



Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846
2024 | Cilt 7 | Sayı 2



Kocaeli University Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846
2024 | Volume 7 | Issue 2

kuje@kocaeli.edu.tr

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

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846 E-ISSN: 2636-8846
2024 | Cilt 7 | Sayı 2 2024 | Volume 7 | Issue 2

İmtiyaz Sahibi **Owner**

Prof. Dr. Nuh Zafer CANTÜRK Prof. Dr. Nuh Zafer CANTÜRK
Kocaeli Üniversitesi Rektörü Rector of Kocaeli University

Baş Editör **Editor in Chief**

Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ
Eğitim Fakültesi Dekanı Dean of Faculty of Education

Editör Yardımcısı **Associate Editor**

Doç. Dr. Levent DURDU Assoc. Prof. Dr. Levent DURDU
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Computer Education and Instructional Technologies

Doç. Dr. Derya KALTAKÇI GÜREL Assoc. Prof. Dr. Derya KALTAKÇI GÜREL
Fen Bilgisi Eğitimi Science Education

Türkçe Dil Editörü **English Language Editor**

Arş. Gör. Büşra GÖLBAŞI Assist. Prof. Dr. Serkan GÜRKAN
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi English Language Teaching

Mizanpaj **Layout**

Dr. Öğr. Üyesi Yaser ARSLAN Arş. Gör. Ufuk SARIDEDE
Eğitim Bilimleri Educational Sciences

Yayımcı **Publisher**

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kocaeli University Faculty of Education

Yazışma Adresi **Mailing Address**

Eğitim Fakültesi Dekanlığı Dean of Faculty of Education
Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi Kocaeli University Umuttepe Campus
41380 İzmit Kocaeli, Türkiye 41380 İzmit Kocaeli, Turkey

Telefon **Telephone**

+ 90 262 303 24 01 + 90 262 303 24 01

Belgegeçer **Fax**

+ 90 262 303 24 03 + 90 262 303 24 03

E-posta **E-mail**

kuje@kocaeli.edu.tr kuje@kocaeli.edu.tr

Web Adresi **Web Address**

<http://dergipark.org.tr/kuje> <http://dergipark.org.tr/kuje>

E-ISSN **E-ISSN**

2636-8846 2636-8846

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 2

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 2

Danışma Kurulu **Advisory Board**

Prof. Dr. Ahmet BİLGİN <i>Fen Bilgisi Eğitimi, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet BİLGİN <i>Science Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK <i>Matematik Eğitimi, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK <i>Mathematics Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Matematik Eğitimi, Marmara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Mathematics Education, Marmara University</i>
Prof. Dr. Deniz DERYAKULU <i>Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Deniz DERYAKULU <i>Computer Education and Instructional Technologies, Ankara University</i>
Prof. Dr. Dilek İNAN <i>İngiliz Dili Eğitimi, Balıkesir Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Dilek İNAN <i>English Language Teaching, Balıkesir University</i>
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ <i>Sınıf Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ <i>Elementary Education, Ankara University</i>
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN <i>İngiliz Dili Eğitimi, Sakarya Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Firdevs KARAHAN <i>English Language Teaching, Sakarya University</i>
Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN <i>Okul Öncesi Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN <i>Early Childhood Education, Hacettepe University</i>
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN <i>Eğitim Programları ve Öğretim, Başkent Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN <i>Curriculum and Instruction, Başkent University</i>
Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL <i>Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL <i>Measurement and Evaluation in Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Sedat SEVER <i>Güzel Sanatlar Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sedat SEVER <i>Fine Arts Education, Ankara University</i>
Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK <i>Fen Bilgisi Eğitimi, Sakarya Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK <i>Science Education, Sakarya University</i>

Kocaeli Üniversitesi
Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846
2024 | Cilt 7 | Sayı 2

Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846
2024 | Volume 7 | Issue 2

Yayın Kurulu

Editorial Board

Prof. Dr. Banu İNAN KARAGÜL
İngiliz Dili Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi

Prof. Dr. Banu İNAN KARAGÜL
English Language Teaching
Kocaeli University

Prof. Dr. Gül KALELİ YILMAZ
Matematik Eğitimi
Bursa Uludağ Üniversitesi

Prof. Prof. Dr. Gül KALELİ YILMAZ
Mathematics Education
Bursa Uludağ University

Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK
Guidance and Psychological Counseling
İstanbul Aydın University

Doç. Dr. Ayşe AYDIN UYSAL
Zihin Engelliler Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Ayşe AYDIN UYSAL
Teacher Education for Mentally Disabled Students
Kocaeli University

Doç. Dr. Canan DİLEK EREN
Fen Bilgisi Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Canan DİLEK EREN
Science Education
Kocaeli University

Doç. Dr. Elif BENZER
Fen Bilgisi Eğitimi
Marmara Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Elif BENZER
Science Education
Marmara University

Doç. Dr. Emine Burcu TUNÇ
Eğitimde Ölçme Değerlendirme
Marmara Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Emine Burcu TUNÇ
Measurement and Evaluation in Education
Marmara University

Doç. Dr. Ender KAZAK
Eğitim Yönetimi
Düzce Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Ender KAZAK
Educational Administration
Düzce University

Doç. Dr. Gülşah TURA
Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Gülşah TURA
Lifelong Learning and Adult Education
Kocaeli University

Doç. Dr. Hatice Gözde ERTÜRK KARA
Okul Öncesi Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Hatice Gözde ERTÜRK KARA
Early Childhood Education
Kocaeli University

Doç. Dr. Safiye BİLİCAN DEMİR
Eğitimde Ölçme Değerlendirme
Kırıkkale Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Safiye BİLİCAN DEMİR
Measurement and Evaluation in Education
Kırıkkale University

Doç. Dr. Sami BASKIN
Türkçe Eğitimi
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Sami BASKIN
Turkish Language Teaching
Tokat Gaziosmanpaşa University

Doç. Dr. Selcan KİLİS
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Giresun Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Selcan KİLİS
Computer Education and Instructional Technologies
Giresun University

Doç. Dr. Tuğba KONAKLI
Eğitim Yönetimi
Kocaeli Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Tuğba KONAKLI
Educational Administration
Kocaeli University

Doç. Dr. Yıldız ÖZTAN ULUSOY Assoc. Prof. Dr. Yıldız ÖZTAN ULUSOY
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık *Guidance and Psychological Counseling*
Kocaeli Üniversitesi *Kocaeli University*

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Arzu ARI Assist. Prof. Dr. Ayşe Arzu ARI
Matematik Eğitimi *Mathematics Education*
Kocaeli Üniversitesi *Kocaeli University*

Dr. Öğr. Üyesi Berna GÜRYAY Assist. Prof. Dr. Berna GÜRYAY
İngiliz Dili Eğitimi *English Language Teaching*
Dokuz Eylül Üniversitesi *Dokuz Eylül University*

Dr. Öğr. Üyesi Caner ÖZDEMİR Assist. Prof. Dr. Caner ÖZDEMİR
Sınıf Eğitimi *Elementary Education*
Ordu Üniversitesi *Ordu University*

Dr. Öğr. Üyesi Duygu Nazire KAŞIKÇI Assist. Prof. Dr. Duygu Nazire KAŞIKÇI
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi *Computer Education and Instructional Technologies*
Kocaeli Üniversitesi *Kocaeli University*

Dr. Öğr. Üyesi İsmet ŞAHİN Assist. Prof. Dr. İsmet ŞAHİN
Eğitim Programları ve Öğretim *Curriculum and Instruction*
Kocaeli Üniversitesi *Kocaeli University*

Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL Assist. Prof. Dr. Mine SÖNMEZ KARTAL
Zihin Engelliler Eğitimi *Teacher Education for Mentally Disabled Students*
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi *Eskişehir Osmangazi University*

Dr. Öğr. Üyesi Özlem TEZCAN Assist. Prof. Dr. Özlem TEZCAN
Sınıf Eğitimi *Elementary Education*
Kocaeli Üniversitesi *Kocaeli University*

Dr. Ayça ÜLKER Dr. Ayça ÜLKER
Okul Öncesi Eğitimi *Early Childhood Education*
Hacettepe Üniversitesi *Hacettepe University*

Dr. Gürkan YAVAŞ Dr. Gürkan YAVAŞ
Türkçe Eğitimi *Turkish Language Teaching*
Kocaeli Üniversitesi *Kocaeli University*

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2024 | Cilt 7 | Sayı 2 **2024 | Volume 7 | Issue 2**

Bu Sayının Hakemleri **Reviewers of this Issue**

Prof. Dr. Belgin ÖZAYDINLI <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Belgin ÖZAYDINLI <i>Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Bilge AYRANCI <i>Aydın Adnan Menderes Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Bilge AYRANCI <i>Aydın Adnan Menderes University</i>
Prof. Dr. Nesrin ORUÇ ERTÜRK <i>İzmir Ekonomi Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Nesrin ORUÇ ERTÜRK <i>İzmir University of Economics</i>
Prof. Dr. Pınar ŞAFAK <i>Gazi Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Pınar ŞAFAK <i>Gazi University</i>
Doç. Dr. Betül DÜŞÜNCELİ <i>Sakarya Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Betül DÜŞÜNCELİ <i>Sakarya University</i>
Doç. Dr. Beytullah KARAGÖZ <i>Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Beytullah KARAGÖZ <i>Tokat Gaziosmanpaşa University</i>
Doç. Dr. Birsen ŞAHAN <i>Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Birsen ŞAHAN <i>Zonguldak Bülent Ecevit University</i>
Doç. Dr. Cem ASLAN <i>Gazi Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Cem ASLAN <i>Gazi University</i>
Doç. Dr. Deniz Mertkan GEZGİN <i>Trakya Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Deniz Mertkan GEZGİN <i>Trakya University</i>
Doç. Dr. Emine ŞENDURUR <i>Ondokuz Mayıs Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Emine ŞENDURUR <i>Ondokuz Mayıs University</i>
Doç. Dr. Ender KAZAK <i>Düzce Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Ender KAZAK <i>Düzce University</i>
Doç. Dr. Evren ŞUMUER <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Evren ŞUMUER <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Fatma ERDOĞAN <i>Fırat Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Fatma ERDOĞAN <i>Fırat University</i>
Doç. Dr. Fulya EZMECİ <i>Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Fulya EZMECİ <i>Erzincan Binali Yıldırım University</i>
Doç. Dr. Gizem GÜNÇAVDI ALABAY <i>Bursa Uludağ Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Gizem GÜNÇAVDI ALABAY <i>Bursa Uludağ University</i>
Doç. Dr. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN <i>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN <i>Bolu Abant İzzet Baysal University</i>
Doç. Dr. Nevra ATIŞ AKYOL <i>Ankara Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Nevra ATIŞ AKYOL <i>Ankara University</i>
Doç. Dr. Nuh DOĞAN <i>Ondokuz Mayıs Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Nuh DOĞAN <i>Ondokuz Mayıs University</i>
Doç. Dr. Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN <i>İstanbul Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN <i>İstanbul University</i>
Doç. Dr. Raşit AVCI <i>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Raşit AVCI <i>Muğla Sıtkı Koçman University</i>
Doç. Dr. Seda ATA ERDOĞAN <i>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Seda ATA ERDOĞAN <i>Muğla Sıtkı Koçman University</i>
Doç. Dr. Selda ARAS <i>Hacettepe Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Selda ARAS <i>Hacettepe University</i>

- Doç. Dr. Selim GÜNDOĞAN *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi* Assoc. Prof. Dr. Selim GÜNDOĞAN *Niğde Ömer Halisdemir University*
- Doç. Dr. Tuğba KONAKLI *Kocaeli Üniversitesi* Assoc. Prof. Dr. Tuğba KONAKLI *Kocaeli University*
- Doç. Dr. Yıldız ÖZTAN ULUSOY *Kocaeli Üniversitesi* Assoc. Prof. Dr. Yıldız ÖZTAN ULUSOY *Kocaeli University*
- Doç. Dr. Yusuf KOÇ *Kocaeli Üniversitesi* Assoc. Prof. Dr. Yusuf KOÇ *Kocaeli University*
- Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Mücahit ASLAN *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi* Assist. Prof. Dr. Abdullah Mücahit ASLAN *Karamanoğlu Mehmetbey University*
- Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül BAKAR ÇÖREZ *Kocaeli Üniversitesi* Assist. Prof. Dr. Ayşegül BAKAR ÇÖREZ *Kocaeli University*
- Dr. Öğr. Üyesi Barış ERİÇOK *Ordu Üniversitesi* Assist. Prof. Dr. Barış ERİÇOK *Ordu University*
- Dr. Öğr. Üyesi Birsen Berfu AKAYDIN *Kocaeli Üniversitesi* Assist. Prof. Dr. Birsen Berfu AKAYDIN *Kocaeli University*
- Dr. Öğr. Üyesi Caner DOĞRUSEVER *Siirt Üniversitesi* Assist. Prof. Dr. Caner DOĞRUSEVER *Siirt University*
- Dr. Öğr. Üyesi Damla SÖNMEZ *İstanbul Medipol Üniversitesi* Assist. Prof. Dr. Damla SÖNMEZ *İstanbul Medipol University*
- Dr. Öğr. Üyesi Derya ERYİĞİT *Marmara Üniversitesi* Assist. Prof. Dr. Derya ERYİĞİT *Marmara University*
- Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS *İstanbul Kültür Üniversitesi* Assist. Prof. Dr. Emine Hande AYDOS *İstanbul Kültür University*
- Dr. Öğr. Üyesi Fazilet YAVUZ BİRBEN *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi* Assist. Prof. Dr. Fazilet YAVUZ BİRBEN *İstanbul Sabahattin Zaim University*
- Dr. Öğr. Üyesi Fevziye DOLUNAY CUĞ *Kocaeli Üniversitesi* Assist. Prof. Dr. Fevziye DOLUNAY CUĞ *Kocaeli University*
- Dr. Öğr. Üyesi Gülcan YILMAZ *Kocaeli Üniversitesi* Assist. Prof. Dr. Gülcan YILMAZ *Kocaeli University*
- Dr. Öğr. Üyesi Gürcan ŞEKER *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi* Assist. Prof. Dr. Gürcan ŞEKER *Niğde Ömer Halisdemir University*
- Dr. Öğr. Üyesi Hakan TURAN *Hitit Üniversitesi* Assist. Prof. Dr. Hakan TURAN *Hitit University*
- Dr. Öğr. Üyesi İbrahim ÇOLAK *Trabzon Üniversitesi* Assist. Prof. Dr. İbrahim ÇOLAK *Trabzon University*
- Dr. Öğr. Üyesi Kader ARKAN SEZGİN *Uluslararası Final Üniversitesi* Assist. Prof. Dr. Kader ARKAN SEZGİN *Uluslararası Final University*
- Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Sabir ÇEVİK *Siirt Üniversitesi* Assist. Prof. Dr. Mehmet Sabir ÇEVİK *Siirt University*
- Dr. Öğr. Üyesi Neslihan Tuğçe ÖZYETER *Kocaeli Üniversitesi* Assist. Prof. Dr. Neslihan Tuğçe ÖZYETER *Kocaeli University*
- Dr. Öğr. Üyesi Şenel GERÇEK *Kocaeli Üniversitesi* Assist. Prof. Dr. Şenel GERÇEK *Kocaeli University*
- Dr. Öğr. Üyesi Şerafettin GEDİK *Amasya Üniversitesi* Assist. Prof. Dr. Şerafettin GEDİK *Amasya University*
- Dr. Öğr. Üyesi Tuğçe KOZAKLI ÜLGER *Bursa Uludağ Üniversitesi* Assist. Prof. Dr. Tuğçe KOZAKLI ÜLGER *Bursa Uludağ University*

Dr. Öğr. Üyesi Yurdağül DOĞUŞ *Kocaeli Üniversitesi* Assist. Prof. Dr. Yurdağül DOĞUŞ *Kocaeli University*

Dr. Öğr. Üyesi Ezgi FINDIK *Ankara Üniversitesi* Assist. Prof. Dr. Ezgi FINDIK *Ankara University*

Dr. Barış DEMİR *Kocaeli Üniversitesi* Dr. Barış DEMİR *Kocaeli University*

Dr. Esat KUZU *Hakkari Üniversitesi* Dr. Esat KUZU *Hakkari University*

Dr. Hülya SERT ÇELİK *Millî Eğitim Bakanlığı* Dr. Hülya SERT ÇELİK *Ministry of National Education*

Dr. Mehmet Alper CANTİMER *Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi* Dr. Mehmet Alper CANTİMER *Sakarya University of Applied Sciences*

Dr. Mehmet İhsan YURTYAPAN *Millî Eğitim Bakanlığı* Dr. Mehmet İhsan YURTYAPAN *Ministry of National Education*

Dr. Rümeyza BEYAZHANÇER Dr. Rümeyza BEYAZHANÇER

Dr. Sonay CANER YILDIRIM *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi* Dr. Sonay CANER YILDIRIM *Erzincan Binali Yıldırım University*

İçindekiler Contents

Editörden Editorial
Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi 0-0 Kocaeli University Journal of Education
Beşinci Cilt Birinci Sayısı Volume Five Issue One

Araştırma Makaleleri Research Articles

Erol PEKSÖZ, Yıldız ÖZTAN ULUSOY

Yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi 408-431 Examining the psychological resilience and social support perceptions of students studying in regional boarding schools

İbrahim TAŞBAŞI, Fuad BAKİOĞLU, Ozan KORKMAZ

Ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide heyecan aramanın aracılık rolünün incelenmesi 432-454 Examining the mediating role of sensation seeking in the relationship between basic psychological needs and digital game addiction in adolescents

Fatma DEMİR, Selen UĞUR MUTLU, Nimet HAŞIL KORKMAZ

Kapsayıcı eğitim alanında yapılmış doktora tez çalışmalarının incelenmesi: Bir içerik analizi 455-480 Examination of doctoral thesis studies in the field of inclusive education: A content analysis

Samet KUKAL, Esra TÖRE

Okul yöneticilerinin proaktif kişilik özellikleri ile teknoloji liderliği öz-yeterlikleri arasındaki ilişki 481-512 The relationship between proactive personality traits and technological leadership self-efficacy of school administrators

Rümeysa BEYAZHANÇER, Barış DEMİR, Ebrar ÖZDEMİR, İkra GEZER

Matematik öğretmen adaylarının akıl yürütmeye yönelik bilişsel yapıları 513-541 Mathematics teacher candidates' cognitive structures for reasoning

Kıvanç UZUN, Muhammet TORTUMLU

Öğretmenlerde yaşam doyumu ve psikolojik sağlamlık: Yaşamda anlamın varlığı mı yoksa aranması mı? 542-562 Life satisfaction and resilience in teachers: The presence or search for meaning in life?

Yusuf Ertan ELMA, H. Gözde ERTÜRK KARA

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerini etkileyen faktörlerin incelenmesi 563-580 Understanding the factors that affect early childhood education teachers' self-regulation skills

Mehmet DONMEZ

Fiziksel engelli bireyler için eğitim teknolojisi: Bir sistematik literatür taraması 581-606 Educational technology for physically disabled people: A systematic literature review

Barış ERİÇOK, Fatih KARATAŞ, Erkan YÜCE

Öğretmen adaylarının yapay zekaya (YZ) ilişkin metafor algıları 607-630 Metaphor perceptions of pre-service teachers regarding artificial intelligence (AI)

İsmail KÖKDEN, Ayşe KAZANCI TINMAZ

Ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin analizi 631-649 Analysis of the relationship between ethical leadership behaviours of secondary school principals and organisational identification levels of teachers

Aysun Müge UZAKGİDEN, Raşit AVCI

Sosyal bilişsel kuram temelli grup psikoeğitim programının lise öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi 650-671 The effect of social cognitive theory based group psychoeducation program on the self-regulated learning skills and academic achievement of high school students

Şafak ŞAN OĞUZ, Sevda KATITAŞ

Okul yöneticilerinin örgütsel stres kaynaklarının ve stresle başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi 672-697 Identifying organizational stress sources and stress management strategies of school administrators

Ayşe KAYA KAPLAN, Bayram AŞILIOĞLU

Ortaöğretim İngilizce derslerinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi 698-714 Examination of teachers' opinions on the use of cooperative learning approach in secondary school English classes

Şeymanur TAPAN, Nilgün ÖZTÜRK

Üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ve umutsuzluk arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracılık rolü 715-733 The mediating role of psychological resilience in the relationship between fear of COVID-19 and hopelessness in university students

Yeşim OZANSAK TOPCU, Zeynep Sonay AY

Matematiksel söylemde öğretmen, öğrenci ve içeriğin etkileşimleri: Konumlandırma teorisi 734-766 Interactions of teacher, student and content in mathematical discourse: Positioning theory

Sami BASKIN, Zehra GEDİKLİ

Türkçe öğretmeni adaylarının kişisel ve mesleki gelişim yeterlikleri üzerine bir değerlendirme 767-801 An assessment of the personal and professional development competences of prospective Turkish teachers

Derleme Makaleleri Review Articles

Evgin ÇAY, Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN

Çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitiminde birden fazla duyuya hitap etme: Çok duyulu ortamlar, öğretim stratejileri ve hikâyeler

802-818

Addressing multiple senses in the education of individuals with multiple disabilities: Multisensory environments, teaching strategies and stories

Editörden

Değerli Bilim İnsanları;

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi olarak yayın hayatımızın 7. Yılı içerisindeyiz. Her sayımızın Editörden bölümünde; *“Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi olarak akademik dergi yayıncılığının gerektirdiği sorumluluk ve etik çerçevede bütün süreçleri adım adım ve büyük bir titizlikle yürütmekte olduğumuzu gururla söyleyebiliriz”* ifadesine yer veriyoruz. Bu doğrultuda çalışmaya devam ediyoruz. 2025 yılı itibari ile dergimizin işleyiş süreçlerine dair tüm paydaşları bilgilendirici içeriklere dergi sayfamızda daha sistematik bir şekilde yer vermek üzere çalışmalarımıza başladık.

Her sayımızın Editörden bölümünde ilgili sayının istatistiklerine yer veriyoruz. 7. Cilt 2. Sayı istatistiklerini de siz okuyucularımızla paylaşmak isteriz. Kocaeli Üniversitesi Eğitim dergisi olarak hedefimiz sıradaki sayı için gönderilen aday makalelerin değerlendirme süreçlerini olumlu ya da olumsuz sıradaki sayıdan önce sonuçlandırmak üzerinedir. Her ne kadar hedefimiz bu yönde olsa da bir önceki sayımızda 11 aday makalenin değerlendirme süreçlerini yetiştirememiştik. Bu 11 aday makalenin 1 tanesi dışındaki tüm aday makalelerin değerlendirme süreçlerini, 2 tanesi ret, 8 tanesi kabul olmak üzere, bu sayımız sürecinde tamamladık.

Bu sayımız kapsamında yine 30 yeni aday makale kabul ettik ve yeni aday makale kotası dolduktan sonra sistemi yeni aday makale gönderimine kapattık. 30 aday makale içerisinde, 10 makalenin değerlendirme süreci kabul ve 4 makalenin değerlendirme süreci ret olarak sonuçlanmıştır. 3 makale değerlendirme sürecine alınmadan yazarlara iade edilmiş, 13 makalenin ise değerlendirme süreci devam etmektedir. İade edilen makalelerden 1 tanesi benzerlik oranı limiti üzerinde olduğu için gerçekleştirilmiştir. DergiPark sisteminin altyapı çalışmaları doğrultusunda aday makale gönderimi sırasında benzerlik raporu oluşturmaktadır. Dergimiz de yeni aday makale gönderimi sırasında sistem tarafından alınan bu benzerlik raporu doğrultusunda ilerlemektedir. Eğer, aday makalenin ilk gönderimi sırasında alınan benzerlik raporu oranı dergimiz tarafından belirtilen limitin (%20) üzerinde ise (süreç içerisinde yazarlar sistem üzerinden yeniden benzerlik raporu alamadıkları için) doğrudan ilgili aday makale iade edilecektir.

Bu sayımızda, önceki sayıdan süreci yetiştirmeyen aday makaleler de dâhil olmak üzere, toplam 41 aday makale değerlendirme sürecine alınmıştır. Değerlendirme süreci devam eden aday makale sayısı 14 (%34.15), süreci olumlu ya da olumsuz tamamlanmış makale sayısı ise 27 (%65.85)'dir. Süreci tamamlanmış makaleler (27) üzerinden hesaplandığında, kabul edilen makale sayısı 18 (%66.67), ret edilen makale sayısı 6 (%22.22) ve iade edilen makale sayısı 3 (%11.11)'tür. Kabul edilen makaleler (18) içerisinde 3 makale (%16.67) Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan bilim insanlarına ve 3 makale (%16.67) Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi alan editörüne aittir. Daha önce ifade ettiğimiz üzere Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisinde alan editörü olarak görev alan bilim insanları için en fazla %20, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev alan bilim insanları için en fazla %20 ve derleme çalışmalar için en fazla %30 oranında makaleye yer verileceği bilgisini okuyucularımızla paylaşmıştık. Bu sayımız

sürecinde kabul kararı almasına rağmen uyguladığımız kota politikası nedeni ile 1 alan editörünün makalesine bu sayımızda yer verilmemiştir. Eğer bir makalenin yazarları arasında aynı yazar hem alan editörü olarak görev yapmakta hem de Kocaeli Üniversitesi adresli bir yazar statüsünde ise; ilgili aday makale için ilgili yazar hem alan editörleri kotası kapsamında hem de Kocaeli Üniversitesi adresli yazarlar kapsamında kasıtlı olarak ayrı ayrı sayılmaktadır. Bu şekilde, uyguladığımız kota politasının üstesinden gelmek için bir yan yol stratejisi izlenmesinin önüne geçilmeye çalışılmaktadır. Bu süreçlere yönelik bilgileri şeffaf olarak paylaşmaya özen gösteriyor, tüm paydaşların dergimizin yayın süreçlerinde samimi ve dürüst bir politika izleme konusundaki kararlılığımıza güvenmelerini sağlamaya çalışıyoruz.

Dergimizin ondördüncü sayısının çıkmasında emeği geçen başta alan editörleri ve danışma kurulu üyeleri olmak üzere, bu sayının yazarlarına ve hakemlerine içtenlikle teşekkür ederiz. Alan editörlerimiz, değerlendirme süreçleri için kıymetli zamanlarını ayırmakta ve büyük emek vermektedirler. Hocalarımızın zaman zaman yorulduğunun farkındayız, emekleri için tekrardan teşekkür ediyoruz. Bu bağlamda, bu sayımızın yayınlanmasını takiben alan editörlerinde görev değişikliğine gideceğimizi ifade etmek isteriz.

Ayrıca, 2025 yılı itibari ile hem TR-Dizin ölçütleri, hem de uluslararası dergi yayıncılığı ölçütleri kapsamında dergimiz işleyiş süreçlerinde iyileştirmeler planlıyoruz. Gerekli güncellemelere ve bilgilendirmelere dergimiz sayfalarında yer vermeye devam edeceğiz.

Sekicinci cilt birinci sayıda buluşmak dileğiyle...

Saygılarımla,
Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ
Baş Editör

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 2

Sayfa: 408-431



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846


2024 | Volume 7 | Issue 2

Page: 408-431

Yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin
psikolojik sağlamlıklarının ve sosyal destek
algılarının incelenmesi

Examining the psychological resilience and social
support perceptions of students studying in regional
boarding schools

Erol PEKSÖZ,  <https://orcid.org/0000-0002-6278-1717>
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, e.peksoz25@gmail.com

Yıldız ÖZTAN ULUSOY,  <https://orcid.org/0000-0002-9459-1176>
Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yildizoz@kocaeli.edu.tr

Bu çalışma, Erol Peksöz (2023) tarafından hazırlanan "Yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
17 Ağustos 2023	10 Mart 2024, 20 Ağustos 2024, 17 Eylül 2024	23 Eylül 2024

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Peksöz, E., & Öztan Ulusoy, Y. (2024). Yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 408-431.
<http://doi.org/10.33400/kuje.1343516>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ve sosyal destek algılarını incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ağrı ilinde yatılı bölge ortaokullarında öğrenim gören 209 kız, 163 erkek olmak üzere toplam 372 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12), Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği (Ç-SDDÖ) ve araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu ile toplanmıştır. Verilerin analizi aşamasında SPSS-16 paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ile sosyal destek algıları arasında negatif, anlamlı bir ilişki bulunmuş; öğrencilerin sosyal destek algılarının psikolojik sağlamlıklarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmada öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının sınıf düzeyi, yatılı okulda okuma isteği ve algılanan sosyo-ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal destek algılarının yatılı okulda okuma isteği ve algılanan sosyo-ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; cinsiyet, sınıf düzeyi, değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Algılanan sosyal destek aile desteği alt boyutunun algılanan sosyo-ekonomik durum değişkenine göre; arkadaş desteği alt boyutunun yatılı okulda okuma isteği ve algılanan sosyo-ekonomik durum değişkenlerine göre; öğretmen desteği alt boyutunun ise cinsiyet ve yatılı okulda okuma isteği değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: yatılı bölge ortaokulları, psikolojik sağlamlık, algılanan sosyal destek

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the psychological resilience and social support perceptions of students studying in regional boarding secondary schools. Relational survey model was used in the research. The study group of the research consists of 372 students, 209 girls and 163 boys, studying in regional boarding secondary schools in Ağrı province in the 2020-2021 academic year. The data of the study were collected with the Child and Adolescent Psychological Resilience Scale, Social Support Assessment Scale for Children and Adolescents and the Demographic Information Form prepared by the researcher. SPSS-16 package program was used for data analysis. According to the results of the study, a negative and significant relationship was found between students' psychological resilience and their perceptions of social support; it was concluded that students' perceptions of social support predicted their psychological resilience. In addition, in this study, it was found that the psychological resilience of the students differed significantly according to the variables of class level, desire to study at boarding school and perceived socio-economic status, but did not differ significantly according to the gender variable. It was found that students' perceptions of social support differed significantly according to the variables of desire to study at boarding school and perceived socio-economic status, but did not differ significantly according to gender, grade level and variables. It was concluded that the family support sub-dimension of perceived social support showed significant differences according to the perceived socio-economic status variable; the friend support sub-dimension showed significant differences according to the desire to study at boarding school and perceived socio-economic status variables; and the teacher support sub-dimension showed significant differences according to gender and desire to study at boarding school variables.

Keywords: regional boarding secondary school, psychological resilience, perceived social support

GİRİŞ

Milli Eğitim Temel Kanunu, her bireyin eğitim hakkına sahip olduğunu belirtmektedir. Eğitim imkânlarından yeterince yararlanamayan öğrenciler için yatılı bölge okulları, önemli bir eğitim alternatifi sunmaktadır. Farklı eğitim kademelerinde ve yaş gruplarına hizmet eden yatılı okullar, tarihi boyunca çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Türkiye'de yatılı okul denildiğinde akla gelen kurumlardan biri olan Yatılı Bölge Ortaokulları (YBO), geçmişteki popülerliğinden uzak olsa da, özellikle belirli bölgelerde hâlâ eğitim ve öğretimin temel kurumları arasında yer almaktadır. Bu okullarda eğitim gören öğrenciler, ebeveyn desteklerine ihtiyaç duydukları bu dönemde, anne ve baba sevgisinden ve aile bütünlüğünden mahrum kalmakta, evlerinden ve köylerinden ayrılmak zorunda kalmaktadırlar (Kırımoğlu vd., 2010). Türkiye'de çocukların okula başlamak için 6 yaşını (72 ay) doldurmuş olmaları gerekmektedir. Bu yaş kriteri, YBO'larda yatılı kalacak öğrenciler için erken bir yaşta evden ayrılma anlamına gelmekte ve bu durum çocuklar üzerinde olumlu ve olumsuz pek çok etkiye yol açabilmektedir. Bu yaşantıların öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimleri üzerinde etkileri olduğu belirtilmektedir. Sorumluluk alma ve sorunlarla başa çıkma gibi olumlu etkiler ortaya çıkabilirken (Güven, 1996), sosyalleşme ve farklı kültürlerle tanışma avantajı da sunmaktadır. Ancak, erken yaşta yatılı okumak, yalnızlık, özlem, özgüven sorunları, akran zorbalığı ve antisosyal davranışlar gibi risk unsurlarını da beraberinde getirebilmektedir (Seçer vd., 2012). Öğrencilerde görülen öz saygı ve öz güven düşüklüğü, olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Erken yaşta yatılı eğitim deneyimi, öğrencilerin bu yaşantılardan güçlenerek geçebilmesi açısından önemlidir.

Türkiye'nin coğrafi yapısı, nüfusun yoğunluk ve dağılım bakımından farklılıklar göstermektedir. Nüfusun %82,7'si orta ve yüksek derecede yoğun kentlerde yaşarken, %17,3'ü kırsal bölgelerde yaşamaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2023). Kırsal nüfusun yoğun olduğu bölgeler arasında Karadeniz, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri öne çıkmaktadır. Bu bölgelerde, coğrafi koşullar eğitim süreçleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Kırsalda yaşayan öğrencilerin eğitime erişimi genellikle birleştirilmiş sınıflar, taşınabilir eğitim veya YBO'lar aracılığıyla sağlanmaktadır. Düşük nüfus yoğunluğu ve seyrek yerleşim yerlerinde YBO'lar, eğitim erişimi açısından önemli bir alternatif olarak ortaya çıkmaktadır.

Dünyada ve Türkiye'de yatılı okulların geçmişi oldukça eskidir. Osmanlı dönemine dayanan medreseler ve sübyan mektepleri, yatılı okulların ilk örneklerini teşkil etmektedir. Modern anlamda ilk Yatılı Bölge Okulu uygulaması 1958 yılında Adana'nın Seyhan ilçesinde başlamış, 1959 yılında sadece erkek öğrencilerle eğitim vermeye başlamış ve 1963-1964 eğitim öğretim yılında kız öğrencilerle birlikte ilk Yatılı Bölge Okulu faaliyete geçmiştir (Yaman, 2011). 1983 yılında, temel eğitim okullarının adı "ilköğretim okulu" olarak değiştirilmiş ve Yatılı Bölge Okulları "Yatılı İlköğretim Bölge Okulu" (YİBO) olarak adlandırılmıştır (Arı, 2002). YİBO'ların yaygınlaştırılmasıyla birlikte, 2006 yılında Pansiyonlu İlköğretim Okulları (PİO) da açılmış ve 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim sistemi sonrasında, Yatılı İlköğretim Bölge Okulları'nın adı Yatılı Bölge Ortaokulu olarak değiştirilmiştir (Milli eğitim bakanlığı ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik, 2012).

Literatürde, yatılı okullar üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde; bu okullarda okuyan öğrencilerin beslenmesi, sağlık riskleri, kopuk bağlar ve gizli travmalarını ele alan ve bireyde olumsuz etkiler yarattığını gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Chen vd., 2020; Çolak, 2007; Luo vd., 2009; Noll vd., 2020; Uğurlu, 2014; A. Yılmaz, 2012). Yatılı okullar, genellikle lise dönemi öğrencilere yönelik yapılar olarak görülse de ilköğretim çağındaki çocukların da devam ettiği yatılı okullar bulunmaktadır. Bu okullara devam eden öğrencilerin bağlanma, aileden ayrılma ve sosyal uyumlarını, yalnız başlarına kaldıkları okul ortamında karşılaştıkları zorluklarla baş etme kaynaklarını, umut düzeyleri ve özgüvenlerini araştıran çalışmalara da rastlanmaktadır (Akuş, 2022). Tang vd., (2020) yaptıkları çalışmada ise yatılılığın öğrencilerin ruh sağlığı üzerinde önemli bir etkisi olmadığı, ancak yatılı okul öğrencileri arasında yalnızlık eğiliminin arttığına dair bulgulara ulaşılmıştır.

Çocukluk döneminin ardından ergenlik dönemi, fiziksel ve psikolojik değişimlerin yaşandığı kritik bir dönemdir (Santrock, 2021). Bu geçiş dönemindeki değişimler ve stres durumlarına verilen tepkiler, bireylerin gelişimsel kalıplarını etkileyebilir. Düşük benlik algısı ve olumsuz düşünceler bu dönemde ortaya çıkabilen sorunlar arasında yer almaktadır (Akar, 2018). Bireylerin psikolojik sağlamlıkları, bu dönemle başa çıkma becerilerini etkileyen önemli bir faktördür (Masten vd., 2021). Psikolojik sağlamlık, yaşantılar sonucunda ortaya çıkan travmatik durumlarla başa çıkabilme ve bu durumlara uyum sağlayabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Kararırmak, 2006; Masten vd., 1990). Risk faktörleri ve koruyucu faktörler, psikolojik sağlamlık üzerindeki etkiler açısından iki ana başlık altında incelenmektedir (Gürgeç, 2006; Masten, 1994). YBO'larda okuyan öğrencilerin kişisel, ailesel ve çevresel faktörlerden etkilenmeleri, psikolojik sağlamlık düzeylerini etkileyebilir. Sosyal destek ve olumlu sosyal ilişkiler, psikolojik sağlamlık üzerinde koruyucu etkiler sağlamaktadır (Eminağaoğlu, 2006; Gizir, 2007; Masten & Coatsworth, 1998).

Literatür incelendiğinde, ergenlerde psikolojik sağlamlık konusunu ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde, cinsiyet açısından kızların psikolojik iyilik halinin erkeklere göre daha çabuk düşüş gösterebildiğine dair sonuçlar bulunmaktadır (Patalay & Fitzsimons, 2018). Patalay ve Fitzsimons (2018), ergenlerin iyilik halini okul, aile, arkadaşlar, okul çalışmaları, görünüm ve bir bütün olarak yaşam dahil olmak üzere yaşamın farklı alanlarındaki memnuniyet açısından incelemiştir. Bu çalışmada, önemli yordayıcıların daha düşük aile geliri, ebeveynlerle daha zayıf ilişki, daha düşük okul bağlantısı ve daha yüksek bilişsel yetenek olduğu bulunmuştur (Booker vd., 2018).

Cosma vd. (2020) çalışması, ergenlerin psikolojik sağlamlık ve okul baskısının yaygınlığı ve zaman içindeki eğilimlerinde ülkeler arası büyük farklılıklara dikkat çekmektedir. Ayrıca, ergenlik dönemindeki ruhsal iyilik halinin 21. yüzyılın başından bu yana, özellikle ABD ve Birleşik Krallık gibi ülkelerde yıldan yıla önemli ölçüde kötüleştiği sonucuna varan çalışmalar da bulunmaktadır (Bor vd., 2014; Fink vd., 2015). Bu çalışmalar, ergenlerin ruh sağlığı üzerinde geniş kapsamlı ve önemli bulgular sunmaktadır.

Sosyal destek, bireylerin psikolojik iyilik halleri üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Hildebrand vd., 2019; Topbay, 2016). Alınan sosyal destek ve algılanan sosyal destek olmak üzere iki tür sosyal destek tanımlanmaktadır (Dülger, 2009; Kef, 1997). Algılanan sosyal destek, bireylerin sosyal çevrelerinden destek görebileceğine olan inançlarını ifade eder ve stresle başa çıkmada olumlu etkiler yaratabilmektedir (Çeçen, 2008; Dülger, 2009). Sosyal destek kaynakları aile, arkadaşlar ve öğretmenler gibi çeşitli alt kategorilerde incelenmektedir (Çivilidağ, 2011; Dülger, 2009; Yıldırım, 1998).

Literatürde ergenlik dönemi psikolojik sağlamlık çalışmalarının sınırlılığı ve sonuçların farklılaşması göz önüne alındığında bu çalışma YBO'larda okuyan öğrencilerin sosyal destek algıları ve yaşadıkları deneyimler, bu desteklerin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, YBO'larda okuyan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ve sosyal destek algıları arasındaki ilişki, araştırmanın temel problem cümlesidir: "Yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ile sosyal destek algıları arasında bir ilişki var mıdır?" Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ve sosyal destek algıları cinsiyete, sınıf düzeyine, yatılı okulda okuma isteğine ve algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık göstermekte midir?
2. Yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ile sosyal destek algıları arasında bir ilişki var mıdır?
3. Yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin sosyal destek algıları psikolojik sağlamlıklarını yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin psikolojik sağlımlıkları ile sosyal destek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesinde genel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Doğu Anadolu bölgesinde bulunan 4 yatılı bölge ortaokulunda öğrenim gören 567 yatılı bölge ortaokulu öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler anket formlarını yüz yüze ve araştırmacı gözetiminde doldurmuştur. Anket formlarından eksik doldurulmuş ya da doldurulmamış formlar veri setinden çıkarıldıktan sonra 372 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımına ilişkin bilgiler incelendiğinde katılımcıların %56.2'sinin kız, %43.8'inin erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %26.1'i 5. sınıfa; %25.5'i 6. sınıfa; %23.4'ü 7. sınıfa ve %25.0'ı 8. sınıfa devam etmektedir. Yatılı okulda okuma isteğine ilişkin bilgiler incelendiğinde öğrencilerin %74.2'sinin kendi isteğiyle, %22.0'ının ailesinin isteğiyle, %3.8'inin de diğer kişilerin isteğiyle yatılı okulda okumayı tercih ettiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde öğrencilerin %14.2'sinin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük düzeyde, %68.0'ının sosyo-ekonomik düzeyinin orta düzeyde ve %17.7'sinin sosyo-ekonomik düzeyinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada demografik bilgi formu ve iki ölçek kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu, araştırma sürecine katılan öğrencilerle ilgili kişisel bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Form cinsiyet, sınıf düzeyi, yatılı okulda okuma isteği ve algılanan sosyo-ekonomik düzey bilgilerini içermektedir.

Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12)

Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Liebenberg vd. (2012) tarafından 12 madde ve tek boyut olarak geliştirilmiştir. Arslan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ortaokul ve lise öğrencileri ile yapılmış olup ölçeğin faktör yük değerinin .54 ile .84 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçek beşli likert formatında, 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınacak yüksek puanlar yüksek sağlamlık düzeyini ifade etmektedir. Açıklayıcı faktör analiz bulguları incelendiğinde, öz değeri 1'den büyük olan toplam varyansın %51.28'ini açıkladığı ve ölçeğin tek faktörden meydana geldiği görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı .91 bulunmuş, bu çalışma kapsamında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .74 olarak hesaplanmış ve güvenilirlik açısından ölçeğin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği (Ç-SDDÖ)

Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği Dubow vd. (1991) tarafından 41 madde ve "arkadaşlardan alınan destek, aileden alınan destek, öğretmenden alınan destek" olmak üzere üç alt boyut olarak geliştirilmiştir. Gökler (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ilkökul ve ortaokul 3.sınıf-8.sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Ölçek beşli likert formatında, 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 19 adet ters madde bulunmakta ve bu maddelere verilen cevaplar terse çevrildikten sonra ölçekten alınan puanların artması ölçeği cevaplayan kişinin algılanan sosyal destek düzeyinin arttığını ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .93 olarak

hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için iç tutarlık kat sayıları arkadaşlardan alınan destek .89, aileden alınan destek .86 ve öğretmenden alınan destek .88 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmış, ölçeğin alt boyutları için Cronbach alfa iç tutarlık kat sayıları arkadaşlardan alınan destek .85, aileden alınan destek .84 ve öğretmenden alınan destek .68 olarak hesaplanmış ve güvenilirlik açısından ölçeğin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Veri Analizi

Araştırmanın çalışma grubundaki verilerin analizde IBM SPSS Statistics (Statistical Package for Social Sciences) 16.0 programı kullanılmıştır. Araştırmada betimsel istatistik teknikleri, öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının ve sosyal destek algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi ve ANOVA; öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi ve doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analiz sürecine hazır olup olmadığını belirlemede öncelik olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. İlk olarak araştırmacı tarafından veri setinde eksik doldurulmuş ya da doldurulmamış olan örneklem değerleri çıkarılmıştır. Bu sayede toplamda 195 veri analiz sürecine dahil edilmemiştir. Ardından örneklemin toplam puanı alınmış, aritmetik ortalamalarından yararlanılarak Z puanına dönüştürülmüştür ve buna bağlı olarak puan aralıklarına bakılmıştır. Elde edilen veriler ışığında ± 4 aralığı dışında kalan herhangi bir veri bulunmamıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Örneklem grubunun Z puanına ilişkin veriler Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği için -3.695 ile 1.655 arasında; Çocuk için Sosyal Desteği Değerlendirme Ölçeği için -1.953 ile 3.485 arasında dağılmıştır.

Normal dağılım için öncelikli unsurlardan biri de basıklık ve çarpıklık kat sayılarının ± 2 arasında olmasıdır (George & Mallery, 2010). Bundan hareketle söz konusu örneklem grubuna uygulanan Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve Çocuklar İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği ile Alt boyutlarının basıklık-çarpıklık ve betimsel istatistiklerine bakılmıştır. Çalışmanın örneklem grubuna uygulanan ölçme araçlarının normal dağıldığı görülmüştür. Korelasyon analizi sonucu korelasyon katsayısının sıfırdan küçük olması negatif yönlü bir ilişki olduğunu, sıfırdan büyük olması pozitif yönlü bir ilişki olduğu şeklinde kabul edilmektedir. Ayrıca korelasyon katsayısının 0.30'dan küçük olması ilişkinin düşük, 0.30 ile 0.70 arasında olması ilişkinin orta, 0.70'den büyük olması ilişkinin yüksek düzeyde olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2021). Basit doğrusal regresyonun varsayımlarından olan doğrusallık, uç değerler, otokorelasyon ve hataların normallliği gibi varsayımların ihmal edilip edilmediği gözden geçirilmiştir. Analiz grafiğine göre değişkenler arasında doğrusal ilişki olduğu görülmüştür. Veri setinde uç değerlerin tespitinde kullanılan Cook's D değeri 1'den büyük olmamalıdır (Cook & Weisberg, 1982). Bu kapsamda elde edilen bulgulara göre bağımlı değişkenin "psikolojik sağlamlık" olduğu regresyon analizinde Cook's D değerinin .000 ile .043 arasında değiştiği görülmüştür. Verilerin bağımsız hataları ortaya koymak için Durbin-Watson testi kullanılmıştır. Durbin-Watson katsayısının 1 ile 3 aralığında olması hataların bağımsızlığı varsayımını karşılamaktadır (Field, 2016). Analiz sonucu Durbin Watson değerleri 1.679 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç hataların bağımsızlığı varsayımını karşılamaktadır. Hataların normallliği varsayımı için yapılan analizler sonucu ortaya çıkan grafik hataların normal dağılım göstermesi varsayımını karşıladığı görülmektedir. Tüm analizler sonucunda yatılı bölge ortaokulunda okuyan öğrencilerin sosyal destek algılarının psikolojik sağlamlıklarını yordama düzeyini tespit etmek için basit doğrusal regresyon analizine başvurulmuştur.

Tablo 1**Örneklem Grubundaki Katılımcılardan Elde Edilen Değerlere İlişkin Betimsel Sonuçlar**

	N	Min.	Max.	X _{ort}	SS	Çarpıklık	Basıklık
ÇGPSÖ-12	372	21.00	60.00	47.93	7.28	-.535	-.178
Arkadaşlardan Alınan Destek	372	19.00	91.00	46.77	14.10	.276	-.017
Aileden Alınan Destek	372	12.00	46.00	21.32	9.25	.784	-.684
Öğretmenden Alınan Destek	372	10.00	46.00	24.66	7.26	.323	-.421
Ç-SDDÖ	372	45.00	178.00	92.77	24.45	.167	-.564

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırma kapsamında araştırmanın verileri toplanmadan önce Kocaeli Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 21/04/2022 tarih ve 222013 sayılı izin; ilgili İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 31/05/2022 tarih ve 50731349 sayılı izin alınmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan ölçekler için ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma ile ilgili etik kurul onayı ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü izni alındıktan sonra araştırmanın veri toplama aşamasına geçilmiştir. Doğu Anadolu bölgesinde bulunan ve çalışma grubunu oluşturan dört YBO yöneticileri ile görüşülmüştür. Araştırmanın amacı, araştırmanın uygulama biçimi, uygulanacak ölçeklerin hangi amaçlar için kullanılacağı hakkında yazılı bilgi verilerek aydınlatılmış gönüllü onam formu ve veli izin belgesi ile izin alınmıştır. Her iki formda da açık ve anlaşılır bir dil kullanılmıştır. Gönderilen veli izin belgesinde “Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve velisi olduğum öğrencinin araştırmaya katılmasına onay veriyorum.” ifadesini işaretleyerek ve imzalayarak geri dönüt sağlayan 567 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından yüz yüze toplanmış olup öğrencilerin araştırma ölçeklerini doldurmaları için gerekli sınıf ortamı ve zaman okul yöneticileri tarafından sağlanmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 21.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/05

BULGULAR**Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular**

Araştırmada yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ve sosyal destek algıları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmış ve Bağımsız Örneklem T-Testi bulguları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2*Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre ÇGPSÖ-12 ve Ç-SDDÖ ve Alt Ölçek Puanlarına Göre Karşılaştırılması*

	Gruplar	N	\bar{x}	SS	T	d	p
Psikolojik Sağlamlık	Kız	209	47.59	7.723	-1.017	-	.310
	Erkek	163	48.36	6.688			
Arkadaşlardan Alınan Destek	Kız	209	46.92	14.972	.234	-	.815
	Erkek	163	46.58	12.961			
Aileden Alınan Destek	Kız	209	20.53	9.100	-1.888	-	.060
	Erkek	163	22.34	9.368			
Öğretmenden Alınan Destek	Kız	209	23.85	7.314	-2.460	0.254	.014
	Erkek	163	25.71	7.086			
Algılanan Sosyal Destek	Kız	209	91.31	24.514	-1.304	-	.193
	Erkek	163	94.64	24.322			

Tablo 2’de t testi sonucunda elde edilen sonuçlara göre kız katılımcıların Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği puanları ortalaması 47.59; erkek katılımcıların ise Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği puanları ortalaması 48.36’dır. Bu iki grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. ($t(370) = -1.017$; $p = .310$ $p > .05$).

Kız katılımcıların Arkadaşlardan Alınan Destek puanları ortalaması 20.53; erkek katılımcıların ise Arkadaşlardan Alınan Destek puanları ortalaması 22.34’tür. Bu iki grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t(370) = .234$; $p = .815$ $p > .05$). Kız katılımcıların Aileden Alınan Destek puanları ortalaması 20.53; erkek katılımcıların ise Aileden Alınan Destek puanları ortalaması 22.34’dür. Bu iki grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t(370) = -1.888$; $p = .060$ $p > .05$). Kız katılımcıların Öğretmenden Alınan Destek puanları ortalaması 23.85; erkek katılımcıların ise öğretmenden alınan destek puanları ortalaması 25.71’dir. Bu iki grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak erkek katılımcıların lehine anlamlı bulunmuştur ($t(370) = -2.460$; $p = .014$ $p < .05$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d: 0.25$) farkın küçük olduğunu göstermektedir (Green & Salkind, 2010; Morgan vd., 2004). Kız katılımcıların Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği’nden aldıkları puanların ortalaması 91.31; erkek katılımcıların ise Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği’nden aldıkları puanları ortalaması 94.64’dür. Bu iki grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t(370) = -1.304$; $p = .193$ $p > .05$).

Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ve sosyal destek algıları sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmış ve ANOVA bulguları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Örneklem Grubunun Sınıf Düzeyine Göre ÇGPSÖ-12 ve Ç-SDDÖ ve Alt Ölçek Puanlarına Göre Karşılaştırılması

	Gruplar	N	\bar{x}	Sd	F	n ²	p	Anlamlı Fark
Psikolojik Sağlamlık	5.sınıf	97	49.53	3/368	5.852	,046	.001	1-4, 2-4
	6.sınıf	95	49.11					
	7.sınıf	87	47.27					
	8.sınıf	93	45.66					
Arkadaşlardan Alınan Destek	5.sınıf	97	46.30	3/368	1.072	-	.361	-
	6.sınıf	95	45.12					
	7.sınıf	87	47.01					
	8.sınıf	93	48.73					
Aileden Alınan Destek	5.sınıf	97	20.30	3/368	.938	-	.422	-
	6.sınıf	95	21.16					
	7.sınıf	87	22.58					
	8.sınıf	93	21.37					
Öğretmenden Alınan Destek	5.sınıf	97	24.45	3/368	1.904	-	.128	-
	6.sınıf	95	23.42					
	7.sınıf	87	24.96					
	8.sınıf	93	25.89					
Algılanan Sosyal Destek	5.sınıf	97	91.07	3/368	1.350	-	.258	-
	6.sınıf	95	89.71					
	7.sınıf	87	94.56					
	8.sınıf	93	96.00					

Tablo 3'de varyans analizi sonuçlarına göre grupların Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F(0.05:3-368):5.852; p=.001; p<0.05). Anlamlı farklılığın hangi boyutlardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma testi sonucuna göre 5.sınıf - 8.sınıf ile 6.sınıf - 8.sınıflar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü (n²:0.04) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir (Green & Salkind, 2010). Grupların Arkadaşlardan Alınan Destek puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (F(0.05:3-368):1.072; p=.361; p>0.05). Grupların Aileden Alınan Destek puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (F(0.05:3-368):.938; p=.422; p>0.05). Grupların Öğretmenden Alınan Destek puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (F(0.05:3-368):1.904; p=.128; p>0.05). Grupların Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (F(0.05:3-368):1.350; p=.258; p<0.05).

Yatılı Okulda Okuma İsteği Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ve sosyal destek algıları yatılı okulda okuma isteği değişkenine göre karşılaştırılmış ve ANOVA bulguları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4**Örneklem Grubunun Yatılı Okulda Okuma İsteğine Göre ÇGPSÖ-12 ve Ç-SDDÖ ve Alt Ölçek Puanlarına Göre Karşılaştırılması**

	Gruplar	N	\bar{x}	Sd	F	n ²	p	Anlamlı Fark
Psikolojik Sağlık	Kendi İsteğimle	276	49.25	2/369	20.711		.000	1-2
	Ailemin isteğiyle	82	43.65			.010		
	Diğer	14	47.00					
Arkadaşlardan Alınan Destek	Kendi İsteğimle	276	45.00	2/369	8.839		.000	1-2
	Ailemin isteğiyle	82	52.08			.046		
	Diğer	14	50.57					
Aileden Alınan Destek	Kendi İsteğimle	276	20.86	2/369	2.825		.061	-
	Ailemin isteğiyle	82	23.32			-		
	Diğer	14	18.78					
Öğretmenlerden Alınan Destek	Kendi İsteğimle	276	23.96	2/369	5.712		.004	1-2
	Ailemin isteğiyle	82	27.01			.030		
	Diğer	14	24.85					
Algılanan Sosyal Destek	Kendi İsteğimle	276	89.83	2/369	8.760		.000	1-2
	Ailemin isteğiyle	82	102.42			.045		
	Diğer	14	94.21					

Tablo 4’de varyans analizi sonuçlarına göre grupların Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği puanları ile yatılı okulda okuma isteği değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F(0.05:2-369):20.711; p=.000; p<0.05). Anlamlı farklılığın hangi boyutlardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma testi sonucuna göre kendi isteği ile ailesinin isteği ile gelenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü (n²:0.01) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Grupların Arkadaşlardan Alınan Destek puanları ile yatılı okulda okuma isteği değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F(0.05:2-369):8.839; p=.000; p<0.05). Anlamlı farklılığın hangi boyutlardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma testi sonucuna göre kendi isteği ile ailesinin isteği ile gelenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü (n²:0.04) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Grupların Aileden Alınan Destek puanları ile yatılı okulda okuma isteği değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (F(0.05:2-369):2.825; p=.061; p>0.05). Grupların Öğretmenlerden Alınan Destek puanları ile yatılı okulda okuma isteği değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F(0.05:2-369):5.712; p=.004; p<0.05). Anlamlı farklılığın hangi boyutlardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma testi sonucuna göre kendi isteği ile ailesinin isteği ile gelenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü (n²:0.03) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Grupların Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanları ile yatılı okulda okuma isteği değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F(0.05:2-369):8.760; p=.000; p<0.05). Anlamlı farklılığın hangi boyutlardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma testi sonucuna göre kendi isteği ile ailesinin isteği ile gelenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü (n²:0.04) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin psikolojik sağlıkları ve sosyal destek algıları algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre karşılaştırılmış ve ANOVA bulguları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Örneklem Grubunun Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre ÇGPSÖ-12 ve Ç-SDDÖ ve Alt Ölçek Puanlarına Göre Karşılaştırılması

	Gruplar	N	\bar{x}	Sd	F	n ²	p	Anlamlı Fark
Psikolojik Sağlık	Düşük	53	44.73	2/369	6.111	.032	.002	1-2,1-3
	Orta	253	48.45					
	Yüksek	66	48.51					
Arkadaşlardan Alınan Destek	Düşük	53	51.05	2/369	3.951	.021	.020	1-2
	Orta	253	45.48					
	Yüksek	66	48.30					
Aileden Alınan Destek	Düşük	53	22.96	2/369	3.498	.019	.031	2-3
	Orta	253	20.46					
	Yüksek	66	23.31					
Öğretmenlerden Alınan Destek	Düşük	53	26.88	2/369	2.963	-	.053	-
	Orta	253	24.23					
	Yüksek	66	24.56					
Algılanan Sosyal Destek	Düşük	53	100.90	2/369	5.103	.027	.007	1-2
	Orta	253	90.18					
	Yüksek	66	96.18					

Tablo 5’de varyans analizi sonuçlarına göre grupların Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği puanları ile algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F(0.05:2-369):6.111; p=.002; p<0.05). Anlamlı farklılığın hangi boyutlardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma testi sonucuna göre düşük – orta ile düşük – yüksek düzey arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü (n²:0.03) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Grupların Arkadaşlardan Alınan Destek puanları ile algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F(0.05:2-369):3.951; p=.020; p<0.05). Anlamlı farklılığın hangi boyutlardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma testi sonucuna göre düşük – orta düzey arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü (n²:0.02) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Grupların Aileden Alınan Destek puanları ile algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F(0.05:2-369):3.498; p=.031; p<0.05). Anlamlı farklılığın hangi boyutlardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma testi sonucuna göre orta – yüksek düzey arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü (n²:0.01) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Grupların Öğretmenlerden Alınan Destek puanları ile algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (F(0.05:2-369):2.963; p=.053; p>0.05). Grupların Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanları ile algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F(0.05:2-369):5.103; p=.007; p>0.05). Anlamlı farklılığın hangi boyutlardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma testi sonucuna göre düşük – orta düzey arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü (n²:0.02) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Psikolojik Sağlık ile Algılanan Sosyal Destek İlişkisine Ait Bulgular

Araştırmada yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin psikolojik sağlıkları ve sosyal destek algıları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analiziyle incelenmiş ve bulguları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Örneklem Grubunun Çocuk ve Genç ÇGPSÖ-12 ve Ç-SDDÖ ve Alt Ölçek Puanları Arasındaki Korelasyonel Değerler

	Psikolojik Sağlamlık	Arkadaş Desteği	Aile Desteği	Öğretmen Desteği	Algılanan Sosyal Destek
Psikolojik Sağlamlık	1				
Arkadaş Desteği	-.450**	1			
Aile Desteği	-.281**	.390**	1		
Öğretmen Desteği	-.378**	.498**	.421**	1	
Algılanan Sosyal Destek	-.478**	.873**	.739**	.744**	1

Tablo 6’da Pearson korelasyon analizi incelendiğinde Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği puanları ile Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği puanları arasında “orta düzeyde” negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_x = -.478$). Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği puanları ile Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği Arkadaş Desteği alt boyut puanları arasında “orta düzeyde” negatif yönlü anlamlı bir ilişki ($r_x = -.450$), Aile Desteği alt boyut puanları arasında “düşük düzeyde” negatif yönlü anlamlı bir ilişki ($r_x = -.281$) ve Öğretmen Desteği alt boyut puanları arasında “orta düzeyde” negatif yönlü anlamlı bir ilişki ($r_x = -.378$) bulunmuştur.

Sosyal Destek Algısının Psikolojik Sağlamlığı Yordama Durumuna Ait Bulgular

Araştırmada yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin sosyal destek algılarının psikolojik sağlamlıklarındaki varyansın ne kadarını yordadığını belirlemeye yönelik basit doğrusal regresyon analizi bulguları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Örneklem Grubunun Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve Çocuklar İçin Sosyal Desteği Değerlendirme Ölçeği ve Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Sapma	β	t	p
Sabit	61,677	1.340		46.016	.000
Arkadaş Desteği	-.170	.028	-.330	-6.119	.000
Aile Desteği	-.060	.041	-.076	-1.472	.142
Öğretmen Desteği	-.182	.055	-.182	-3.323	.001

$R = .49$, $R^2 = .24$, $F = 38.404$, * $p < .05$

Tablo 7’de regresyon analizi incelendiğinde algılanan Arkadaşlık, Aile ve Öğretmen Sosyal Destek alt boyutlarının birlikte psikolojik sağlamlığa ilişkin varyansın %24’ünü açıkladığı görülmektedir ($R = .49$; $R^2 = .24$; $F = 38.404$; * $p < .05$). Elde edilen bu bulgular doğrultusunda Arkadaşlık, Aile ve Öğretmen Sosyal Destek algısının anlamlı düzeyde yordadığı söylenebilir. Bununla birlikte yordayıcı değişkenler tek tek ele alındığında ve β ile t değerleri incelendiğinde Algılanan Aile Sosyal Destek Algısının Psikolojik Sağlamlığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı, görece önem düzeyi olarak Algılanan Arkadaşlık ve Öğretmen Sosyal Destek alt boyutlarının anlamlı yordayıcılık yaptığı görülmüştür. Algılanan Arkadaş ve Algılanan öğretmen Sosyal Destek puanlarına ilişkin regresyon değerleri incelendiğinde örneklem grubunun Algılanan Arkadaşlık Sosyal Destek puanlarında 1 puanlık bir değişimin psikolojik sağlamlık puanında 0.17 puanlık bir değişim; Algılanan Öğretmen Sosyal Destek puanlarına ilişkin 1 puanlık bir değişimin Psikolojik Sağlamlık puanında 0.18 puanlık bir değişim oluşturacağı söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ve sosyal destek algıları ele alınmış ve araştırmanın sonuçları ilgili alan yazına dayalı olarak tartışılmıştır.

Yatılı Bölge Ortaokullarında Okuyan Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlıklarının ve Sosyal Destek Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşmadığına Dair Sonucun Tartışılması

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre kız ve erkek katılımcıların psikolojik sağlamlıklarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazında (Bozkurt, 2019; Correa-Velez vd., 2015; Çelikçi, 2021; Duran, 2022; Gül, 2021; Rew vd., 2001; Sagone & Caroli, 2014; Topbay, 2016; H. Yılmaz, 2021) yapılan bazı araştırmalarla desteklenirken; (Bulut, 2016; Dias & Cadime, 2017; Gürkan, 2018; Kılıç, 2019; Yu vd., 2011) bazı araştırmalar ise bu sonucu desteklememektedir. Araştırma sonucundan hareketle Yatılı Bölge Ortaokullarında okuyan öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir. Bu araştırma sonucu üzerinde öğrencilerin yakın yaş aralığında olması, benzer sosyokültürel ortamda büyümeleri, benzer aile yapılarına sahip olmaları, okulda aynı eğitim koşullarına sahip olmaları ve okulda benzer problemlerle mücadele etmeleri etkili olabilir. Ayrıca bu sonuç Yatılı Bölge Ortaokullarında okuyan öğrencilerin aileden ayrı kalmanın neden olacağı olumsuzlukların ve stres veren unsurlarının cinsiyet fark etmeksizin hem kızları hem de erkekleri psikolojik olarak benzer şekilde etkilediğini göstermiştir.

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre katılımcıların sosyal destek algıları ölçek toplam puan ortalaması, aileden algılanan destek alt ölçek puan ortalaması ve arkadaştan algılanan destek alt ölçek puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı; öğretmenlerden algılanan destek alt ölçek puan ortalaması arasında ise anlamlı farklılık bulunduğu ve karşılaştırma sonucunda farklılaşmaların erkek öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazında (Akdeniz, 2017; Albayrak Dengiz, 2014; Ataş, 2021; Dülger, 2009; Şimşek, 2010; Tuğrul, 2021) yapılan bazı araştırmalarla desteklenirken; başka araştırma sonuçları ise (Bayın, 2020; Ellonen vd., 2008; Katmer, 2018; Köksal Akyol & Salı, 2013; Polat, 2019; Turgut, 2015) mevcut araştırmadaki sonucu desteklememektedir. Bu sonucun çıkmasında sosyal, bölgesel ve kültürel özelliklerden kaynaklı olarak öğretmenlerin erkek öğrencilerle daha rahat iletişim kurabilmesinin etkisi olabilir. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre öğretmenlerden daha yüksek düzeyde sosyal destek algılaması Yatılı Bölge Ortaokulu'nda okuyan erkek öğrencilerin karşılaştığı problemler karşısında öğretmenlerinden daha kolay destek isteyebildiği ve problemle baş etmede öğretmen desteğinin erkek öğrencilerde daha etkili rol oynayacağı şeklinde yorumlanabilir.

Yatılı Bölge Ortaokullarında Okuyan Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlıklarının ve Sosyal Destek Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Sonucun Tartışılması

Araştırmada sınıf düzeyi değişkenine göre katılımcıların psikolojik sağlamlıklarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi boyutlardan kaynaklandığı incelendiğinde 5.sınıf – 8.sınıf ile 6.sınıf – 8.sınıf arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş ve karşılaştırma sonucunda farklılaşmaların 5.sınıf ve 6.sınıf lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuç alan yazında (Çelikçi, 2021; Ergün, 2016; Özen, 2019; Şahin, 2018) yapılan bazı araştırmalarla desteklenirken; (Akpınar, 2021; Duran, 2022; Kaygısız, 2019; Kılıç, 2019) bazı araştırmalar ise bu sonucunu desteklememektedir. Bu araştırma sonucundan hareketle Yatılı Bölge Ortaokullarında okuyan öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir. Benard (1991) gençlerin psikolojik sağlamlıklarının artmasında olumlu beklentileri kapsayan bir eğitim anlayışının etkili olduğunu ifade etmektedir. Ortaokulda okuyan öğrenciler 5.sınıftan itibaren ders müfredatına bağlı olarak lise sınavına hazırlanmaya başlar. Sınava hazırlık süreci yoğun ve stresli bir süreç olmakla beraber

bu yoğunluk gelişimsel olarak en fazla 8.sınıfta kendini hissettirir. Sınav kaygısı, gelecek kaygısı, bireysel beklentiler ve sosyal çevreden beklentiler farklı stres tepkilerine neden olmakta ve tüm bu unsurlar (Benard, 1991) öğrencilerin psikolojik sağlımlıklarını olumsuz etkilemektedir. Araştırma sonucunda da sınıf düzeyi arttıkça psikolojik sağlımlık puan ortalamasının azalması bu düşünceyi desteklemektedir.

Araştırmada sınıf düzeyi değişkenine göre katılımcıların algılanan sosyal destek ölçek toplam puan ortalaması, aileden algılanan destek alt ölçek puan ortalaması, öğretmenden algılanan sosyal destek alt ölçek puan ortalaması ve arkadaştan algılanan destek alt ölçek puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazında (Ataş, 2021; Gündoğan, 2016; Katmer, 2018; Köksal Akyol & Salı, 2013) yapılan bazı araştırmalarla desteklenirken; başka araştırma sonuçları ise (Akdoğan, 2012; Kırçalıoğlu, 2019; Polat, 2019; Turgut, 2015) mevcut çalışmadaki sonucu desteklememektedir. Araştırma sonucundan hareketle Yatılı Bölge Ortaokullarından okuyan öğrencilerin sosyal destek algılarının, aileden, öğretmenden ve arkadaştan algılanan sosyal desteğin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir. Arkadaştan algılanan sosyal desteğin 8.sınıftaki öğrencilerde en yüksek olması öğrencilerin arkadaşlarıyla daha uzun zaman geçirmiş olmasına bağlanabilir. Ayrıca gelişimsel olarak 8. Sınıf öğrencilerinin arkadaş ilişkilerinin daha öne çıktığı bir yaş aralığında olmasının da bu sonuç üzerinde etkisi olabilir.

Yatılı Bölge Ortaokullarında Okuyan Öğrencilerin Psikolojik Sağlımlıklarının ve Sosyal Destek Algılarının Yatılı Okulda Okuma İsteğine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına Dair Sonucun Tartışılması

Araştırmada yatılı okulda okuma isteği değişkenine göre katılımcıların psikolojik sağlımlıklarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi boyutlardan kaynaklandığı incelendiğinde yatılı okulda kendi isteğiyle okuyanlar ile yatılı okulda ailesinin isteğiyle okuyanlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş ve karşılaştırma sonucunda farklılaşmaların yatılı okulda kendi isteğiyle okuyanlar lehine olduğu görülmüştür. Yatılı okula kendi isteğinin dışında devam eden öğrenciler zihinlerinde “eğer ailem beni seviyorsa beni neden yatılı okula gönderiyor” sorusuna cevap aramakta ve özellikle çocuk ve ergenlerde doğal ve sağlıklı ayrılığın yaşanmaması bünyesinde travmatik pek çok alışkanlık ve davranış barındırmaya açık hale gelmekte ve etkisi uzun yıllar devam etmektedir (Başarı, 2023). Herhangi bir tıbbi kategoride olmamakla beraber “yatılı okul sendromu” olarak adlandırılan sendrom yatılı okulda büyümenin neden olduğu öğrenilmiş davranışlar ve hoşnutsuzluklar kümesi olarak tanımlanmaktadır (Schaverien, 2011). Araştırma sonucunda da yatılı okulda okumayı kendi isteğiyle seçen öğrencilerin psikolojik sağlımlık puan ortalamasının yatılı okulda okumayı ailesinin ve diğer kişilerin isteğiyle seçen öğrencilerin psikolojik sağlımlık puan ortalamasından yüksek olması yatılı okulların çocuk ve ergenler üzerindeki psikolojik etkisini gözler önüne sermektedir. Kaya (2010) yatılı bölge ortaokulu 6.sınıf, 7.sınıf ve 8.sınıf öğrencilerinin incelendiği araştırmada yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin yatılı okulda okumayan öğrencilere göre kaçınan bağlanma stili puanlarının anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Arı (2002) yatılı, taşınmalı ve gündüzlü okuyan öğrencilerle yapmış olduğu araştırmada aile özlemi, isteksizlik ve sinirlilik gibi durumların en yüksek seviyede gözlemlendiği öğrenci grubunun yatılı okuyan öğrenciler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazındaki bu araştırmalar Yatılı Bölge Ortaokullarında okuyan öğrencilerin psikolojik sağlımlıklarının yatılı okulda okuma isteğine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmada yatılı okulda okuma isteği değişkenine göre katılımcıların algılanan sosyal destek düzeyi ölçek toplam puan ortalaması, arkadaştan algılanan destek alt ölçek puan ortalaması ve öğretmenden algılanan sosyal destek alt ölçek puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ve karşılaştırma sonucunda farklılaşmaların yatılı okulda ailesinin isteğiyle okuyanların lehine olduğu; aileden algılanan sosyal destek alt ölçek puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak kendi istekleri dışında ailelerinden uzak kalan öğrencilerin ailelerinden göremedikleri sosyal destek

ihtiyacını arkadaşlarından ve öğretmenlerinden elde etmeye çalıştıkları ve ailelerinin isteğiyle YBO'ya giden öğrencilerin bu desteğe daha fazla ihtiyaç duydukları düşünülebilir. Başarır (2023)'a göre anne ve babanın uzakta olmasıyla ailenin yerini alan okulda baba otoritesini okul idaresi ve kurallar oluştururken anne ve kardeş sevgisi öğretmen ve akranlar tarafından karşılanmaktadır. Bu bağlamda Yatılı Bölge Ortaokulunda görev yapan okul idarecilerine, öğretmenlere ve psikolojik danışmanlara her anlamda önemli sorumluluklar düşmektedir. Özellikle öğrencilerin okula uyum sağlamalarında ve duygularını ifade etmelerinde psikolojik danışmanların aktif rol alması öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerini arttırmada önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca alan yazın incelendiğinde Yatılı Bölge Ortaokullarında yapılan araştırmalar ailesinin yanında kalan öğrencilerin sosyal destek algılarının yatılı kalan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Ak & Sayıl, 2006; Ustabaş, 2011).

Yatılı Bölge Ortaokullarında Okuyan Öğrencilerin Psikolojik Sağlımlıkları ve Sosyal Destek Algıları Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına Dair Sonucun Tartışılması

Araştırmada algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre katılımcıların psikolojik sağlımlıklarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmış ve karşılaştırma sonucunda farklılaşımaların algılanan sosyo-ekonomik düzeyi orta ve yüksek olanlar lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuç alan yazında (Bozkurt, 2019; Çelikçi, 2021; Gürkan, 2018; Kılıç, 2019) yapılan bazı araştırmalarla desteklenirken; (Duran, 2022; Gül, 2021; Kılınc, 2023; H. Yılmaz, 2021) bazı araştırmalar bu sonucu desteklememektedir. Araştırma sonucundan hareketle Yatılı Bölge Ortaokullarından okuyan öğrencilerin psikolojik sağlımlıklarının algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir. Werner (1989) ve Rutter (1999) düşük sosyo-ekonomik düzeyi psikolojik sağlamlık için bir risk faktörü olarak değerlendirmiştir. Bu araştırma bulgularına göre de orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin psikolojik sağlamlık puan ortalamaları düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin psikolojik sağlamlık puan ortalamalarından yüksek çıkması sosyo-ekonomik düzey değişkeninin psikolojik sağlamlık için koruyucu faktör veya risk faktörü olabileceğini göstermektedir. Ayrıca Yatılı Bölge Ortaokulu öğrencilerine yapılan sosyal yardımların (elbise yardımı, kırtasiye yardımı, öğrenci harçlığı) öğrencilerin psikolojik sağlımlıklarını arttırdığı söylenebilir.

Araştırmada algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre katılımcıların algılanan sosyal destek düzeyi ölçek toplam puan ortalaması, aileden algılanan destek alt ölçek puan ortalaması ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek alt ölçek puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karşılaştırma sonucunda farklılaşımaların algılanan sosyal destek düzeyi ölçek toplam puan ortalamasının ve arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin algılanan sosyo-ekonomik düzeyi düşük olanların lehine olduğu, aileden algılanan sosyal desteğin ise algılanan sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olanların lehine olduğu görülmüştür. Algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre katılımcıların öğretmenden algılanan sosyal destek alt ölçek puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazında (Davli Temel, 2018; Kırçallıoğlu, 2019; Semerci, 2016; Sever, 2015; Tuğrul, 2021) yapılan bazı araştırmalarla desteklenirken; başka araştırma sonuçları ise (Dülger, 2009; Gez, 2018; Gündoğan, 2016; Öztosun, 2018; Polat, 2019) mevcut çalışmadaki sonucu desteklememektedir. Bu sonuçtan hareketle Yatılı Bölge Ortaokullarında yapılan sosyal yardımların ve sunulan imkanların sosyoekonomik düzey algısı düşük olan öğrencilerin sosyal destek algıları üzerinde diğer öğrencilere göre daha fazla belirleyici olduğu söylenebilir. Öğretmenden algılanan sosyal desteğin algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık göstermemesi Yatılı Bölge Ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin ekonomik farklılıkları üzerinde daha duyarlı davrandıkları ve bu farklılıkları öğrencilere yansıtmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Yatılı Bölge Ortaokullarında Okuyan Öğrencilerin Sosyal Destek Algılarının Psikolojik Sağlıklarını Yordama Durumunun Tartışılması

Araştırmada yatılı bölge ortaokulunda okuyan öğrencilerin arkadaş, aile ve öğretmen sosyal destek algılarının psikolojik sağlıklarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yordayıcı değişkenler tek tek ele alındığında aileden algılanan sosyal desteğin psikolojik sağlığı anlamlı şekilde yordamadığı, göreceli önem düzeyi olarak arkadaş ve öğretmenden algılanan sosyal desteğin psikolojik sağlığı anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Alan yazında (Arastaman & Balcı, 2013; Fergus & Zimmerman, 2005; Kılınc, 2023; Markstrom vd., 2000; Mete, 2017; Nowicki, 2008; Tosun, 2020; Turan, 2014; Turgut, 2015; Wu vd., 2014) yapılan pek çok araştırma algılanan sosyal desteğin psikolojik sağlığı yordadığı sonucuna varmıştır. Tang vd., (2020) tarafından yapılan araştırmada ise kırsal ilköğretim öğrencilerinde yatılı kalmanın ruh sağlığı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ancak yatılılık sonrası yalnızlık eğiliminin arttığını belirlenmiştir. Yatılı okulda okuyan öğrencilerin yalnızlık eğilimlerinin artıyor olması öğrencilerin aile özlemini hissetmek yerine sosyal ilişkilerden uzak olmayı tercih etmesi şeklinde yorumlanabilir. Markstrom vd., (2000) tarafından yapılan araştırmada da aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin psikolojik sağlığı yordamadığı görülmüştür. Ergenlik dönemi özerkliğin gelişmesi açısından en önemli dönem olarak kabul edilmektedir (Özdemir & Cok, 2011). Bu bağlamda bağımsızlık ve kendi kendine yetebilme özerklik ile ilişkilendirilebilir (Öksüz, 2004). Yatılı okulda okuyan öğrencilerin sosyal ilişkilerden uzak kalmayı istemesinde gelişim dönemlerindeki özerkleşme isteğinin etkisi olabilir. Alan yazında yapılan araştırmalar duygusal özerkliğin psikolojik iyi oluşu olumlu etkilediğini göstermektedir (Chirkov & Ryan, 2001; Günaydın & Ümmet, 2023; Güney & Hamarta, 2022).

Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin bu okullardan daha iyi faydalanmalarında, arkadaşlarıyla daha kolay sosyalleşmelerinde ve okula daha kolay uyum sağlamlarında kendi istekleriyle bu okula gitmelerinin kolaylaştırıcı etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca yatılı bölge ortaokullarında yapılan sosyal yardımların düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip aile çocukları üzerindeki pozitif etkisinin günümüzde hâlâ devam etmekte olduğu fark edilmiştir.

Öneriler

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara ilişkin öneriler şu şekilde sıralanabilir;

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu araştırmaya Türkiye'nin doğusunda bulunan yatılı bölge ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Araştırma grubu genişletilerek MEB'e bağlı diğer yatılı bölge ortaokullarında öğrenim gören tüm ortaokul öğrencileri ile ilgili bilgiler edinilebilir.
- Araştırmanın çalışma grubunu yatılı bölge ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu araştırmaya pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler de dahil edilip araştırma daha geniş çalışma grubuyla yapılabilir.
- Araştırmalarda yapılacak karşılaştırmalar ve fark incelemeleri için değişkenlerin dengeli dağılabilmesi amacıyla daha büyük örnekleme grubuyla çalışılabilir.
- Gelecekte yapılacak araştırmalarda nicel araştırma deseninin yanında nitel araştırma deseni de eklenerek toplanacak veriler daha kapsamlı değerlendirilebilir.
- Gelecekte yapılacak araştırmalarda ölçek maddeleri ve ölçeklerin madde sayıları öğrencilerin dikkat süresi ve gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulacak şekilde planlanabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Yatılı bölge ortaokullarında görev yapan psikolojik danışmanların yapacakları oryantasyon faaliyetleri öğrencilerin okula uyum sağlamlarını kolaylaştırmada ve psikolojik sağlamlık düzeylerini arttırmada faydalı olacaktır.

- Yatılı bölge ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin yapacakları ev ziyaretleri öğrenci aile iş birliğini kuvvetlendirecek, öğrencilerin okula aidiyetlerini arttıracaktır. Bu vesileyle öğretmenlerin empati becerileri de bölge şartlarına ve kültüre duyarlı olacak şekilde gelişecektir.
- Yatılı bölge ortaokullarında görev yapan öğretmenler ve yöneticiler öğrencilerle olan iletişimlerinde öğrencilerin ailelerinden uzakta oldukları gerçeğini daima göz önünde bulundurmalarıdır.
- Yatılı bölge ortaokullarında düzenlenecek sosyal etkinlikler öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştıracak, öğrencilere sosyalleşme ortamı sağlayacak, özgüvenlerini geliştirecek ve yapılacak sosyal etkinlikler öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerini arttıracaktır.
- Mevcut yatılı bölge ortaokullarının fiziki olarak gözden geçirilmesi ve öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, ulaşılan katılımcılar ve kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır. Kullanılan ölçekler kişinin kendi beyanına dayalı olduğu için bu tarz ölçme araçlarının tüm sınırlılıklarını içermektedir. Farklı sosyo-kültürel ortamlarda yaşayan katılımcılardan veri toplanması ve katılımcı sayısının artırılması sınırlılıkların azaltılmasına katkı sağlayabilir.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Bu çalışma, Yıldız Öztan Ulusoy danışmanlığında, Erol Peksöz (2023) tarafından hazırlanan “Yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyleri ile algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, çalışmanın herhangi bir çıkar çatışması olup olmadığını ifade etmelidir. Eğer bir çatışma beyanı yok ise “Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz” şeklinde beyanda bulunulması gerekmektedir.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 21/04/2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/05

KAYNAKÇA

- Ak, L., & Sayıl, M. (2006). Three different types of elementary school students'school achievements, perceived social support, school attitudes and behavioradjustment problems. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 293-300.
- Akar, A. (2018). *Psikolojik sağlamlık programının ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akdeniz, S. (2017). *Erken ergenlikte bilişsel duygu düzenleme, algılanan anne baba tutumu ve algılanan sosyal destek ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akdoğan, S. D. (2012). *Anne-babası boşanmış ve boşanmamış ergenlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akpınar, İ. (2021). *Ergenlerde oyun bağımlılığı ile psikolojik sağlamlık ve heyecan arayışı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Akuş, C. (2022). *Yatılı Bölge Ortaokulunda Okuyan Öğrencilerin Umut Düzeyleri ile Akademik Özgüven Düzeyleri Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Albayrak Dengiz, N. (2014). *Üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklarda algılanan sosyal destek düzeyinin benlik saygısına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arastaman, G., & Balcı, A. (2013). Investigation of High School Students' Resiliency Perception in terms of Some Variables. *Educational Sciences*, 13(2), 922-928.
- Arı, A. (2002). İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Normal, taşımali ve yatılı ilköğretim okullarının karşılaştırılması). *Milli Eğitim Dergisi*, 169-179.
- Arslan, G. (2015). Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin (ÇGPSÖ) Psikometrik Özellikleri: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 1. <https://doi.org/10.12984/eed.23397>
- Ataş, M. (2021). *Ergenlerin mobil telefonsuz kalma korkusu (nomofobi), stresle başa çıkabilme ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başarır, Ş. İ. (2023). *Yatılı (Okulda) Büyüme* (1. bs). Bağlam Yayınları.
- Bayın, Ü. (2020). *Ergenlerde affetme ve algılanan sosyal destek* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakaraya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Benard, B. (1991). Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community. *CA: WestEd Bölgesel Eğitim Laboratuvarı*. <https://eric.ed.gov/?id=ED335781>
- Booker, C. L., Kelly, Y. J., & Sacker, A. (2018). Gender differences in the associations between age trends of social media interaction and well-being among 10-15 year olds in the UK. *BMC Public Health*, 18(1), 321. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5220-4>
- Bor, W., Dean, A. J., Najman, J., & Hayatbakhsh, R. (2014). Are child and adolescent mental health problems increasing in the 21st century? A systematic review. *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 48(7), 606-616. <https://doi.org/10.1177/0004867414533834>
- Bozkurt, N. (2019). *Ergenlerde psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Bulut, B. (2016). *Ergenlerin anksiyete, sosyal destek ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum* (29. bs). Pegem Akademi.
- Chen, Q., Chen, Y., & Zhao, Q. (2020). Impacts of Boarding on Primary School Students' Mental Health Outcomes – Instrumental-Variable Evidence from Rural Northwestern China. *2020 Annual Meeting, July 26-28, Kansas City, Missouri*, Article 304385. <https://ideas.repec.org/p/ags/aaea20/304385.html>
- Chirkov, V., & Ryan, R. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-cultural Psychology - J CROSS-CULT PSYCHOL*, 32(5), 618-635. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>
- Cook, R. D., & Weisberg, S. (1982). *Residuals and Influence in Regression*. New York: Chapman and Hall. <https://hdl.handle.net/11299/37076>

- Correa-Velez, I., Gifford, S. M., & McMichael, C. (2015). The persistence of predictors of wellbeing among refugee youth eight years after resettlement in Melbourne, Australia. *Social Science & Medicine (1982)*, 142, 163-168. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.08.017>
- Cosma, A., Stevens, G., Martin, G., Duinhof, E., Walsh, Sd., Garcia-Moya, I., Költő, A., Gobina, I., Canale, N., Catunda, C., Inchley, J., & de Looze, M. (2020). Cross-National Time Trends in Adolescent Mental Well-Being From 2002 to 2018 and the Explanatory Role of Schoolwork Pressure. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 66(6S). <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.010>
- Çeçen, A. R. (2008). Öğrencilerinin Cinsiyetlerine ve Anababa Tutum Algılarına Göre Yalnızlık Ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), Article 3.
- Çelikçi, S. (2021). *Ergenlerde eylemlilik ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çivilidağ, A. (2011). *Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının psikolojik taciz (mobbing), iş doyumu ve algılanan sosyal destek düzeyleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çolak, M. (2007). Yatılı olan ve yatılı olmayan öğrencilerin vücut kompozisyonlarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), Article 2.
- Davli Temel, D. (2018). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ve şiddet eğilimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dias, P. C., & Cadime, I. (2017). Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self-regulation. *Psicología Educativa*, 23(1), 37-43. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.003>
- Dubow, E. F., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A., & Reid, G. (1991). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: Contributions to children's behavioral and academic adjustment. *Child Development*, 62(3), 583. <https://doi.org/10.2307/1131133>
- Duran, B. (2022). *Ergenlerin mizaç özellikleri ile covid-19 fobisi ve psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dülger, Ö. (2009). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ile karar verme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ellonen, N., Kääriäinen, J., & Autio, V. (2008). Adolescent depression and school social support: A multilevel analysis of a Finnish sample. *Journal of Community Psychology*, 36(4), 552.
- Eminağaoğlu, N. (2006). *Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık (sağlık)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergün, O. (2016). *Ergenlerde duygusal zeka özellikleri ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Field, A. (2016). *Discovering statistics: The reality enigma*. Sage. (1st edition). SAGE Publications Ltd.
- Fink, E., Patalay, P., Sharpe, H., Holley, S., Deighton, J., & Wolpert, M. (2015). Mental health difficulties in early adolescence: A comparison of two cross-sectional studies in England from 2009 to 2014. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 56(5), 502-507. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.01.023>
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update*. Allyn & Bacon.
- Gez, A. (2018). *Suriyeli çocuk ve ergenlerde algılanan sosyal destek ve psikolojik sağlık arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik Sağlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Gökler, I. (2007). Çocuk ve ergenler için sosyal destek değerlendirme ölçeği türkçe formunun uyarılma çalışması: Faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 90-99.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2010). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (6th edition). Pearson.

- Gül, B. (2021). *Ergenlerin örtük zeka anlayışlarının, psikolojik iyilik hali ve psikolojik sağlamlık ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günaydın, T., & Ümmet, D. (2023). Ergenlerde psikolojik iyi oluş ve duygusal özerklik arasındaki ilişkide anne baba tutumlarının aracı rolü. *Social Sciences Research Journal (SSRJ)*, 12(3), 312-324.
- Gündoğan, S. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güney, M. A., & Hamarta, E. (2022). Ergenlerde duygusal özerklik, sosyal destek ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 138-155.
- Gürkan, U. (2006). Yılmazlık Ölçeği (YÖ): Ölçek Geliştirme, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), Article 2.
- Gürkan, S. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkide otomatik düşüncelerin aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, M. (1996). *Yatılı ilköğretim bölge okulunda ve ailesi yanında kalan öğrencilerin benlik kavramı düzeyleri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hildebrand, N. A., Celeri, E. H. R. V., Morcillo, A. M., & Zanolli, M. de L. (2019). Resilience and mental health problems in children and adolescents who have been victims of violence. *Revista de Saúde Pública*, 53, 17. <https://doi.org/10.11606/S1518-8787.2019053000391>
- Kararımk, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.
- Katmer, A. N. (2018). *Ergenlerde yalnızlığın yordayıcısı olarak algılanan sosyal destek, arkadaşlık kalitesi ve arkadaşla bağlanmanın incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, B. (2010). *Yatılı ilköğretim bölge okulu 2. Kademe öğrencilerinin bağlanma stillerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaygısız, F. (2019). *Ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının boyun eğici davranışlar ve öz anlayış açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kef, S. (1997). The Personal Networks and Social Supports of Blind and Visually Impaired Adolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(3), 236-244. <https://doi.org/10.1177/0145482X9709100309>
- Kılıç, P. (2019). *Ergenlerde beden imgesi ile psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılınç, B. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin sosyal ilişkiler, okula aidiyet ve özyeterlik açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırcalloğlu, M. (2019). *Lise öğrencilerinde siber zorbalık duyarlılığının sosyodemografik özellikler, algılanan sosyal destek ve ebeveyn ve akran ilişkileri açısından değerlendirilmesi: Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kırımoglu, H., Yıldırım, Y., & Filazoglu Çoklu, G. (2010). Yatılı ilköğretim bölge okulu 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin spor yapma durumlarına göre yalnızlık ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi (Hatay ili örneği). *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 28(3), 101-108.
- Köksal Akyol, A., & Salı, G. (2013). Yatılı ve gündüzlü okuyan çocukların benlik kavramlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1377-1398.
- Liebenberg, L., Ungar, M., & Vijver, F. V. de. (2012). Validation of the child and youth resilience measure-28 (CYRM-28) Among Canadian Youth. *Research on Social Work Practice*, 22(2), 219-226. <https://doi.org/10.1177/1049731511428619>
- Luo, R., Shi, Y., Zhang, L., Liu, C., Rozelle, S., & Sharbono, B. (2009). Malnutrition in China's rural boarding schools: the case of primary schools in Shaanxi province. *Asia Pacific Journal of Education - ASIA PAC J EDUC*, 29, 481-501. <https://doi.org/10.1080/02188790903312680>
- Markstrom, C. A., Marshall, S. K., & Tryon, R. J. (2000). Resiliency, social support, and coping in rural low-income Appalachian adolescents from two racial groups. *Journal of Adolescence*, 23(6), 693-703. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0353>

- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. İçinde *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (ss. 3-25). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *The American Psychologist*, 53(2), 205-220. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.53.2.205>
- Masten, A. S., Lucke, C. M., Nelson, K. M., & Stallworthy, I. C. (2021). Resilience in development and psychopathology: Multisystem perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17, 521-549. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307>
- Mete, C. (2017). *İzmir'de yaşayan roman ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının algılanan sosyal destek, mizah kullanımı ve sosyal bağlılık düzeylerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Milli eğitim bakanlığı ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik (2012).
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation* (2nd edition). Psychology Press.
- Noll, M., Noll, P. R. e S., Tiggemann, C. L., Custodio, D. C., & Silveira, E. A. (2020). Health-risk behavior differences between boarding and non-resident students: Brazilian adolescent National School Health Survey. *Archives of Public Health*, 78(1), 8. <https://doi.org/10.1186/s13690-020-0392-7>
- Nowicki, A. (2008). *Self-efficacy, sense of belonging and social support as predictors of resilience in adolescents* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. ECU Edith Cowen University. https://ro.ecu.edu.au/theses_hons/1155
- Öksüz, Y. (2004). Duyguların açılması eğitiminin üniversite öğrencilerinin atılganlık düzeylerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 147-156.
- Özdemir, Y., & Cok, F. (2011). Ergenlikte özerklik gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), Article 36.
- Özen, D. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin anne-baba tutumlarının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztosun, A. (2018). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ve sosyal dışlanma deneyimlerinin internet bağımlılığını yordayıcılığı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Patalay, P., & Fitzsimons, E. (2018). Development and predictors of mental ill-health and wellbeing from childhood to adolescence. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53(12), 1311-1323. <https://doi.org/10.1007/s00127-018-1604-0>
- Polat, N. (2019). *Algılanan sosyal destek ile okulla özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rew, L., Taylor-Seehafer, M., Thomas, N. Y., & Yockey, R. D. (2001). Correlates of Resilience in Homeless Adolescents. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 33-40. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00033.x>
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119-144. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00108>
- Sagone, E., & Caroli, M. E. D. (2014). Relationships between Psychological Well-being and Resilience in Middle and Late Adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 881-887. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.154>
- Santrock, J. W. (2021). *Yaşam Boyu Gelişim Gelişim Psikolojisi* (G. Yüksel, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schaverien, J. (2011). Boarding school syndrome: Broken attachments a hidden trauma: Joy schaverien. *British Journal of Psychotherapy*, 27(2), 138-155. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0118.2011.01229.x>
- Seçer, İ., İlbay, A. B., Ay, İ., & Çiftçi, M. (2012). Yatılı ilköğretim bölge okullarındaki öğrencilerin benlik saygılarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 61-73.
- Semerci, M. (2016). *Lise son sınıf öğrencilerinde riskli sağlık davranışları ve algılanan sosyal destek ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Sever, G. (2015). *Lise öğrencilerinin madde kullanma eğilimlerinin algılanan sosyal destek ve riskli davranışlarla ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, H. (2018). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ve hayat amaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, D. (2010). *Yatılı ilköğretim bölge okulu ve ailesi yanında kalan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akran ilişkileri, sosyal destek algıları ve yaşam doyumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (6th ed.)*. Allyn and Bacon.
- Tang, B., Wang, Y., Gao, Y., Wu, S., Li, H., Chen, Y., & Shi, Y. (2020). The Effect of Boarding on the Mental Health of Primary School Students in Western Rural China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8200. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218200>
- Topbay, Y. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin algılanan sosyal destek ve aile işlevleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tosun, T. (2020). *Ergenlerde mental iyi oluş ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuğrul, H. (2021). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula bağlılıkları ile algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, A. (2014). *Ergenlerde çocukluk örselenme yaşantıları ve yılmazlık düzeyinin algılanan sosyal destek açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2023). *İstatistik Veri Portalı*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Kent-Kir-Nufus-İstatistikleri-2022-49755>
- Uğurlu, Y. (2014). Türkiye'nin Yatılı Çocuklar/Öğrenciler Karnesi. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 30, 35-47.
- Ustabaş, S. (2011). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin saldırganlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1989.tb01636.x>
- Wu, Q., Tsang, B., & Ming, H. (2014). Social Capital, Family Support, Resilience and Educational Outcomes of Chinese Migrant Children. *British Journal of Social Work*, 44(3), 636-656. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcs139>
- Yaman, A. (2011). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Süreci Değerlendirme Raporu (2011/2)*. Milli Eğitim Bakanlığı İç Denetimi Birimi Başkanlığı.
- Yıldırım, İ. (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre sosyal destek düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), Article 10. <https://doi.org/10.17066/pdrd.76257>
- Yılmaz, A. (2012). Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Sorunlarının Öğrenci Algılarına Göre Değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 659-679.
- Yılmaz, H. (2021). *Özel yetenekli ergenlerin algıladıkları helikopter ebeveyn tutumunun psikolojik sağlamlık düzeylerine etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yu, X., Lau, J. T. F., Mak, W. W. S., Zhang, J., Lui, W. W. S., & Zhang, J. (2011). Factor structure and psychometric properties of the Connor-Davidson Resilience Scale among Chinese adolescents. *Comprehensive Psychiatry*, 52(2), 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2010.05.010>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

YBOs are institutions that receive students from settlements where the population is small and scattered and where there are no schools. Students studying in YBOs spend twenty-four hours a day at school and in boarding houses with their friends under the supervision and control of teachers. Students are separated from the love of their parents and the integrity of their families, which they will probably need the most throughout their lives, and they stay away from their homes, villages and neighborhoods for education (Kırımoğlu vd., 2010). In Turkey, the requirement of completing 72 months to start primary school means leaving home at an early age for boarding students in YBOs, and this situation has many positive and negative effects on children. Positive effects include gaining the ability to take responsibility and developing competence in coping with problems (Güven, 1996). However, coming to boarding school at a young age increases possible adaptation problems. In particular, leaving home at an early age increases many risk factors such as feelings of loneliness and longing, self-confidence problems, exposure to peer bullying, problems in coping with bullying, a tendency to violence and acquiring antisocial behaviors in the process. In addition, experiences such as decreased self-esteem and being affected by other students have a negative impact on students (Seçer vd., 2012).

As a bridge between childhood and the transition from childhood to adulthood, adolescence is a critical period of many different changes, complexities and development. Physical and psychological changes in this critical transition period, emerging new behavior patterns, reactions to stress situations and the ability to adapt significantly affect the future development patterns of the individual. Developments and changes in this period may also cause some negativities in individuals' self-perceptions. In this context, psychological resilience and perceived social support are important concepts in childhood and adolescence.

This study examined the relationship between students' perceptions of social support and psychological resilience in regional boarding secondary schools.

Method

In this study, the relational survey model, one of the general survey models, was used to examine the relationship between psychological resilience and social support perceptions of students studying in regional boarding secondary schools. The study group of the research consists of 567 regional boarding middle school students studying in 4 regional boarding middle schools in the Eastern Anatolia region in the 2021-2022 academic year. The students completed the questionnaires face-to-face and under the supervision of the researcher. After the incomplete or unfilled forms were removed from the data set, 372 students constituted the study group. When the information on the gender distribution of the students participating in the study is examined, it is seen that 56.2% of the participants are female and 43.8% are male. The data were collected using the Child and Adolescent Psychological Resilience Scale, the Social Support Assessment Scale for Children and Adolescents, and the Demographic Information Form.

Results, Discussion and Conclusion

According to the results of the research, a negative and significant relationship was found between students' psychological resilience levels and their perceived social support levels; it was concluded that students' perceptions of social support predicted their psychological resilience.

In addition, in this study, it was determined that the psychological resilience of the students differed significantly according to the grade level, the desire to study at boarding school and the perceived socio-economic level variables; there was no significant difference according to the gender variable. It was determined that students' perceptions of social support differed significantly according to the variables of desire to study at boarding school and perceived socio-economic level; there was no significant difference according to gender and grade level variables.

It was concluded that the family support sub-dimension of perceived social support differed significantly according to the perceived socio-economic level variable; the friend support sub-dimension differed significantly according to the desire to study at boarding school and perceived socio-economic level variables; and the teacher support sub-dimension differed significantly according to gender and desire to study at boarding school variables.

When all these results are evaluated, it is seen that students who attend regional boarding secondary schools benefit better from these schools, socialize more easily with their friends and adapt to school more easily because they go to these schools voluntarily. In addition, it has been noticed that the positive effect of social aids provided in regional boarding schools on children from families with low socio-economic status continues today.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 2

Sayfa: 432-454



Kocaeli University
Journal of Education


E-ISSN: 2636-8846


2024 | Volume 7 | Issue 2


Page: 432-454

Ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide heyecan aramanın aracılık rolünün incelenmesi

Examining the mediating role of sensation seeking in the relationship between basic psychological needs and digital game addiction in adolescents

İbrahim TAŞBAŞI,  <https://orcid.org/0009-0008-1769-050X>
Millî Eğitim Bakanlığı, ibrahimtasbasi42@gmail.com

Fuad BAKIOĞLU,  <https://orcid.org/0000-0002-9905-6199>
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fuadbakioglu@kmu.edu.tr

Ozan KORKMAZ,  <https://orcid.org/0000-0002-0541-200X>
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ozankorkmaz@kmu.edu.tr

Bu çalışma, İbrahim Taşbaşı (2023) tarafından hazırlanan "Ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar ile dijital oyun bağımlılığı arasında heyecan aramanın aracılık rolünün incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
29 Ağustos 2023	14 Ekim 2023, 12 Kasım 2023, 25 Ocak 2024, 22 Şubat 2024, 16 Mayıs 2024	1 Temmuz 2024

Önerilen Atıf

Taşbaşı, İ., Bakioğlu, F., & Korkmaz, O. (2024). Ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide heyecan aramanın aracılık rolünün incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 432-454. <http://doi.org/10.33400/kuje.1351987>

Recommended Citation

ÖZ

Dünyada giderek artan dijital oyun kullanımı farklı yaş gruplarında çok fazla kullanıcı sayısına ulaşmıştır. Dijital oyunların aşırı ve zorlayıcı kullanımlarının bireylerde farklı şekillerde olumsuzluklar ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Bu çalışmada ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar ile dijital oyun bağımlılığı arasında heyecan aramanın aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye’de bir ilde öğrenimine devam eden 266’sı kız (%50,1) ve 265’i erkek (%49,9) toplamda 531 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği, Ergenler İçin Kısa Heyecan Arayışı Ölçeği, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği-Lise Formu ve Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Katılımcıların temel psikolojik ihtiyaçları ile dijital oyun bağımlılığı puanları arasında heyecan aramanın aracılık rolü yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, oyun bağımlılığı ile heyecan arama arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Bununla birlikte oyun bağımlılığı ile temel psikolojik ihtiyaçlar alt boyutları arasında negatif anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Yapısal eşitlik modeli bulgularına göre ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar ile dijital oyun bağımlılığı arasında heyecan aramanın aracılık rolüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Daha büyük örneklem için yapılan bootstrapping yönteminde ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının heyecan aramanın aracılığı ile dijital oyun bağımlılığı düzeylerini dolaylı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar arttıkça heyecan arama seviyeleri azalmakta ve dijital oyun bağımlılığı seviyeleri azalmaktadır.

Anahtar Sözcükler: temel psikolojik ihtiyaçlar, dijital oyun bağımlılığı, heyecan arama, ergen

ABSTRACT

The increasing use of digital games in the world has reached a large number of users in different age groups. It is thought that the excessive and compulsive use of digital games causes negativities in individuals differently. In this study, it was aimed to examine the mediating role of sensation seeking between basic psychological needs and digital game addiction in adolescents. The research group consists of a total of 531 high school students (266 girls (50.1%) and 265 boys (49.9%) continuing their education in a city in Turkey in the 2022-2023 academic year. The data were obtained with the Digital Game Addiction Scale, the Adolescents Brief Thrill-Seeking Scale, the Basic Psychological Needs Scale-High School Form, and the Personal Information Form. The mediating role of sensation seeking between the basic psychological needs of the participants and the scores of digital game addiction was examined with the structural equation model. When the relationships between the variables of the study were examined, a positive and significant relationship was obtained between digital game addiction and sensation seeking. In addition, negative significant relationships were found between digital game addiction and basic psychological needs sub-dimensions. According to the structural equation model findings, it was determined that sensation seeking has a mediating role between basic psychological needs and digital game addiction in adolescents. In the bootstrapping method conducted for larger samples; it was concluded that the basic psychological needs of the adolescents indirectly predicted the levels of digital game addiction through sensation seeking. As basic psychological needs increase in adolescents, levels of sensation seeking decrease and levels of digital game addiction decrease.

Keywords: basic psychological needs, digital game addiction, sensation seeking, adolescent

GİRİŞ

Oyun; belli kuralları olan ve hoş vakit geçirilmesini sağlayan, yetenek ve zeka geliştiren eğlence faaliyetidir (TDK, 2020). Oyunlar eğlence faaliyeti olmanın yanında yaşam için gerekli olan bir araç ve aktiviteler bütünüdür. Oyunun bir çocuğa psikolojik, zihinsel, sosyal vb. açılardan olumlu etki ettiği bilindiği için gelişim açısından önemli bir olgu olduğu söylenebilir. Oyun; çocukların kişilerarası ilişkilerine etki eder ve sosyal, zihinsel becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (Şahin & Tuğrul, 2012). Oyunlar aynı zamanda ortaya çıkardığı sonuçlarıyla günlük hayata etki etmektedir. Oyunlar yardımıyla geçmişteki deneyimlerini yaşadıkları zamana aktarabilen çocuklar, farklı durumlarla karşılaştıkları zaman farklı rollere bürünerek başka insanlar gibi davranışta bulunabilme tavrı geliştirirler (Dokumacı, 2023). Oyunlarda karşılaşılan rollerin gerçek hayata aktarılmasının günümüzde en fazla dijital oyunlar vasıtasıyla yapıldığı söylenebilir.

Dijital oyunlar ülkemiz genelinde ve dünyada tüm hızıyla yayılmaya devam etmektedir. Teknolojinin hızlı gelişimi ile oyun içeriklerinin sürekli yenilenmesi ve görüntü, ses, grafik gibi özelliklerin gerçeğe daha yakın hale gelmesi dijital oyun sektörünün gelişmesinde rol oynamıştır (Çantaoglu, 2022). Türkiye’de dijital oyun oynayan kişi sayısı otuz altı milyonu geçmiş ve yaklaşık 880 milyon dolarlık bir oyuncu geliri elde edilmiştir (Dijital Oyun e-Çalıştay Sonuç Raporu, 2021). Dünyada ise Newzoo (2022) şirketinin yayınladığı ‘Global Games Market’ raporuna göre dijital oyun oynayan kişi sayısı 2021 yılında 3 milyara, 2022 yılında da 3,2 milyara ulaşmıştır. Ortaya çıkan bu istatistikler dijital oyunların ve dijital oyun bağımlılığı konusunun çok önemli bir konu haline geldiğini göstermektedir.

Dijital oyun bağımlılığı; dijital oyunların aşırı ve zorlayıcı biçimde kullanılması ve ortaya çıkan olumsuz durumlara rağmen kişinin oyun oynamayı bırakamaması olarak tanımlanmaktadır (Lemmens vd., 2011). ‘Oyun oynamaya yönelik inatçı ve uyumsuz davranış’ (Gökçearslan ve Durakoğlu, 2014) olarak da tanımlanan dijital oyun bağımlılığını tanılamak için farklı ölçütler kullanılmıştır. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) (Amerikan Psikiyatri Birliği [APA], 2013) kapsamında yer alan ‘patolojik kumar oynama ölçütleri’ yaygın olarak dijital oyun bağımlılığını değerlendirmek için kullanılmıştır (Yalçın Irmak ve Erdoğan, 2016). Yine DSM-V’te ‘internet oyun bağımlılığı’ olarak adı geçen, günde en az sekiz ve haftada en az otuz saat oyun oynama davranışı ile beraber kişinin kontrolünü kaybetmesi ve oyun oynamaya karşı koyacak durumlara yönelik tolerans gösterememesi gibi kriterler (APA, 2013) dijital oyun bağımlılığı için kullanılmaktadır. DSM-V’teki kriterlere benzer biçimde International Classification of Diseases 11th Revision’da (ICD-11) oyun oynama davranışı; oyun oynarken kontrolün sağlanamaması, çevreyle olumsuz ilişkiler yaşanmasına rağmen oyun oynamanın bırakılamaması ve her geçen gün oyun oynamaya verilen önceliğin artması olarak tanımlanmıştır (Dünya Sağlık Örgütü [WHO], 2021). Dijital oyun bağımlılığı, son zamanlarda çocuklarda ve ergenlerde artış eğilimi göstermektedir. Her yaşta kullanıcısı olan dijital oyunlara özellikle gençler her geçen gün yoğun ilgi göstermekte ve oyunlara ayırdıkları süre sürekli artmaktadır (Gentile, 2009). Genç yetişkinlerin zamanlarının çoğunu medya ve dijital oyunlarla geçirdiği görülmektedir (Kneer vd., 2014). Özellikle spor yapmaktan uzak kalıp hareketsiz yaşamı seçen, akademik başarı yönünden düşük seviyede olan, olumsuz ve bağımlı arkadaş çevresinde bulunan ve güzel vakit geçirebileceği aktiviteleri bulunmayan gençlerin risk altında olduğu görülmektedir (Kodaman & Dinç, 2017). Fiziksel aktivitelerin az olması, arkadaş çevresi tarafından kabul görme ihtiyacı, boş vakitleri doldurma ihtiyacı, stresten uzak kalma ve sanal dünyada varlığını sürdürme isteğinden ötürü dijital oyun bağımlılığının arttığı görülmektedir (Erkılıç, 2021).

Dijital oyun bağımlılığının ergenler ve genç yetişkinler üzerindeki olumsuz etkisine yönelik tartışmalar devam etmektedir. Gençlerin zamanının birçoğunu medya ve dijital oyunlarla geçirmesi bu ilgiyi haklı hale getirmektedir (Kneer, 2014). Bilgisayar ve video oyunları oynarken oyuna kendini kaptırıp kontrolünü kaybetme ve oyunla aşırı zaman geçirme davranışları sonucunda genel sağlık, psikolojik olarak iyi olma hali, sosyal iletişim, iş ve eğitim gibi hayatın her noktasında olumsuz durumlar yaşanabilmektedir (Gökçearslan & Durakoğlu, 2014). Aynı zamanda eğitim hayatında ödevlerin yapılmaması, akademik başarının düşük olması, yalan

İbrahim TAŞBAŞI, Fuad BAKİOĞLU, Ozan KORKMAZ

Ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide heyecan aramanın aracılık rolünün incelenmesi

söyleme ve öğrenme bozuklukları gibi olumsuz durumlarla karşılaşabilmektedir (Horzum, 2011). Yaşanan bu olumsuz durumlar kişinin geleceği planlama noktasında hata yapmasına, kişilerarası iletişiminin kötü olmasına, gün içinde stresli ve gergin olmasına neden olmaktadır. Bütün bu olumsuz etkilerinin yanında dijital oyunların stresten uzak kalıp eğlenmeyi sağlama, dikkat ve görsel becerileri geliştirmesi, öz güveni arttırması, problemler ile başa çıkmada yardımcı olması gibi olumlu etkilere de yol açtığı bilinmektedir (Yalçın-Irmak ve Erdoğan, 2016). Aynı zamanda dijital oyunların oyun kullanıcıları üzerinde eğitici bir etkisi bulunmaktadır (Valkenburg & Peter, 2011). Bu durumu desteklemek amacıyla çeşitli platformlarda eğitici oyunlar programlanmış ve geliştirilmiştir (Aydın & Horzum, 2015).

Dijital oyunların insanlar üzerinde oluşturduğu bazı duygular ve temel psikolojik ihtiyaçları onları daha çok oyun oynamaya sevk etmektedir. Yee (2006) dijital oyunlar sonucunda ortaya çıkan bu duyguları oyuna kapılma faktörü, başarı faktörü ve sosyal faktör olarak tanımlamıştır. Bu faktörlerin bağımsız olma ve yeterli olma gibi temel psikolojik ihtiyaçlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Ergenlerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılama şekilleri, ilgi alanları vb. durumlar onların yön bulma sürecine etki etmektedir (Kaba, 2022). Oyunların sosyal içeriklere sahip olmasından ötürü ilişki kurma ihtiyacı da oyunlarla karşılanabilmektedir. Özellikle sosyal çevrelerinden dışlanmış, eksiklik hisseden ve korkmuş kişiler arkadaşlık ilişkilerini dijital oyunlar içerisinde kurarak sosyal etkileşimden uzaklaşabilmektedirler (Arslan, 2022). Bu durumların dijital oyun bağımlılığı üzerinde temel psikolojik ihtiyaçların etkili olduğunu ve temel psikolojik ihtiyaçlar ile dijital oyun bağımlılığının ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Temel psikolojik ihtiyaçlarını yeterince karşılayamayan kişilerin, bu ihtiyaçlarını karşılayabilmek için farklı yollara başvurdukları görülmektedir (Deci & Vansteenkiste, 2004). Bu yolların en başında da dijital oyunların geldiği söylenebilir. Koçoğlu'na (2021) göre bireyin yaşadığı başarısızlıklar ve bulunduğu çevrenin şartları onu dijital oyunlara yönlendirir. Yine kişinin arkadaş çevresi tarafından kabul görme ihtiyacı, sanal dünyada varlığını sürdürme ihtiyacı ve stresli durumlardan uzaklaşma ihtiyacı gibi durumlar onun dijital oyun oynamasının nedenlerindedir (Erkılıç, 2021).

Temel psikolojik ihtiyaçlar Öz Belirleme Kuramı'nın içinde olan insanların sağlığı ve mutluluğu için giderilmesi gereken özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyaçlarını ifade eder (Deci & Ryan, 2000). Bireyden bireye farklılık gösteren, genellikle duygu ve zihin ile ilgili ihtiyaçlardır. Özerklik ihtiyacı, kişinin kendi hayatında kararlar verirken kendi hür iradelerini kullanmaları ve kendi seçimlerini ön plana çıkarmasıdır (Uzun, 2021). Yeterlik ihtiyacı, bireylerin karşısına çıkan belirli bir durum ile başa çıkabilmesi konusunda kendi beceri ve yeteneklerinin olduğuna inanmalarınıdır (Özen, 2016). İlişki ihtiyacı ise bireyin başka insanlarla bağlantı içinde olması ihtiyacıdır (Güneş, 2019). Günümüzde bu ihtiyaçların karşılanmasında dijital oyunların önemli yer edindiği düşünülebilir.

Ergenler heyecan dolu bir hayatı tercih ederler ve oyunlar onlar için her zaman bir macera alanı olabilir. Bu durum ergenler üzerinde oyun içinde kendisini görme etkisi yapabilmektedir (Balkaya-Çetin, 2014). Başka bir ifadeyle ergenler oyunlar üzerinden heyecan doyumunu sağlayabilmektedir. Genellikle dijital oyunlardaki karakterler gerçek hayattaki gibi kendilerine verilen görevi yaparlar (Limon, 2022). Bu durum heyecan arayışı içerisinde olan ergenler için ilgi çekici olabilmektedir. Bu nedenle ergenlerin heyecan arama davranışları ile dijital oyun dünyasına yönelik bağımlılık geliştirme arasında bir ilişki olabileceği söylenebilir.

Heyecan arama kişilerin heyecan seviyelerini yüksekte tutabilmek için sürekli farklı ve yeni aktivite arayışlarına girmesidir (Zuckerman, 1994; Akt: Sivrikaya, 2019). Heyecan arayışı yaşamın bütün alanlarına yayılan bir olgu haline gelmiştir (Çolakoğlu, 2018). Bu nedenle psikolojik, fizyolojik vb. açılardan önemli bir konu olmuştur. Heyecan ve macera arayışı, deneyim arayışı, disinhibisyon (engellemememe) ve sıkıntıya hassasiyet (can sıkıntısı duyarlılığı) olmak üzere dört alt bölümü vardır (Zuckerman & Aluja, 2015). Heyecan arayışının kişiyi sosyal aktivitelerden dijital oyunlara kadar birçok faktöre yönlendirebilen güçte olduğu söylenebilir.

Bu araştırma ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar ve heyecan arama ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin tespit edilmesi açısından önem arz etmektedir. Son yıllarda ergenlerde dijital

oyun bağımlılığının artması ve bu alanda yapılan çalışmaların çoğalmasında dijital oyun bağımlılığı konusunun önemini her geçen gün hatırlatmaktadır. Dijital oyun bağımlılığının önlenmesi için oyun bağımlılığın ilişkili olabileceği faktörleri belirlemek ve bu alanlarda çalışmalar yapmak gerekmektedir. İlgili alanyazında dijital oyun bağımlılığının temel psikolojik ihtiyaçlar ve heyecan arama değişkenleriyle ilişkisini inceleyen çalışmalara rastlanılmamıştır. Ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçları ve heyecan arama düzeylerinin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ile olan ilişkilerinin tespit edilmesinin dijital oyun bağımlılığı, psikolojik ihtiyaçlar, heyecan arama ve ergenlik dönemi ile ilgili çalışmalara katkı sunacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak bu araştırmada ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar ile dijital oyun bağımlılığı arasında heyecan aramanın aracılık rolünün incelenmesi ve ergenlerde dijital oyun bağımlılığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı düzeyleri cinsiyete, sınıf düzeyine, algılanan sosyoekonomik düzeyine, akademik not ortalamasına, teknolojik aygıtlara sahip olma durumuna, günlük dijital oyun oynama süresine, dijital oyun oynadığı aygıtta, dijital oyun oynama amacına göre anlamlı seviyede farklılaşmakta mıdır?
2. Ergenlerin temel psikolojik ihtiyaç, dijital oyun bağımlılığı ve heyecan arama düzeyleri arasında anlamlı seviyede ilişkiler var mıdır?
3. Ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar ile dijital oyun bağımlılığı düzeyleri arasındaki ilişkide heyecan aramanın aracılık rolü var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar ile dijital oyun bağımlılığı arasında heyecan aramanın aracılık rolünün incelendiği bu araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modeli değişkenlerin birbiriyle olan değişimi, bu değişimin nedenleri ve sonuçlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2019). İki ya da daha çok değişkenin birbirleri ile olan ilişkilerini tespit etmek, bu ilişkilerin nedenleri ve sonuçları ile ilgili veri elde edebilmek amacıyla yapılan araştırmalardır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesinde bir il olan Karaman'da 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde öğrenimine devam eden farklı lise türlerindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcı grubu zaman ve iş gücü kaybını en aza indirebilmek amacıyla uygun örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur (Büyüköztürk vd., 2019). Araştırmanın çalışma grubu %50,1'i kız (n= 266) ve %49,9'u erkek (n= 265) olmak üzere toplam 531 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 13-18 aralığında yer almaktadır (= 15.58; ss=1.20). Katılımcıların cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dağılımları benzer orandadır. Katılımcıların çoğunluğu sosyoekonomik düzeyini orta düzeyde algılamaktadır (%84.2; n=447). Önceki yıla ilişkin not ortalaması en çok (%45.2; n=240) 70-84 aralığında, en az ise (%0.6; n=3) 44 ve altı aralığındadır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun akıllı telefona sahip olduğu (%96; n=511), yarısından fazlasının bilgisayarı olduğu (%55; n=294), yaklaşık üçte birinin tablete sahip olduğu (%35; n=183) ve yaklaşık onda birinin oyun konsoluna sahip olduğu (%12; n=66) görülmüştür. Katılımcıların yaklaşık yarısı günlük 2-4 saat aralığında dijital oyun oynamaktadır (%48.0; n=255). Katılımcılar en çok eğlenmek ve can sıkıntısını gidermek amacı ile dijital oyun oynamaktadırlar (%64.6; n=343). Son olarak, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeğine (Irmak ve Erdoğan, 2015) göre çalışmadaki katılımcıların %17.9'i (N = 95) monotetik tanıya göre riskli gruptadır. Bunun yanı sıra politetik tanıya göre yüksek riskli olan kişilerin sayısı ise 261'dir (%49.15).

Veri Toplama Araçları

Dijital oyun bağımlılığı ölçeği

Araştırmada ergenlerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerini tespit etmek amacıyla 2009 yılında Lemmens ve diğerleri tarafından geliştirilen Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Irmak ve Erdoğan (2015) tarafından yapılmıştır. Orijinali 21 madde ve 7 alt boyut olan ölçeğin 7 maddeden oluşan kısa formudur. Ölçek 5'li Likert tipinde (1: Hiçbir Zaman, 2: Nadiren, 3: Bazen, 4: Sık Sık, 5: Her Zaman) yanıtlanan bir ölçektir. Ölçekten örnek maddeler şu şekildedir: "Bir bilgisayar oyununu tüm gün boyunca oynamayı düşündün mü?", "Oyun oynamak için diğer önemli faaliyetleri (okul, iş, spor gibi) ihmal ettin mi?" Ölçekten alınabilecek toplam puan 7 ile 35 arasında değişmektedir. Ölçekte monotetik tanılamaya göre bir kişi ölçekte yer alan yedi maddenin hepsine 3 (Bazen) veya daha fazla puan veriyorsa riskli düzeyde, politetik tanılamaya göre ise yedi maddenin toplamda en az dördüne 3 (Bazen) ve daha fazla puan veriyorsa yüksek riskli düzeyde oyun bağımlısı olarak tanımlanır (Çınar, 2021). Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA'ya göre ölçek toplam varyansın %56.96'sını açıklamıştır ve faktör yükleri .52 ile .77 arasında değişmiştir. Ölçek faktör yapısının forma uygun olup olmadığı DFA ile incelenmiştir. Ki-kare değeri ($\chi^2=14.22$, $p=.37$, $sd=14$) anlamsız bulunmuştur. Diğer uyum indeks değerleri RMSEA=0.012, AGFI=0.92, CFI=0.99, GFI=0.96, SRMR=0.06 olarak bulunmuştur. Ölçeğin uyarlama çalışmasında Cronbach alfa katsayısı .72 ve madde toplam puan korelasyonları da .52 ile .76 arasında bulunmuştur. Bu araştırma için Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin Cronbach alfa katsayısı .80 olarak elde edilmiştir. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliği araştırmanın çalışma grubu üzerinde yeniden incelenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda CFI = .983; TLI .97; RMSEA = .045; SRMR = .036 uyum iyiliği değerleri elde edilmiştir. Elde edilen uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ölçeğin çalışma grubundaki yapısının korunduğu ve kabul edilebilir uyum iyiliği değerleri [CFI >.85; TLI.>.90; RMSEA<.10; SRMR<.10] elde edildiği görülmüştür (Bollen, 1989; Brown, 2006; Kline, 2005; Marcoulides ve Schumacher, 2001; Tabachnick ve Fidell, 2001).

Ergenler için kısa heyecan arayışı ölçeği

Bu araştırmada ergenlerin heyecan arama düzeylerini tespit edebilmek amacıyla 2003 yılında Stephenson ve diğerleri tarafından geliştirilen Ergenler İçin Kısa Heyecan Arayışı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Çelik (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek 4 madde ve tek faktörden oluşup 4'lü (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Katılıyorum, 4: Tamamen Katılıyorum) Likert tipindedir. Ölçekten örnek maddeler şu şekildedir: "Tehlikeli yerleri keşfetmeyi severim", "Kuralları çiğnemek zorunda kalsam bile, yeni ve heyecan verici deneyimleri severim." Ölçekten alınabilecek toplam puan 4 ile 16 arasındadır. Tersten kodlanan madde yoktur. Ölçekten alınan yüksek puanlar heyecan arama düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Çat, 2019). Ölçeğin geçerliliği için yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda Türkçe versiyonunun orijinal yapısına uygun tek faktörlü ve 4 maddeli bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçekte maddelerin faktör yükleri .74 ile .84 arasında değişmektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında Cronbach alfa katsayısı .81, madde toplam puan korelasyonları .56 ile .68 arasında bulunmuştur. Bu araştırma için Ergenler İçin Kısa Heyecan Arayışı Ölçeğinin Cronbach alfa katsayısı .79 olarak elde edilmiştir. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliği araştırmanın çalışma grubu üzerinde yeniden incelenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda CFI = .933; TLI = .93; RMSEA = .020; SRMR = .048 uyum iyiliği değerleri elde edilmiştir. Elde edilen uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ölçeğin çalışma grubundaki yapısının korunduğu ve kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine [CFI>.85; TLI>.90; RMSEA<.10; SRMR<.10] sahip olduğu söylenebilir (Bollen, 1989; Brown, 2006; Marcoulides ve Schumacher, 2001; Meydan ve Şeşen, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2001).

Temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği-lise formu

Bu araştırmada ergenlerin temel psikolojik ihtiyaç düzeylerini tespit etmek amacıyla 2000 yılında Deci ve Ryan tarafından geliştirilen Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeği Kesici ve diğerleri (2003) üniversite öğrencileri için uyarlamışlardır. Şahin ve Korkut-Owen (2009) ise ölçeği lise öğrencileri için uyarlamıştır. Ölçeğin orijinal formu 21 madde ve yeterlik, özerklik ve ilişki ihtiyacı olmak üzere toplamda 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Liseye uyarlama çalışmasında ölçekten 4 madde çıkartılmıştır ve ölçeğin lise formu 17 madde ve 3 alt boyuttan oluşmuştur. 7 madde ilişki ihtiyacı, 6 madde yeterlik ihtiyacı ve 4 madde de özerklik ihtiyacına aittir. Ölçek 'Hiç Doğru Değil' ile 'Çok Doğru' arasında değişiklik gösteren 5'li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçekten örnek maddeler şu şekildedir: "Hayatımı nasıl yaşayacağıma karar vermede kendimi özgür hissediyorum.", "Fikirlerimi ve düşüncelerimi ifade etmede genellikle kendimi özgür hissediyorum." Ölçekte katılımcı grubun aldıkları puan ortalamasına göre alt düzey, orta düzey ve üst düzey puan aralığı elde edilmekte ve bireyin puanı elde edilen bu aralıklara göre değerlendirilmektedir (Özen, 2016). Bu çalışmada katılımcıların ölçeğe ilişkin yanıtlarından elde edilen puan ortalamaları kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Geçerlik çalışması için verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett's Sphericity Testi ile incelenmiştir. Ölçekten 4 madde çıkarıldıktan sonra yapılan analizde KMO katsayısı .84, faktörlerin değişkenler üzerindeki ortak varyansı .39 ile .72 arasında çıkmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra madde faktör yüklerinin .39 ile .72 arasında değiştiği ve maddelerin açıkladığı toplam varyans 42.30 olarak elde edildiği görülmüştür. Ölçeğin liseye uyarlama çalışmasında Cronbach alfa katsayısı ilişki ihtiyacı alt boyutu için .77, yeterlik ihtiyacı alt boyutu için .64, özerklik ihtiyacı alt boyutu için .69, toplam güvenilirlik katsayısı .82'dir. Bu araştırma için Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin ölçek toplamı için Cronbach alfa katsayısı .83 olarak elde edilmiştir. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliği araştırmanın çalışma grubu üzerinde yeniden incelenmiştir. Kuramsal olarak uygun yapıdaki maddeler arasında yapılan iki modifikasyonlu doğrulayıcı faktör analizi sonucunda CFI = .937; TLI = .92; RMSEA = .076; SRMR = .064 uyum iyiliği değerleri elde edilmiştir. Elde edilen uyum iyiliği değerleri de incelendiğinde ölçeğin çalışma grubundaki yapısının korunduğu ve kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine [CFI>.85; TLI>.90; RMSEA<.10; SRMR<.10] sahip olduğu söylenebilir (Bollen, 1989; Brown, 2006; Marcoulides ve Schumacher, 2001; Meydan ve Şeşen, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2001).

Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılan ergen öğrencilerin; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, algılanan sosyoekonomik düzey, bir önceki yıla ait akademik not ortalaması, teknolojik aygıtlara sahip olma durumu, bir günde ortalama dijital oyun oynama süresi, dijital oyun oynarken tercih edilen aygıt ve dijital oyun oynama amacına ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Analize başlamadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Oyun bağımlılığı, heyecan arama ve temel psikolojik ihtiyaçlar değişkenlerinin puanlarının dağılımlarını incelemek amacıyla puanlara ait basıklık ve çarpıklık değerlerine genel ve alt gruplarda bakılmıştır (Tablo 9). Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında yer alması verilerin dağılımının normal olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bunun yanı sıra alt gruplardaki veri sayısının 30 altında olması durumunda gruptaki veri dağılımının normal olmadığı kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle verilerin analizinde parametrik (bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi [ANOVA]) ve parametrik olmayan testler (Mann Whitney U) analizler tercih edilmiştir. Verilerin çok değişkenli normallüğünün incelenmesinde saçılma diyagramı matrisi incelenmiş ve dağılımların çok değişkenli normallüğü sağladığı görülmüştür. Ayrıca diğer bir varsayım olarak, puanlara ilişkin varyansların homojenliği incelenmiştir. Ergenlerde dijital oyun bağımlılığının demografik özelliklere göre anlamlı seviyede farklılaşp farklılaşmadığının analizleri bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile

yapılmıştır. Ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçları, dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ve heyecan arama seviyeleri arasında anlamlı seviyede ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide heyecan aramanın aracı rolü olup olmadığı yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. İki aşamada gerçekleştirilen yapısal eşitlik modelinde ilk önce ölçme modeli, sonrasında ise yapısal model sınanmıştır. Yapısal eşitlik modelinin sınanması aşamasında uyum iyiliği indeksleri kullanılmıştır. Uyum iyiliği indekslerinin değerlendirilmesinde alanyazında kabul edilen sınırlar [$\chi^2/df < 5$; CFI, GFI > .85; IFI > .90; RMSEA < .10; SRMR < .10; TLI > .90] baz alınarak modelin değerlendirilmesi yapılmıştır (Bollen, 1989; Çelik & Yılmaz, 2013; Hooper vd., 2008; Kline, 2005; Marcoulides ve Schumacher, 2001; Meydan ve Şeşen, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2001). Yapısal eşitlik modelinin sonucunda ortaya çıkan dolaylı ve doğrudan etkilere yönelik bulunan değerlerin anlamlı olup olmadığının saptanması için bootstrapping yöntemi kullanılmıştır. Analiz %95 güven aralığına göre yapılmıştır. Analizin değerlendirmesinde elde edilen katsayıların alt ve üst sınırlar aralığında yer alması ve güven aralıklarının sıfırı kapsamaması anlamlılık seviyesi için yeterli kabul edilmektedir (Preacher & Hayes, 2008). Araştırma sorularını yanıtlamak için IBM SPSS 25 ve IBM AMOS Graphic 23 programları kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmanın verileri toplanmaya başlamadan önce ilgili kurumlardan Etik Kurul ve Uygulama izinleri alınmıştır. Daha sonra veri toplama araçları hazır hale getirilmiştir ve Karaman ilindeki 13 farklı lisede öğrenim gören öğrencilere 2022-2023 eğitim öğretim yılının birinci yarısında aralık ve şubat ayları arasında yüz yüze uygulanmıştır. Katılımcıların tamamı çalışmaya gönüllü katılmış olup bilgilendirilmiş onam formunu imzalamışlardır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 24.10.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 31.10.2022-96994

BULGULAR

Araştırmada ilk olarak ‘ergenlerde dijital oyun bağımlılığı düzeyleri demografik özelliklere göre anlamlı seviyede farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sorusunda ergenlerin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin sırasıyla cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan sosyoekonomik düzeyi, akademik not ortalaması, teknolojik aygıtlara sahip olma durumu, günlük dijital oyun oynama süresi, dijital oyun oynanan aygıt ve dijital oyun oynama amacı gibi değişkenlere göre anlamlı seviyede farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Edinilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı seviyede farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi bağımsız örneklem t-testi ile yapılmıştır. Bağımlı değişkene ilişkin varyansların homojen olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1*Ergenlerin Cinsiyetine Göre Dijital Oyun Bağımlılıkları Arasındaki Fark*

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Basıklık	Çarpıklık	Levene's F	sd	t	p
Kız	266	14.68	5.64	-.31	.67	1.79 ^{ns}	529	-	.07
Erkek	265	15.51	5.00	-.38	.40			1.791	

ns: p>.05

Tablo 1 incelendiğinde ergenlerde dijital oyun bağımlılığı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir (t=-1.791; p>.05). Buna göre kız öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanları ile erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanları birbirine yakın bulunmuştur. Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı seviyede farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yapılmıştır. Bağımlı değişkene ilişkin varyansların homojen olduğu görülmüştür (Levene's F (3,527)=.46, p>.05). Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2*Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Dijital Oyun Bağımlılıkları Arasındaki Fark*

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Basıklık	Çarpıklık	F	p	Fark Yönü
9.Sınıf	142	14.44	5.24	-.16	.68	1.421	.236	-
10.Sınıf	140	15.68	5.33	-.78	.28			
11.Sınıf	121	14.92	5.51	-.39	.54			
12.Sınıf	128	15.35	5.29	.13	.66			

Tablo 2 incelendiğinde ergenlerde dijital oyun bağımlılığı düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir (F(3,527)= 1.421; p>.05). Buna göre 9., 10., 11. ve 12. sınıf dijital oyun bağımlılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı puanlarının algılanan sosyoekonomik düzeye göre anlamlı seviyede farklılaşıp farklılaşmadığının analizi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yapılmıştır. Bağımlı değişkene ilişkin varyansların homojen olduğu görülmüştür (Levene's F (2,528)=.86, p>.05). Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3*Ergenlerin Algıladıkları Sosyoekonomik Düzeye Göre Dijital Oyun Bağımlılıkları Arasındaki Fark*

Algılanan Sosyoekonomik Düzey	N	\bar{X}	Ss	Basıklık	Çarpıklık	F	P	Fark Yönü
Düşük	42	16.33	5.97	-.52	.49	1.712	.182	-
Orta	447	15.06	5.24	-.45	.49			
Yüksek	42	14.21	5.65	.65	.88			

Tablo 3 incelendiğinde ergenlerin dijital oyun bağımlılık düzeyleri algılanan sosyoekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir (F(2,528)= 1.712; p>.05). Buna göre düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip bireylerin dijital oyun bağımlılık düzeyleri yakın bulunmuştur. Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı puanlarının akademik not ortalaması değişkenine göre anlamlı seviyede farklılaşıp farklılaşmadığının analizi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yapılmıştır. Bağımlı değişkene ilişkin varyansların homojen olduğu görülmüştür (Levene's F (4,526)=1.12, p>.05). Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4*Ergenlerin Not Ortalamasına Göre Dijital Oyun Bağımlılıkları Arasındaki Fark*

Not Ortalaması	N	\bar{X}	Ss	Basıklık	Çarpıklık	F	p	Fark Yönü
54 ve altı	51	15.08	4.84	-.44	.52	2.74	.043	55-69 arası>70-84 arası
55-69 arası	131	16.18	5.69	-.28	.41			
70-84 arası	240	14.52	5.18	-.28	.64			
85-100 arası	109	15.06	5.37	-.70	.39			

Tablo 4 incelendiğinde ergenlerde dijital oyun bağımlılığı puanları not ortalaması değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($F(4,526)= 2.74$; $p<.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Bonferroni testi yapılmıştır. Buna göre not ortalaması 55-69 (= 16.18) arası olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanları not ortalaması 70-84 (= 14.52) arası olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanlarından anlamlı seviyede yüksek bulunmuştur. Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı puanlarının teknolojik aygıtlara sahip olma değişkenine göre anlamlı seviyede farklılaşıp farklılaşmadığının analizi bağımsız örneklem t-testi ile yapılmıştır. Bağımlı değişkene ilişkin varyansların homojen olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5*Ergenlerin Teknolojik Aygıt Sahip Olma Durumuna Göre Dijital Oyun Bağımlılıkları Arasındaki Fark*

Sahip Olunan Aygıt	Sahip Olma Durumu	N	\bar{X}	Ss	sd	Basıklık	Çarpıklık	Levene's F	t	p
Bilgisayar ^a	Evet	294	15.38	5.50	529	-.38	.56	.61 ^{ns}	-1.395	.164
	Hayır	237	14.73	5.13		-.44	.45			
Akıllı Telefon ^b	Evet	511	15.10	5.33	529	-.36	.53	.18 ^{ns}	-	.881
	Hayır	20	14.90	5.64		-.57	.34			
Tablet ^a	Evet	183	14.74	5.13	529	-.40	.58	1.05 ^{ns}	1.098	.273
	Hayır	348	15.28	5.45		-.37	.50			
Oyun Konsolu ^a	Evet	66	17.01	5.54	529	-.55	.34	.17 ^{ns}	-3.147	.000
	Hayır	465	14.82	5.26		-.33	.55			

^aBağımsız örneklem t-testi, ^bMann Whitney U testi, ^{ns}: $p>.05$

Tablo 5 incelendiğinde ergenlerde dijital oyun bağımlılığı puanları teknolojik aygıtlardan bilgisayara sahip olup olmama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($t=-1.395$; $p>.05$). Buna göre bilgisayara sahip olanlar ile bilgisayara sahip olmayanların dijital oyun bağımlılığı puanları birbirine yakın bulunmuştur. Ergenlerin dijital oyun bağımlılık puanları teknolojik aygıtlardan akıllı telefona sahip olup olmama durumuna göre anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır ($U=5009.500$; $z=-.150$; $p=.881$). Buna göre akıllık telefona sahip olanlar ile akıllı telefona sahip olmayanların dijital oyun bağımlılık puanları yakın bulunmuştur. Ergenlerin dijital oyun bağımlılık puanları teknolojik aygıtlardan tablete sahip olup olmama durumuna göre anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır ($t= 1.098$; $p>.05$). Buna göre tablete sahip olanlar ile tablete sahip olmayanların dijital oyun bağımlılık puanları yakın bulunmuştur. Ergenlerin dijital oyun bağımlılık puanları teknolojik aygıtlardan oyun konsoluna sahip olup olmama durumuna göre anlamlı seviyede farklılaşmaktadır ($t=-3.147$; $p<.001$). Buna göre oyun konsoluna sahip olanların dijital oyun bağımlılık puanları oyun konsoluna sahip olmayanların dijital oyun bağımlılık puanlarından anlamlı seviyede daha yüksek bulunmuştur. Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı puanlarının günlük dijital oyun oynama süresi değişkenine

İbrahim TAŞBAŞI, Fuad BAKİOĞLU, Ozan KORKMAZ

Ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide heyecan aramanın aracılık rolünün incelenmesi

göre anlamlı seviyede farklılaşıp farklılaşmadığının analizi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yapılmıştır. Bağımlı değişkene ilişkin varyansların homojen olduğu görülmüştür (Levene's F (2,528)=1.65, $p>.05$). Yapılan analiz sonucunda edinilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6*Ergenlerin Oyun Oynama Süresine Göre Dijital Oyun Bağımlılıkları Arasındaki Fark*

Süre	N	\bar{X}	Ss	Basıklık	Çarpıklık	F	p	Fark Yönü
0-1 saat	185	13.13	4.72	.17	.81	36.299	.000	2-4 saat>0-1 saat;
2-4 saat	255	15.27	5.18	-.30	.58			5 saat ve üzeri>0-1 saat;
5 saat ve üzeri	91	18.58	5.14	-.01	-.03			5 saat ve üzeri>2-4 saat

Tablo 6 incelendiğinde, ergenlerin dijital oyun bağımlılığı puanları günlük dijital oyun oynama süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (F(2,528)=36.299; $p<.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Bonferroni testi yapılmıştır. Buna göre dijital oyun oynama süresi 0-1 saat (= 13.13) olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılık puanları dijital oyun oynama süresi 2-4 saat (= 15.27) olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanlarından, dijital oyun oynama süresi 0-1 saat (= 13.13) olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanları dijital oyun oynama süresi 5 saat ve üzeri (= 18.58) olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanlarından ve dijital oyun oynama süresi 2-4 saat (= 15.27) olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanları dijital oyun oynama süresi 5 saat ve üzeri (= 18.58) olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanlarından anlamlı seviyede daha düşük bulunmuştur. Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı puanlarının dijital oyun oynanan aygıt değişkenine göre anlamlı seviyede farklılaşıp farklılaşmadığının analizi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yapılmıştır. Bağımlı değişkene ilişkin varyansların homojen olduğu görülmüştür (Levene's F (3,527)=.78, $p>.05$). Yapılan analiz sonucunda edinilen bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7*Ergenlerin Oyun Oynadığı Aygıtta Göre Dijital Oyun Bağımlılıkları Arasındaki Fark*

Aygıt Türü	N	\bar{X}	Ss	Basıklık	Çarpıklık	F	p	Fark Yönü
Bilgisayar	74	16.43	4.91	.07	.62	6.807	.000	Bilgisayar>Akıllı Telefon;
Akıllı Telefon	361	14.46	5.29	-.36	.59			Oyun Konsolu>Akıllı Telefon;
Tablet	25	14.68	5.19	.40	.73			Oyun Konsolu>Tablet
Oyun Konsolu	71	17.08	5.46	-.57	.32			

Tablo 7 incelendiğinde, ergenlerde dijital oyun bağımlılığı puanları dijital oyun oynanan aygıt değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (F(3,527)= 6.807; $p<.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Bonferroni testi yapılmıştır. Buna göre bilgisayar (= 16.43) ile oyun oynayan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanları akıllı telefon (= 14.46) ile oynayan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanlarından, oyun konsolu (= 17.08) ile oyun oynayan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanları akıllı telefon (= 14.46) ile oynayan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanlarından ve oyun konsolu (= 17.08) ile oyun oynayan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanları tablet (= 14.68) ile oynayan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanlarından anlamlı seviyede daha yüksek bulunmuştur. Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı puanlarının dijital oyun oynama amacı değişkenine göre anlamlı seviyede farklılaşıp farklılaşmadığının analizi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yapılmıştır. Bağımlı değişkene ilişkin varyansların homojen olduğu görülmüştür (Levene's F (4,526)=1.80, $p>.05$). Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

İbrahim TAŞBAŞI, Fuad BAKİOĞLU, Ozan KORKMAZ

Ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide heyecan aramanın aracılık rolünün incelenmesi

Tablo 8*Ergenlerin Oyun Oynama Amacına Göre Dijital Oyun Bağımlılıkları Arasındaki Fark*

Oyun Oynama Amacı	N	\bar{X}	Ss	Basıklık	Çarpıklık	F	p	Fark Yönü
Eğlence	343	14.05	4.84	-.23	.60	27.220	.000	Psikolojik Rahatlama >Eğlence
Psikolojik Rahatlama	64	19.03	5.74	-.63	-.02			Zaman Geçirme>Eğlence
Zaman Geçirme	100	15.48	5.12	-.44	.37			Zaman Geçirme>Psikolojik Rahatlama
Heyecan	13	17.08	6.76	-.74	.49			
Özgürlük	11	19.00	5.14	-.52	-.11			

Tablo 8 incelendiğinde, ergenlerde dijital oyun bağımlılığı puanları dijital oyun oynama amacı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F(4,526)= 27.220$; $p<.001$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Bonferroni testi yapılmıştır. Buna göre oyun oynama amacı eğlence (= 14.05) olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanları oyun oynama amacı psikolojik rahatlama (= 19.03) olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanlarından, oyun oynama amacı eğlence (= 14.05) olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanları oyun oynama amacı zaman geçirme (= 15.48) olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanlarından ve oyun oynama amacı psikolojik rahatlama (= 19.03) olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanları oyun oynama amacı zaman geçirme (= 15.48) olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanlarından anlamlı seviyede daha düşük bulunmuştur. Araştırmada ikinci olarak 'ergenlerin temel psikolojik ihtiyaç, dijital oyun bağımlılığı ve heyecan arama puanları arasında anlamlı seviyede ilişkiler var mıdır?' sorusuna yanıt aranmıştır. Değişkenlere ait elde edilen veriler Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9*Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Bilgiler*

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Oyun Bağımlılığı	-				
2. Heyecan Arama	.39**	-			
Temel Psikolojik İhtiyaçlar					
3. İlişki Kurma	-.44**	-.38**	-		
4. Yeterlik	-.40**	-.36**	.48**	-	
5. Özerklik	-.47**	-.36**	.61**	.58**	-
Ortalama	15.09	9.54	24.35	13.02	19.59
Ss	5.34	2.87	4.85	2.45	4.08
Minimum	7	4	9	5	7
Maksimum	31	16	35	20	30
Çarpıklık	.52	.01	-.27	-.13	-.41
Basıklık	-.37	-.45	-.11	.38	-.01

** $p<.01$

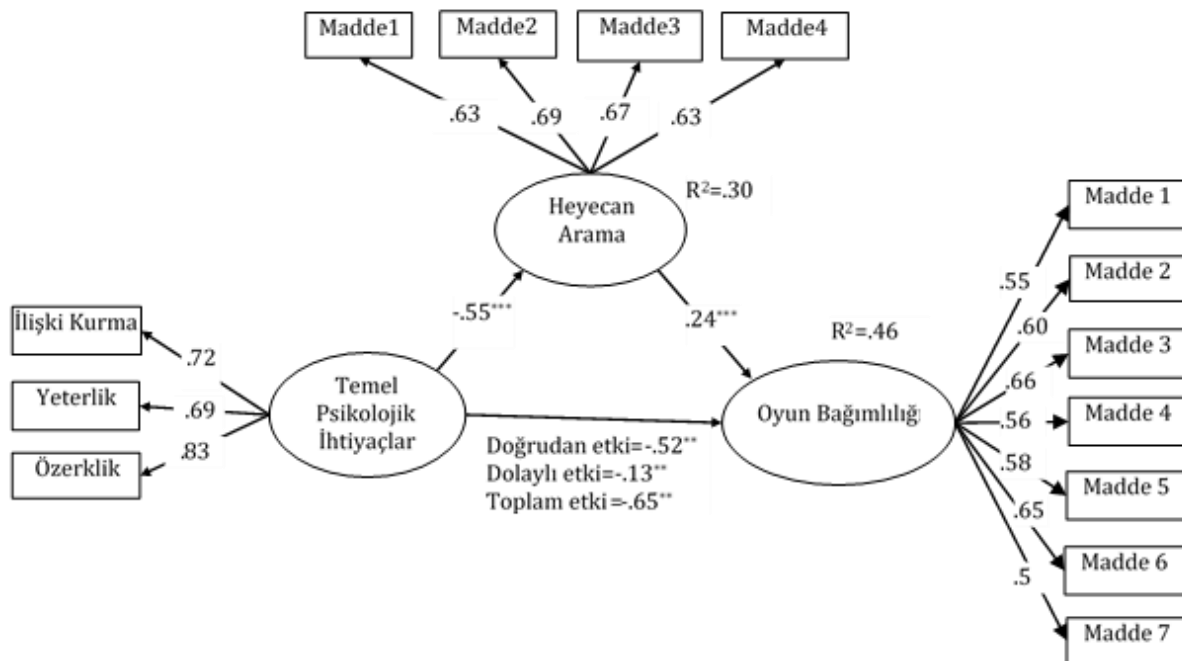
Tablo 9'da araştırmanın oyun bağımlılığı, heyecan arama ve temel psikolojik ihtiyaçlar değişkenlerinin arasındaki Pearson korelasyon katsayıları incelenmiştir. Buna göre oyun bağımlılığı ile heyecan arama arasında ($r= .39$) pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Oyun bağımlılığı ile temel psikolojik ihtiyaçlar alt boyutları olan ilişki kurma ($r=-.44$, $p<.01$), yeterlik ($r=-.40$, $p<.01$) ve özerklik ($r=-.47$, $p<.01$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Heyecan arama ile temel psikolojik ihtiyaçlar alt boyutları arasında olan ilişki

kurma ($r=-.38, p<.01$), yeterlik ($r=-.36, p<.01$) ve özerklik ($r=-.36, p<.01$) arasında negatif yönde anlamlı seviyede ilişkiler bulunmuştur. Temel psikolojik ihtiyaçlar alt boyutlarından yeterlik ile ilişki kurma arasında ($r=.48, p<.01$) pozitif yönde, özerklik ile ilişki kurma arasında ($r=.6, p<.011$) pozitif yönde, özerklik ile yeterlik arasında ($r=.58, p<.01$) pozitif yönde anlamlı seviyede ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca Tablo 9'da oyun bağımlılığı ($\bar{x} = 15.09, ss = 5.34$), heyecan arama ($\bar{x} = 9.54, ss = 2.87$) ve temel psikolojik ihtiyaçlar alt boyutları olan ilişki kurma ($\bar{x} = 24.35, ss = 4.85$), yeterlik ($\bar{x} = 13.02, ss = 2.45$) ve özerklik ($\bar{x} = 19.59, ss = 4.08$) için puan ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmada üçüncü olarak 'ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar ile dijital oyun bağımlılığı puanları arasında heyecan arama aracılık etmekte midir?' sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın bu sorusuna yanıt aramak için yapılan yapısal eşitlik modellemesi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak modelde yer alacak tüm değişkenlerin (bağımlı ve bağımsız) yer aldığı ve üç gizil değişkenden oluşan ölçme modeli test edilmiştir. Ardından ölçme modeli ve araştırma sorusuna uygun yapısal model test edilmiştir (Şimşek, 2007). Yapılan analiz sonucunda ölçme modelinin uyum iyiliği indeksleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur [$\chi^2 = 119.649$ (df = 72, $p = .000$), $\chi^2/df = 1.662$; CFI = .979; GFI = .970; IFI = .979; RMSEA = .035; SRMR = .0328; TLI = .973]. Ölçme modeli sılandıktan ve kabul edilebilir değerler elde edildikten sonra yapısal eşitlik modeli sınanmıştır. Yapısal modele ilişkin bulgular Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1

Ergenlerin Temel Psikolojik İhtiyaçları ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkide Heyecan Aramanın Aracılık Rolüne İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli



$^{**}p<.01$; $^{***}p<.001$

Ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının dijital oyun bağımlılığını yordamasında heyecan aramanın aracılık rolüne ilişkin yapısal eşitlik modeli doğrulanmış ve tüm yol katsayıları anlamlı bulunmuştur. Ergenlerin temel psikolojik ihtiyaç puanları heyecan arama puanını ($\lambda = -.55, p<.01$) ve oyun bağımlılığı puanını ($\lambda = -.52, p<.01$) doğrudan negatif yönde yordamaktadır. Ergenlerin heyecan arama puanları dijital oyun bağımlılığı puanını ($\lambda = .24, p<.01$) pozitif yönde yordamaktadır. Ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının dijital oyun bağımlılığını yordamasında heyecan aramanın aracılık rolüne ilişkin dolaylı yol katsayısı da anlamlı bulunmuştur ($\lambda = -.13, p<.01$). Temel psikolojik ihtiyaçlar, heyecan arama değişkeni aracılığıyla oyun bağımlılığındaki

İbrahim TAŞBAŞI, Fuad BAKİOĞLU, Ozan KORKMAZ

Ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide heyecan aramanın aracılık rolünün incelenmesi

varyansın varyansın %46'sını ($R^2=.46$) açıklamaktadır. Araştırmada ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının dijital oyun bağımlılığını yordamasında heyecan aramanın aracılık rolüne ilişkin yapısal eşitlik modelinin doğrulanıp doğrulanmadığına uyum iyiliği indekslerinin incelenmesi ile karar verilmiştir. Yapısal eşitlik modeline ait uyum iyiliği indeksleri iyi düzeyde bulunmuştur [$\chi^2 = 103.108$ (sd = 71, $p < .000$), $\chi^2/sd = 1.452$; CFI = .986; GFI = .974; IFI = .986; RMSEA = .029; SRMR = .0304; TLI = .982]. Yapısal modeldeki doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlı olup olmadığını incelemek için bootstrapping yöntemi (10.000 yeniden örnekleme) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10*Doğrudan ve Dolaylı Etkilere ait Bootstrapping Sonuçları*

Yollar	Katsayı	% 95 Güven aralığı	
		Alt sınır	Üst sınır
Doğrudan etki			
Temel Psikolojik İhtiyaçlar → Heyecan Arama	-.546	-.635	-.458
Temel Psikolojik İhtiyaçlar → Dijital Oyun Bağımlılığı	-.519	-.635	-.395
Heyecan Arama → Dijital Oyun Bağımlılığı	.242	.110	.374
Dolaylı etki			
Temel Psikolojik İhtiyaçlar → Heyecan Arama → Dijital Oyun Bağımlılığı	-.132	-.210	-.063

Uygulanan bootstrapping yöntemi sonucunda elde edilen bootstrapping katsayılarının %95 güven aralığında sıfırı kapsamadığı görülmektedir. Tüm doğrudan ve dolaylı katsayıların anlamlı olduğu görülmüştür (Preacher & Hayes, 2008). Dolayısıyla bu araştırma için sınanan ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının dijital oyun bağımlılığını yordamasında heyecan aramanın aracılık rolüne ilişkin yapısal eşitlik modelinin doğrulandığı söylenebilir. Yani temel psikolojik ihtiyaç puanları arttıkça heyecan arama puanları azalmakta ($\lambda = -.55$, $p < .01$), heyecan arama puanları azaldıkça dijital oyun bağımlılığı puanı da azalmaktadır ($\lambda = .24$, $p < .01$).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar ile dijital oyun bağımlılığı arasında heyecan aramanın aracılık rolünün tespit edilmesi ve ergenlerin dijital oyun bağımlılığı puanlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada bu amaca yönelik bulgular elde edilmiştir. Araştırma sorularına ilişkin tartışma ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmada ilk olarak ergenlerin dijital oyun bağımlılık puanları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Birinci olarak ergenlerde dijital oyun bağımlılığı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı seviyede farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde buna benzer sonuçların olduğu görülmüştür (Ekici, 2022; Basha ve Topal, 2021). Cinsiyet açısından farklılık olmamasının sebebi son zamanlarda dijital oyunların çok yaygın hale gelmesi, her iki cinsiyete hitap eden oyunların artması, toplumda cinsiyet rollerine ilişkin değişimler gibi faktörler olabilir. İkinci olarak ergenlerde dijital oyun bağımlılığı puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı seviyede farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde buna benzer sonuçların olduğu görülmüştür (Ateş, 2021; Çiçek 2021). Bu duruma oyunların hitap ettiği yaş aralığının kesin bir şekilde ayrılması, oyun bağımlılığının bütün yaş düzeyleri için çoğalmış olması, okula ve oyunlara olan bakış açısının sınıf düzeylerinde farklı olmaması gibi faktörlerin neden olduğu söylenebilir. Üçüncü olarak ergenlerde dijital oyun bağımlılığı puanlarının algılanan sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı seviyede farklılaşmadığı tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde buna benzer sonuçların olduğu görülmüştür (Özdemir, 2021; Yönet, 2018). Araştırmanın katılımcı grubunda algılanan sosyoekonomik düzeyi 'yüksek' olan öğrencilerin azlığı dikkat çekmektedir. Gruplar arasında anlamlı fark oluşmamasının sebepleri arasında yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olduğu algısına ailelerin azlığının da olabileceği göz

İbrahim TAŞBAŞI, Fuad BAKİOĞLU, Ozan KORKMAZ

Ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide heyecan aramanın aracılık rolünün incelenmesi

önünde bulundurulabilir. Algılanan sosyoekonomik düzeyin fark oluşturmaması günümüzde düşük geliri olan ailelerde bile dijital oyun oynanan aygıtın var olabileceği gibi sebeplere dayandırılabilir. Dördüncü olarak ergenlerde dijital oyun bağımlılığı puanlarının not ortalaması değişkenine göre anlamlı seviyede farklılaştığı tespit edilmiş, not ortalaması 55-69 arası olan öğrencilerin bağımlılık puanlarının not ortalaması 70-84 arası olan öğrencilerin oyun bağımlılık puanlarından daha fazla olduğu görülmüştür. Not ortalaması daha düşük olan öğrencinin oyun bağımlılığı riski daha yüksektir denilebilir. Alanyazında not ortalamasının dijital oyun bağımlılığını etkilemediğine yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla beraber dijital oyun bağımlılığı davranışının düşük not ortalamasına neden olabileceği de söylenebilir. Nitekim Karaman-Yaşar (2019) ve Akpınar (2021) oyun bağımlılığının akademik yönden başarısızlığa yol açtığını belirtmişlerdir. Çocuklarda ve gençlerde dijital oyun oynama davranışlarının akademik başarısızlıklara neden olduğu bulunmuştur (Bilgin, 2015). Dijital oyunların öğrenciler için çoğu zaman derslerini aksatma riski barındırdığı söylenebilir. Beşinci olarak ergenlerde dijital oyun bağımlılığı puanlarının teknolojik aygıtlara sahip olma değişkenine göre anlamlı seviyede farklılaştığı tespit edilmiştir. Bilgisayar, akıllı telefon ve tablete sahip olan öğrencilerde bağımlılık açısından farklılık olmazken, oyun konsoluna sahip olan öğrencilerde oyun konsolu olmayanlara göre oyun bağımlılık puanı daha çok çıkmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde oyun konsolunun ayırıcı özelliğine dair araştırmaya rastlanmamıştır. Bilgisayar, tablet ve akıllı telefon sahibi olanlarda anlamlı fark oluşmamasının sebebi; günümüzde ergen öğrencilerin çoğunun bu aygıtlara sahip olması, bu aygıtların günlük hayatta okul, iletişim, sosyal medya gibi faktörler için de kullanılması gibi durumlar olabilir. Oyun konsolu yalnızca oyun oynama davranışı ile ilgili olduğu için oyun konsolu olan öğrencilerin bağımlılık düzeyleri farkı daha anlaşılabilir bir durumdadır. Delebe (2020) ve Baykal (2020) teknolojik aygıtlar arttıkça oyun bağımlılığı düzeyinin arttığını belirtmişlerdir. Oyun konsoluna sahip olma durumu bu artışa örnek olarak gösterilebilir. Altıncı olarak ergenlerde dijital oyun bağımlılığı puanlarının dijital oyun oynama süresi değişkenine göre anlamlı seviyede farklılaştığı tespit edilmiştir. Oyun oynama süresi arttıkça dijital oyun bağımlılığı puanının arttığı görülmüştür. İlgili alanyazın incelendiğinde buna benzer sonuçların olduğu görülmüştür (Erkılıç, 2021; Ayyıldız, 2021; Kılıç, 2020). Oyun oynama süresi arttıkça 'oyuna kapılma' faktörü de artacağından bağımlılığın önlenme çalışmalarında bu konunun dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Yedinci olarak ergenlerde dijital oyun bağımlılığı puanlarının dijital oyun oynanan aygıt değişkenine göre anlamlı seviyede farklılaştığı tespit edilmiştir. Bilgisayar ile oynayan öğrencilerin akıllı telefonla oynayana göre, oyun konsolu ile oynayan öğrencilerin ise akıllı telefon ve tabletle oynayana göre oyun bağımlılığı puanları daha yüksek çıkmıştır. Teknolojik aygıtların var olma durumu ile oyun oynama aygıtına yönelik elde edilen verilerin benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bilgisayar ve oyun konsolu faktörü göz önündedir. Arslan (2022) benzer olarak farklı teknolojik aygıtlarla oyun oynayanların bağımlılık puanlarının daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Son olarak ergenlerde dijital oyun bağımlılığı puanlarının oyun oynama amacı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde buna benzer sonuçların olduğu görülmüştür. Zaman geçirme amacıyla oynayan öğrencilerin eğlence ve psikolojik rahatlama amacıyla oynayan öğrencilere göre; psikolojik rahatlama amacıyla oynayan öğrencilerin de eğlence amacıyla oynayan öğrencilere göre oyun bağımlılığı puanları daha yüksek çıkmıştır. Eni (2017) benzer olarak lise öğrencilerinin en çok günlük yaşamdan uzak kalmak için dijital oyun oynadıklarını saptamıştır. Ergen öğrenciler stresten ve okul hayatındaki olumsuzluklardan uzaklaşmak adına dijital oyunlara başvurabilmektedirler.

Araştırmada ikinci olarak ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçları, dijital oyun bağımlılığı puanları ve heyecan arama puanları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. İlk olarak ergenlerin heyecan arama seviyeleri ile dijital oyun bağımlılık puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre ergenlerde dijital oyun bağımlılığı puanları arttıkça heyecan arama puanları da artmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde benzer sonuçların olduğu görülmüştür (Kayalı, 2020; Pala ve Erdem, 2011). Ergenlerde heyecan arayışının en fazla dijital oyunlarla karşılandığı düşünülmektedir. Günlük hayatında macera bulamayan ergen öğrenciler

bu ihtiyacı oyunlar vasıtasıyla giderebilmektedir. İkinci olarak ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar ile dijital oyun bağımlılık puanları arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar arttıkça dijital oyun bağımlılığı azalmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde benzer sonuçların olduğu görülmüştür (Yıldırım, 2019; Dursun ve Eraslan-Çapan, 2018; Karaburç, 2017). Temel psikolojik ihtiyaçlarını yeterince karşılayamayan ergenler dijital oyunlara yönelebilmektedirler. Fakat bir süre sonra dijital oyun bağımlılığının yarattığı olumsuz sonuçlardan dolayı ihtiyaçlarını geri plana atabilmekte ve gerçek hayata dönebilmektedirler. Üçüncü olarak ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar ile heyecan arama seviyeleri arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Buna göre ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar arttıkça heyecan arama puanları azalmaktadır. Alanyazın incelendiği zaman iki değişkenin birbiriyle olan ilişkisini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Aralarındaki negatif ilişkinin nedeni olarak; psikolojik ihtiyaçların ergen öğrenciyi yalnızlığa itebileceği için risk alma eğilimlerinin zayıflayacağı, yeteneklerinin farkında olan, ilişki kurmakta zorluk çekmeyen, kendini daha özgür hisseden öğrencilerin heyecan arayışı içerisinde daha rahat bir şekilde girebilecekleri için iki değişken arasındaki ters orantının ortaya çıkması gibi durumlar gösterilebilir.

Son olarak araştırma bulgularına göre çalışma grubunun temel psikolojik ihtiyaçları ve dijital oyun bağımlılık seviyeleri arasında heyecan aramanın aracılık rolüne ilişkin yapısal eşitlik modeli doğrulanmıştır. Buna göre ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar ve dijital oyun bağımlılık seviyeleri arasında heyecan aramanın aracılık rolüne sahip olduğu söylenebilir. Yani ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçları arttıkça heyecan aramaları azalmakta ve dijital oyun bağımlılığı da azalmaktadır. Yüksek heyecan arayışı içinde olan kişilerin yaptıkları aktivitelerin ödülleri, daha düşük heyecan arayışı içinde olan bireylerden daha fazla algılamaları onları daha çok risk almaya yönlendirebilir (Lapsekili vd., 2010). Psikolojik ihtiyacı daha az olan ergen öğrencinin oyunlardan kazanacağı ödülü daha çok benimsemesi hem heyecan aramalarını hem de oyun bağımlılığını arttıracaktır.

Bu çalışma sonucunda araştırma ve uygulama alanlarına yönelik birtakım öneriler sunulabilir. Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı, temel psikolojik ihtiyaçlar ve heyecan arama ile ilgili yapılacak çalışmalarda araştırmacılar tarafından nitel yöntemler kullanılarak bu üç değişkenin arasındaki ilişkilerin nedenleri ve dijital oyun bağımlılığının belirleyicileri hakkında daha fazla bilgi elde edilebilir. Dijital oyun bağımlılığı, temel psikolojik ihtiyaçlar ve heyecan arama değişkenlerinin birbirleriyle olan ilişkisinin konu edildiği araştırmalar alanyazında sınırlı olduğundan, bu çalışmada elde edilen bulguların geçerliğini artırmak amacıyla farklı ergen gruplarında benzer çalışmalar yürütülebilir. Yine araştırmacılar tarafından boylamsal çalışmalar yapılarak dijital oyun bağımlılığı, temel psikolojik ihtiyaçlar ve heyecan aramanın zaman içindeki ilişkisi incelenebilir. Bu araştırma lise düzeyindeki öğrencilerle yapıldığı için benzer araştırmaların ilkökul, ortaokul ve üniversite düzeyinde de yapılarak destekleyici sonuçların elde edilmesi sağlanabilir. Okullarda yapılacak olan dijital oyun bağımlılığı ile ilgili seminer, grup rehberliği, psikoeğitim gibi çalışmalarda temel psikolojik ihtiyaçlar ve heyecan arama kavramlarına yer verilebilir. Dijital oyun bağımlılığının önlenmesi adına öğrenci aileleriyle çalışmalar yürütülürken öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını doğru yollarla nasıl karşılayabilecekleri konusunda aileleri bilinçlendirmek için psikoeğitim çalışmaları yapılabilir. Yine öğrencilerin heyecan arayışlarını karşılayabilmek ve dijital oyun bağımlılıklarını azaltabilmek adına hem okul içerisinde hem de aile içerisinde toplu etkinlikler, eğitsel oyunlar gibi aktiviteler üretilebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma Karaman ilinde yaklaşık 13 farklı lisede öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılının birinci yarısında elde edilen veriler ile sınırlıdır. Çalışmanın bulgularının lise öğrencilerine ait olması, sonuçların diğer eğitim kademelerindeki bireylere genellenmesini sınırlandırmaktadır.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışma, İbrahim Taşbaşı (2023) tarafından hazırlanan “Ergenlerde Temel Psikolojik İhtiyaçlar ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasında Heyecan Aramanın Aracılık Rolünün İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın birinci yazarı araştırmanın tüm süreçlerini gerçekleştirmiş olup araştırmanın ikinci ve üçüncü yazarları araştırmanın tüm süreçlerine danışmanlık sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 24.10.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 31.10.2022-96994

KAYNAKÇA

- Akpınar, İ. (2021). *Ergenlerde oyun bağımlılığı ile psikolojik sağlık ve heyecan arayışı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Ruhsal bozuklukların tanısı ve sayımsal elkitabı. Beşinci baskı (DSM-5), *Tanı ölçütleri başvuru elkitabı*, (Çev.: Köroğlu E.), Hekimler Yayın Birliği.
- Arslan, C. (2022). *Lisanslı sporcular ile sedanter bireylerin dijital oyun bağımlılığı açısından karşılaştırılması (Ağrı ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ağrı.
- Ateş, S. (2021). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılığının yordayıcıları olarak öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve gelecek beklentileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, F., & Horzum, M. B. (2015). Öğretmenlerin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 2(1), 52-66.
- Ayyıldız, D. (2021). *Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı, davranışsal-duygusal sorunlar ve olumsuz bilişsel hatalar arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Balkaya-Çetin, A. (2014). *Ergenlerin internet ve problemlerle internet kullanım davranışlarının bazı psiko-sosyal özellikler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baykal, D. (2020). *Dijital oyun bağımlılığının sosyoekonomik açıdan değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Basha, E., & Topal, M. (2020). Bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeğinin Arnavutça'ya uyarlanması çalışması. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 7(2), 52-69.
- Bilgin, H. C. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Bilişim Vadisi (2020). Dijital Oyun Çalıştay Raporu. <http://www.bilismvadisi.com.tr/wp-content/uploads/Dijital-Oyun-Calistay-Raporu-Re-Think-pdf>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Wiley.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Çantaoglu, E. (2022). *Okul öncesi çağındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı ile rekabet stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çat, F. B. (2019). *Ergenlerde heyecan arayışının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çelik, E. (2015). Ergenler için kısa heyecan arayışı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 45-51. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.52806>
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi temel kavramlar uygulamalar-programlama*. Anı Yayıncılık.
- Çınar, S. (2021). *Özel yetenekli 6 ve 7. sınıf öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile empati becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çiçek, F. (2021). *Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile psikolojik sağlamlık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çolakoğlu, B. (2018). *Sentetik kanabinoid bağımlılarında heyecan arayışı, dürtüsellik ve karar verme becerileri* [Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi]. İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Aile Hekimliği Anabilim Dalı, İstanbul.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior." *Psychological Inquiry*, (11), 227-268.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche Di Psicologia*, 27(1), 23-40.
- Delebe, A. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ile bazı fiziksel parametreler ve akademik başarı durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Dokumacı, C. (2023). *Okul öncesi dönemdeki çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin sosyal becerileriyle ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Dursun, A., & Eraslan-Çapan, B. (2018). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve psikolojik ihtiyaçlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 128-140. <http://dx.doi.org/10.17679/inuefd.336272>
- Dünya Sağlık Örgütü. (2021). *International classification of diseases (ICD-11)*. <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases>
- Ekici, F. (2022). *Fiziksel aktivite içerikli eğitsel oyunların dijital oyun bağımlılığına etkisi ve ebeveyn görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Eni, B. (2017). *Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve algıladıkları ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erkılıç, E. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığının yalnızlık ve benlik saygısı arasındaki ilişkisi ve dijital oyun bağımlılığının çeşitli demografikler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Gentile, D. A. (2009). Pathological video game use among youth 8 to 18: A national study. *Psychological Science*, 20(5), 594-602. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02340.x>
- Gökçearslan, Ş., & Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 419-435.
- Güneş, G. (2019). *Namık Kemal Üniversitesi öğrencilerinde serbest zaman motivasyonunun ve temel psikolojik ihtiyaçların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Tekirdağ.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- Kaba, İ. (2022). *Ergenlerde teknoloji kullanımının öz-belirleme kuramı temelinde incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaburç, G. C. (2017). *Evlü bireylerin problemlü internet kullanımı, evlilik uyumu, eş tükenmişliği ve temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Karaman Yaşar, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin gözünden dijital oyun ve dijital oyun bağımlılığı: Kocaeli ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kayalı, K. (2020). *Üniversite öğrencilerinde bilgisayar oyunu bağımlılığı ve heyecan arama davranışı ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kesici, Ş., Üre, Ö., Bozgeyikli, H., & Sünbül, A. M. (2003). Temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *VII. Ulusal PDR Kongresi Bildiriler*. Malatya.
- Kılıç, G. (2021). *Dijital oyun bağımlılığı ile yalnızlık, saldırganlık, mutluluk ve dijital oyun oynama motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. Press.). Guilford Publications.
- Kneer, J., Rieger, D., Ivory, J. D., & Ferguson, C. (2014). Awareness of risk factors for digital game addiction: interviewing players and counselors. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 12(5), 585-599. <http://dx.doi.org/10.1007/s11469-014-9489-y>
- Koçoğlu, S. (2021). *Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının iletişim becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kodaman, U., & Dinç, M. (2017). *Teknoloji yerinde yeterince*. TBM Alan Kitapçığı Dizisi:9, Kültür Sanat Basımevi.
- Lapsekili, N., Uzun, Ö., & Ak, M. (2010). Obsesif kompulsif bozukluk olgularında heyecan arama davranışı. *Klinik Psikiyatri*, 13, 170-176.
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). The effects of pathological gaming on aggressive behavior. *Journal of Youth And Adolescence*, 40(1), 38-47.
- Limon, F. (2022). *Dijital oyun karakteri tasarımında at figürü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kto Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Konya.
- Marcoulides, G., & Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları* (2. Baskı.). Detay Yayıncılık.
- Newzoo (2022). Global Games Market Raport. <https://newzoo.com/insights/trendreports/newzoo-global-games-market-raport-2022-free-version>
- Özdemir, M. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve sosyal eğilimleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Özen, S. (2016). *Ergen öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Pala, F. K., & Erdem, M. (2011). Dijital oyun tercihi ve oyun tercih nedeni ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenme stili arasındaki ilişkiler üzerine bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), s.53-71.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Sivrikaya, K. K. (2019). *Gıda neofobisi ve heyecan arama kişilik özelliklerinin yabancı turistlerin geleneksel türk yemeklerini satın alma niyetine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şahin, C., & Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(3), 115-130.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ekinoks.
- Türk Dil Kurumu (2020). Sözlük. <https://www.sozluk.gov.tr>
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Uzun, M. S. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin okuldaki psikolojik ihtiyaçları ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 121-127.
- Xia, Y., & Yang, Y. (2019). RMSEA, CFI, and TLI in structural equation modeling with ordered categorical data: The story they tell depends on the estimation methods. *Behavior Research Methods*, 51, 409-428. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1055-2>
- Yalçın-Irmak, A., & Erdoğan, S. (2015). Dijital oyun bağımlılığı ölçeği Türkçe formunun geçerliliği ve güvenirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 16(1), 10-18. <http://dx.doi.org/10.5455/apd.170337>
- Yalçın-Irmak, A., & Erdogan, S. (2016). Digital game addiction among adolescents and young adults: A current overview. *Turkish Journal of Psychiatry*, 27(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.5080/u13407>
- Yee, N. (2006). The labor of fun: How video games blur the boundaries of work and play. *Games And Culture*, 1, 68-71. <https://doi.org/10.1177/1555412005281819>
- Yıldırım, E. (2019). *Çevrimiçi oyun bağımlılığının algılanan sosyal destek ve temel psikolojik ihtiyaçlarla ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yönet, E. (2018). *Lise öğrencilerinin sportif serbest zaman ilgilenim, dijital oyun bağımlılığı ve yaşam kalitesi düzeylerinin araştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zuckerman, M., & Aluja, A. (2015). Measures of sensation seeking. G. J. Boyle, D. H. Saklofske, & G. Matthews (Ed.) içinde, *Measures of personality and social psychological constructs* (ss. 352-380). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386915-9.00013-9>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

With the rapid development of technology, digital games continue to spread rapidly in our country and in the world. The number of people playing digital games in the world reached 3 billion in 2021 and 3.2 billion in 2022 (Newzoo, 2022). In our country, this number has exceeded thirty-six million (Digital Game e-Workshop Final Report, 2021). These statistics show that digital games and digital game addiction have become an important issue.

Digital game addiction is the excessive and compulsive use of digital games and the inability to stop playing games despite negative situations (Lemmens et al., 2011). It is also defined as stubborn and maladaptive behavior towards playing games (Gökçearslan & Durakoğlu, 2014). Although it is known that digital game addiction has mostly negative effects, it also has positive effects such as keeping away from stress and educational features.

Adolescents may turn to digital games to meet their basic psychological needs. Basic psychological needs express the needs for competence, autonomy and relationality that differ from individual to individual, which must be met for the health and happiness of people within the Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000). The need for competence is the belief that individuals have their own skills and abilities to cope with a certain situation (Özen, 2016). The need for autonomy is when people make decisions in their own life, use their own free will and bring their own choices to the fore (Uzun, 2021). The need for a relationship is the need for the individual to be in contact with other people (Güneş, 2019).

Since adolescents prefer an exciting life, they can meet their sensation seeking needs with digital games. Excitement seeking is the constant search for different and new activities in order to keep their excitement levels high (Zuckerman, 1994; cited in Sivrikaya, 2019). It has four sub-sections, namely excitement and adventure seeking, experience seeking, disinhibition (inability to inhibit), and boredom sensitivity (Zuckerman & Aluja, 2015).

In this study, it was aimed to examine the mediating role of sensation seeking between basic psychological needs and digital game addiction in adolescents and to examine digital game addiction in adolescents in terms of various variables. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. Do adolescents' digital game addiction levels differ significantly according to their demographic characteristics?
2. Is there a significant relationship between the basic psychological needs, digital game addiction and sensation seeking levels of adolescents?
3. Does sensation seeking have a mediating role in the relationship between the basic psychological needs of adolescents and the levels of digital game addiction?

Method

This research, which examines the mediating role of sensation seeking between basic psychological needs and digital game addiction in adolescents, is research in relational screening model. The study group of the research consists of high school students who continue their education in the fall semester of the 2022-2023 academic year in Karaman, a province in the Central Anatolia Region of Turkey. The study group of the research consists of a total of 531 students, 50.1% of whom are girls (n= 266) and 49.9% are boys (n= 265). The ages of the participants ranged from 13-18 (Age Mean= 15.58; SD=1.20).

The data of the study were collected with the Digital Game Addiction Scale, the Brief Thrill-Seeking Scale for Adolescents, the Basic Psychological Needs Scale-High School Form and the Personal Information Form. Before starting the analysis in the research, it was checked whether the data were normally distributed, it was determined that the data were normally distributed, and

parametric analyzes were preferred. In examining the multivariate normality of the data, the scatter diagram matrix was examined, and it was seen that the distributions provided multivariate normality. Investigation of digital game addiction in adolescents according to demographic characteristics with independent sample t-test and one-way analysis of variance; The relationships between adolescents' basic psychological needs, digital game addiction levels and sensation seeking levels were examined by Pearson correlation analysis, and whether sensation seeking mediated the relationship between basic psychological needs and digital game addiction in adolescents was examined by structural equation modeling. Finally, whether the values found for the indirect and direct effects resulting from the structural equation model are significant or not was examined by bootstrapping method.

Results

Examination of digital game addiction in adolescents according to demographic characteristics was done with independent sample t-test and one-way analysis of variance (ANOVA). Adolescents' digital game addiction levels do not differ significantly by gender, perceived income level, their grade point average, whether they have a computer or not, depending on whether they have a smartphone or not, whether they have a tablet or not. Adolescents' digital game addiction levels differ significantly depending on whether they have a game console or not. Accordingly, the addiction levels of those who have a game console were found to be significantly higher than those who do not have a game console. Adolescents' digital game addiction levels differ significantly according to daily digital game playing time. According to this, the addiction levels of the students whose digital game playing time is 0-1 hour compared to the addiction levels of the students whose game playing time is 2-4 hours compared to the addiction levels of the students whose game playing time is 0-1 hour addiction levels of the students whose game playing time is 5 hours or more and the addiction levels of the students whose game playing time is 2-4 hours are 5 hours or more were found to be significantly lower than the addiction levels of the students. Adolescents' digital game addiction levels differ significantly according to the device on which digital games are played. According to this, the addiction levels of the students playing with the computer compared to the addiction levels of the students playing with a smart phone and the addiction levels of the students playing with the game console by the smartphone addiction levels of the students playing with the game console and the addiction levels of the students playing with the game console were found to be significantly higher than the addiction levels of the students playing with the tablet. Finally, digital game addiction levels of adolescents differ significantly according to the purpose of playing digital games. According to this, the addiction levels of the students whose purpose of playing games is entertainment are among the digital game addiction levels of the students whose purpose of playing games is psychological relaxation, the addiction levels of students whose purpose of playing games is entertainment. The addiction levels of the students whose aim is to spend time and the addiction levels of the students whose purpose of playing games is psychological relaxation were found to be significantly lower than the addiction levels of the students whose purpose of playing games is to spend time.

Pearson correlation coefficients were examined in the research, the relationships between digital game addiction, sensation seeking and basic psychological needs. There is a significant positive relationship between game addiction and sensation seeking, and a relationship between game addiction and basic psychological needs sub-dimensions, competence and autonomy, correlation between sensation seeking and basic psychological needs sub-dimensions, competence. Negatively significant correlations were found between and autonomy. Finally, the structural equation model regarding the mediating role of excitement seeking in predicting the basic psychological needs of adolescents on digital game addiction was confirmed and all predictive coefficients were found to be significant. Adolescents' basic psychological needs levels negatively affect sensation seeking and game addiction, while adolescents' sensation seeking levels level digital game addiction predicted positively. The indirect predictive coefficient regarding the

mediating role of sensation seeking in predicting digital game addiction of adolescents' basic psychological needs was also found to be significant.

Discussion and Conclusion

In the study, it was found that excitement seeking has a mediating role between the basic psychological needs of adolescents and the levels of digital game addiction. As the basic psychological needs of adolescents (autonomy, competence, and relationship building) increase, their level of sensation seeking decreases, and the level of digital game addiction decreases. Basic psychological needs and desire for excitement can lead students to play digital games. It is seen that students can meet their excitement demand with games. However, although students with increasing basic psychological needs tend to play games, after a while they cannot meet their psychological needs with games due to the negative effects of digital game addiction and try to meet these needs outside of the game.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 2

Sayfa: 455-480



Kocaeli University
Journal of Education


E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 2


Page: 455-480

Kapsayıcı eğitim alanında yapılmış doktora tez çalışmalarının incelenmesi: Bir içerik analizi

Examination of doctoral thesis studies in the field of inclusive education: A content analysis

Fatma DEMİR ZENGİN,  <https://orcid.org/0000-0002-6484-7329>
Bursa Uludağ Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, fd53297@gmail.com

Selen UĞUR MUTLU,  <https://orcid.org/0000-0002-3052-9066>
Bursa Uludağ Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, selenugur@uludag.edu.tr

Nimet HAŞIL KORKMAZ,  <https://orcid.org/0000-0001-7648-3289>
Bursa Uludağ Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, nhasil@uludag.edu.tr

Bu çalışma, Fatma Demir, Selen Uğur Mutlu ve Nimet Haşıl Korkmaz (2023) tarafından "International Interdisciplinary Scientific Congress On Social Sciences IISCSS-2023" Sempozyumu'nda özet bildiri olarak sunulmuştur.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

8 Ocak 2024

Düzeltilme Tarihi

22 Nisan 2024, 15 Mayıs 2024, 2 Temmuz 2024

Kabul Tarihi

8 Ağustos 2024

Önerilen Atıf

Demir Zengin, F., Uğur Mutlu, S., & Haşıl Korkmaz, N. (2024). Kapsayıcı eğitim alanında yapılmış doktora tez çalışmalarının incelenmesi: Bir içerik analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 455-480.
<http://doi.org/10.33400/kuje.1416630>

Recommended Citation

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, 2010 ve 2023 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinde kapsayıcı eğitim alanındaki doktora tezlerinin incelenmesidir. Doktora tezlerine yönelik veri seti, Ulusal Tez Merkezi veri tabanından 06.07.2023 ve 26.11.2023 tarihleri arasında arama ölçütlerine göre tarama yapılarak oluşturulmuştur. Bu araştırmadaki ölçütler, tezlerin kapsayıcı eğitim alanında olması, Ulusal Tez Merkezi'nde kayıtlı, yazarlar tarafından tezin erişimine izin verilmesidir. Bu ölçütleri karşılayan 16 adet doktora tezine incelenmek üzere yer verilmiştir. Veriler doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada doküman incelemesi ile doktora tezleri; üniversite, yıl, enstitü, konu, kullanılan yöntem/desen, katılımcı tipi, örneklem sayısı, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri, üniversite türü değişkenleri ve tezlerde ulaşılan sonuçlar açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, kapsayıcı eğitim ile ilişkili yapılmış doktora tezlerinin günümüze yaklaştıkça arttığı, eğitim bilimleri enstitüsünde kapsayıcı eğitimle ilgili daha fazla çalışma yapıldığı, kapsayıcı eğitim açısından beden eğitimi öğretmen eğitimi, okul öncesi öğretmenlerine kapsayıcı eğitim mesleki gelişim programı, okul öncesi kaynaştırma sınıf öğretmenlerine yapılan mesleki gelişim programı ve öğrencilerin aidiyet duyguları konularının yer aldığı tespit edilmiştir. Tezlerin örneklemini büyük oranda öğretmen ve öğrencilerin oluşturduğu, araştırma yaklaşımına göreyse en çok nitel ve karma yöntemin tercih edildiği, veri toplama araçlarında ölçek, görüşme formu, anket vb. veri toplama araçlarının kullanıldığı, içerik analizine ve verilerin değerlendirilmesinde istatistiksel analizin sıkça kullanıldığı, kapsayıcı eğitimle ilgili yazılan doktora tezlerinin tamamına yakının devlet üniversitelerinde yazıldığı saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda teknoloji destekli aile temelli kapsayıcı eğitim uygulamalarının yapılabileceği, kapsayıcı eğitim yaklaşımlarının ülkelere göre karşılaştırma çalışmalarının yürütülebileceği, kapsayıcı eğitim ile ilgili paydaşların dahil edildiği müdahale programlarının uygulanabileceği önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: kapsayıcı eğitim, araştırma eğilimi, doktora tezi

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine doctoral theses in the field of inclusive education at the National Thesis Center of the Council of Higher Education between 2010 and 2023. The data set for doctoral theses was created by scanning the National Thesis Center database according to the search criteria between 06.07.2023 and 26.11.2023. The criteria in this research are that the theses should be in the field of inclusive education, registered in the National Thesis Center, and access to the thesis should be allowed by the authors. 16 doctoral theses that meet these criteria were included for review. Data were collected using the document review technique. Descriptive content analysis method was used to analyze the data. In this research, doctoral theses through document analysis; It was examined in terms of university, year, institute, subject, method/design used, participant type, number of samples, data collection tools, data analysis techniques, university type variables and the results obtained in the theses. As a result of the research, it is seen that the number of doctoral theses related to inclusive education increases as we get closer to the present day, more studies are carried out on inclusive education in the institute of educational sciences, in terms of inclusive education, physical education teacher training, inclusive education professional development program for preschool teachers, professional development for preschool inclusive class teachers. It has been determined that the program and students' sense of belonging are included. It has been determined that the program and students' sense of belonging are included. The sample of the theses is largely composed of teachers and students, according to the research approach, qualitative and mixed methods are mostly preferred, and data collection tools include scales, interview forms, surveys, etc. It was determined that data collection tools were used, statistical analysis was frequently used in content analysis and data evaluation, and almost all of the doctoral theses written on inclusive education were written at state universities. As a result of the research, it is suggested that technology-supported family-based inclusive education practices can be carried out, comparison studies of inclusive education approaches by country can be carried out, and intervention programs involving stakeholders related to inclusive education can be implemented.

Keywords: inclusive education, research disposition, doctoral thesis

GİRİŞ

21. yüzyıl içerisinde geleneksel olan eğitim yaklaşımı zamanla yerini öğrencileri hedefe alan çağdaş eğitim yaklaşımlarına bırakmıştır. Çağdaş eğitim yaklaşımlarında çocukların fiziksel, duyuşsal ve gelişimsel özellikleri dikkate alındığında ve her çocuğun değerli bir birey olduğu, eğitim ve öğretim süreçlerinin değişik özelliklere sahip olan çocukların ihtiyaçlarına cevap vermesi gerektiği ve bütün öğrencilerin kaliteli bir eğitim-öğretime ulaşmasını savunmaktadır. Günümüzde öğretmen merkezli olan yaklaşımlar kendini öğrenci merkezli yaklaşımlara bırakmış olup bunun neticesi olarak da heterojen sınıfları meydana getiren değişik özelliklere sahip olan öğrencilerin tamamının eşit olan eğitim imkanlarına sahip olmaları öncelikli bir durum haline gelmektedir. Çünkü sadece kaliteli olan bir eğitim ve öğretim ile öğrencilerin tamamının güçlü yönleri görülebilir, zayıf yönleri geliştirilebilir (Yılmaz, 2021).

Son zamanlarda meydana gelen küresel sorunların etkisi salgın, zorunlu göç, savaş gibi öngörülmeleyen durumlar öğrenci çeşitliliğini artırmıştır. Dünya genelinde yaşanan olayların etkisiyle her zamankinden daha fazla öğrenci çeşitliliğine sahip olduğu ve dünya genelindeki eğitim-öğretim ortamlarındaki öğrenci çeşitliliği de bu gerçeği yansıtmaktadır. Dünya genelinde meydana gelen bu tür olaylar tüm toplumlarda politika, eğitim-öğretim faaliyetleri, ekonomi, insan ilişkileri ve uluslararası ilişkiler gibi alanlarda da değişime gidilmesini kaçınılmaz kılmıştır. Uluslararası kurumların eğitim politikası açısından yürüttüğü hedefler, politikalar, programlar ve çeşitli vizyonlar geliştirdiği görülmektedir. Her devlet, kendi toplum ve kültür yapısına uygun bir şekilde yeniliklerden faydalanarak, kendi eğitim-öğretim ortamlarına çeşitliliğe cevap verecek yenilikleri entegre etmesi önemli bir gereklilik haline gelmektedir. Öğrenci çeşitliliğinin dünya genelinde artışı göz önüne alınırsa eğitim- öğretim ortamlarında bireysel farklılıklara ve ihtiyaçlara cevap vermeye yönelik düzenlemeler, uygulamalar, politikalar, hedefler belirlenmesi ve uygulanması son derece önemlidir. Son zamanlarda yaşanan bu olaylar kapsayıcı eğitim anlayışının eğitim-öğretim ortamlarında benimsenmesi ve uygulanmasının gerekliliğini de ön plana çıkarmaktadır (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989).

Eğitim ve öğretim her çocuğun ve yetişkin temel hakları arasında yer almaktadır. Dezavantajlı gruba sahip olan ya da olmayan tüm kişiler, insan onuruna yakışan bir biçimde yaşam seviyelerine ulaşabilmek amacıyla en azından temel sayılabilecek seviyede eğitim ve öğretim görme hakkına sahiptirler. Ülkemizde eğitim ve öğretim haklarının korunması 1982 Anayasasının Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi başlığı altında 42.madde içerisinde düzenlenmiş ve yasal olarak teminat altına alınmıştır. Günümüzde eğitim ve öğrenim hakkı temel insan hakları arasında görülmekte olup eğitim ve öğrenim hakkını gerçekleştirmek sosyal olan devletlerin birincil amaçları arasında gösterilmektedir (Demirtaş, 2019). Bu hedef doğrultusunda günümüz çağında devletlerin eğitim politikalarının ve uygulamalarının esas amacı; kişilerin tamamını kaliteli eğitim ve öğretim sürecine dahil etmek ve kimsenin eğitim ve öğretim sürecinin dışında kalmamasını sağlayacak çalışmalar, projeler üretmek herkesin eğitime olan erişim imkanını artırmaktır. Eğitim imkanlarına erişme, eğitim ve öğretim sisteminin okul çağındaki çocukların tamamını kabul etme kapasitesi olarak ifade edilir ve eğitim ve öğretim hizmetlerinin sunulması, altyapısının tasarlanması ve maliyeti gibi çok fazla konuları içermektedir. Sosyal devlet anlayışında temel olan ihtiyaçların karşılanması noktasında bütün kişilerin eşit imkanlara sahip olmaları ve eşit imkanlara kavuşmaları esas olmakla beraber ülkemizde de yapılan yasa değişiklikleriyle birlikte ortak alanlar, ulaşım ve iletişimin toplumun değişik kesimlerini de daha çok bütünleyecek biçimde daha fazla erişilebilir olmasını sağlayabilecek çeşitli faaliyetlerin yapıldığı görülmektedir (Mantey, 2014). Bunun hedefi ülkede bulunan her bireyin uygun özellikte ve kendi toplumunun özelliklerini de içine alan ve kendi ülkesinin ilerlemesine imkan veren kişiler yetiştirmek olduğu ifade edilebilir. Bu amaç doğrultusunda ülkelerin eğitim ve öğretim programları ve sistemleri biçimlenmektedir. Özellikle günümüz çağında yaşanmış olan iç savaş, çeşitli teknolojik gelişmeler, pandemi gibi çeşitli tarihi olaylar amaçlara erişme noktasında hazırlanan eğitim ve öğretim sistemi yapılarının güncellenme ihtiyacını doğurmuştur. Bunun yanında içinde bulunduğumuz

zaman içerisinde ülkelerin sosyal yapısında çeşitli nedenlerle kültürel, etnik, dinsel, dilsel çeşitliliğinin yaşanması eğitim sistemlerinde çeşitli esnekliklerin gerekliliğini ortaya koymaktadır

(Demirkol, 2022). Yaşanan sosyal hareketler, göçler değişik toplulukların beraber yaşaması, küreselleşme gibi çeşitli olgular sebebiyle eğitim ve öğretim ortamlarının çok kültürlü bir yapı göstermesi kaçınılmaz olmaktadır (Kozikoğlu ve Yıldırımoglu, 2021). Çok kültürlülüğün alt yapısında toplumun herhangi bir kesiminin başka bir kesim karşısında üstün durumda olmadığı ve eşit derecede haklara sahip olduğu düşüncesi yatmaktadır (Özcan, 2018). Gün yüzüne çıkan bu etkilerden ülkemizde diğer ülkeler gibi benzer şekilde etkilenmiştir. Öyle ki dünya genelinde en çok göç alan ülkemiz son on bir yıllık zamanda 3,6 milyon Suriyeli göçmen almıştır ve bu durum toplumsal yapımızın değişmesine neden olmuştur. Bununla beraber ülkemizin çok sayıda Ortadoğu, Asya ve Afrika'dan gelen düzensiz göçmenlere ev sahipliği yaptıkları ifade edilmektedir (Ünal ve Aladağ, 2020). Göçler değişik kültürlerden insanların birlikte yaşamalarına zemin hazırlamıştır. Göçler sonucunda oluşan bu kültürel farklılıkları kabul etmenin ve uyum süreci içerisinde adımlar atmanın ve sosyal uyum sağlayabilmenin adımlarından bir tanesinin eğitim olduğu belirtilmektedir (Tanrıku, 2018). Çünkü öğrenciler eğitim ve öğretim sürecine yetişkinlere kıyasla daha hızlı bir şekilde uyum göstermekte ve dil sorunlarını çok kolay bir biçimde atlatılmaktadır (Ünal ve Aladağ, 2020).

Kapsayıcı eğitim yaklaşımının temelinde eğitim sistemi içerisinde var olan bütün öğrencilere ihtiyaçlarına uygun koşullar meydana getirerek ve gerekli önlemler olarak bütün herkesi kapsamak olduğu ifade edilebilir. Stubbs (2008) kapsayıcı eğitimin merkezi noktasının haklar ve toplumsal modele yaslanması gerektiğini ve öğrencilerin mevcut eğitim sistemi içerisine uyum sağlaması olarak değil, sistemin öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu husus ülkelerin eğitim sistemlerine de etki etmektedir. Çünkü ülkelerin eğitim sistemleri toplumsal yaşamda var olan öğrencilerin belirlenen hedeflere erişebilmeleri için hazırlanmaktadır. Mevcut toplumsal yaşamda yapılan değişimler eğitim programlarının da değişmesine neden olmaktadır. Bununla beraber öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitli olması, uygulanabilir olması gibi hususlar da öğrencilerin tamamının etkin bir şekilde katılım göstermesini ve olanakların artmasını sağlamaktadır. Bundan dolayı diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de eğitim sistemleri içerisinde kapsayıcılığa verilen önem gün geçtikçe artmaktadır (Sakız, 2002).

Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanması, öğretim programlarının, ders materyallerinin belirlenmesi ve ihtiyaçlara yönelik uyarlanması bütün öğrencilerin eğitimden eşit bir şekilde yararlanmasını kapsayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Ainscow, 2005). Kapsayıcı eğitim anlayışı, eğitim fırsatlarını en üst düzeye çıkararak tüm öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçlarına göre öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı hedefleyen yaklaşımdır (Gheysens vd., 2020). Yüksek nitelikli öğretim modellerinin en önemli unsurlarından biridir (Bell vd., 2019; Praetorius vd., 2018; Van de Grift, 2014).

Kapsayıcı eğitim düşüncesinin tarihi, dünyaya baktığımızda değişiklik gösterebilmektedir. Ülkemiz eğitim sistemlerinde yapılan değişikliklerin ana kavramları eğitim ve öğretimde eşitlik, kalite ve kapsayıcılıktır. Ülkemizin eğitim yapısında gerçekleştirilen çalışmalarda dayanak noktası olan bu kavramlar yapılan çeşitli iyileştirmeler küresel anlamdaki kuruluşların yaptıkları değerlendirmelerde ön plana çıkarılmıştır (Özer, 2023). Ülkemizde kapsayıcı eğitim yaklaşımı 2016 senesi sonrasında yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Bu yaygınlık kazanma durumunun merkezinde engelli olan öğrenciler değil Suriyeli olan öğrencilerin kapsanması gerekliliği sonucunda ortaya çıkmaya başlamıştır. Çünkü diğer ülkelerden gelen mülteciler, sığınmacılar ya da göçmenlerin dezavantajlı gruplar dahilinde ele alındığı ve kapsayıcı eğitimin göçmen olan mülteci durumunda olanların eğitimini de kapsadığını anlatmaktadır (Çayır, 2002). Öyle ki Sarı ve Türkkan (2019) kapsayıcı olan eğitim yaklaşımının yalnızca özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitim sürecine katılım göstermesi ile birlikte ilgili kavramın sınırlı bir kavram olmaktan çıktığı aksine dil, etnik köken, cinsiyet, din, gelir seviyesi, engellilik, kültür gibi çeşitli başlıkları içeren bir anlayış olduğu ifade edilmektedir. Suriyeli öğrencilerin geçici olarak ifade edilmemesinin gerektiği anlaşıldıktan kalıcı çözümler bulma yolunda adımlar atılmaya başlanmıştır (Tanrıku, 2018). Ülkemizde yaşamlarına devam eden sığınmacı öğrencilerin iyi birer eğitim almaları yalnızca kaliteli eğitim almalarına imkan vermeyecek ailelerinin de topluma

uyum göstermesi açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ülkemizde eğitimlerine devam eden mülteci öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflarda uyum gösterebilmeleri, yaşamış oldukları olumsuzluklardan kurtulabilmeleri öğretmenlerin onlara olan yaklaşımları ve tutumları açısından önemli olarak görülmektedir (Sağlam ve Kanbur, 2017). Demirkol (2022) tarafından da kapsayıcı eğitim ve öğretim çalışmalarının belirlenen amaçlara ulaşabilmeleri noktasında uygulamayı sağlayacak öğretmenlerin niteliklerinin ve yeterliliklerinin de önemli olduğu ifade edilmiştir.

Doktora tezleri, ilgili alanda en geniş bilimsel çalışmalardır ve çalışmaları ele alırken kullandıkları yöntemsel bakış açıları, farklı araştırma yöntemleri ve istatistiki yöntemlerin uygulanışları hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlamaktadır (Büyükgün, 2020). Kapsayıcı eğitim alanında yazılmış doktora tezlerindeki genel yönelimin tespit edilmesi, ulaşılan sonuçların paylaşılması ve ilerleyen süreçte kapsayıcı eğitim alanında araştırma yapmak isteyenlere kaynak ve fikir vermesi adına bu araştırmanın yapılması literatüre katkısı olacak bir yön olarak görülmektedir. Bu hedef doğrultusunda da çalışmanın amacı, kapsayıcı eğitim alanında hazırlanmış olan doktora tezlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- Tezlerin yayınlanma yılına göre dağılımı nasıldır?
- Tezlerin yazıldığı enstitülere göre dağılımı nasıldır?
- Tezlerin konularına göre dağılımı nasıldır?
- Tezlerin kullanılan yöntem/desene göre dağılımı nasıldır?
- Tezlerin katılımcı bilgisine göre dağılımı nasıldır?
- Tezlerin örneklem büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?
- Tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
- Tezlerin veri analiz tekniklerine göre dağılımı nasıldır?
- Tezlerin üniversite türüne göre dağılımı nasıldır?
- Tezlerden ulaşılan sonuçlar nelerdir?

YÖNTEM

Örneklem

Bu araştırmanın örneklemine Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi web sayfasında yayımlanan kapsayıcı eğitim ifadesi ile tarama kısmında karşımıza çıkan 16 doktora tezi oluşturmaktadır. Aşağıda verilen tabloda araştırma içerisinde incelenen tezlere yer verilmiştir.

Tablo 1**İncelenen Tezler**

Tez Adı	Yazar
Kapsayıcı eğitim uygulanan okullarda öğrenim gören mülteci öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine katılım sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri	Aydoğan (2023)
Fen bilgisi öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğretim yapabilmeye yönelik öğretim modülü tasarlanması ve değerlendirilmesi	Bilge (2023)
Kapsayıcı eğitim bağlamında göçmen öğrencilerin akademik başarı ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model çalışması	Dağdelen (2023)
Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesinde bir model önerisi	Dinçer (2023)
Searching for a common frame work for education and trough reconsideration of universal design principles for promoting inclusive education in primary schools	Durak (2010)
Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: fenomenolojik bir araştırma	Fırat (2021)
Roman ilkököl öğrencilerinin okula aidiyet duygularının incelenmesi	Gürhan (2023)
Okul öncesi öğretmenlerine yönelik kapsayıcı eğitim mesleki gelişim programı: eğitimde evrensel tasarıma dayalı yüz yüze ve çevrimiçi programların etkililiği	Kara Eren (2021)
Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarının ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarısına etkisi	Mazı (2023)
Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: bir eylem araştırması	Öner (2022)
Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması	Şimşek (2019)
4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi	Ünal (2021)
Çakışan öyküler çatışan beklentiler: Türk ve yabancı öğrencilerin ortak deneyimleri ve gelecek beklentilerinin incelenmesi	Yağan (2019)
Dijital hikâye anlatımı ile kapsayıcı eğitim bağlamında beden eğitimi öğretmen eğitimi: bir eylem araştırması çalışması	Yaşar Akyar (2023)
Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi	Yıldırım (2017)
Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının sınıfların kalitesine, öğretmenlere ve çocuklara etkisinin incelenmesi	Yılmaz (2020)

Araştırmanın Modeli

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, basılı ve elektronik dokümanların incelenmesi ve değerlendirilme sürecini içerir (Bowen, 2009). Bu araştırmada da Türkiye’de kapsayıcı eğitim ile ilgili çalışılmış doktora tezleri doküman incelemesi ile ele alınmıştır. Araştırma verileri Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi web sayfasından kapsayıcı eğitim kelimesini içeren doktora tezleri incelenerek değerlendirilmiştir. Bu sebeple araştırma verilerinin elde edilme sürecinde ikincil verilere dayalı içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama süreci Temmuz-Ekim 2023 tarihleri arasındadır.

Verilerin Analizi

İkincil verilere göre, betimsel içerik analizi yapılarak, ulaşılan veriler SPSS 23 Programının kullanılması yoluyla analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılarak değişkenlerin dağılımı belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır. Dinçer (2018); betimsel içerik analizinin, meta-analiz ve meta-sentezden en önemli ayrıldığı noktasının hem nitel verilerin hem de nicel verilerin kullanılması olduğunu dile getirmektedir. Merriam (2018) da, betimsel analizi konuya veya kronolojik olarak düzenlenmesi ve tamamen betimsel bir özellikte olmasa da büyük bir oranda öyküsel bir biçimde ifade edilmesi şeklinde açıklamaktadır. Bu değişkenler; üniversite, yıl, enstitü, konu, kullanılan yöntem/desen, katılımcı tipi, örneklem sayısı, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri, üniversite türü konu alanlarına göre ayrılarak çözümlenmiş araştırma sonuçları hakkında bilgi verilmiş ve sonuçlar doğrultusunda öneride bulunulmuştur.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

BULGULAR

Bu çalışmada 2010-26.11.2023 tarihleri arasında kapsayıcı eğitim ile ilgili yapılmış 16 doktora tezi örnekleme dahil edilmiş ve bu tezler üzerinden doküman incelemesi yapılmıştır. Yapılan çalışmada verilerin toplanması sonucunda elde edilen bulgular aşağıda gösterilen tablolar aracılığı ile ortaya konulmuştur.

Tablo 2

Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	Tezler	f	%
Gazi Üniversitesi	A1, A2, A3, A5, A7	5	31.3
Maltepe Üniversitesi	A4	1	6.3
Anadolu Üniversitesi	A6, A8	2	12.5
Trabzon Üniversitesi	A9	1	6.3
Hacettepe Üniversitesi	A10, A11	2	12.5
Ankara Üniversitesi	A12, A15	2	12.5
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	A13	1	6.3
Necmettin Erbakan Üniversitesi	A14	1	6.3
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	A16	1	6.3
Toplam		16	100

Tablo 2 incelendiğinde kapsayıcı eğitim alanında en çok doktora tezinin Gazi Üniversitesi'nde %31.3 (f=5) doktora tezlerinin yazıldığı görülmektedir. İkinci sırada Anadolu Üniversitesi,

Hacettepe Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi, %12.5 (f=2) oranla yer almaktadır. Toplamda 9 farklı üniversitede kapsayıcı eğitim ile ilgili doktora tezi yazıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 3*Tezlerin Yayınlanma Yılına Göre Dağılımı*

Yıl	Tezler	f	%
2010	A16	1	6.3
2017	A1	1	6.3
2019	A2,	1	6.3
2020	A3, A4	2	12.5
2021	A5, A6, A7	3	18.8
2022	A8	1	6.3
2023	A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15	7	43.8
Toplam		16	100.0

Tablo 3 incelendiğinde, 2010 yılından itibaren kapsayıcı eğitimle ilgili doktora tezlerinin görülmektedir. 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 ve 2018 yıllarında bu alanda doktora tezi olarak çalışma yapılmadığı saptanmıştır. 2020 yılında %12.5 (f=2), 2021 yılında %18.8 (f=3), 2023 yılında %43.8 (f=7) ile en fazla çalışma yapılan yıllar olarak görülmektedir. 2010, 2017, 2019, 2022 yıllarında %6.3 (f=1) oranında çalışma yapıldığı görülmektedir. Günümüze yaklaştıkça bu alanda çalışmalara daha fazla eğilim olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4*Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı*

Enstitü	Tezler	f	%
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	A1,A2,A3,A5,A6,A7,A8,A11,A14,A15	10	62.5
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	A4,A9	2	12.5
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	A10,A12	2	12.5
Sosyal Bilimler Enstitüsü	A13	1	6.3
Fen Bilimleri Enstitüsü	A16	1	6.3
Toplam		16	100.0

Tablo 4 incelendiğinde, doktora tezlerinin enstitülere göre en fazla %62.5 (f=10) ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ikinci sırada %12.5 (f=2) ile Lisansüstü Eğitim Enstitüsü ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde yazıldığı ve toplamda 5 farklı enstitüde doktora tezi yazıldığı görülmektedir.

Tablo 5*Tezlerin Konularına Göre Dağılımı*

Konu	Tezler	f	%
Kapsayıcı eğitim yaklaşımı	A1, A5	2	12.5
Sosyal bilgiler eğitiminde kapsayıcı eğitim	A6, A8	2	12.5
Kapsayıcı eğitime yönelik tutum, özyeterlilik ve sınıf içi uygulamalar	A2	1	6.3
Okul öncesinde kaynaştırma uygulamaları	A3	1	6.3
Türk ve yabancı öğrencilerin ortak deneyimleri ve gelecek beklentileri	A4	1	6.3
Okul öncesinde kapsayıcı eğitime yönelik mesleki gelişim projesi	A7	1	6.3
Fen bilgisi öğretmenlerine yönelik öğretim modülü	A9	1	6.3
Dijital hikaye anlatımının kapsayıcı eğitime etkisi	A10	1	6.3
Kapsayıcı eğitimin matematik başarısına etkisi	A11	1	6,3
Mülteci öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine katılım süreçleri	A12	1	6.3
Göçmenlere yönelik yapılan yasal düzenlemeler ve eğitim politikalar	A13	1	6.3
Roman öğrencilerin okula aidiyet duygusu	A14	1	6.3
Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin değerlendirilmesi için model önerisi	A15	1	6.3
Evrensel tasarım ilkeleri ve kapsayıcı eğitim bağlamında kaynaştırma	A16	1	6.3
Toplam		16	100.0

Tablo 5 incelendiğinde, doktora tezlerinin konularına göre en fazla % 12.5 (f=2) ile kapsayıcı eğitim yaklaşımı ve sosyal bilgiler eğitiminde kapsayıcı eğitim konularında yazıldığı görülmektedir. Geri kalan 12 tezin konusunun farklı olduğu görülmektedir. Ana konu olarak kapsayıcı eğitim olsa bile tezlerde ilgili konunun farklı açılardan ele alındıkları saptanmıştır. Doktora tezlerinin konularına baktığımızda farklı öğretim kademelerinden, çeşitli derslerden, eğitim ve öğretim içerisinde bulunan farklı paydaşlardan, yasal düzenlemeler ve eğitim politikalarından ve dezavantajlı grupta yer alan bireylerden seçildiği görülmektedir.

Tablo 6*Tezlerin Kullanılan Yöntem/Desene Göre Dağılımı*

Yöntem/Desen	Tezler	f	%
Nitel Araştırma	A1, A6, A9, A10, A12, A13, A16	7	43.8
Nicel Araştırma	A2, A8	2	12.5
Karma Yöntem	A3, A4, A5, A7, A11, A14, A15	7	43.8
Toplam		16	100.0

Tablo 6 incelendiğinde, doktora tezlerinin yazımında kullanılan yöntem/desene göre en çok % 43.8 (f=7) nitel araştırma ve karma yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Nicel araştırma ise % 12.5 (f=2) olarak çalışmalarda kullanılmıştır.

Tablo 7*Tezlerin Katılımcı Bilgisine Göre Dağılımı*

Katılımcılar	Tezler	f	%
Öğretmen	A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A15	13	81.25
Öğrenci	A1, A3, A4, A5, A8, A11, A12, A13, A14	9	56.25
Veli	A4, A8, A11, A14	4	25
Yönetici	A1, A13	2	12.25
Akademik personel	A9, A10, A15	3	18.8
Öğretmen adayı	A15	1	6.3
Doküman	A16	1	6.3

Tablo 7 incelendiğinde, tezlerin katılımcı bilgisine göre en fazla %81.25 (f=13) öğretmenlerin katılımcı olduğu ve ikinci sırada ise 56.25 (f=9) ise öğrencilerin katılımcı oldukları görülmektedir. Bunların yanında %25 (f=4) ile yöneticiler ve %18.8 (f=3) ile de akademik personellerde tezlerde yer alan katılımcılar arasındadır. Yalnız bir tez de katılımcı olarak kişiler yer almamış ve doküman inceleme yapılmıştır. Bunun yanında tezlerin birçoğunda birden fazla katılımcı gruptan yararlanıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 8*Tezlerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı*

Örneklem Büyüklüğü	Tezler	f	%
1-30	A1, A3, A6, A9, A10	5	33.3
31-100	A5, A7, A11, A12, A13	5	33.3
101-300	A2, A8, A14	3	20
301-1000	A4	1	6.7
1000 ve üzeri	A15	1	6.7
Toplam		15	100.0

Tablo 8 incelendiğinde, doktora tezlerinin örnekleme göre en fazla % 33.3 (f=5)'ü 1-30 kişilik örneklem grubuyla çalışma yapıldığı ve 31-100 kişilik örneklem grubuyla çalışma yapıldığı görülmektedir. Bunlardan sonra tezlerde en fazla %20 (f=3) oranında 101-300 kişi arasında örneklem grubuyla çalışma yapıldığı görülmektedir. Tezlerde kullanılan örneklem gruplarının değişiklik gösterdikleri saptanmıştır.

Tablo 9*Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı*

Veri Toplama Aracı	Tezler	f	%
Gözlem	A1, A3, A6, A8, A9, A10, A12	7	43.8
Görüşme	A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10, A11, A12, A13, A14, A15	13	81.25
Ölçek	A2, A3, A4, A5, A7, A14, A15	7	43.8
Günlük	A5, A6, A8, A9	4	25
Form	A6, A7, A11	3	18.8
Başarı Testi	A8, A11	2	12.5
Doküman	A8, A9, A16	3	18.8
Video Kaydı	A8, A9	2	12.5

Tablo 9'a göre, doktora tezleri veri toplama araçları açısından incelendiğinde en fazla % 81.25 (f=13) görüşme, ikinci sırada ise gözlem ve ölçek % 43.8 (f=7) olduğu görülmektedir. Bunların yanında tezlerde günlük, form, başarı testi, doküman ve video kaydı gibi çok çeşitli veri toplama araçlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Tezlerde birbirlerine benzer olan veri toplama

araçlarının kullanılmasının yanında birbirlerinden farklı olan veri toplama araçlarının kullanıldıkları saptanmıştır.

Tablo 10*Tezlerin Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılımı*

Veri Analiz Teknikleri	Tezler	f	%
İçerik Analizi	A1, A3, A4, A7, A8, A9, A11, A13, A14, A15, A16	11	68.75
İstatistiksel Analiz	A2, A3, A4, A5, A7, A8, A11, A14, A15	9	56.25
Betimsel Analiz	A5	1	6.3
Tümevarımsal Analiz	A6, A10, A12	3	18.8

Tablo 10 incelendiğinde, doktora tezlerinin veri analiz tekniklerine göre en fazla içerik analizinin %68.75 (f=11) daha sonra %56.25 (f=9) istatistiksel analizin kullanıldığı görülmektedir. Bunların yanında tümevarımsal analiz ve betimsel analiz de diğer kullanılan veri toplama araçları olarak tespit edilmiştir. Tezlerin büyük çoğunluğunda birden fazla veri analiz tekniğinin kullanıldığı ifade edilebilir.

Tablo 11*Tezlerin Üniversite Türü Dağılımı*

Üniversite Türü	Tezler	f	%
Özel	A4	1	6.3
Devlet	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16	15	93.8
Toplam		16	100.0

Tablo 11 incelendiğinde, tezlerin yazıldığı üniversite türünün; özel üniversite % 6.3 (f=1) ve devlet üniversitesi % 93.8 (f=15) olduğu görülmektedir.

Bulguların bu kısmında ise betimsel analiz yöntemine de uygun bir biçimde yazım yıllarına uygun bir sırada kapsayıcı eğitim ile ilgili hazırlanmış doktora tezlerinde ulaşılan sonuçlarla ilgili bilgiler yer almaktadır.

Kapsayıcı Eğitimi Yasal Düzenlemeler Açısından Ele Alan Doktora Çalışmaları

Durak (2010) tarafından yapılan doktora tezinde ilköğretim okullarında sürdürülen kaynaştırma çalışmalarını desteklemek amacıyla eğitim-öğretim sürecinde ve mimaride ortak olan bir çerçeve bulmak amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada kaynaştırma eğitimi ile ilgili olarak yapılan yasal düzenlemeler ve alan yazın incelemesi yapılmış, kaynaştırma çalışmasıyla ilgili bilgi edinebilmek içinde alan çalışması yürütülmüştür. İncelenen çalışmalara dayanılarak kaynaştırma teriminin açıklanması yoluna gidilmiştir. Yapılan çalışmada öğrencilerin kişisel yeteneklerinin arttırılmasına yönelik olarak çeşitli tasarım yöntemlerinin geliştirilmesine vurgu yapılmış ve evrensel tasarım prensiplerinin yeniden yorumlanması yoluna gidilmiştir.

Dağdelen (2023) tarafından yapılan doktora çalışmasında göçmen öğrencilere yönelik uygulanan yasal düzenlemelerin ve eğitim politikaların incelenmiştir ve öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin düşünceleri ele alınmıştır. Yapılan çalışma nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak yapılmıştır. Araştırmaya altı okul yöneticisi, on öğretmen, on iki göçmen öğrenci ve sekiz Türk öğrenci katılım göstermiştir. Araştırmalardan ulaşılan sonuçlara göre göçmen olan öğrencilerin entegrasyonunu sağlayacak olan uygulamaların eğitim-öğretim süreci açısından olumlu sonuçlar sağlayacağı görülmüştür.

Kapsayıcı Eğitimi Öğretmen ve Öğrenci Açısından Ele Alan Doktora Çalışmaları

Yıldırım (2017) tarafından hazırlanan Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi başlıklı doktora tezi çalışmasında, Aksaray il merkezinde yer alan bir ortaokulda sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders içi uygulamaları ve öğrenci etkileşimi incelenmiştir. Türk ve sığınmacı öğrencilerin okul uygulamalarına yönelik görüşleri, yöneticilerin ve rehberlik öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim anlayışını benimsemeye yönelik görüşleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıfta oturma düzeninde sırada yalnız kaldığı, dil yetersizliğinden dolayı kendilerini ifade etmede yetersiz hissettiği ve ders katılımında istekli olmadığı saptanmıştır. Ders içi etkinliklerde ise somut veriler sağlandığında derse katılımının arttığı görülmüştür. Ders işlenişlerinde geleneksel yöntemlerin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Yöneticilerin ve rehberlik öğretmenlerinin görüşüne göre, yaşadıkları savaş, çatışma gibi durumlardan dolayı mülteci çocukların güven problemi, dil yetersizliğinden kaynaklı iletişim kurmada zorluklar yaşadıkları ve bunun neticesinde akademik anlamda da başarılarının istedikleri seviyede olmadığı görülmektedir. Bunun yanında mülteci çocukların ailelerinin ekonomik ihtiyaçları nedeni ile çocuklarını da çalıştırdıkları ve okula devamsızlık konusunda okulun iletişime geçmede ailelere ulaşamadığı tespit edilmiştir.

Şimşek (2019) doktora tezinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi ortamda kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz-yeterliklerinin karşılaştırılmasını ortaya koymak ve 14 branştaki öğretmenlerin öz-yeterliklerini, kapsayıcı eğitim tutumlarını ve sınıf içi uygulamalarını ortaya koyacak bir ölçme aracı geliştirme sürecine yer vermiştir. Araştırma sonucuna bakılacak olursa, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim faaliyetine yönelik tutumlarının, öz yeterliliklerinin ve sınıf içerisinde yaptıkları uygulamaların pozitif yönde olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin öğretim programının içeriğinde kapsayıcı eğitim anlayışını benimseyen ortamın, kazanım ve becerilerin yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Yağan (2020) tarafından yapılan doktora tez çalışmasının hedefi ülkemizde eğitim-öğretim gören Türk ya da yabancı öğrencilerin ortak olan deneyimleri ve gelecekteki beklentileri ile ilgili olarak öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin düşüncelerinin incelenmesidir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul Pendik ilçesinde 26 öğrenci, 20 veli ve 535 öğretmenle birlikte çalışma yapılmıştır. Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde görüşme formları ve ölçek kullanılmıştır. Veriler istatistiksel analiz ve içerik analizi yöntemi tercih edilerek analiz edilmiştir. Araştırmadan ulaşılan sonuçlara göre Türk öğrencilerinde ve velilerinde yabancılara karşı olumsuz bir görüşe sahip oldukları görülmektedir. Yabancı öğrencilerin ise ülkemizde yaşamaya sıcak baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin de yabancılara yönelik tutumlarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2020) tarafından yapılan doktora çalışmasında okul öncesinde kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine yönelik olarak uygulanan uygulama esaslı koçluk eğitimi ile birlikte verilen mesleki yönden gelişim programının sınıfın düzeyine, öğretmenlere ve de özel gereksinime sahip olan öğrencilere etkisini araştırmıştır. Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin gereksinimleri esasında bir mesleki gelişim programı üretilmiş ve de üretilen program için uygulama esaslı koçluk yapılarak, gerekli olan gözlem ve dönüt süreçleri ile birlikte öğretmenlere sunulmuştur. Yapılan çalışmada tek grup öntest ve sontest desen kullanılmıştır. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuca göre uygulama esaslı bir şekilde yapılan mesleki gelişim uygulamasının okul öncesinde bulunan kaynaştırma sınıflarının kalite puanlarının yükselmesini sağladığı görülmüştür.

Fırat (2021), Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim doktora tezinde, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik uygulamaları, algıları ve deneyimlerini ortaya koymak için iki devlet okulunda 5 sosyal bilgiler öğretmeni ile çalışmanın yürütüldüğü görülmektedir. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen sonuca göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik pozitif yönde bir tutum benimsediği ancak uygulama süreçlerine yansıtamadıkları görülmektedir. Ayrıca kapsayıcı eğitim anlayışının benimsendiği ve uygulama alanına aktarıldığı, ortamların özel gereksinimli bireylere yönelik olduğu algısına ve de

sosyal bilgiler dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim anlayışı açısından anlama ve değerlendirme sürecinde kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir.

Kara Eren (2021), tarafından yazılan doktora tezinin okul öncesi öğretmenlerine yönelik yüz yüze ve çevrimiçi uygulamalar aracılığı ile mesleki program hazırlanarak kapsayıcı eğitime ve de eğitimde evrensel tasarıma yönelik farkındalık, bilgi düzeyleri ve uygulama alanlarındaki yeterliliklerini artırmaya yönelik yapıldığı görülmektedir. Araştırma sonucuna göre, kapsayıcı eğitim mesleki gelişim programı; çevrimiçi ve kapsayıcı eğitim mesleki gelişim programı, yüz yüze yaklaşımının her ikisinin de kapsayıcı eğitim ve eğitimde evrensel tasarım yaklaşımını ifade etme, katılım sağlama ve sunum çeşitliliğine göre bakış açıları, farkındalıklarında ve bilgi düzeylerinde etkili ve kalıcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bakış açıları, bilgi düzeyleri ve farkındalıkları üzerine etki yönünden kapsayıcı eğitim mesleki gelişim programı çevrimiçinin daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Aydoğan (2023), tarafından yapılan doktora tezi çalışmasında beden eğitimi ve spor dersinde mülteci öğrencilere yönelik olarak yapılan kapsayıcı eğitim çalışmalarının beden eğitimi dersine giren öğretmenler ve Türk ve mülteci olan öğrencilerin düşüncelerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili hedef doğrultusunda araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma Yozgat il merkezinde yapılmış ve çalışmaya beş beden eğitimi öğretmeni ve 15 Türk ve 15 mülteci öğrenci katılım göstermiştir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında gözlem ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türk olan öğrencilerin mülteci olan öğrencilere karşı anlayışlı oldukları, yardım ettikleri ve sportif çalışmalar sonucunda iletişim kurmalarının geliştiği ve bu durumun sosyal ilişkileri için olumlu yönde olduğu ancak dil açısından yeterli düzeyde olmadıklarından dolayı çeşitli sorunların yaşanabildiği ve derslerde zaman zaman akıcılığın bozulduğu görülmüştür.

Bilge (2023) tarafından yapılan doktora tez çalışmasının hedefi fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik kapsayıcı eğitimle ilgili ders süreci tasarlama becerileri edindirmeye yönelik bir öğretim modülünün üretilmesini sağlamaktır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan raporlar, günlükler, gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan verilerin analiz aşamasında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan ulaşılan sonuçlara göre ilgili öğretim modülünün kapsayıcılık açısından olumlu sonuçlarının olduğu görülmüştür.

Dinçer Gül (2023) tarafından yapılan doktora tezi çalışmasının hedefi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken öğretmenlik mesleğine yönelik genel yeterliliklerinin belirlenmesi ve ifade edilen yeterliliklerin değerlendirilebilmesi amacıyla model önerisinin sunulmasıdır. İlgili hedef doğrultusunda araştırma karma yöntemde yapılmıştır. Görüşme ve ölçekler yoluyla verilerin toplanması yolu tercih edilmiştir. Elde edilen verilerin analiz edilmesinde içerik analizinden ve istatistiksel analizden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre modelde tasarlanan yeterliliklerin ihtiyaç olduğu ancak çeşitli eksikliklerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürhan (2023), tarafından yapılan doktora tez çalışmasında Konya ilinde eğitim-öğretim gören Roman ilkökul öğrencilerin okula olan aidiyet duygularının incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmaya 121 Roman öğrenci ve 44 veli katılım göstermiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında ölçek ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Roman ilkökul öğrencilerinin okula olan aidiyet duygularının yüksek seviyede olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin ve de okul yöneticilerinin pozitif yönde olmasına katkı sağladığı sonucu elde edilmiştir.

Mazı (2023) tarafından yapılan doktora çalışmasında, İlkokul 4.sınıf öğrencilerine yönelik kapsayıcı eğitim uygulamalarının matematik dersi başarısına etkisi ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini, Hatay ilinde devlet okulunda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında eğitimine devam eden 4.sınıfta yer alan 20 deney ve 20 kontrol gurubu olarak toplamda 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, kapsayıcı eğitim uygulamalarının deney grubu

üzerinde anlamlı ve etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca çıkan sonucun veli ve öğretmen görüşleri ile de paralellik gösterdiği görülmektedir.

Kapsayıcı Eğitimi Öğretim Uygulamaları Açısından Ele Alan Doktora Çalışmaları

Ünal (2021), tarafından yazılan 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisini araştırdığı doktora tezi 2018-1019 eğitim-öğretim yılında Kayseri il merkezinde bulunan bir ilkokulda öğrenim görmekte olan 51 öğrenci ile 26'sı deney ve 25'i kontrol grubu oluşturularak yürütüldüğü görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda deney grubundaki öğrencilerin kapsayıcı eğitim uygulamaları sonucunda bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları çeşitlilik gösteren akranlarına yönelik arkadaşlık bağlarının güçlendiği, sosyal kabullerinin arttığı, etkinliklerde ve oyunlarda işbirliği içinde yer aldıkları ve Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretilmesine sıcak yaklaştıkları sonucu tespit edilmiştir.

Öner (2022) doktora çalışmasında, sosyal bilgiler öğretiminde kapsayıcı eğitim anlayışı çerçevesinde değer gelişimi, akademik başarı, sınıf içi iletişim, sınıf iklimi bakımından sosyal bilgiler öğretimi açısından tasarım geliştirme, uygulama ve değerlendirmede bulunmayı hedeflemiştir. Araştırma sonucuna göre, kapsayıcı eğitim anlayışını benimseyerek işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrenciler üzerinde kazanım açısından etkili olduğu ve kapsayıcı eğitimin uygulanabilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Akyar (2023) tarafından yapılan doktora tezi çalışmasında dijital hikaye anlatımının beden eğitimi öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim yaklaşımı açısından mesleki gelişime olan etkisi analiz edilmiştir. 28 hafta süreyle yapılan müdahale programı çalışmasına altı beden eğitimi öğretmeni ve dört öğretmen eğitimcisi kişi katılım göstermiştir. Çalışma nitel araştırma yaklaşımına uygun bir biçimde yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan veriler içerik analizi yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Araştırmadan ulaşılan sonuçlara göre de dijital hikayenin eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesiyle birlikte okullardaki uygulamaların ve yapılacak olan çalışmaların daha kapsayıcılık kazanacağı görülmüştür.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Kapsayıcı eğitim okullarda eğitim ve öğretimlerini sürdüren her seviyeden öğrenciyi, okula devam etmeyen çocukları, farklı ülkelere göç edenleri, değişik hastalıklara sahip olanları ve sokakta yaşayan gençleri kapsamaktadır. Kapsayıcı eğitime dahil olanlar; yetersizliği olanlar, azınlıklar halinde yaşayanlar, göçebe olanlar, sokakta yaşamını sürdürenler, toplumsal açıdan dışlanmış olan gruplara dahil olan kişilerdir (Çağlar, 2009). Kapsayıcı eğitim yaklaşımı öğrencilerin tamamını kapsayan, kişisel değişiklikleri, gereksinimleri dikkate alan ve kaliteli eğitimi amaç edinen bir süreç olarak ifade edilmektedir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımının en esas hedefi bütün öğrencilerin kaliteli eğitimden faydalanması, imkan eşitliğinin sağlanması, katılımlarının artırılması ve olması muhtemel ayrımcılıkların azaltılmaya çalışılması olarak ifade edilmektedir (UNESCO, 2019). Bu çalışmada, toplam 16 adet doktora tezi incelenmiştir. Kapsayıcı eğitim ile ilgili 9 farklı üniversitede doktora tez çalışması yürütüldüğü saptanmıştır. Türkiye'de 2023 yılı içinde toplamda 206 üniversite vardır. Bu sayıya oranla yapılan tez sayısı oldukça düşük kalmaktadır. Bunun sebepleri kapsayıcı eğitim kavramının hala gelişmekte olması, farklı bilim insanları tarafından farklı anlamlarda yorumlanmasından kaynaklı olabilir (Singal, 2006). Artiles & Dyson, (2005) kapsayıcı eğitim anlayışının farklı şekilde anlaşılması, uygulama sürecinde ortak fikir birliğinin olmamasına neden olduğunu ifade etmiştir. Günümüzde üniversite sayılarının artması ileride bu konu hakkında yazılacak tez sayısının da artacağı düşünülmektedir. Kapsayıcı eğitim ile ilgili tezlerin üretildiği 9 üniversite içerisinde en fazla tez Gazi Üniversitesinde yapılmıştır. Bunun nedeni Gazi Üniversitesi incelenen doktora tezlerinin yazıldığı diğer üniversitelere göre daha eski bir üniversite olmasından kaynaklanmaktadır

Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde kapsayıcı eğitim ile ilgili tezlerin son yıllarda arttığı görülmektedir. 2020 yılın da (%12.5) 2 tez, 2021 yılında (%18.8) 3 tez ve en yüksek oranda tez ise (%43.8) 7 adet 2023 yılında yazılmıştır. Bu durum, 2015 yılında Birleşmiş Milletler

Zirvesinde Küresel Hedefler ve Sürdürülebilir Kalkınma için 2030 Gündem'inde insan haklarına herkesin eşit erişimi, yoksulluk ve açlık ile mücadele, cinsiyet eşitliğine vurgu, bütün kız çocuklarının ve kadınların güçlendirilmesi, kültürel çeşitliliğe önem verme ve kültürlere duyarlı eğitim ortamlarının sağlanması gibi konuların ön plana çıkmasından kaynaklanabilir (Un, 2019).

Kapsayıcı eğitim ile ilgili tezlerin yazıldığı enstitülere baktığımızda en fazla eğitim bilimleri enstitüsünde (%62.5) 10 adet yazıldığı görülmektedir. Bu durum kapsayıcı eğitim kavramının çoğunlukla okul ve eğitim süreci içerisinde düşünülmesinden kaynaklanıyor olabilir. Bunun yanında fen bilimleri enstitüsü, sağlık bilimleri enstitüsü, sosyal bilimler enstitüsü ve lisansüstü eğitim enstitüsü olmak üzere diğer enstitülerde de daha az da olsa kapsayıcı eğitim konulu tezlerin yazılmış olduğu görülmektedir.

Araştırmalardaki tezlerin konularının dağılımına baktığımızda 2 tezin (%12.5) konusunun kapsayıcı eğitim yaklaşımı ve diğer 2 tezin (%12.5) konusunun sosyal bilgiler eğitiminde kapsayıcı eğitim olduğu görülmektedir. Geri kalan tezlerin konularının ise birbirlerinden farklı olduğu görülmektedir. Bu durum tezlerin kapsayıcı eğitim teması etrafında birleşmekle birlikte kapsayıcı eğitim yaklaşımını inceleme alanlarının farklı olduğu sonucuna ulaştırmaktadır. Konuların içeriklerine baktığımızda farklı öğretim kademelerinin, çeşitli derslerin, farklı paydaşların, yasal düzenlemeler ve eğitim politikalarının ve dezavantajlı grupların konu açısından çeşitlilik sağladığı belirlenmiştir. Ulusal literatür çalışmalarına baktığımızda özel gereksinime sahip olan kişilerin kapsayıcı olan eğitim ortamlarına fiziksel yönden ulaşmaları ile ilgili olan istatistiksel bilgilerin bulunduğu ve eğilimlerin görüldüğü çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar genel anlamda özel gereksinime sahip olan kişilerin artan bir biçimde normal seviyede gelişme gösteren kişilerle benzer olan yerlerde eğitim gördüklerini yansıtmaktadır. Bunun yanında özel gereksinime sahip olan kişilerin kapsayıcı eğitim ortamlarında öğrenme ve öğretme çalışmalarına katılımlarına destek olmak için kullanılan ve evrensel olan tasarım ilkelerinin ve yardımcı teknolojilerin yer aldığı ve hakemli olan dergilerde yayın yapılmış herhangi bir çalışmaya ulaşamamıştır (Cakiroğlu ve Melekoğlu, 2014).

Kapsayıcı eğitim alanında yapılan tezlerde kullanılan yöntemlerin nitel araştırma (%43.8) 7 tez ve karma yöntem (%43.8) 7 tez ile en fazla olduğu ve sonrasında ise nicel araştırma (%12.5) 2 tez olduğu görülmektedir. Konu başlıklarına ve içeriğe uygun araştırma türlerinin tespit edildiği görülmektedir. Ulusoy (2006) yetersizlik türlerinden etkilenen kişilerin tercihlerinin de dikkate alınarak mevcut olan okullarla yeniden yapılacak olan okullarda dikkat edilmesi gereken unsurların neler olduğunu belirlemeye çalıştığı çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama yöntemini kullanmayı tercih etmiştir. Bunun yanında ilgili konuyla ilgili olarak yapılan diğer çalışmalarda da betimsel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını belirtmiştir. Bakkaloğlu (2008) tarafından yapılan çalışmada özel gereksinime sahip olan kişilerin geçiş becerileri üzerine yansımalarının incelendiği çalışmada yarı deneysel desenlerden olan zaman dizileri deseninden yararlanılmıştır.

Kapsayıcı eğitimin uygulama ortamlarında bireysel farklılıklar ve ihtiyaçlar göz önüne alınarak tüm öğrencileri kapsadığı için kapsayıcı eğitim alanındaki tezler çoğunlukla öğretmen (%81.25) ve öğrenci (%56.25) katılımcısı ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durumun sebep ise öğretmen ve öğrenci ulaşılabilirliklerin kolay olmasından kaynaklanabilir. Öğretmen ve öğrencilerin haricinde veli, yönetici, akademik personel ve öğretmen adaylarından da katılımcı grubu olarak yararlanıldığı görülmektedir. Bu durum kapsayıcı eğitim sürecine dahil edilen diğer paydaşlarında yazılan tezlerde yer aldığını göstermektedir. Yalnızca bir tezin ise doküman inceleme şeklinde yazıldığı görülmektedir. Yapılan başka bir çalışma da ise literatür incelendiğinde; kapsayıcı eğitim ve bütünleştirme uygulamaları içerisinde kullanılabilir olan yardımcı teknoloji uygulamalarına ve teknolojilerin nasıl kullanılacağına yönelik yapılan çalışmalara da rastlanmaktadır (Sani-Bozkurt, 2017).

Yapılan çalışmalardaki örneklem büyüklüklerine baktığımızda çoğunluğunun 1-30 kişi arasında örneklem grubuyla ve 31-100 kişi arasında örneklem grubuyla (%33.3) 5 tez yapıldığı görülmektedir. Bu durum yapılan çalışmaların içeriğine ve kullanılan araştırma türlerine uygun

olarak kişi sayısının belirlendiğini göstermektedir. Yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda nitel araştırma yöntemi de kullanıldığından dolayı araştırmalardaki örneklem gruplarının daha sınırlı tutuldukları görülmektedir. Yaşaran, Batu ve Özen (2014) tarafından yapılan özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi isimli çalışma 48 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Rakap (2019) tarafından yapılan geçiş temelli öğretim uygulamalarının gelişimsel yetersizliği olan okul öncesi yaş grubundaki çocukların akademik becerileri üzerinde etkilerinin incelenmesi isimli diğer bir çalışma ise 3 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmalardaki veri toplama araçlarına baktığımızda en fazla kullanılan veri toplama aracının görüşme (%81.25) 13 tez olduğu görülmektedir. Neredeyse tezlerin tamamında kullanılmıştır. Daha sonra ise gözlem ve ölçek (%43.8) 7 tez kullanılmıştır. Yaklaşık olarak tezlerin yarı yakınında kullanılmışlardır. Bunların yanında günlük, form, başarı testi, doküman ve video kaydı gibi veri toplama araçlarından da yararlanılmıştır. Yazılmış olan her bir tezde en az iki tane veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu durum elde edilen verilerin güvenilirliğin sağlanması noktasında olumlu bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda kullanılan araştırma yöntemlerinin doğasına uygun olarak veri toplama araçlarının da tercih edildiğini söylemek mümkün olmaktadır.

Araştırmalardaki veri analiz tekniklerine baktığımızda çoğunlukla içerik analizinin (%45.8) 11 tez ve istatistiksel analiz (37.5) 9 tez kullandığı görülmektedir. Bunların yanında betimsel analiz ve tümevarımsal analiz de kullanıldığı görülmektedir. Bazı tezlerde birden fazla veri analiz tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum tercih edilen veri toplama araçları ve kullanılan araştırma yöntemlerinden kaynaklanmaktadır.

Araştırmalardaki doktora tezlerin yazıldığı üniversite türüne baktığımızda neredeyse tamamının (%93.8) 15 tez devlet üniversitelerinde yazıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Özel üniversitede yazılan doktora tezlerinin sayısı ise sadece 1'dir. Bu durum özel üniversitelerin sayısının daha az olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Kapsayıcı eğitimi ilgili yasal düzenlemeler açısından ele alan tez çalışmalarından öğrencilerin bireysel yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik değişik tasarımların yapılmasının gerektiği ve göçmen olan öğrencilere yönelik olarak yapılan uygulamaların eğitim ve öğretim süreci açısından olumlu olabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Aksungur (2022) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim bağlamındaki karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin neler olduğu araştırılmak istenmiştir. Ulaşılan sonuca göre okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim konusunda yaşanan sorunların önüne geçilmesi için yasal düzenlemelerin yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Kapsayıcı eğitimi öğretmen ve öğrenci açısından ele alan tez çalışmalarında öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik düşüncelerinin ve sınıf içerisinde yapılan uygulamaların olumlu olduğu ancak uygulamaya yeterince yansıtamadıkları, derslerin bir kısmındaki öğretim programlarının istenilen seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türk öğrencilerin ve öğretmenlerin yabancı öğrencilere karşı bir kısmının olumlu ve bir kısmının olumsuz bir tutuma sahip oldukları, okul ikliminin olumlu özelliğinin dezavantajlı gruba sahip olan öğrencilerin okula uyum göstermeleri açısından faydalı olduğu, dezavantajlı gruba sahip olanların zaman zaman çeşitli nedenlerden kaynaklı olarak uyum açısından sorunlar yaşadıkları sonucu görülmüştür. Yapılan çeşitli uygulama programlarının ve tasarımlarının kapsayıcı eğitime bakış açısını olumlu anlamda etkilediği sonucunu elde edilmiştir. Aydın Güngör ve Pehlivan (2021) tarafından okul öncesi öğretmenleriyle yürütülen çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerden bir kısmının kapsayıcı eğitim konusunda yetersizlik gösterdikleri duygusunu taşıdıkları ve kapsayıcı eğitimle ilgili olan bilgilerinin sınırlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayvaci ve Yamaçlı (2022) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik olan bilgi düzeylerinin istenilen seviyede olmadığı fakat öğrencilerin kişisel farklılıklarına bakış açılarının pozitif olduğu belirlenmiştir.

Kapsayıcı eğitimi öğretim uygulamaları açısından ele alan tez çalışmalarından ders programlarının içeriklerinin öğrencilere kapsayıcı eğitimin hedeflerinin kazandırılması açısından faydalı olduğu çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının kapsayıcı eğitim açısından olumlu bakış açısı kazandırma noktasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Kapsayıcı eğitim daha eşit ve daha adil toplum oluşturmada en önemli unsurlardan biridir. Kapsayıcı eğitim anlayışında tüm çocuklar özeldir ve bu nedenle eğitim-öğretim süreçlerinde hiçbir çocuğu geride bırakmamak için gerekli önlemler alınmalıdır. Kapsayıcı eğitim anlayışının eğitim-öğretim süreçlerinde benimsenmesi ve uygulanmasında eğitimin tüm paydaşlarına düşen görevler vardır. Yaptığımız araştırma, mevcut durumu göstermesi açısından ve kapsayıcı eğitim konusunda araştırma boşluklarının belirlenmesine katkı sunacağı ve bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara fikir vereceği düşünülmektedir. Dezavantajlı grupların yapılan çalışmalara daha çok dahil edilmesi, değişik alanlarda örneklem gruplarının bakış açılarının alınması yoluyla da çalışmalar yapılabilir ve ulaşılan sonuçlar karşılaştırılabilir. Kapsayıcı eğitimde çalışma yapılmamış farklı branş öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumu ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Teknoloji destekli aile temelli kapsayıcı programları geliştirilecek çalışmalar yapılabilir. Ülkeler arasında karşılaştırma yapılmasını sağlayan kapsayıcı eğitim konusunda çeşitli çalışmalar yapılması sağlanabilir. Eğitimci olan kişilerin ve ailelerin eğitimi, aile, öğretmen ve öğrenci arasında olan etkileşimi güçlendiren müdahale çalışmalarının yürütülmesi önerilmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinde "kapsayıcı eğitim" anahtar kelimesi ile tarama yapılmış ve araştırmaya dahil edilecek doktora tezleri belirlenmiştir. Bu araştırma 2010-2023 yılları arasında hazırlanmış ve erişilebilir olan 16 doktora tez çalışması ile sınırlandırılmıştır.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışma, Fatma Demir, Selen Uğur Mutlu ve Nimet Haşıl Korkmaz (2023) tarafından "International Interdisciplinary Scientific Congress On Social Sciences IICSS-2023" Sempozyumu'nda özet bildiri olarak sunulmuştur.

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın sorumlu yazarı ve diğer yazarlar araştırmanın planlanması, yazın taraması, verilerinin toplanması ve analizi süreçleri, çalışmanın denetlenmesi ve eleştirel inceleme süreçlerini gerçekleştirmiş olup, tartışma ve sonuç bölümlerine katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

KAYNAKÇA

- (* ile işaretlenmiş olan kaynaklar doküman incelemesine dahil edilen kaynaklardır)
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6(2): 109-124.
- Aksungur, S. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Artiles, A.J., & Dyson, A.(2005). Inclusive Education in the Globalization Age. In D.Mitchell (Ed.). *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives* (s.37-63). Routledge.
- Aydın Güngör, T., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.
- *Aydoğan, A. (2023). *Kapsayıcı eğitim uygulanan okullarda öğrenim gören mülteci öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine katılım sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ayvacı, H. Ş., & Yamaçlı, S. (2022). Kapsayıcı eğitim konulu hizmet içi eğitim almış fen bilimleri öğretmenlerinin ders tasarımlarına bakış açısı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 203-220.
- Bakkaloğlu, H. (2008). Etkinliğe dayalı müdahale programının 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 355- 406.
- Bell, C. A., Dobbelaer, M. J., Klette, K. & Visscher, A. (2019). Qualities of classroom observation systems. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 3-29. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539014>
- *Bilge, E. (2023). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğretim yapabilmesine yönelik öğretim modülü tasarlanması ve değerlendirilmesi*. Trabzon Üniversitesi.
- Birleşmiş Milletler (1989). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. https://www.ohchr.org/tr/araclar_mekanizmalar/araclar/sozlesme-haklar-çocuk.
- Bowen, G. A. (2009) Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40. <http://dx.doi.org/10.3316/QRI0902027>
- Büyükgün, A. (2020). 1990-2018 yılları arası Türkiye’de tenis branşında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 4 (1) , 20-29. <https://dergipark.org.tr/pub/seder/issue/52104/676722>
- Cakiroglu, O., & Melekoğlu, M. A. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 798-808.
- Çağlar, S. (2009). *Uluslararası hukuk ve Türk hukuk sisteminde engellilerin eğitim hakkı ve devlet yükümlülükleri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çayır, K. (2022). Etik sorumluluk, insan hakları ve kültürel-ahlaki gerekçeler geriliminde Türkiye’de kapsayıcı eğitim. *Reflektif Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 75-90.
- *Dağdelen, S. (2023). *Kapsayıcı eğitim bağlamında göçmen öğrencilerin akademik başarı ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model çalışması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Demirkol, M. (2022). *Kapsayıcı eğitimde öğretmen yeterlikleri*. Altındağ Kumaş, Ö. ve Süer, S. (Ed.), Nitelikli Kapsayıcı Eğitim (Kuramdan Uygulamaya) içinde (s.51-85). Pegem A.
- Demirtaş, Z. (2019). Uluslararası antlaşmalar çerçevesinde engellilerin eğitim hakkı. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*, (2), 39-59.
- Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190.
- *Dinçer Gül, A. (2023). *Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesinde bir model önerisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

- *Durak, S. (2010). *Searching for a common frame work for education and trough reconsideration of universal design principles for promoting inclusive education in primary Schools* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- *Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: fenomenolojik bir araştırma* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Gheysens, E., Coubergs, C., Griful-Freixenet, J., Engels, N., & Struyven, K. (2020). Differentiated instruction: the diversity of teachers' philosophy and praxis to adaptteaching to students' interests, readiness and learning profiles. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1812739>
- *Gürhan, E. (2023). *Roman ilkökul öğrencilerinin okula aidiyet duygularının incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- *Kara Eren, C. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik kapsayıcı eğitim mesleki gelişim programı: eğitimde evrensel tasarıma dayalı yüz yüze ve çevrimiçi programların etkililiği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kozikoğlu, İ., & Yıldırımöğlü, S. (2021). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 226-244.
- Mantey, E. E. (2014). *Accessibility to inclusive education for children with disabilities: a case of two selected areas in Ghana* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Germany.
- *Mazi, A. (2023). *Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarısına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Akademik.
- *Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: bir eylem araştırması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Özcan, A. S. (2018) Çok kültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Özer, M. (2023). *Türkiye'de eğitimin geleceği (eşit, kapsayıcı ve kaliteli)*. Vakıfbank Kültür Yayınları, İstanbul.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM: Mathematics Education*, 50(3), 407-426.
- Rakap, S., & Kalkan S. (2017). Özel gereksinimli çocukların eğitimi. Nobel Yayıncılık.
- Sağlam, H. İ., & Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Sakız, H. (2022). Kapsayıcı Eğitimin Psikolojisi: Güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 1-26.
- Sani-Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: Yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 37-60.
- Sarı, M., & Türkkan, B. T. (2019). Kapsayıcı eğitim yaklaşımları ve uygulamaları. P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim içinde* (ss.125-157). Pegem A.
- Singal, N. (2006). Inclusive education in India: International concept, national interpretation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53, 351-369.
- Stubbs, S. (2008). Inclusive education. *Where there are few resources*. The Atlas Alliance Publ.
- *Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ulusoy, A. (2006). *Kaynaştırma eğitimi kapsamında eğitim yapılarında engellerin kullanımına yönelik mimari düzenlemeler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- UN (2019). The sustainable development agenda. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda>
- UNESCO (2019). *On the road to inclusion: Highlights from the UNICEF and IIEP Technical Round Tables on Disability-inclusive Education Sector Planning*. Paris: France.
- Ünal, R., & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Inter disciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42.

- *Ünal, R. (2021). *4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tanrıkulu, F. (2018). Suriye krizi sonrası Türkiye'deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: Geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2585-2604.
- Van de Grift, W., Seyeoung, C., Maulana, R., Lee, O., and Helms-Lorenz, M. (2017). Measuring teaching quality and student engagement in south korea and the netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 337-49. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1263215>
- *Yağan, E. (2019). *Çakışan öyküler çatışan beklentiler: Türk ve yabancı öğrencilerin ortak deneyimleri ve gelecek beklentilerinin incelenmesi (İstanbul Pendik'te yapılan karma çalışma, 2019)* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- *Yaşar Akyar, Ö. (2023). *Dijital hikâye anlatımı ile kapsayıcı eğitim bağlamında beden eğitimi öğretmen eğitimi: bir eylem araştırması çalışması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yaşaran, Ö. Ö., Batu, S., & Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 14(3), 167-180.
- *Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- *Yılmaz, B. (2020). *Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının sınıfların kalitesine, öğretmenlere ve çocuklara etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, E. (2020). *Yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the 21st century, the traditional educational approach has gradually been replaced by contemporary educational approaches that target students. Contemporary education approaches advocate that considering the physical, affective and developmental characteristics of children, that every child is a valuable individual, that education and training processes should meet the needs of children with different characteristics, and that all students should have access to a quality education. Today, teacher-centered approaches have given way to student-centered approaches, and as a result, it has become a priority for all students with different characteristics that make up heterogeneous classes to have equal educational opportunities. Because only with quality education and training, the strengths of all students can be seen and their weaknesses can be improved (Yılmaz, 2021).

The impact of recent global problems, unforeseen situations such as epidemics, forced migration and war have increased student diversity. With the impact of events taking place around the world, there is more student diversity than ever before, and the diversity of students in educational environments around the world reflects this fact. Such events occurring around the world have made it inevitable for all societies to undergo changes in areas such as politics, education and training activities, economy, human relations and international relations. It is seen that international institutions develop goals, policies, programs and various visions in terms of education policy. It is becoming an important necessity for every state to integrate innovations that will respond to diversity into their education and training environments by benefiting from innovations in accordance with their own society and cultural structure. Considering that student diversity is increasing around the world, it is extremely important to determine and implement regulations, practices, policies and goals to respond to individual differences and needs in education and training environments. These recent events also highlight the necessity of adopting and implementing the concept of inclusive education in educational environments (United Nations General Assembly, 1989).

Education and training are among the fundamental rights of every child and adult. All people, whether disadvantaged or not, have the right to receive education and training at least at a basic level in order to reach a standard of living worthy of human dignity. In our country, the protection of education and training rights is regulated and legally guaranteed in Article 42 of the 1982 Constitution, under the title of Right and Duty to Education and Training. Today, the right to education and training is considered among the fundamental human rights, and realizing the right to education and training is among the primary goals of social states (Demirtaş, 2019). In line with this goal, the main purpose of the educational policies and practices of states in today's age is; To include all people in the quality education and training process and to increase everyone's access to education by producing studies and projects that will ensure that no one is left out of the education and training process. Access to educational opportunities is expressed as the capacity of the education and training system to accept all school-age children and includes many issues such as the provision of education and training services, infrastructure design and cost. Although it is essential that all people have equal opportunities and access to equal opportunities in terms of meeting the basic needs of the social state understanding, with the changes in the law made in our country, it is seen that various activities have been carried out to make common areas, transportation and communication more accessible in a way that will integrate different segments of the society. (Mantey, 2014).

It can be stated that the aim of this is to raise individuals who have appropriate characteristics for every individual in the country, who include the characteristics of their own society and enable their country to progress. In line with this purpose, the education and training programs and systems of the countries are shaped. Especially in today's age, various historical events such as civil war, various technological developments and pandemics have led to the need to update the education and training system structures prepared to achieve the goals. In addition, in the present

time, experiencing cultural, ethnic, religious and linguistic diversity in the social structure of countries for various reasons reveals the necessity of various flexibility in education systems (Demirkol, 2022). It is inevitable for education and training environments to have a multicultural structure due to various phenomena such as social movements, migrations, different communities living together, and globalization (Kozikoğlu and Yıldırımoglu, 2021). The underlying basis of multiculturalism lies in the idea that no segment of the society is superior to another segment and has equal rights (Özcan, 2018). Our country, like other countries, has been affected by these emerging effects in a similar way. So much so that our country, which receives the most immigration worldwide, has received 3.6 million Syrian immigrants in the last eleven years, and this has caused our social structure to change. However, it is stated that our country hosts a large number of irregular immigrants from the Middle East, Asia and Africa (Ünal and Aladağ, 2020). Migrations have paved the way for people from different cultures to live together. It is stated that education is one of the steps in accepting these cultural differences that occur as a result of migrations, taking steps in the adaptation process and achieving social harmony (Tanrikulu, 2018). Because students adapt to the education and training process faster than adults and can overcome language problems very easily (Ünal and Aladağ, 2020).

It can be stated that the basis of the inclusive education approach is to include everyone in the education system by creating conditions suitable for the needs of all students and taking the necessary precautions. Stubbs (2008) stated that the central point of inclusive education should be based on rights and the social model, and that the system should be designed to meet the needs of students, not the adaptation of students to the existing education system. This issue also affects the education systems of countries. Because the education systems of countries are prepared so that students in social life can reach the determined goals. Changes in current social life also cause educational programs to change. In addition, issues such as the diversity of teaching methods and techniques and their applicability ensure that all students participate effectively and increase opportunities. For this reason, the importance given to inclusiveness within education systems in our country, as in other countries, is increasing day by day (Sakız, 2002).

Planning educational activities, determining curriculum and course materials, and adapting them to their needs, taking into account the individual differences of students, is defined as a process that includes ensuring that all students benefit equally from education (Ainscow, 2005). Inclusive education is an approach that aims to meet the learning needs of all students according to their individual differences and needs by maximizing educational opportunities (Gheysens et al., 2020). It is one of the most important elements of high-quality teaching models (Bell et al., 2019; Praetorius et al., 2018; Van de Grift, 2014).

The history of the idea of inclusive education may vary when we look at the world. The main concepts of the changes made in our country's education systems are equality, quality and inclusiveness in education and training. These concepts, which are the mainstay of studies carried out in the educational structure of our country, have been brought to the fore in the evaluations made by global organizations and the various improvements made (Özer, 2023). In our country, the inclusive education approach began to become widespread after 2016. The focus of this widespread situation has begun to emerge as a result of the need to include Syrian students, not students with disabilities. Because it explains that refugees, asylum seekers or immigrants from other countries are considered as disadvantaged groups and that inclusive education also includes the education of those who are refugees (Çayır, 2002). So much so that Sarı and Türkkan (2019) stated that the inclusive education approach is such that only students who need special education participate in the education process, and the relevant concept ceases to be a limited concept, on the contrary, it covers various topics such as language, ethnicity, gender, religion, income level, disability and culture. It is stated that there is an understanding that includes Once it was understood that Syrian students should not be temporarily excluded, steps began to be taken to find permanent solutions (Tanrikulu, 2018). It is thought that receiving a good education for refugee students living in our country will not only enable them to receive quality education, but will also contribute to their families' adaptation to society. It is considered important for refugee

students who continue their education in our country to be able to adapt to the classes they study in and to get rid of the negativities they have experienced in terms of teachers' approaches and attitudes towards them (Sağlam and Kanbur, 2017). Demirkol (2022) also stated that the qualifications and competencies of the teachers who will ensure the implementation of inclusive education and training studies are also important in achieving the determined goals. Doctoral theses are the most comprehensive scientific studies in the relevant field, and they provide us with information about the methodological perspectives they use when discussing the studies, different research methods and the applications of statistical methods (Büyükerğün, 2020). Conducting this research is seen as a direction that will contribute to the literature in order to determine the general trend in doctoral theses written in the field of inclusive education, to share the results obtained, and to provide resources and ideas to researchers who will want to conduct research in the field of inclusive education in the future. In line with this goal, the aim of the study is to examine doctoral theses prepared in the field of inclusive education. For this purpose, answers were sought to the following questions in the research:

- What is the distribution of theses by universities?
- What is the distribution of theses according to publication year?
- What is the distribution of theses according to the institutes where they were written?
- What is the distribution of theses according to their topics?
- What is the distribution of theses according to the method/design used?
- What is the distribution of theses according to participant knowledge?
- What is the distribution of theses according to sample size?
- What is the distribution of theses according to data collection tools?
- What is the distribution of theses according to data analysis techniques?
- What is the distribution of theses by university type?
- What are the conclusions reached from the theses?

Method

The sample of this research consists of 16 doctoral theses that appear in the scanning section with the expression of inclusive education published on the website of the National Thesis Center of the Council of Higher Education. The table below lists the theses examined in the research.

Document analysis method was used as the data collection method in the research. Document analysis includes the process of examining and evaluating printed and electronic documents (Bowen, 2009). In this research, doctoral theses on inclusive education in Turkey were examined through document analysis. Research data were evaluated by examining doctoral theses containing the word inclusive education on the website of the National Thesis Center of the Council of Higher Education. For this reason, content analysis method based on secondary data was used in the process of obtaining research data. The data collection period is between July and October 2023.

According to the secondary data, descriptive content analysis was performed and the data obtained was analyzed using the SPSS 23 Program. The distribution of variables was determined by using descriptive statistics. Percentage and frequency values were used to analyze the data. Dinçer (2018); He states that the most important point where descriptive content analysis differs from meta-analysis and meta-synthesis is the use of both qualitative and quantitative data. Merriam (2018) also explains descriptive analysis as organizing the topic or chronologically and expressing it largely in a narrative manner, although not entirely descriptively. These variables; Information was given about the research results analyzed by university, year, institute, subject, method/design used, participant type, number of samples, data collection tools, data analysis techniques, university type and subject areas, and suggestions were made in line with the results.

Results, Discussion and Conclusion

Inclusive education includes students from all levels who continue their education and training in schools, children who do not attend school, those who migrate to different countries, those with various diseases and young people living on the streets. Those involved in inclusive education; Those with disabilities, those living in minorities, those who are nomads, those who live on the streets, and those who belong to socially excluded groups (Çağlar, 2009). Inclusive education approach is expressed as a process that includes all students, takes into account personal changes and needs, and aims at quality education. The main goal of the inclusive education approach is expressed as ensuring that all students benefit from quality education, ensuring equality of opportunity, increasing their participation and trying to reduce possible discrimination (UNESCO, 2019). In this research, a total of 16 doctoral theses were examined. It was determined that doctoral thesis studies on inclusive education were carried out in 9 different universities. There will be a total of 206 universities in Turkey in 2023. Compared to this number, the number of theses written remains quite low. The reasons for this may be that the concept of inclusive education is still developing and is interpreted in different meanings by different scientists (Singal, 2006). Artiles & Dyson, (2005) stated that different understandings of inclusive education caused a lack of consensus in the implementation process. It is thought that as the number of universities increases today, the number of theses written on this subject will also increase in the future. Among the 9 universities where theses on inclusive education were produced, the highest number of theses were made at Gazi University. The reason for this is that Gazi University is an older university than the other universities where the examined doctoral theses were written.

When the findings obtained from the study are examined, it is seen that theses about inclusive education have increased in recent years. 2 theses were written in 2020 (12.5%), 3 theses were written in 2021 (18.8%), and the highest number of theses (43.8%) were written in 2023. This situation was reflected in the Global Goals and 2030 Agenda for Sustainable Development at the United Nations Summit in 2015, which included equal access to human rights for all, the fight against poverty and hunger, emphasis on gender equality, empowerment of all girls and women, emphasis on cultural diversity and culturally sensitive educational environments. This may be due to the fact that issues such as providing (Un, 2019).

When we look at the institutes where theses on inclusive education are written, we see that the highest number of theses are written in the institute of educational sciences (62.5%), 10. This may be due to the fact that the concept of inclusive education is mostly considered within the school and education process. In addition, it is seen that theses on inclusive education have been written, albeit to a lesser extent, in other institutes such as the institute of science, institute of health sciences, institute of social sciences and graduate education institute.

When we look at the distribution of the topics of the theses in the studies, it is seen that the topic of 2 theses (12.5%) is inclusive education approach and the topic of the other 2 theses (12.5%) is inclusive education in social studies education. It can be seen that the subjects of the remaining theses are different from each other. This situation leads to the conclusion that although the theses unite around the theme of inclusive education, the areas of examination of the inclusive education approach are different. When we look at the contents of the subjects, it has been determined that different education levels, various courses, different stakeholders, legal regulations and education policies and disadvantaged groups provide diversity in terms of subject. When we look at national literature studies, we see that there are studies that contain statistical information and trends regarding the physical access of people with special needs to inclusive educational environments. Studies generally reflect that people with special needs are increasingly being educated in settings similar to those of typically developing people. In addition, no studies published in peer-reviewed journals that include universal design principles and assistive technologies used to support the participation of people with special needs in learning and teaching activities in inclusive educational environments have been found (Cakiroğlu and Melekoğlu, 2014).

It is seen that the methods used in theses in the field of inclusive education are qualitative research (43.8%) with 7 theses and mixed method (43.8%) with 7 theses, followed by quantitative research (12.5%) with 2 theses. It is seen that research types appropriate to the topics and content have been identified. Ulusoy (2006) preferred to use the scanning method, one of the descriptive research methods, in his study in which he tried to determine the elements that should be taken into consideration in the existing schools and the schools that will be rebuilt, taking into account the preferences of people affected by the types of disabilities. In addition, he stated that descriptive research methods were used in other studies on the relevant subject. In the research conducted by Bakkaloğlu (2008), in which the reflections of people with special needs on their transition skills were examined, the time series design, which is one of the quasi-experimental designs, was used.

Since inclusive education covers all students, taking into account individual differences and needs in practice environments, it is seen that theses in the field of inclusive education are mostly carried out with teacher (81.25%) and student (56.25%) participants. The reason for this situation may be due to the easy accessibility of teachers and students. In addition to teachers and students, it is seen that parents, administrators, academic staff and teacher candidates are also used as participant groups. This shows that other stakeholders included in the inclusive education process are also included in the theses written. It is seen that only one thesis was written as a document review. In another study, when the literature was examined; There are also studies on assistive technology applications that can be used within inclusive education and integration practices and how to use technologies (Sani-Bozkurt, 2017).

When we look at the sample sizes in the studies, we see that the majority of them were conducted with a sample group of 1-30 people and 5 theses with a sample group of 31-100 people (33.3%). This shows that the number of people is determined in accordance with the content of the studies and the types of research used. Since the qualitative research method is used in the majority of studies, it is seen that the sample groups in the studies are more limited. The study titled "The effect of inclusion preparation activities offered to normally developing students in ensuring the social acceptance of individuals with special needs" by Yaşran, Batu and Özen (2014) was carried out with the participation of 48 children. Another study, titled Examining the effects of transition-based teaching practices on the academic skills of preschool age children with developmental disabilities, was conducted by Rakap (2019) with the participation of 3 children.

When we look at the data collection tools in the research, it is seen that the most used data collection tool is interview (81.25%) and 13 theses. It has been used in almost all theses. Later, observation and scale (43.8%) were used in 7 theses. They were used in approximately half of the theses. In addition, data collection tools such as diaries, forms, achievement tests, documents and video recordings were also used. At least two data collection tools were used in each thesis written. This situation appears as a positive situation in terms of ensuring the reliability of the data obtained. At the same time, it is possible to say that data collection tools were preferred in accordance with the nature of the research methods used.

When we look at the data analysis techniques in the studies, we see that content analysis (45.8%) was mostly used in 11 theses and statistical analysis (37.5%) was used in 9 theses. In addition, it is seen that descriptive analysis and inductive analysis are also used. It is seen that more than one data analysis techniques are used in some theses. This is due to the preferred data collection tools and research methods used.

When we look at the type of university where the doctoral theses were written in the research, it is concluded that almost all (93.8%) of them were written in state universities. The number of doctoral theses written at a private university is only 1. This may be due to the lower number of private universities.

From the thesis studies dealing with inclusive education in terms of relevant legal regulations, it has been concluded that different designs should be made to develop the individual abilities of students and that practices for immigrant students can be positive in terms of the education and

training process. In the study conducted by Aksungur (2022), it was aimed to investigate the problems faced by school administrators in the context of inclusive education and what their solution suggestions are. According to the results, it was stated that school administrators should make legal regulations to prevent the problems experienced in inclusive education.

In the thesis studies that deal with inclusive education from the perspective of teachers and students, it has been concluded that teachers' thoughts about inclusive education practices and the practices carried out in the classroom are positive, but they cannot adequately reflect them into practice, and the teaching programs in some of the courses are not at the desired level. It is concluded that some of the Turkish students and teachers have positive and some negative attitudes towards foreign students, the positive feature of the school climate is beneficial for students from disadvantaged groups to adapt to the school, and those from disadvantaged groups experience problems in terms of adaptation from time to time due to various reasons. has been seen. It has been concluded that various application programs and designs have a positive impact on the perspective on inclusive education. According to the results obtained from the study conducted by Aydın Güngör and Pehlivan (2021) with preschool teachers, it was determined that some of the teachers felt that they were inadequate in inclusive education and that their knowledge about inclusive education was limited. In another study conducted by Ayvaci and Yamaçlı (2022), it was determined that the knowledge level of science teachers regarding inclusive education was not at the desired level, but their perspective on students' personal differences was positive.

From the thesis studies dealing with inclusive education in terms of teaching practices, it has been concluded that the contents of the curriculum are useful in helping students gain the goals of inclusive education and that the use of various teaching methods and techniques is effective in gaining a positive perspective in terms of inclusive education.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 2

Sayfa: 481-512



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 2

Page: 481-512

Okul yöneticilerinin proaktif kişilik özellikleri ile teknoloji liderliği öz-yeterlikleri arasındaki ilişki

The relationship between proactive personality traits and technological leadership self-efficacy of school administrators

Samet KUKAL,  <https://orcid.org/0000-0001-8015-3418>

Millî Eğitim Bakanlığı, Doğan Cüceloğlu Fen Lisesi, sametkukal@gmail.com

Esra TÖRE,  <https://orcid.org/0000-0001-9133-6578>

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, esra.tore@izu.edu.tr

Bu çalışma, Doç. Dr. Esra Töre'nin danışmanlığında Samet Kukal (2023) tarafından hazırlanan "Okul yöneticilerinin proaktif kişilik özellikleri ile teknoloji liderliği öz-yeterlikleri arasındaki ilişki" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

20 Ocak 2024

Düzeltilme Tarihi

3 Temmuz 2024

Kabul Tarihi

5 Temmuz 2024

Önerilen Atıf

Kukal, S., & Töre, E. (2024). Okul yöneticilerinin proaktif kişilik özellikleri ile teknoloji liderliği öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 481-512. <http://doi.org/10.33400/kuje.1422899>

Recommended Citation

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin proaktif kişilik özellikleri ile teknolojik liderlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilindeki özel ve devlet okullarının yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 326 okul yöneticisidir. Araştırmada "Kişisel Bilgi Formu", "Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği" ve "Eğitim Yöneticileri Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin proaktif kişilik özellikleri ve teknoloji liderliği öz-yeterlikleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Okul müdürlerinin proaktif kişilik özellikleri, müdür yardımcılarının proaktif kişilik özellikleri düzeyinden daha yüksektir. Teknolojiye yönelik hizmet içi eğitim alan okul yöneticilerinin eğitim almayan yöneticilerinin proaktif kişilik özellikleri düzeyinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin proaktif kişilik özellikleri cinsiyet, yaş, okul kademesi, yönetici olarak hizmet yılı, okul türü değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlikleri cinsiyet, yaş, unvan, hizmet yılı ve teknolojik yeterliği geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşırken; öğrenim düzeyi, okul kademesi, okul türü değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Okul yöneticilerinin proaktif kişilik özellikleri ile teknoloji liderliği öz yeterlikleri ve alt boyutları olan vizyoner liderlik, dijital öğrenme kültürü, profesyonel uygulamada mükemmellik, sistematik gelişim, dijital vatandaşlık arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Okul yöneticilerinin proaktif kişilik özelliklerinin teknolojik liderlik öz-yeterliklerini %41 düzeyinde açıkladığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: proaktif kişilik, teknolojik liderlik öz-yeterliği, okul yöneticisi, okul müdürü, okul müdür yardımcısı

ABSTRACT

This study aims to examine the relationship between school administrators' proactive personality traits and their technological leadership self-efficacy. The research was conducted in the relational survey model, one of the quantitative research methods. The study population consists of the administrators of private and public schools in Istanbul in the 2022-2023 academic year. The research sample is made up of 326 school administrators selected by stratified sampling method. "Personal Information Form," "Abbreviated Proactive Personality Scale," and "Educational Administrators' Technology Leadership Self-Efficacy Scale" were used in the study. According to the study, school administrators' proactive personality traits and technology leadership self-efficacy were high. School principals' proactive personality traits were higher than assistant principals' proactive personality traits. It was determined that the level of proactive personality traits of school administrators who received in-service training on technology was higher than that of administrators who did not receive training. Proactive personality traits of school administrators do not differ according to gender, age, school level, years of service as administrator, and school type variables. While school administrators' technological leadership self-efficacy differed according to gender, age, title, years of service, and receiving in-service training to develop technological competence, it did not differ according to education level, school level, and school type variables. Positive and moderately significant relationships were found between school principals' proactive personality traits and technology leadership self-efficacy and its sub-dimensions: visionary leadership, digital learning culture, excellence in professional practice, systematic development, and digital citizenship. It was determined that school principals' proactive personality traits explained their technological leadership self-efficacy at 41%.

Keywords: proactive personality, technological leadership self-efficacy, school administrator, school principal, deputy school principal

GİRİŞ

İnsanların dünyaya geldikleri andan itibaren oluşan kişilikleri deneyimlerine bağlı olarak gelişir (Can, Aşan Azizoğlu, & Miski Aydın, 2015). Kişilik Latince “persona” kelimesinden türetilen kavram olarak insanların duygu düşünce, tutum ve davranışlarını temsil eden kalıplar olarak tanımlanmaktadır (Nelson, 2011). Eğitim ve öğretim açısından kişilik özellikleri eğitimcilerin öğrenci ve diğer paydaşlar ile kurdukları etkileşim ile doğrudan ilişkilidir. Eğitim ve öğretimin insan odaklı bir süreç olması, eğitimcilerin kişiliklerinin ön plana çıkmasını sağlamaktadır (Kalafat, 2012). Eğitimcilerin öğretime yaklaşımı, çalışma yöntemleri, paydaşlara yönelik tutum ve davranışları bir yönü ile kişiliğinin bir uzantısıdır (Er, 2018). Eğitim yönetimi açısından önemli olan kişilik türlerinden biri de proaktif kişilik yapısıdır. Kavramsal olarak proaktif terimi, “pro” “önce, ileriye yönelik” ve “activus” “etkin, aktif” kelimelerinin bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Terimin ifade ettiği anlam ise olaylar ve sorunlar ortaya çıkmadan önce alınan önlemler ve davranışları ifade etmek için kullanılmaktadır (Tunca, Elçi, & Murat, 2018).

Proaktif kişiler değişime uyum sağlayabilmek için inisiyatif kullanan ve sürekli harekete geçme isteği olan davranışlara sahiptir (Tunca, Elçi, & Murat, 2018). Proaktif kişilik yapısına sahip okul yöneticileri geleceği şekillendirmek için eyleme geçmekten korkmazlar. Yöneticilerin proaktif davranışlar sergilemesi, okulun örgütsel etkililiği ve çevresel değişimlere uyum sağlayabilmesi için olumlu bir durum olarak gösterilmektedir (Griffin, Neal, & Parker, 2007). Proaktif kişilik özellikleri ise geleceği inşa etme gücüne sahip bireylerin hayatı üzerinde kontrol sahibi olmasını ifade etmektedir. Bu bireylerin kendilerine güvenmeleri hedeflerini belirleme ve ulaşma sürecinde öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olması ile açıklanmaktadır. “Ben başarabilirim” söylemi bireylerin hem kendine olan güvenlerini hem de karşılaştıkları problemleri çözebilme gücünü gösterir (Çetin, 2011). Proaktif insanlar uzun vadeli hedeflere ulaşmak için kendi iradesini ortaya koyarak ilkeler ve analizlere uygun olarak harekete geçmeleri ile tanınmaktadır (Frese & Fay, 2001).

Proaktif davranışları benimseyen bireylerin insanlar ile olumlu ilişkiler kurması iyimser bakış açıları ve olumlu ruh hali ile ilişkilidir. Bu bireylerin geleceğe yönelik aktif davranışlarının başarıya odaklı olması vizyoner olarak yenilikçiliğe ilişkin olumlu bir tutum içinde olmalarını sağlar (Çelik & Topçuoğlu, 2017). Bu bireyler öz güvenlerine bağlı olarak geliştirdikleri yeterlik duygusunu harekete geçmek için bilinçli bir şekilde kullanmaktadır (Covey, 2004). Bireylerin proaktif kişilik özellikleri sorumluluk almaktan kaçınmalarını sağlarken hedef odaklı davranışları ile başarıya ulaşacaklarına yönelik güçlü inançları bulunmaktadır (Fuller, Hester, & Cox, 2010). Proaktif eğitimciler ise öğrenme ve öğretme motivasyonları ile iş performansları yüksek eğitimciler olarak gösterilmektedir (Halıcı Karabatak, 2018). Proaktif eğitimcilerin mesleki kariyerlerini geliştirme arzuları öğrencilerin ve okulun başarısı için kendilerini geliştirmeye istekli olmalarını sağlar (Demir & Arabacı, 2021). Eğitim yönetiminde proaktif kişilik yapısına sahip okul yöneticileri görev ve sorumluluklarını sahiplenen, deneyime açık ve dışadönük bir yapı sergilerler. Bu yöneticilerin liderlik becerilerini etkili bir şekilde kullanmaları yeni yöntemlerle yenilikçilik kültürünün hayata geçirilmesi sağlar (Halıcı Karabatak, 2018). Eğitim yöneticilerinin proaktif kişilik özellikleri teknolojinin öğretim süreçlerinde kullanılması ve teknolojiye liderlik edilmesi sürecinde de etkilidir. Okul müdürlerinin proaktif davranışlar ile inisiyatif alması, teknoloji kültürünün okulda yaygınlaşması için yönetim desteği vermesi ve uygun koşulların oluşması için proaktif becerilerini kullanmasıdır (Bledow & Frese, 2009).

Eğitim yöneticileri okullarının etkililiğini sağlayabilmek için teknolojik ilerlemeleri bir fırsat olarak değerlendirmek ve teknolojik gelişmelere açık, vizyoner bir okul yöneticiliği anlayışı geliştirmek durumundadır. Teknoloji insanların karşılaştıkları sorunların çözümünde ya da daha iyi bir hayat yaşayabilmeleri için belli yöntemler ile girdileri yararlı çıktılara dönüştüren bütün araçlar olarak tanımlanmaktadır (Aksoy, 2014). Teknoloji, toplumsal hayatın vazgeçilmez bir unsuru olarak bütün etkinlikleri yönlendiren bir süreçtir. İnsan hayatının her alanında teknolojinin önemli bir etkisi bulunmakta ve teknolojik yenilikler her alanda kullanılmaktadır (Batur & Uygun, 2012). Teknoloji liderliği ise teknolojinin etkin kullanılmasının yanında yöneticilik yapılan kurumda bütün paydaşların teknolojiden yararlanması için alt yapının oluşturulması, dijital çağın

gerektirdiği donanımın ve yetkinliklerin düzenlenmesini kapsamaktadır (Çakır, 2013). Dolayısıyla teknoloji liderliğinde vizyoner bir yaklaşım ve teknolojik yenilikler açısından izleyicilerin becerilerin geliştirilmesi de yer almaktadır (Watts, 2009).

Okulda teknolojik liderlik, tüm paydaşların teknoloji kullanımını desteklemeyi ve yöneltmeyi ifade eder. Teknolojik eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması, fiziksel olanakların (laboratuvar, bilgisayar donanımı, yazılımlar, teknolojik öğretim materyali vb.) iyileştirilmesi, internetin öğretimde etkin kullanımı sağlanması ve öğretme yöntemlerinin teknolojiye uygun olarak düzenlenmesini gerektirmektedir (Banoğlu, 2011). Okul yöneticilerinin müdürlerinin teknoloji liderliği okuldaki teknolojik gelişim ve öğrenme döngüsünün merkezinde olmasını gerektirir (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz, & Dalgıç, 2011). Teknoloji liderliği bilgi toplumunda kullanılan teknolojik yeniliklerin takip edilmesi ve yöneticinin liderlik kapasitesi ile izleyicilerin motivasyonunun sağlanarak etkin bir şekilde kullanımına olanak verilmesini kapsar (Watts, 2009). Günümüzde okul müdürlerinin farklı liderlik sorumlulukları arasında sayılan teknoloji liderliğinde teknolojiye uygun beceri ve özelliklere sahip olması beklenmektedir. Teknoloji liderliği farklı beceri ve özelliklerin oluşturduğu bir kombinasyon ve yönetim stratejisidir. Teknoloji lideri okul yöneticileri, okulun amaçlarına ulaşılması için teknolojinin etkin şekilde nasıl kullanılması gerektiğine odaklanır (Kearsley & Lynch, 1994). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği, teknoloji ekibi, teknolojinin kullanılmasına yönelik tutum ve algı, finansman desteği, personelin geliştirilmesine yönelik politikalara bağlıdır. Öğrencilerin okulda internet alt yapısını kullanmaları, eğitim materyali olarak teknolojiye erişimleri teknoloji liderliğinin çıktıları arasındadır (Anderson & Dexter, 2005). Bu nedenle, okul yöneticilerinin teknolojiye yönelik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir.

Okul yöneticilerinin teknolojik öz-yeterliği eğitimde teknolojinin kullanılmasına yönelik bütün süreçleri nasıl yürütüleceğine olan inançlarından oluşur. Öğretim süreçlerinde kullanılan teknolojiye yönelik direncin aşılması, teknolojinin etkin bir şekilde kullanılması için olumlu bir liderlik gösterilmesi zorunludur. Okul müdürleri açısından teknoloji liderliğinde öz-yeterlik, teknoloji kullanımı sürecinde okuldaki tüm paydaşların karşılaştıkları sorunların çözümlerinde aktif olarak yer alma yetkinliğidir (Gün & Çoban, 2019). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine yönelik öz yeterliği bu alanda nasıl başarılı olacağına yönelik inanışlarını açıklamak için kullanılmaktadır. Teknoloji kullanımı açısından öz-yeterlik düzeyinin düşük olması ise okul yöneticilerinin tereddütlü, şüpheli olmalarını başarısızlık karşısında kolayca vazgeçme eğiliminde olduğunu ifade etmektedir (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz, & Dalgıç, 2010). Öz yeterlik, okul yöneticisinin kendine olan inancı ve güveni ile teknolojinin okula entegre edilmesinde anahtar bir işleve sahiptir (Şişman Eren, 2010). Toplumsal dönüşümün temel unsuru olarak gösterilen teknolojiye yönelik öz yeterlik, eğitimde teknolojinin kullanılmasına yönelik bütün süreçleri nasıl yürütüleceğine olan inançlardan oluşur. Teknoloji liderliği öz-yerliliği teknolojiye vizyoner bir bakış açısı ile yaklaşılmasında nelerin yapılabileceği ve sorunlar ile nasıl baş edileceğini kapsar. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz yeterliğinin en önemli işlevi, teknolojinin kabul edilmesi, teknolojiye hazır bulunuşluk ve eğitim süreçlerinde bütün paydaşların etkilenerek değişimin yakalanmasına yöneliktir (Görgülü & Küçükali, 2018).

Araştırmalar okul yöneticilerinin proaktif davranışları ile teknolojik gelişmelerin eğitim ve öğretim sürecinde kullanılmasına liderlik etmesi arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Öztürk, 2021; Çalık, Çoban, & Özdemir, 2019; Dede & Koçoğlu Sazkaya, 2018; Uncuoğlu Yolcu & Çakmak, 2017; Bledow & Frese, 2009; Durnalı, 2009). Çalışmanın amacı okul yöneticilerinin proaktif kişilik özellikleri ile teknolojik liderlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca okul yöneticilerinin proaktif kişilik özellikleri ile teknolojik liderlik öz yeterliği çeşitli değişkenler bağlamında incelenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki problemlerin cevapları aranmıştır.

1. Okul yöneticilerinin “proaktif kişilik özellikleri” algısı ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin “teknolojik liderlik öz-yeterlikleri” algısı ne düzeydedir?

3. Okul yöneticilerinin “proaktif kişilik özellikleri” algısı cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, unvan, okul kademesi, yönetici olarak hizmet yılı, okul türü ve teknolojik yeterliliği geliştirmek ile ilgili hizmet içi eğitimine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul yöneticilerinin “teknolojik liderlik öz-yeterlik algıları” cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, unvan, okul kademesi yönetici olarak hizmet yılı, okul türü ve teknolojik yeterliliği geliştirmek ile ilgili hizmet içi eğitimine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul yöneticilerinin “proaktif kişilik özellikleri” ile “teknolojik liderlik öz-yeterlikleri” algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
6. Okul yöneticilerinin “proaktif kişilik özellikleri” algıları “teknolojik liderlik öz yeterlik” algılarını yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Amacı, İstanbul ilinde görev yapan okul yöneticilerinin proaktif kişilik özellikleri ile teknolojik liderlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi olan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, araştırmacılar tarafından birbiri ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerin arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 2010).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinde özel ve devlet okullarında görev yapmakta olan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini özel ve devlet okullarında görev yapmakta olan ilkököl, ortaokul ve lise okul yöneticilerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi, “evreni temsil eden elemanların evrendeki ağırlıkları oranında örnekleme temsil edilmelerini amaçlayan örnekleme yöntemidir” (Büyüköztürk vd., 2018). İstanbul ilinde 6862 okulda tahmini örnekleme büyüklüğü için 12.000 evren kümesine kadar %95’lik güven düzeyi, $\alpha=0.05$ anlamlılık ve +/-%5 hata payı düzeyi için 372 alt sınır belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2018). Buna göre örnekleme güvenirliliği açısından İstanbul ilinde görev yapmakta olan tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 326 ilkököl, ortaokul ve lise okul yöneticisi örnekleme kümesini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1**Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri**

Değişken		N	(%)
Cinsiyet	Kadın	136	41.7
	Erkek	190	58.3
Yaş	22-30 Yaş Arası	19	5.8
	31-40 Yaş Arası	123	37.7
	41-50 Yaş Arası	141	43.3
	51 Yaş ve Üzeri	43	13.2
Öğrenim Düzeyi	Lisans	206	63.2
	Lisansüstü	120	36.8
Unvan	Okul Müdür	105	32.2
	Okul Müdür Yardımcısı	221	67.8
Okul Kademesi	İlköğretim	96	29.4
	Ortaokul	94	28.8
	Lise	136	41.7
Yönetici Olarak Hizmet Yılı	0-5 Yıl	107	32.8
	6-10 Yıl	102	31.3
	10 Yıl ve Üzeri	117	35.9
Okul Türü	Devlet Okulu	295	90.5
	Özel Okul	31	9.5
Teknolojik Yeterliliğin Gelişmesi İçin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Evet	264	81.0
	Hayır	62	19.0
Toplam		326	100

Tablo 1'e göre; okul yöneticilerinin %41.7'si kadın ve %58.3'ü erkektir. Okul yöneticilerinin %5.8'i 22-30 yaş arası, %37.7'si 31-40 yaş arası, %43.3'ü 41-50 yaş arası ve %13.2'si ise 51 yaş ve üzeridir. Okul yöneticilerinin %63.2'si lisans ve %36.8'i lisansüstü mezunudur. Okul yöneticilerinin %32.2'si okul müdürü ve %67.8'i ise müdür yardımcısıdır. Okul yöneticilerinin %29.4'ü ilköğretim, %28.8'i ortaokul ve %41.7'si ise lisede görev yapmaktadır. Okul yöneticilerinin %32.8'i 0-5 yıl arası, %31.3'ü 6-10 yıl arası ve %35.9'u ise 11 yıl ve üzeri yöneticilikte hizmet yılına sahiptir. Okul yöneticilerinin %90.5'i devlet okulunda %9.5'i ise özel okulda görev yapmaktadır. Okul yöneticilerinin %81.0'ı teknolojik yeterliliğin gelişmesi için hizmet içi eğitim almış ve %19.0'ı ise eğitim almamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği, Teknolojik Liderlik Öz-yeterlik Ölçeği olmak üzere toplam üç bölümden oluşan soru formu kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu okul yöneticilerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi, unvan, okul kademesi, yönetici olarak kıdemi, okul türü ve teknolojik yeterliliğin gelişmesi için hizmet içi eğitim alma durumunu öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Kısaltılmış proaktif kişilik ölçeği

Araştırmada kullanılan "Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği" (KPÖ) Bateman ve Crant (1993) tarafından geliştirilmiş daha sonraki yıllarda ise Claes vd. (2005) tarafından güncelleştirilmiştir. Türkçe'ye Akın, Abacı, Kaya ve Arıcı (2011) tarafından uyarlanan ölçek, öğretmenlerin proaktif davranışlarını ölçmek amacı ile kullanılmaktadır. KPÖ kısa formu 10 sorudan oluşmaktadır ve tek boyutludur. Ölçeğin soru formu 7'li Likert tipi olmak üzere "Kesinlikle Katılmıyorum= 1" puandan

Samet KUKAL, Esra TÖRE

Okul yöneticilerinin proaktif kişilik özellikleri ile teknoloji liderliği öz-yeterlikleri arasındaki ilişki

"7=Kesinlikle katılıyorum=7 puan arasında puanlanmıştır. Ölçekten alınacak yüksek puan katılımcının proaktif düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. KPÖ kısa formdan en düşük 10 en yüksek ise 70 puan alınmaktadır (Akın vd., 2011).

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine yönelik yapılan çalışmada ölçeğin tek boyuttan oluştuğu ve ifadelerin faktör yükleri .60 ve .75 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizinde ise iç tutarlık katsayısı $\alpha=.86$ olarak bulunmuş ve ifadelerin iç tutarlık katsayılarının ise .76 ve .86 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu veriler, ölçeğin katılımcıların proaktif kişiliklerini ve davranışlarının ölçülmesinde güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir (Akın vd., 2011). Bu çalışmada KPÖ'ye yapılan ölçeğin tek boyuttan oluştuğu Kaiser-Meyer Okin (KMO) örneklem yeterlilik değerinin .89 olarak belirlenmiştir. İfadelerin iç tutarlık katsayılarının ise .86 ve .87 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeği

Araştırmada Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2010) tarafından geliştirilen "Eğitim Yöneticileri Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlik Ölçeği" (EYTLÖ) ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliğine olan yaklaşımlarını ve öz-yeterlik algısını ölçülmesi için 26 ifadeden oluşmaktadır. Ölçek 6'lı Likert tipi ölçek olarak katılımcıların teknoloji liderliği öz-yeterlik düzeylerini Vizyoner Liderlik boyutunda "0= Yok" ve "5=Çok yeterli" diğer soru gruplarında ise ISTE standartları Uygunluk Düzeyi olan "0 = Hiç uygun değil" ve "5=Çok uygun" arasında puanlanmaktadır. Ölçekten en az 0, en fazla 130 puan alınabilmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. EYTLÖ ölçeği beş boyutludur. Bu boyutlar aşağıda gösterilmektedir (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz, & Dalgıç, 2010):

- Vizyoner Liderlik: 1a, 1b, 1c ifadeleri,
- Dijital Öğrenme Kültürü: 2a, 2b, 2c, 2d, 2e ifadeleri,
- Profesyonel Uygulamada Mükemmellik Boyutu: 3a, 3b, 3c, 3d ifadeleri,
- Sistemik Gelişim: 4a, 4b, 4c, 4d, 4e ifadeleri,
- Dijital Vatandaşlık: 5a, 5b, 5c, 5d ifadeleri,

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin geçerliliği için yapılan faktör analizinde vizyoner liderlik .76 ve .80 arasında, dijital çağ öğrenme kültürü .73 ve .83 arasında, profesyonel uygulamada mükemmellik, .75 ve .84 arasında, sistemik gelişim .79 ve .85 arasında, dijital vatandaşlık .80 ve .88 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. EYTLÖ ölçeğinin genel iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.97$ olarak tespit edilmiştir. Alt boyutların iç tutarlılık katsayısı ise "vizyoner liderlik" için $\alpha=.83$, "dijital çağ öğrenme kültürü" için $\alpha=.91$, "profesyonel uygulamada mükemmellik" için $\alpha=.89$, "sistemik gelişim" için $\alpha=.92$ ve "dijital vatandaşlık" için $\alpha=.91$ olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada EYTLÖ ölçeğinin Kaiser-Meyer Okin (KMO) örneklem yeterlilik değerinin .97 olarak belirlenmiştir. Alt boyutların iç tutarlılık katsayısı ise vizyoner liderlik için $\alpha=.85$, dijital çağ öğrenme kültürü için $\alpha=.93$, profesyonel uygulamada mükemmellik için $\alpha=.91$, sistemik gelişim için $\alpha=.90$ ve dijital vatandaşlık için $\alpha=.91$ olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Ölçeklerin uygulanmasından önce Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği" (KPÖ) için ölçeği Türkçe'ye uyarlayan araştırmacılar (Akın, Abacı, Kaya, & Arıcı, 2011); "Eğitim Yöneticileri Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlik Ölçeği" (EYTLÖ) ölçeği için ise ölçeği geliştiren araştırmacılar izin alınmıştır. Etik Kurul ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan onayların alınmasının ardından ölçekler katılımcılara yüz yüze uygulanmıştır. Araştırma verileri 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde devlet okullarında görev yapan okul müdürleri ve okul müdür yardımcılarının 01 Ocak 2023 ve 30 Mart 2023 tarihleri anketleri cevaplandırılması sağlanarak toplanmıştır. Anketlerin cevaplandırılması ortalama 10-12 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmadaki veriler SPSS 20 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada alt problemlerin test edilmesi için normallik testleri yapılmıştır. Araştırmada kullanılan değişkenler için normallik testleri yapılmış ve değişkenlerin puanlarının normal dağıldığı belirlenmiştir ($p<.05$). Değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde $\pm 1,5$ sınırları arasında olması nedeniyle (Büyüköztürk, Çokluk, & Köklü, 2018) "Proaktif Kişilik Ölçeği" ve "Eğitim Yöneticileri Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik Ölçeklerinde" parametrik testler uygulanmıştır. Puanlar cinsiyet, öğrenim düzeyi, unvan, okul türü ve teknolojik yeterliliği geliştirmek ile ilgili hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre bağımsız iki örneklem t-testi; yaş, yönetici olarak hizmet yılı ve okul kademesi değişkenlerine göre ANOVA testi ile karşılaştırılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi analiz etmek için Pearson Korelasyonu, yordamayı incelemek için regresyon analizi kullanılmıştır. Analizin güven aralığı %95 olarak belirlenmiştir ($p<0.05$).

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 23.12.2022 tarih ve E-59090411-20-66599336 sayılı olur ile anket izni alınmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 19.12.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/11

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularının sırası ile araştırma bulgularına yer verilmektedir. Okul yöneticilerinin proaktif kişilik özellikleri düzeyine ilişkin elde edilen veriler Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

Okul Yöneticilerinin Proaktif Kişilik Özelliklerinin Düzeylerine İlişkin Bulgular

Boyutlar	N	En Yüksek	En Düşük	\bar{X}	Ort. Puan	Std. Sapma
Proaktif Kişilik	326	7.00	3.70	6.00	60.00	.756

Tablo 2 incelendiğinde okul yöneticilerinin proaktif kişilik özellikleri ($\bar{X}=6.00$; Ort Puan= 60; Std. Sapma=.756) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlikleri düzeyine ilişkin elde edilen veriler Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3*Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular*

Boyutlar	N	En Yüksek	En Düşük	\bar{X}	Ort. Puan	Ss
Vizyoner Liderlik	326	5.00	1.25	4.23		.758
Dijital Öğrenme Kültürü	326	5.00	1.17	4.27		.759
Profesyonel Uygulamada Mükemmellik Boyutu	326	5.00	1.60	4.29		.709
Sistematiik Gelişim	326	5.00	2.00	4.27		.722
Dijital Vatandaşlık	326	5.00	1.80	4.27		.714
EYTLÖ	326	5.00	1.68	4.27	111.08	.669

Tablo 3 incelendiğinde okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik düzeyi (\bar{X} =4.27; Ort Puan= 111.08; Std. Sapma=.669) çok yeterli düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik alt boyutları vizyoner liderlik (\bar{X} =4.23; Std. Sapma=.758), dijital öğrenme kültürü (\bar{X} =4.27; Std. Sapma=.759), profesyonel uygulamada mükemmellik boyutu (\bar{X} =4.29; Std. Sapma=.709), sistematiik gelişim (\bar{X} =4.27; Std. Sapma=.722) ve dijital vatandaşlık (\bar{X} =4.27; Std. Sapma=.714) çok yeterli düzeyinde belirlenmiştir.

Okul Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine Göre Proaktif Kişilik Özellikleri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma bulguları okul yöneticilerinin proaktif kişilik özelliklerinin unvan ve teknolojik yeterliği geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaştığını; cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, okul kademesi, yönetici olarak hizmet yılı, okul türü değişkenlerine göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre proaktif kişilik özelliklerine ilişkin algıları Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4*Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Proaktif Kişilik Özelliklerine Yönelik Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Proaktif Kişilik	Kadın	136	6.05	.760	324	1.065	.288
	Erkek	190	5.96	.757			

Tablo 4 incelendiğinde okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre proaktif kişilik özellikleri ortalamaları puanında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Okul yöneticilerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre proaktif kişilik özelliklerine ilişkin algıları Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5*Okul Yöneticilerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Proaktif Kişilik Özelliklerine Yönelik Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

Ölçek	Öğrenim	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Proaktif Kişilik	Lisans	206	6.01	.750	324	.345	.730
	Lisansüstü	120	5.98	.776			

Tablo 5 incelendiğinde okul yöneticilerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre proaktif kişilik özellikleri ortalamaları puanında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Okul yöneticilerinin unvan değişkenine göre proaktif kişilik özelliklerine ilişkin algıları Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6

Okul Yöneticilerinin Unvan Değişkenine Göre Proaktif Kişilik Özelliklerine Yönelik Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçek	Unvan	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Proaktif Kişilik	Okul Müdürü	105	6.13	.683	324	2.238	.026*
	Müdür Yrd.	221	5.93	.785			

($p>.05$)

Tablo 6 incelendiğinde okul yöneticilerinin unvan değişkenine göre proaktif kişilik özellikleri ortalamaları puanında $t(324)=2.238, p<.05$ anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre okul müdürlerinin proaktif kişilik ortalamaları puanı ($\bar{X}=6.13$) müdür yardımcılarının ortalamaları puanından ($\bar{X}=5.93$) yüksektir.

Okul yöneticilerinin okul türü değişkenine göre proaktif kişilik özelliklerine ilişkin algıları Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7

Okul Yöneticilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Proaktif Kişilik Özelliklerine Yönelik Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçek	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Proaktif Kişilik	Devlet	295	5.98	.758	324	-1.284	.200
	Özel	31	6.16	.756			

Tablo 7 incelendiğinde okul yöneticilerinin okul türü değişkenine göre proaktif kişilik özellikleri ortalamaları puanında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Okul yöneticilerinin teknolojik yeterliği geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim alma değişkenine göre proaktif kişilik özelliklerine ilişkin algıları Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8

Okul Yöneticilerinin Teknolojik Yeterliği Geliştirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Proaktif Kişilik Özelliklerine Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Ölçek	Eğitim	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Proaktif Kişilik	Var	264	6,04	,756	324	2.074	.039*
	Yok	62	5,82	,748			

Tablo 8 incelendiğinde okul yöneticilerinin teknolojik yeterliği geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre proaktif kişilik özellikleri ortalamaları puanında $t(324)=2.074; p<.05$ anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre teknolojik yeterliği geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim alan okul yöneticilerinin proaktif kişilik ortalamaları puanı ($\bar{X}=6.04$) teknolojik yeterliği geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim almayan okul yöneticilerinin ortalamaları puanından ($\bar{X}=5.82$) yüksektir.

Okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre proaktif kişilik özelliklerine ilişkin algıları Tablo 9'da verilmektedir.

Tablo 9

Okul Müdürlerinin Yaş Değişkenine Göre Proaktif Kişilik Özelliklerine Yönelik İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Fark
Proaktif Kişilik	A.22-30 yaş	19	5.74	.842	322	1.633	.182	
	B.31-40 yaş	123	6.06	.800				
	C.41-50 yaş	141	6.02	.727				
	D.51yaş +	43	5.85	.674				
	Toplam	326	6.00	.758				

Tablo 9 incelendiğinde okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre proaktif kişilik özellikleri ortalamaları puanında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Okul yöneticilerinin okul kademesi değişkenine göre proaktif kişilik özelliklerine ilişkin algıları Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10

Okul Yöneticilerinin Görev Yaptığı Okul Kademesi Değişkenine Göre Proaktif Kişilik Özelliklerine Yönelik İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Okul Kademesi	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Fark
Proaktif Kişilik	A. İlköğretim	96	5.91	.824	323	1.239	.291	
	B. Ortaokul	94	5.97	.770				
	C. Lise	136	6.07	.697				
	Toplam	326	6.00	.758				

Tablo 10 incelendiğinde okul yöneticilerinin okul kademesi değişkenine göre proaktif kişilik özellikleri ortalamaları puanında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Okul yöneticilerinin hizmet yılı değişkenine göre proaktif kişilik özelliklerine ilişkin algıları Tablo 11'da verilmektedir.

Tablo 11

Okul Yöneticilerinin Yönetici Olarak Hizmet Yılı Değişkenine Göre Proaktif Kişilik Özelliklerine Yönelik İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Yıl	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Fark
Proaktif Kişilik	A. 0-5 Yıl	107	5.93	.744	323	1.115	.329	
	B. 6-10 Yıl	102	6.09	.727				
	C. 11 Yıl ve üzeri	117	5.98	.796				
	Toplam	326	6.00	.758				

Tablo 11 incelendiğinde okul yöneticilerinin yönetici olarak hizmet yılı değişkenine göre proaktif kişilik özellikleri ortalamaları puanında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Okul Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine Göre Teknolojik Liderlik Öz-Yeterlik Algıları Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma bulgularına göre Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlik algıları cinsiyet, yaş, unvan, yönetici olarak hizmet yılı ve teknolojik yeterliği geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşırken; öğrenim düzeyi, okulu kademesi ve okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre teknolojik öz-yeterliğine ilişkin algıları Tablo 12'de verilmektedir.

Tablo 12

Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik Algısına Yönelik Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Vizyoner Liderlik	Kadın	136	4.11	.835	324	-2.409	.017*
	Erkek	190	4.31	.687			
Dijital Öğrenme Kültürü	Kadın	136	4.21	.806	324	-1.317	.189
	Erkek	190	4.32	.722			
Profesyonel Uygulamada Mükemmellik Boyutu	Kadın	136	4.22	.741	324	-1.421	.156
	Erkek	190	4.34	.684			
Sistemik Gelişim	Kadın	136	4.17	.767	324	-2.137	.033*
	Erkek	190	4.34	.681			
Dijital Vatandaşlık	Kadın	136	4.22	.744	324	-.972	.332
	Erkek	190	4.30	.691			
Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik Ölçeği	Kadın	136	4.19	.718	324	-1.784	.75
	Erkek	190	4.32	.629			

Tablo 12 incelendiğinde okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre teknoloji liderliği alt boyutlarından vizyoner liderlik ($t(324)=-2.409$; $p<.05$) ve sistemik gelişme ($t(324)=-2.137$, $p<.05$) ortalamaları puanlarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Erkek yöneticilerin vizyoner liderlik ortalamaları puanı ($\bar{X}=4.31$) kadın yöneticilerin ortalamaları puanından ($\bar{X}=4.11$) ve erkek yöneticilerin sistemik gelişim ortalamaları puanı ($\bar{X}=4.34$) kadın okul yöneticilerinin ortalamaları puanından ($\bar{X}=4.17$) yüksektir. Okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre diğer boyutlarda ve teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeği ortalamaları puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Okul yöneticilerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre teknolojik öz-yeterliğine ilişkin algıları Tablo 13'te verilmektedir.

Tablo 13

Okul Yöneticilerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik Algısına Yönelik Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Vizyoner Liderlik	Lisans	206	4.22	.755	324	-.158	.874
	Lisansüstü	120	4.23	.766			
Dijital Öğrenme Kültürü	Lisans	206	4.30	.739	324	.695	.487
	Lisansüstü	120	4.24	.793			
Profesyonel Uygulamada Mükemmellik Boyutu	Lisans	206	4.27	.710	324	-.669	.504
	Lisansüstü	120	4.32	.709			
Sistemik Gelişim	Lisans	206	4.27	.732	324	.018	.986
	Lisansüstü	120	4.27	.707			
Dijital Vatandaşlık	Lisans	206	4.26	.728	324	-.164	.870
	Lisansüstü	120	4.28	.692			
Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik Ölçeği	Lisans	206	4.27	.674	324	-.011	.991
	Lisansüstü	120	4.27	.665			

Tablo 13 incelendiğinde okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları puanları ortalamasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$).

Okul yöneticilerinin unvan değişkenine göre teknolojik öz-yeterliğine ilişkin algıları Tablo 14'te verilmektedir.

Tablo 14

Okul Yöneticilerinin Unvan Değişkenine Göre Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik Algısına Yönelik Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyutlar	Unvan	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Vizyoner Liderlik	Okul Müdürü	105	4.43	.618	324	3.782	.000*
	Müdür Yard.	221	4.13	.798			
Dijital Öğrenme Kültürü	Okul Müdürü	105	4.38	.669	324	1.708	.089
	Müdür Yard.	221	4.22	.795			
Profesyonel Uygulamada Mükemmellik Boyutu	Okul Müdürü	105	4.46	.608	324	3.105	.002*
	Müdür Yard.	221	4.21	.739			
Sistemik Gelişim	Okul Müdürü	105	4.43	.624	324	2.849	.003*
	Müdür Yard.	221	4.19	.753			
Dijital Vatandaşlık	Okul Müdürü	105	4.40	.635	324	2.228	.019*
	Müdür Yard.	221	4.21	.742			
Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik Ölçeği	Okul Müdürü	105	4.42	.576	324	3.048	.003*
	Müdür Yard.	221	4.20	.699			

Tablo 14 incelendiğinde okul yöneticilerinin unvan değişkenine göre teknoloji liderliği öz-yeterlik alt boyutlarından vizyoner liderlik ($t(324)=3.782$; $p<.05$), profesyonel uygulamada mükemmellik boyutu ($t(324)=3.105$; $p<.05$), sistemik gelişim ($t(324)=2.849$; $p<.05$), dijital vatandaşlık ($t(324)=2.228$; $p<.05$) ve teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeği ($t(324)=3.048$; $p<.05$) ortalamaları puanlarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik ortalamaları puanı ($\bar{X}=4.43$) müdür yardımcılarının ortalamaları puanından ($\bar{X}=4.13$) profesyonel uygulamada mükemmellik boyutu ortalamaları puanı ($\bar{X}=4.46$) müdür yardımcılarının ortalamaları puanından ($\bar{X}=4.21$), sistemik gelişim ortalamaları puanı ($\bar{X}=4.43$) müdür yardımcılarının ortalamaları puanından ($\bar{X}=4.19$), dijital vatandaşlık ortalamaları puanı ($\bar{X}=4.40$) müdür yardımcılarının ortalamaları puanından ($\bar{X}=4.21$) ve Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik ortalamaları puanı ($\bar{X}=4.42$) müdür yardımcılarının ortalamaları puanından ($\bar{X}=4.20$) yüksektir. Okul yöneticilerinin unvan değişkenine göre dijital öğrenme kültürü ortalamaları puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$).

Okul yöneticilerinin okul türü değişkenine göre teknolojik öz-yeterliğine ilişkin algıları Tablo 15'te verilmektedir.

Tablo 15

Okul Müdürlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik Algısına Yönelik Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçek	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Vizyoner Liderlik	Devlet Okulu	295	4.20	.768	324	-1.584	.114
	Özel Okul	31	4.43	.625			
Dijital Öğrenme Kültürü	Devlet Okulu	295	4.25	.767	324	-1.418	.157
	Özel Okul	31	4.46	.662			
Profesyonel Uygulamada Mükemmellik Boyutu	Devlet Okulu	295	4.27	.717	324	-1.410	.160
	Özel Okul	31	4.46	.611			
Sistemik Gelişim	Devlet Okulu	295	4.25	.729	324	-1.657	.098
	Özel Okul	31	4.47	.618			
Dijital Vatandaşlık	Devlet Okulu	295	4.25	.719	324	-1.398	.163
	Özel Okul	31	4.44	.648			
Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik Ölçeği	Devlet Okulu	295	4.25	.674	324	-1.634	.103
	Özel Okul	31	4.45	.598			

Tablo 15 incelendiğinde okul müdürlerinin okul türü değişkenine göre teknoloji liderliği öz-yeterlik algısı ortalamaları puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Okul yöneticilerinin teknolojik yeterliği geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim alma durumu göre teknolojik öz-yeterliğine ilişkin algıları Tablo 16'da verilmektedir.

Tablo 16

Okul Yöneticilerinin Teknolojik Yeterliği Geliştirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik Algısına Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Ölçek	Eğitim	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Vizyoner Liderlik	Var	264	4,30	,708	324	3.300	.001*
	Yok	62	3,91	,876			
Dijital Öğrenme Kültürü	Var	264	4,32	,731	324	2.423	.016*
	Yok	62	4,06	,841			
Profesyonel Uygulamada Mükemmellik Boyutu	Var	264	4,35	,697	324	3.066	.002*
	Yok	62	4,04	,712			
Sistemik Gelişim	Var	264	4,35	,681	324	4.036	.000*
	Yok	62	3,94	,804			
Dijital Vatandaşlık	Var	264	4,34	,670	324	3.590	.000*
	Yok	62	3,98	,820			
Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik Ölçeği	Var	264	4,33	,637	324	3.660	.000*
	Yok	62	3,99	,735			

Tablo 16 incelendiğinde okul yöneticilerinin teknolojik yeterliği geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre teknoloji liderliği alt boyutlarından vizyoner liderlik ($t(324)=3.300$; $p<.01$), dijital öğrenme kültürü ($t(324)=2.423$; $p<.01$), profesyonel uygulamada mükemmellik boyutu ($t(324)=3.066$; $p<.01$), sistemik gelişim ($t(324)=4.036$; $p<.01$), dijital vatandaşlık ($t(324)=3.590$; $p<.01$) ve Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik Ölçeği ($t(324)=3.660$; $p<.01$) ortalamaları puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Buna göre, teknolojik yeterliği geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim alan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik ortalamaları puanı ($\bar{X}=4.30$) hizmet içi eğitim almayan okul yöneticilerinin ortalamaları puanından ($\bar{X}=3.91$) yüksektir. Teknolojik yeterliği geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim alan okul yöneticilerinin dijital öğrenme kültürü ortalamaları puanı ($\bar{X}=4.32$) hizmet içi eğitim almayan okul yöneticilerinin ortalamaları puanından ($\bar{X}=4.06$) yüksektir. Teknolojik yeterliği geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim alan okul yöneticilerinin profesyonel uygulamada mükemmellik boyutu ortalamaları puanı ($\bar{X}=4.35$) hizmet içi eğitim almayan okul yöneticilerinin ortalamaları puanından ($\bar{X}=4.04$) yüksektir.

Teknolojik yeterliği geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim alan okul yöneticilerinin sistematik gelişim ortalamaları puanı ($\bar{X}=4.35$) hizmet içi eğitim almayan okul yöneticilerinin ortalamaları puanından ($\bar{X}=3.94$) yüksektir. Teknolojik yeterliği geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim alan okul yöneticilerinin dijital vatandaşlık ortalamaları puanı ($\bar{X}=4.34$) hizmet içi eğitim almayan okul yöneticilerinin ortalamaları puanından ($\bar{X}=3.94$) yüksektir. Teknolojik yeterliği geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim alan okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik ortalamaları puanı ($\bar{X}=4.33$) hizmet içi eğitim almayan okul yöneticilerinin ortalamaları puanından ($\bar{X}=3.99$) yüksektir.

Okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre teknolojik öz-yeterliğine ilişkin algıları Tablo 17'de verilmektedir.

Tablo 17

Okul Yöneticilerinin Yaş Değişkenine Göre Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik Algısına Yönelik İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
Vizyoner Liderlik	A.22-30 yaş	19	3.71	.990	322	3.597	.014*	A<B
	B.31-40 yaş	123	4.20	.785				A<C
	C.41-50 yaş	141	4.29	.723				A<D
	D.51yaş +	43	4.30	.587				
	Toplam	326	4.23	.758				
Dijital Öğrenme Kültürü	A.22-30 yaş	19	3.84	.967	322	2.348	.073	
	B.31-40 yaş	123	4.31	.714				
	C.41-50 yaş	141	4.31	.782				
	D.51yaş +	43	4.24	.665				
	Toplam	326	4.27	.759				
Profesyonel Uygulamada Mükemmellik Boyutu	A.22-30 yaş	19	3.88	.761	322	2.289	.078	
	B.31-40 yaş	123	4.30	.704				
	C.41-50 yaş	141	4.32	.726				
	D.51yaş +	43	4.32	.604				
	Toplam	326	4.29	.709				
Sistemik Gelişim	A.22-30 yaş	19	3.85	.737	322	2.324	.075	
	B.31-40 yaş	123	4.30	.711				
	C.41-50 yaş	141	4.31	.752				
	D.51yaş +	43	4.25	.599				
	Toplam	326	4.27	.722				
Dijital Vatandaşlık	A.22-30 yaş	19	3.88	.870	322	2.065	.105	
	B.31-40 yaş	123	4.29	.717				
	C.41-50 yaş	141	4.31	.706				
	D.51yaş +	43	4.27	.620				
	Toplam	326	4.27	.714				
Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik Ölçeği	A.22-30 yaş	19	3.84	.787	322	2.872	.036*	A<B
	B.31-40 yaş	123	4.28	.659				A<C
	C.41-50 yaş	141	4.31	.683				
	D.51yaş +	43	4.27	.543				
	Toplam	326	4.27	.669				

Tablo 17 incelendiğinde okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre teknoloji liderliği alt boyutlarından vizyoner liderlik ($F(3-322)=3.597$; $p<.05$) ve teknoloji liderliği öz-yeterlik ($t(324)=2.872$, $p<.05$) ortalamaları puanlarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre vizyoner liderlik boyutu ve teknoloji liderliği öz-yeterlik ortalamaları puanlarında hangi ikili gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için Post-Hoc testi sonuçlarına göre 22-30 yaş arası okul yöneticilerinin vizyoner liderliği öz-yeterlik algısına ortalamaları puanı ($\bar{X}=3.71$) 31-40 yaş arası ($\bar{X}=4.20$), 41-50 yaş arası ($\bar{X}=4.29$) ve 51 yaş ve üzeri ($\bar{X}=4.30$) okul yöneticilerinin ortalamaları puanından yüksektir ($p<.05$). 22-30 yaş arası okul yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik algısına ortalamaları puanı ($\bar{X}=3.84$) 31-40 yaş arası ($\bar{X}=4.28$) ve 41-50 yaş arası ($\bar{X}=4.31$) okul yöneticilerinin ortalamaları puanından yüksektir ($p<.05$).

Okul yöneticilerinin okul kademesi değişkenine göre teknolojik öz-yeterliğine ilişkin algıları Tablo 18'de verilmektedir.

Tablo 18

Okul Yöneticilerinin Görev Yaptığı Okul Kademesi Değişkenine Göre Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik Algısına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Okul Kademesi	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Fark
Vizyoner Liderlik	A.İlköğretim	96	4.19	.780	323	1.051	.351	
	B. Ortaokul	94	4.16	.792				
	C. Lise	136	4.30	.716				
	Toplam	326	4.23	.758				
Dijital Öğrenme Kültürü	A.İlköğretim	96	4.26	.768	323	.828	.438	
	B. Ortaokul	94	4.20	.822				
	C. Lise	136	4.33	.706				
	Toplam	326	4.27	.759				
Profesyonel Uygulamada Mükemmellik Boyutu	A.İlköğretim	96	4.30	.700	323	.726	.485	
	B. Ortaokul	94	4.22	.757				
	C. Lise	136	4.33	.682				
	Toplam	326	4.29	.709				
Sistemik Gelişim	A.İlköğretim	96	4.28	.733	323	.987	.374	
	B. Ortaokul	94	4.19	.795				
	C. Lise	136	4.32	.659				
	Toplam	326	4.27	.722				
Dijital Vatandaşlık	A.İlköğretim	96	4.25	.761	323	.900	.407	
	B. Ortaokul	94	4.21	.777				
	C. Lise	136	4.33	.629				
	Toplam	326	4.27	.714				
Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik Ölçeği	A.İlköğretim	96	4.26	.697	323	1.018	.363	
	B. Ortaokul	94	4.20	.734				
	C. Lise	136	4.3283	.59964				
	Toplam	326	4.2725	.66995				

Tablo 18 incelendiğinde okul yöneticilerinin okul kademesi değişkenine göre teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ortalamaları puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Okul yöneticilerinin hizmet yılı değişkenine göre teknolojik öz-yeterliğine ilişkin algıları Tablo 19'da verilmektedir.

Tablo 19

Okul Yöneticilerinin Yönetici Olarak Hizmet Yılı Değişkenine Göre Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik Algısına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Yıl	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Fark
Vizyoner Liderlik	A. 0-5 Yıl	107	4.00	.876	323	7.150	.001*	A<B
	B. 6-10 Yıl	102	4.36	.686				A<C
	C. 11 Yıl +	117	4.31	.656				
	Toplam	326	4.23	.758				
Dijital Öğrenme Kültürü	A. 0-5 Yıl	107	4.13	.838	323	2.973	.053	
	B. 6-10 Yıl	102	4.37	.675				
	C. 11 Yıl +	117	4.32	.739				
	Toplam	326	4.27	.759				
Profesyonel Uygulamada Mükemmellik Boyutu	A. 0-5 Yıl	107	4.15	.792	323	3.092	.047*	A<B
	B. 6-10 Yıl	102	4.36	.636				A<C
	C. 11 Yıl +	117	4.35	.677				
	Toplam	326	4.29	.709				
Sistemik Gelişim	A. 0-5 Yıl	107	4.11	.805	323	4.008	.019*	A<B
	B. 6-10 Yıl	102	4.37	.677				A<C
	C. 11 Yıl +	117	4.33	.657				
	Toplam	326	4.27	.722				
Dijital Vatandaşlık	A. 0-5 Yıl	107	4.15	.777	323	2.370	.095	
	B. 6-10 Yıl	102	4.34	.665				
	C. 11 Yıl +	117	4.32	.685				
	Toplam	326	4.27	.714				
Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik Ölçeği	A. 0-5 Yıl	107	4.11	.745	323	4.361	.014*	A<B
	B. 6-10 Yıl	102	4.36	.606				A<C
	C. 11 Yıl +	117	4.33	.629				
	Toplam	326	4.27	.669				

Tablo 19 incelendiğinde okul yöneticilerinin yönetici olarak hizmet yılı değişkenine göre teknoloji liderliği öz-yeterlik alt boyutlarından vizyoner liderlik ($F(2-323)=7.150$; $p<.05$), profesyonel uygulamada mükemmellik boyutu ($F(2-323)=3.092$; $p<.05$), sistemik gelişim ($F(2-323)=4.008$; $p<.05$), dijital vatandaşlık ($F(2-323)=2.370$; $p<.05$) ve teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeği ($F(2-323)=4.361$; $p<.05$) ortalamaları puanlarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin yönetici olarak hizmet yılı değişkenine göre vizyoner liderlik, profesyonel uygulamada mükemmellik boyutu, sistemik gelişim, dijital vatandaşlık ve teknoloji liderliği öz-yeterlik ortalamaları puanlarında hangi ikili gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için Post-Hoc testi sonuçlarına göre yönetici olarak hizmet yılı 0-5 yıl arası olan okul yöneticilerinin vizyoner liderliği öz-yeterlik algısı ortalamaları puanı ($\bar{X}=4.00$) 6-10 yıl arası ve ($\bar{X}=4.36$) 11 yıl ve üzeri ($\bar{X}=4.31$) okul yöneticilerinin ortalamaları puanından düşüktür ($p<.05$).

Okul yöneticisi olarak hizmet yılı 0-5 yıl arası olan okul yöneticilerinin profesyonel uygulamada mükemmellik boyutu öz-yeterlik algısı ortalamaları puanı ($\bar{X}=4.15$) 6-10 yıl arası ve ($\bar{X}=4.36$) 11 yıl ve üzeri ($\bar{X}=4.29$) okul yöneticilerinin ortalamaları puanından düşüktür ($p<.05$). Okul yöneticisi olarak hizmet yılı 0-5 yıl arası olan okul yöneticilerinin sistemik gelişim öz-yeterlik algısı ortalamaları puanı ($\bar{X}=4.11$) 6-10 yıl arası ($\bar{X}=4.37$) okul yöneticilerinin ortalamaları puanından düşüktür ($p<.05$). Okul yöneticisi olarak hizmet yılı 0-5 yıl arası olan okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algısı ortalamaları puanı ($\bar{X}=4.11$) 6-10 yıl arası ve ($\bar{X}=4.36$) 11 yıl ve üzeri ($\bar{X}=4.33$) okul yöneticilerinin ortalamaları puanından düşüktür ($p<.05$).

Samet KUKAL, Esra TÖRE

Okul yöneticilerinin proaktif kişilik özellikleri ile teknoloji liderliği öz-yeterlikleri arasındaki ilişki

Okul Yöneticilerinin Proaktif Kişilik Özellikleri ile Teknolojik Liderlik Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Okul yöneticilerinin proaktif kişilik özellikleri ile teknolojik liderlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular tablo 20'de gösterilmektedir.

Tablo 20

Okul Yöneticilerinin Proaktif Kişilik Özellikleri ile Teknolojik Liderlik Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

		Okul Yöneticilerin Proaktif Kişiliği
Vizyoner Liderlik	Korelasyon	.538**
	Sig.	.000
	N	326
Dijital Öğrenme Kültürü	Korelasyon	.557**
	Sig.	.000
	N	326
Profesyonel Uygulamada Mükemmellik Boyutu	Korelasyon	.620**
	Sig.	.000
	N	326
Sistemik Gelişim	Korelasyon	.609**
	Sig.	.000
	N	326
Dijital Vatandaşlık	Korelasyon	.614**
	Sig.	.000
	N	326
Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik Ölçeği	Korelasyon	.643**
	Sig.	.000
	N	326

* Korelasyon 0.01 düzeyinde (2 kuyruklu) anlamlıdır.

Tablo 20 incelendiğinde vizyoner liderlik ($r=.538$; $p<.01$), dijital öğrenme kültürü ($r=.554$; $p<.01$), profesyonel uygulamada mükemmellik boyutu ($r=.620$; $p<.01$), sistemik gelişim ($r=.609$; $p<.01$), dijital vatandaşlık ($r=.614$; $p<.01$), teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeği ($r=.643$; $p<.01$) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Okul Yöneticilerinin Proaktif Kişilik Özellikleri Teknolojik Liderlik Öz-Yeterliklerini Yordamasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Okul yöneticilerinin proaktif kişilik özellikleri teknolojik liderlik öz-yeterliklerini yordamasına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 21'de gösterilmektedir.

Tablo 21**Okul Yöneticilerinin Proaktif Kişilik Özelliklerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterliklerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

	B	Std. Hata	(β)	t	P	R	Düz. R ²	F
Sabit*	.866	.227		3.808	.000	.643	.411	228.217
Okul yöneticilerinin proaktif kişilik özelliği	.568	.038	.643	15.107	.000			

*Teknolojik Liderlik Öz Yeterliği (Bağımlı Değişken) Sabit

Tablo 21 incelendiğinde basit doğrusal regresyon analizi sonuçları istatistiki düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{1-324}=228.217$; $p<.01$). Düzeltilmiş R2 değeri, .411'dir. Değişkenler arası basit regresyon denklemi ise teknolojik liderlik öz yeterliği= $2.891+.728$ (okul yöneticilerinin proaktif kişilik özelliği) şeklindedir. Bu sonuç okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliğinin %41 oranındaki varyansın proaktif kişilik özelliklerinin tarafından açıklandığını göstermektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucuna göre, okul yöneticilerinin proaktif kişilik özellikleri düzeyi yüksek olarak belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bu sonuç öğretmenlere yönelik olarak yapılan proaktif kişilik düzeylerine ilişkin sonuçlar ile uyumludur. Demir (2020), Bayram (2020) ve Halıcı Karabatak (2018) öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri düzeyini yüksek olarak belirlemişlerdir. Ayçiçek (2021) ve Er (2018) eğitimcilerin proaktif kişilik özellikleri düzeylerini olumlu olarak belirlemişlerdir. Okul yöneticilerinin okullarında geleceğe yönelik amaçlara ulaşmak için kendilerini sürekli olarak yeniledikleri, okulda karşılaşılan zorlukları aşmak ve problemleri çözmek için değişime dayalı bir yönetim anlayışı gösterdikleri söylenebilir.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik düzeyi yüksek olarak belirlenmiştir. Literatürde de "okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterliklerinin" yüksek olduğunu destekleyen çalışmalar yer almaktadır (Bülbül & Çuhadar, 2012; Çalık, Çoban, & Özdemir, 2019; Sincar & Aslan, 2011; Şişman Eren, 2010; Can, 2008; Yu & Durrington, 2006; Anderson & Dexter, 2005). Araştırmada ayrıca okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik alt boyutları olan "vizyoner liderlik, dijital öğrenme kültürü, profesyonel uygulamada mükemmellik, sistematik gelişim ve dijital vatandaşlık öz-yeterliği" çok yeterli düzeyinde belirlenmiştir. Araştırmada göreceli olarak en düşük düzeyde olan vizyoner liderlik düzeyidir. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar literatürdeki sonuçlar ile uyumludur. Cantürk ve Aksu (2017), Demirsoy (2016), Görgülü vd. (2013), Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2010) ve Banoğlu (2011) tarafından yapılan farklı araştırmalarda bu araştırmanın sonuçları ile uyumlu bulgulara ulaşılmıştır. Literatürde okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik düzeyinin yeterli olmadığını belirleyen araştırmalarda bulunmaktadır (Esplin, 2017).

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik düzeyi vizyoner liderlik alt boyutu düşük puan alan yeterlik düzeyi olarak tespit edilmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik düzeyinin yüksek çıkmasının temel nedenlerinden birisi Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi ile okullardaki teknolojik eğitim alt yapısı ve pedagojik yaklaşımın artması olabilir. Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik öz-yeterlik düzeylerinin göreceli olarak diğer yeterliklere göre daha düşük olmasının nedeni, merkeziyetçi eğitim sistemi nedeniyle inisiyatif alamadıkları ve vizyoner lider davranışlarının istedikleri gibi sergilememeleri olabilir.

Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre proaktif kişilik özellikleri farklılaşmamaktadır. Araştırmada elde edilen bu sonuç literatürdeki bazı araştırma sonuçları ile uyum içindedir. Demir (2020), Bayram (2020), Halıcı Karabatak (2018) ve Çini (2014) eğitim kurumlarına yönelik yaptıkları araştırmalarda cinsiyet değişkeni ile katılımcıların proaktif kişilik

özellikleri arasında anlamlı bir ilişki belirlemediğimizdir. Bu bulgu kadın ve erkek yöneticilerin yöneticilik anlayışındaki benzerlikler ile açıklanabilir. Literatürdeki bu bulgulara karşılık erkeklerin kadınlara göre daha proaktif davranışlar sergilediğini belirleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Karababa vd., 2022; Yousaf, Sanders, & Shipton, 2013).

Araştırma sonucuna okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre proaktif kişilik özellikleri farklılaşmamaktadır. Araştırmada elde edilen bu sonuç literatürdeki bazı araştırmalarının sonuçları ile örtüşmektedir. Algam (2022), Bayram (2020), Halıcı Karabatak (2018) yaptıkları araştırmada yaş değişkenine göre öğretmenlerin kişilik özelliklerinin farklılaşmadığını bulmuşlardır. Literatürde genç çalışanların yaşlı çalışanlara göre daha fazla proaktif davranışlar sergiledikleri belirleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Bertolino, Truxillo, & Fraccaroli, 2011; Jawahar vd., 2012). Bu araştırmaya katılan okul müdürü ve okul müdür yardımcılarının yöneticiliğe geçmesi için belli bir süre öğretmen olarak görev yapmaları nedeniyle 31-40 ve 41-50 yaş arasında kümelendiği görülmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin mesleki deneyim ve bilgi birikimi açısından proaktif kişilik özellikleri farklılaşmanın belirlenmemesi benzer yaş gruplarında olmaları ile açıklanabilir.

Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre proaktif kişilik özellikleri farklılaşmamaktadır. Bayram (2020) okul yöneticilerinin öğrenim düzeylerine göre proaktif kişilik özelliklerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna karşılık Halıcı Karabatak (2018) araştırmada lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunlarına göre daha çok proaktif davranışlar sergilediklerini bulmuştur. Bu araştırma bulgusundan hareketle lisansüstü eğitimlerin okul yöneticilerinin proaktif kişilik yapısı üzerinde doğrudan etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin proaktif kişiliklerine yönelik algıları düzeyleri müdür yardımcılarının proaktif kişiliklerine yönelik algıları düzeyinden yüksektir. Korkmaz (2006) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin kendilerini girişken, sosyal, güvenilir, sorumluluğunun bilincinde olarak tanımladığını belirlemiştir. Yıldızoğlu ve Burgaz (2014) yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin deneyime açıklık, sorumluluk, dışadönüklük özellikleri belirlenmiştir. Buna karşılık Bayat (2005) okullarda yöneticilerin rolleri ve işlevleri açısından farklılıklarının olmadığını belirlemiştir. Bu sonuç araştırmanın sonuçları ile uyumlu değildir. Okul müdür yardımcılarının mesleki olarak okul müdürlerinin daha az deneyime sahip olmaları ve okul müdürlerinin karar verme sürecinde okul müdür yardımcılara göre daha fazla inisiyatif alan, girişken ve deneyime açık olmaları bu sonuca neden olabilir. Okul müdür yardımcılarının özellikle geleceğe yönelik kararlar açısından okul müdürlerinin girişken tarzı kadar riske girmemeleri ve daha çok görev alanları ile ilgilenmeleri de bu bulguyu etkilene bir özellik taşıyabilir.

Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin okul kademesi değişkenine göre proaktif kişilik özellikleri farklılaşmamaktadır. Algam'ın (2022) öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin proaktif davranış düzeylerinin incelediği araştırmada okul kademesine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Mazlum'un (2019) ile Fidan ve Balcı'nın (2016) araştırmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bayram (2020) yaptığı araştırmada ortaokul öğretmenlerinin proaktif kişilik özelliklerinin düz lise öğretmenlerinin proaktif kişilik özelliklerinden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. İkinci (2010) ilköğretim okul yöneticilerinin ortaöğretim okul yöneticilerinden daha fazla proaktif davranışlar sahip olduğunu ve öğretmenleri desteklediğini belirlemiştir.

Araştırma sonucuna göre, okul yöneticilerinin yönetici olarak hizmet yılı değişkenine göre proaktif kişilik özellikleri farklılaşmamaktadır. Algam (2022), Demir (2020), Mazlum (2019), Hatipoğlu (2019), Halıcı Karabatak (2018) ve Er (2018) kıdem değişkenine göre öğretmenlerin proaktif davranışları arasında ilişki belirlemediğimizdir. Buna karşılık Tuncer ve Balcı (2016) araştırmalarında 16-25 ve 26 yıl ve üzeri mesleki görev süresine sahip okul müdürlerinin, 15 yıl ve daha az mesleki görev süresine sahip okul müdürlerine daha yüksek proaktif davranışlara sahip olduğunu belirlemiştir. Howard Grenville'in (2007) yöneticilerin deneyim ve tecrübesi arttıkça daha fazla proaktif davranışlar sergileme eğiliminde oldukları yönelik bulguları

araştırmanın bulguları ile farklılaşmaktadır. Okul müdürlerinin okuldaki hizmet yıllarına göre proaktif davranışlar sergilemelerinin farklılaşmaması, eğitim ve öğretimdeki merkezi yönetimin ilke ve kurallarına göre yöneticilik yapmaları gerekçe olarak gösterilebilir.

Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin okul türü değişkenine göre proaktif kişilik özellikleri farklılaşmamaktadır. Bayram (2020) ve Fidan ve Balcı (2016) özel okul öğretmenlerinin devlet okulu öğretmenleri ile proaktif kişilik özellikleri karşılaştırıldığında özel okul öğretmenleri lehine farklılık olduğu da tespit edilmiştir. Hooijberg ve Choi'nun (2001) özel sektör ve kamu sektörüne yönelik yaptığı araştırmada özel sektör yöneticilerinin daha yüksek proaktif davranışlara sahip olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin okul türü değişkenine göre proaktif kişilik özelliklerinin farklılaşmaması araştırmanın belirli birkaç ilçede yapılmasını nedeniyle okulların özelliklerinin benzer olması ile açıklanabilir.

Araştırma sonucuna göre teknolojik yeterliği geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim alan okul yöneticilerinin proaktif kişilik özelliklerine yönelik algıları düzeyleri yönelik hizmet içi eğitim almayan okul yöneticilerinin algıları düzeylerinden yüksektir. Demir ve Arabacı (2021) alınan eğitimler ile bireylerin özgüvenlerinin geliştiği ve proaktif davranış düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Okul yöneticilerinin teknolojik yeterliği geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim almaları girişkenlik, fırsatları değerlendirme, deneyime ve öğrenmeye açıklık açısından desteklendiği ve bu anlamda proaktif kişilik özelliklerinin geliştiği görülmektedir.

Araştırma sonucuna göre, erkek yöneticilerin vizyoner liderlik ve sistematik gelişim öz-yeterlik düzeyleri kadın okul yöneticilerinin düzeylerinden yüksektir. Yahşi (2020) yaptığı araştırmada erkek öğretmenlerin teknoloji liderliği öz-yeterlik düzeylerinin bütün alt boyutlar da olmak üzere kadın okul yöneticilerinin düzeylerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Sincar (2009) cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre vizyon ve iletişim ve iş birliği algılarının farklılaştığını belirlemiştir. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar literatürdeki bazı araştırmaların sonuçları ile uyumlu değildir. Cantürk ve Aksu (2017), Ulukaya (2015) ve Görgülü, Küçükali ve Ada (2013) farklı araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre teknoloji liderliği öz-yeterlik düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Erkek yöneticilerin vizyoner liderlik öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olması inisiyatif alma düzeylerinin yüksek olması ile açıklanabilir. Erkek okul müdürlerinin kadın yöneticilere göre teknolojiye yönelik daha olumlu yaklaşımları olabilir. Bu duruma bağlı olarak bilgi ve teknoloji kaynaklarının etkili kullanılması sürecinde sistematik gelişme yönelik öz yeterlikleri de yüksek olarak belirlenmiştir.

Araştırma sonucuna göre, 22-30 yaş arası okul yöneticilerinin vizyoner liderlik öz-yeterlik düzeyi 31-40 yaş arası, 41-50 yaş arası ve 51 yaş ve üzeri okul yöneticilerinin düzeylerinden düşüktür. Ayrıca 22-30 yaş arası okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik düzeyi 31-40 yaş arası ve 41-50 yaş arası okul yöneticilerinin öz-yeterlik düzeyinden düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar ile uyumlu farklı araştırmaların sonuçları bulunmaktadır. Sağbaş (2019) ve Banoğlu (2011) teknoloji liderliğinde yaşın anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. 22-30 yaş arası okul yöneticilerinin vizyoner liderlik öz yeterliklerinin düşük olması 31-40 ve 41-550 yaş arası okul yöneticilerine göre daha teknoloji yönetimi ve liderliği açısından tecrübesiz olmaları ile açıklanabilir. 22-30 yaş arası okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik düzeyinin 31-40 yaş arası ve 41-50 yaş arası okul yöneticilerinin öz-yeterlik düzeyinden düşük olması, yaşları genç olan okul yöneticilerinin teknolojiyi daha iyi kullanabilmelerine karşılık eğitim ve öğretimde teknolojinin kullanılmasında daha az deneyim sahibi olmaları olabilir. Bu nedenle ileri yaşlardaki okul yöneticilerinin teknoloji ile bütünleşmeleri ve vizyoner olarak öğretimde kullanılmasına yönelik liderlik anlayışlarının daha olumlu olduğu düşünülebilir.

Araştırma sonucuna göre, okul yöneticilerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre teknoloji liderliği öz-yeterlik düzeyleri farklılaşmamaktadır. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçları ile uyumlu pek çok araştırma olduğu görülmektedir. Sağbaş (2019), Gürsel (2020), Cantürk ve Aksu (2017), Akbaba Altun ve Gürer (2008) yaptıkları farklı araştırmalarda öğrenim düzeyi durumuna göre teknolojik liderlik algılarında farklılık belirlememişlerdir. Okul yöneticilerinin teknolojik

liderliğine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin lisans ya da yüksek lisans mezunu olmalarının etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik öz yeterlik, profesyonel uygulamada mükemmellik, sistematik gelişim, dijital vatandaşlık ve teknoloji liderliği öz-yeterlik düzeylerinin müdür yardımcılarının düzeylerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Sağbaş (2019), Çoban ve Seferoğlu (2016), Görgülü, Küçükali ve Ada (2013) araştırmalarında okul müdürlerinin teknolojik liderlik öz-yeterliliklerinin, müdür yardımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Literatürde okul müdürleri ve müdür yardımcıları arasında ve teknoloji liderliği öz-yeterlik düzeylerinin farklılaşmadığını belirleyen araştırmalarda bulunmaktadır (Gün & Çoban, 2019; Çakır & Aktay, 2018; Demiraçan, 2019; Akbaba Altun, & Gürer, 2008). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği öz yeterliğinin okul müdür yardımcılara göre yüksek olması, proaktif davranışlar açısından eğitim lideri olmasını etkin bir şekilde teknoloji kullanımına yönlendirmelerini nedeni ile olabilir.

Araştırma sonucuna göre, okul yöneticilerinin okul kademesi değişkenine göre teknoloji liderliği öz-yeterlik düzeyleri farklılaşmamaktadır. Çakır ve Aktay (2018), Cantürk ve Aksu (2017), Pektaş ve Kış (2016); Görgülü, Küçükali ve Ada (2013) okul müdürlerine yönelik yaptıkları araştırmada okul türünün okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterliliklerini etkilemediğini belirlemiştir. Buna karşılık Deniz ve Teke (2020) ve Ulukaya (2015) ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Okul yöneticilerinin okulların sahip oldukları kademeye bakmaksızın teknoloji liderliği öz-yeterlik düzeylerini oluşturdukları söylenebilir.

Araştırmanın sonucuna göre, yönetici olarak hizmet yılı 0-5 yıl arası olan okul yöneticilerinin vizyoner liderliği, profesyonel uygulamada mükemmellik boyutu, sistematik gelişim ve teknoloji liderliği öz-yeterlik düzeyleri, 6-10 yıl arası ve 11 yıl ve üzeri okul yöneticilerinin düzeylerinden düşüktür. Literatürde araştırmada elde edilen sonuçları destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Gün ve Çoban (2019), Baltacı (2008) ve Ergişi (2005) farklı araştırmalarda okul yöneticilerinin kıdemi azaldıkça teknolojik liderlik yeterliliklerinin daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Buna karşılık Çakır ve Aktay (2018), Cantürk ve Aksu (2017), Görgülü, Küçükali ve Ada (2013), Banoğlu (2011) ve Şişman Eren (2010) farklı araştırmalarda mesleki kıdeme göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterliliklerinin değişmediğini belirlemişlerdir. Öğretmenlerin mesleki hizmet yılında yeni yönetici olmuş okul yöneticilerinin teknolojiye yönelik olarak daha olumlu yaklaşımları, teknoloji kullanma beceri ve bilgileri nedeniyle hizmet yılı 6-10 ve 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerine göre teknoloji liderliği öz-yeterlik algılarının daha güçlü oldukları söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre, okul yöneticilerinin okul türü değişkenine göre teknoloji liderliği öz-yeterlik düzeyleri farklılaşmamaktadır. Baybara (2018) özel ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşlerinin devlet ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşlerinden daha olumlu olduğunu belirlemiştir. Özel okul ve devlet okulunda görev yapan okul yöneticilerinin öz-yeterlik düzeylerinde farklılaşmanın olmayışı, devlet okullarındaki teknolojik değişim ve dönüşümün özel okullardaki uygulamalara ulaşması ile açıklanabilir. Bu dönüşüm devlet okulunda görev yapan okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik düzeylerinin olumlu olmasını sağlayabilir.

Araştırma sonucuna göre, teknolojik yeterliği geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim alan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik, dijital öğrenme kültürü, profesyonel uygulamada mükemmellik boyutu, sistematik gelişim, dijital vatandaşlık ve teknoloji liderliği öz-yeterlik düzeyleri hizmet içi eğitim almayan okul yöneticilerinin öz-yeterlik düzeylerinden yüksektir. Hacifazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, (2010) ve Şişman Eren (2010) eğitimcilerin teknoloji liderliğine yönelik öz yeterliğinin hizmet içi eğitimler ile geliştirilebileceğini okul yöneticilerinin bu yönde başarılı olacaklarına yönelik inançlarının artırabileceğini ifade etmektedir. Teknoloji liderliği öz yeterliği, teknolojinin okulda kullanılmasının çok ötesinde yeniliklere açık olmak, okulda bütün paydaşların teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarını değiştirmek ve teknolojik uygulamalara önem veren bir anlayışa

sahip olmakla ilgili teknik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma yönelik alınan eğitimlerin yararlı olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerin proaktif kişilikleri ile “vizyoner liderlik, dijital öğrenme kültürü, profesyonel uygulamada mükemmellik boyutu, sistematik gelişim, dijital vatandaşlık ve teknoloji liderliği öz yeterlikleri” arasında aynı yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Buna göre okul yöneticilerinin proaktif kişilik düzeyleri ne kadar artarsa teknoloji liderliği öz-yeterlik düzeyleri o düzeyde artacaktır. Çalık, Çoban ve Özdemir (2019) araştırmalarında okul müdürlerinin deneyime açıklık kişilik özelliklerini teknoloji liderliği öz yeterliğini orta düzeyde aynı yönlü etkilediğini belirlemişlerdir. Ghitulescu (2018), öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerine yönelik yaptığı araştırmada proaktif davranışlara sahip olan öğretmenlerin başarıya yönelimli oldukları, kurumsal koşulların uygun olması halinde iş deneyimlerini ve enerjilerini okul içindeki değişime yansıttıklarını belirlemiştir. Li vd., (2017) öğretmenlerin proaktif kişilik yapılarının öz-yeterlik duygularını desteklediğini belirlemiştir. Liu vd. (2017) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin proaktif davranışları ile mesleki alanda yenilikçi davranışları ile aynı yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Esplin (2017) okul müdürlerinin teknoloji liderliği algılarının geliştirilmesi için sistematik bir gelişim modeli ile eğitim verilmesi gerektiğini belirlemiştir. Öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri değişime ve başarıya odaklı davranışlarını desteklemektedir. Proaktif kişilik yapısına sahip yöneticilerin çevrelerinde değişime neden olacak bir etki yaratmak için harekete geçen davranışlara sahip olması vizyoner liderlik, dijital öğrenme kültürü, profesyonel uygulamada mükemmellik boyutu, sistematik gelişim, dijital vatandaşlık ve teknoloji liderliği öz yeterlikleri gibi teknolojik yenilikler desteklediklerini göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlilik düzeyi %41 düzeyinde proaktif kişilik özellikleri tarafından açıklanmaktadır. Bindl ve Parker (2010) bireylerin proaktif kişilik özelliklerinin geleceğe yönelik vizyoner bakış açıları ile değiştirmeye odaklandığını bu nedenle yeniliklerden korkmadıklarını belirlemiştir. Proaktif kişilik özelliklerine sahip yöneticilerin eğitim ortamlarındaki gelişimin, yaratıcı düşünmeyi desteklediğini belirlemiştir. Proaktif kişilik yapısına sahip yöneticilerin öz-yeterlik düzeylerini artırdığına yönelik araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Li vd., 2017). Durak ve Özüdoğru, teknolojik liderlik ile 21. yüzyıl becerileri arasında ilişki bulmuştur. Araştırmada 21. yy. becerilerine sahip okul müdürleri yeniliklere açık, teknoloji kullanımı konusunda yeterli becerilere sahip, teknolojiyi hem yönetim hem de eğitim alanlarında etkili bir şekilde kullanabilen bireyler olarak tanımlanabilir. Buna ek olarak, teknolojik liderlik öz yeterlilik sahip okul müdürlerinin yüksek düzeyde 21. yüzyıl becerileri sergiledikleri, okulda teknoloji kullanımı ve okuldaki diğer paydaşları teşvik etme konusunda büyük sorumlulukları olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Öneriler

Araştırmanın sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın evreni 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinde özel ve devlet okullarında görev yapmakta olan okul yöneticileri ile sınırlıdır. Araştırmada okul yöneticilerinin proaktif kişilik özellikleri ve teknoloji liderliği öz-yeterlik düzeyleri öz değerlendirme anketleri ile belirlenmiştir. Bu düzeylerin belirlenmesinde öğretmenler başta olmak üzere diğer paydaşların görüşlerine başvurulabilir.

Okul yöneticilerinin seçiminde proaktif kişilik düzeylerinin psikolojik testlerle ölçülmesi ve proaktif kişilik düzeyleri yüksek öğretmenlerin tercih edilmesi yararlı önerilmektedir. Okulda teknolojik eğitim, teknolojik değişim ve dönüşüm, eğitimde teknolojik yaklaşımlara yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik düzeylerini arttıracaktır. Bu eğitimlerde kıdemli okul yöneticilerinin öncelikli grup olarak belirlenmesi önerilmektedir.

İleride yapılacak araştırmalarda hizmet içi eğitimlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine etkisi nitel araştırma yöntemi ile incelenebilir. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ve proaktif kişilik özellikleri motivasyon, iş doyumu, örgütsel bağlılık ve vatandaşlık gibi değişkenlerle ilişkisi karma araştırma yöntemi ile incelenebilir.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışma, Doç.Dr. Esra TÖRE'nin danışmanlığında Samet KUKAL (2023) tarafından hazırlanan "Okul yöneticilerinin proaktif kişilik özellikleri ile teknoloji liderliği öz-yeterlikleri arasındaki ilişki" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Ölçek İzni

Bu çalışma kapsamında geliştirilen "Ölçek Adına Yer veriniz" Ek. 1'de sunulmuştur. Araştırmacılar atıf vererek ölçeği, ayrıca izin süreci gerçekleştirilmeden, kullanabilirler.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 23.12.2022 tarih ve E-59090411-20-66599336 sayılı olur ile anket izni alınmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 19.12.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/11

KAYNAKÇA

- Akbaba Altun, S., & Gürer, M. D. (2008). School administrators' perceptions of their roles regarding information technology classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 33, 35-54.
- Akın, A., Abacı, R., Kaya, M., & Arıcı, N. (2011). *Kısıtlanmış Proaktif Kişilik Ölçeği'nin (KPÖ) Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği*. In ICES11 International Conference on Educational Sciences, June, 22, 25.
- Aksoy, B. (2014). *Müşteri sadakati oluşturmada müşteri ilişkileri yönetiminin önemi: TAV işletme hizmetleri A.Ş. örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Algam, E. (2022). *Öğretmenlerin kolektif sorumluluğunun oluşmasında okul yöneticilerinin proaktif davranışlarının rolünün incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Anderson, R. & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82. <https://doi.org/10.1177/0013161X04269517>
- Ayçiçek, A. (2021). *Öğretmen adaylarının proaktif kişilik özellikleri, başarı motivasyonları ve öznel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Bakker A.B., Tims M. & Derks D. (2012). Proactive personality and job performance: the role of job crafting and work engagement. *Human Relations*, 65(10), 1359-1378. <http://dx.doi.org/10.1177/0018726712453471>
- Baltacı, H. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin bilgisayar tutumları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 199-213.
- Batur, Z. & Uygun, K. (2012). İki neslin bir kavram algısı: Teknoloji. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (2012) 5(1), 74-88. <http://dx.doi.org/10.12780/UUSBD106>
- Bayat, B. (2005). Örgüt içerisindeki rol ve işlevleri bakımından "orta kademe" yöneticileri, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(3), 1-13.
- Baybara, M. (2018). *Devlet ve özel ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri*. (İstanbul ili, Bahçelievler ilçesi örneği). [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Bayram S. A. (2020). *Okul Yöneticilerinde rol modeli özellikleri ve bu özelliklerin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkısı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Ege Üniversitesi.
- Bertolino, M., Truxillo, D. M., & Fraccaroli, F. (2011). Age as moderator of the relationship of proactive personality with training motivation, perceived career development from training, and training behavioral intentions. *Journal of Organizational Behavior*, 32(2), 248-263. <http://dx.doi.org/10.1002/job.670>
- Bindl, U. K., & Parker, S. K. (2010). Proactive work behavior: Forward-thinking and change-oriented action in organizations. *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 2, 567-598. <http://dx.doi.org/10.1037/12170-019>
- Bishop, K., Webber, S. S. & O'Reilly, R. (2011). Preparation and prior experience in issue-selling success. *Journal of Managerial Issues*, 323-340.
- Bledow, R., & Frese, M. (2009). A situation judgment test of personal initiative and its relationship to performance. *Personel Psychology*, 62(2), 229-258.
- Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlilik algıları ile bilgi e-iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 474-499.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Atıf İndeksi, 001-248.
- Can, H., Aşan Azizoğlu, Ö., & Miski Aydın, E. (2015). *Örgütsel davranış*. Siyasal Kitabevi.
- Cantürk, G., & Aksu, T. (2017). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 21-38.
- Covey, S. R. (2004). *The seven habits of highly effective people: Powerful lessons in personal change*. UK: Simon and Schuster.
- Çakır, R. (2013). Okullarda teknoloji entegrasyonu, teknoloji liderliği ve teknoloji planlaması. Ed. Çağiltay, K. ve Göktepe, Y., Ankara: *Öğretim Teknolojileri Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler* (ss. 397-412). Pegem Akademi.
- Çakır, R., & Aktay, S. (2018). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 37(37), 37-48.
- Çalık, T., Çoban, Ö., & Özdemir, N. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(1), 83-106.
- Çelik, E., & Topçuoğlu, P. (2017). Proaktif kişiliğin öznel zindelik ile merak arasındaki ilişkide aracılık etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1221-1240.
- Çetin, F. (2011). *Business and Economics Research Journal*, 2(3), 69-85.
- Çini, P. E. (2014). *Yönetici ve çalışanların proaktif kişilik özellikleri ve ilişkisel bağımlı benlik düzeylerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Çoban, T., & Seferoğlu, S. S. (2016). Eğitim yöneticilerinin teknoloji lideri olma durumlarıyla ilgili bir inceleme. *10. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (ICITS 2016)*, 441-443.

- Dede, Y. E., & Koçoğlu Szakaya, M. (2018). The mediating role of employee loyalty between employee empowerment and employee innovative behavior: a study from teknopark Istanbul. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 55-82.
- Demir, A. H. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilik özellikleri ile mesleğe yönelik tutum ve kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki: Elâzığ ili örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Demir, A. H., & Arabacı, İ. B. (2021). Sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilik özellikleri ile mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 1-21.
- Demiraçan A. (2019). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği stratejileri ile yenilik yönetimi yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Demirsoy, S. (2016). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Deniz, L., & Teke, S. (2020). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 351-373. <http://dx.doi.org/10.33711/yyuefd.692949>
- Durak, D., & Özudoğru, G. (2023). School principals' technological leadership self-efficacies and 21 st century teacher skills. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 330-342.
- Durnalı, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranış düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 401-430. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.449484>
- Ekinci, A. (2010). İlköğretim okullarında çalışan müdür ve öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 734-748.
- Er. N. (2018). *İlkokul öğretmenlerinde öz yeterliğin yordayıcıları olarak psikolojik dayanıklılık ve proaktif kişilik özellikleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ergişi, K. (2005). *Bilgi teknolojilerinin okulda etkin kullanımı ile ilgili okul yöneticilerinin teknolojik yeterliklerinin belirlenmesi (Kırıkkale ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Esplin, N. (2017). *Utah elementary school principals' preparation as technology leadership* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Utah State University, Logan, Utah.
- Fidan, T., & Balcı, A. (2016). Principal proactivity: School principals' proactive. Ed. Erçetin, Ş. Ş., *Applied Chaos and Complexity Theory in Education Information Science Imprint-IGI Global: United States of America*, 29- 58.
- Frese, M., & Fay, D. (2001). Personal initiative: an active performance concept for workin the 21st century. *Research in organizational behavior*, 23, 133-187, [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-3085\(01\)23005-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-3085(01)23005-6)
- Fuller, J. B., Hester, K., & Cox, S.S. (2010). Proactive personality and job performance: exploring job autonomy as a moderator. *Journal of Managerial Issues*, 22(1), 35-51.
- Ghitulescu, B. (2018). Psychosocial effects of proactivity: The interplay between proactive and collaborative behavior. *Personnel Review*, 47, 2, 294-318, <http://dx.doi.org/10.1108/PR-08-2016-0209>
- Görgülü, D. Küçükali, R. & Ada, Ş. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71.
- Görgülü, D., & Küçükali, R. (2018). Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 1-12.
- Griffin, M. A., Neal, A., & Parker, S. K. (2007). A new model of work role performance: Positive behavior in uncertain and interdependent contexts. *Academy of Management Journal*, 50(2), 327-347. <http://dx.doi.org/10.5465/amj.2007.24634438>
- Gün, F., & Çoban, Ö. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 39-48.
- Gürsel, R. S. (2020). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri ile medya ve teknoloji kullanımı ve tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2011). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 97-121.

- Halıcı Karabatak, S. (2018). Öğretmenlerin proaktif davranış düzeyleri ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mecmua*, (5), 48-64.
- Hatipoğlu, A. Y. (2019). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile proaktif davranış düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Hooijberg, R., & Choi, J. (2001). The impact of organizational characteristics on leadership effectiveness models an examination of leadership in a private and a public sector organization. *Administration & Society*, 33(4), 403-431.
- Howard-Grenville, J. A. (2007). Developing issue-selling effectiveness over time: Issue selling as resourcing. *Organization Science*, 18(4), 560-577.
- Jawahar, I. M., Kisamore, J. L., Stone, T. H., & Rahn, D. L. (2012). Differential effect of inter-role conflict on proactive individual's experience of burnout. *Journal of Business and Psychology*, 27(2), 243-254. <http://dx.doi.org/10.1007/s10869-011-9234-5>
- Kalafat, Z. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Karababa, B., Yılmaz, E., Kurudirek, A., & Kurudirek, M. İ. (2022). Beden eğitimi öğretmen adaylarının proaktiflik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6. *Akademik Spor Araştırmaları Kongresi Özel Sayısı*, 309-323.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. Basım). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kearsley G. & Lynch V. (1994). Leadership in the age of technology: the new skills, *Journal of Research on Computing in Education*, 25(1), 1-9.
- Kearsley, G., & Lynch, W. (1994). *Educational leadership in the age of technology: the new skills*. Greg Kearsley & William Lynch (Eds.), Educational Technology Leadership Perspectives. Educational Technology Publications.
- Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(46), 199-226.
- Li, M., Wang, Z., Gao, J. & You, X. (2017). Proactive personality and job satisfaction: The mediating effects of self-efficacy and work engagement in teachers. *Current Psychology*, 36, 48-55. <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-015-9383-1>
- Mazlum, A. A. (2019). *Belirsizlik yönetimi ve proaktif davranışlar* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Nelson, K. W. (2011). *Motivation and personality: an examination of the big five personality trait factors and their relationship with sales performance in a non-cash incentive program* (Unpublished Doctoral Thesis), Capella University.
- Öztürk, (2021). *Lise yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Pektaş, H. M., & Kış, A. (2016). Okul yöneticilerinin değişimi uygulama yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 23-33.
- Sağbaş, H. (2019). *Ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Sincar, M. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin bir inceleme (Gaziantep ili örneği)* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi
- Sincar, M., & Aslan, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 571 - 595.
- Şişman Eren, E. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Tunca, S., Elçi, M., & Murat, G. (2018). Proaktif kişilik yapısının ve yenilikçi davranışın görev performansına etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 325-335. <http://dx.doi.org/10.30803/adusobed.413208>
- Tuncer, M & Balcı, K. (2013). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık öz yeterliklerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. *Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 719-737.

- Ulukaya, F. (2015). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlikleri ile eğitim öğretim işlerini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişki (Tokat ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Uncuoğlu Yolcu, İ., & Çakmak, A.F. (2017). Proaktif kişilik ile proaktif çalışma davranışı ilişkisi üzerinde psikolojik güçlendirmenin etkisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(2), 426-438.
- Watts, C. D. (2009). *Technology leadership, school climate, and technology integration: a correlation study in k-12 public schools* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. The University of Alabama.
- Yahşi, Ö. (2020). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterliklerinin incelenmesi: İzmir örneği. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3(2), 232-250.
- Yıldızoğlu, H., & Burgaz, B. (2014). The relationship between school administrators' five factor personality traits and their conflict management style preferences. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 295-310
- Yousaf, A., Sanders, K., & Shipton, H. (2013). Proactive and politically skilled professionals: what is the relationship with affective occupational commitment?. *Asia Pacific Journal of Management: APJM; Singapore*, 30(1), 211-230. <http://dx.doi.org/10.1007/s10490-011-9253-9>
- Yu, C., & Durrington, V. A. (2006). Technology standards for school administrators: an analysis of practicing and aspiring administrators' perceived ability to performance standards. *NASSP Bulletin*, 90, 301-317. <http://dx.doi.org/10.1177/0192636506295392>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Regarding education and training, personality traits are directly related to the interaction of educators with students and other stakeholders. Education and training are human-oriented processes that make educators' personalities stand out (Kalafat, 2012). School administrators with proactive personalities are fearless about taking action to shape the future. Administrators' proactive behavior is a positive factor for the school's organizational effectiveness and adaptation to environmental changes (Griffin et al., 2007). The proactive personality traits of educational administrators are also effective in using technology in teaching processes and leading technology. School principals take the initiative with proactive behaviors, provide management support for spreading technology culture in schools, and use their proactive skills to create appropriate conditions (Bledow & Frese, 2009). Today, school principals are expected to have skills and characteristics appropriate for technology in technology leadership, which is considered among different leadership responsibilities (Kearsley & Lynch, 1994). Students use internet infrastructure at school, and their access to technology as educational materials are among the outcomes of technology leadership (Anderson & Dexter, 2005). Therefore, school administrators are expected to have high levels of self-efficacy towards technology. The technological self-efficacy of school administrators consists of their beliefs about how to carry out all processes related to the use of technology in education. In order to overcome the resistance to technology used in teaching processes and to use technology effectively, it is imperative to show positive leadership. For school principals, self-efficacy in technology leadership is the ability to actively take part in solving the problems faced by all stakeholders in the school in the process of using technology (Gün & Çoban, 2019). Studies show that there is a relationship between school principals' proactive behaviors and their leadership in the use of technological developments in the education and training process (Öztürk, 2021; Çalık et al., 2019; Dede & Koçoğlu Sazkaya, 2018; Uncuoğlu et al., 2017; Bledow & Frese, 2009; Durnalı, 2009). This study aims to examine the relationship between school principals' proactive personality traits and their technological leadership self-efficacy. In this direction, answers to the following problems were sought.

1. What is the level of proactive personality traits of school administrators?
2. What is the level of technological leadership self-efficacy of school administrators?
3. Do school administrators' proactive personality traits differ according to gender, age, education level, title, school level, years of service as an administrator, school type, and in-service training on developing technological competence?
4. Do school administrators' perceptions of technological leadership self-efficacy differ according to gender, age, education level, title, school level, years of service as an administrator, school type, and in-service training on developing technological competence?
5. Is there a significant relationship between school administrators' proactive personality traits and technological leadership self-efficacy?
6. Do school administrators' proactive personality traits predict their technological leadership self-efficacy?

Method

This study, which aims to examine the relationship between the proactive personality traits and technological leadership self-efficacy of school administrators working in Istanbul, was designed in the relational survey model, one of the quantitative research methods. The study population consists of school administrators working in private and public schools in Istanbul in the 2021-2022 academic year, and the sample consists of 326 school administrators selected by stratified sampling method.

The study used a questionnaire consisting of three parts, namely Personal Information Form, Abbreviated Proactive Personality Scale, and Technological Leadership Self-Efficacy Scale. The

research data were collected by ensuring that school principals and assistant principals working in public schools in the Küçükçekmece district of Istanbul province in the 2022-2023 academic year between January 01, 2023, and March 30, 2023.

Results

As a result of the research, it was found that school administrators' proactive personality traits (\bar{X} =6.00; Mean Score= 60; Std. Deviation=.756) were high, and their technology leadership self-efficacy level (\bar{X} =4.27; Mean Score= 111.08; Std. Deviation=.669) was adequate. The findings of the research show that school administrators' proactive personality traits differ according to their title and the status of receiving in-service training to develop technological competence; they do not differ according to gender, age, education level, school level, years of service as administrator, and school type variables. While school administrators' perceptions of technological leadership self-efficacy differ according to gender, age, title, years of service as administrator, and receiving in-service training to develop technological competence, it does not differ according to education level, school level, and school type variables.

Discussion, Conclusion and Recommendations

According to the research results, male administrators' visionary leadership and systematic development self-efficacy levels are higher than those of female school administrators. Their higher initiative-taking levels can explain male principals' higher visionary leadership self-efficacy. Male principals may have more positive attitudes towards technology than female principals. Accordingly, their self-efficacy for systematic development in effectively using information and technology resources was also high.

According to the study results, the visionary leadership self-efficacy level of school administrators aged 22-30 years is lower than that of those aged 31-40, 41-50, and 51 years and above. In addition, the technology leadership self-efficacy level of school administrators aged 22-30 is lower than those aged 31-40 and 41-50. The low visionary leadership self-efficacy of school administrators aged 22-30 can be explained by the fact that they are less experienced in technology management and leadership than school administrators aged 31-40 and 41-50. The fact that the technology leadership self-efficacy level of school administrators aged between 22-30 years is lower than the self-efficacy level of school administrators aged between 31-40 years and 41-50 years can be explained by the fact that younger school administrators have less experience in the use of technology in education and training, although they can use technology better. Accordingly, it is seen that older school administrators have a more positive leadership approach towards integrating with technology and using it in teaching as a visionary.

According to the research results, there is a significant relationship between school administrators' proactive personalities and visionary leadership, digital learning culture, excellence dimension in professional practice, systematic development, digital citizenship, and technology leadership self-efficacy. Teachers' proactive personality traits support their change and achievement-oriented behaviors. The fact that administrators with a proactive personality structure have behaviors that take action to create an effect that will cause a change in their environment shows that they support technological innovations such as visionary leadership, digital learning culture, excellence dimension in professional practice, systematic development, digital citizenship, and technology leadership self-efficacy. According to the research results, school principals' technological leadership self-efficacy level is explained by proactive personality traits at 41%. It was determined that principals with proactive personality traits support the development of creative thinking in educational environments. Research also shows that administrators with proactive personality traits increase their self-efficacy levels (Li et al., 2017).

Providing in-service training on technological education, technological change and transformation, and technological educational approaches may positively affect school administrators' leadership self-efficacy. School administrators who are senior in education and training should be supported to be educational administrators in accordance with the conditions

of the age. In selecting school administrators, it would be useful to measure proactive personality levels with psychological tests and prefer teachers with high proactive personality levels. In future studies, it is thought that it would be useful to conduct comparative studies on the proactive personalities of school principals and assistant principals, female and male school administrators, and to conduct qualitative studies with semi-structured questionnaires on the effect of in-service training on the technology leadership of school principals.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 2

Sayfa: 513-541



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 2

Page: 513-541

Matematik öğretmen adaylarının akıl yürütmeye yönelik bilişsel yapıları

Mathematics teacher candidates' cognitive structures for reasoning

Rümeysa BEYAZHANÇER,  <https://orcid.org/0000-0001-5061-8835>
Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, rumeysahan@hotmail.com

Barış DEMİR,  <https://orcid.org/0000-0001-6997-6413>
Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, baris.demir@kocaeli.edu.tr

Ebrar ÖZDEMİR,  <https://orcid.org/0009-0006-3845-0690>
Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ozdmrebrar7@gmail.com

İkra GEZER,  <https://orcid.org/0009-0009-4055-911X>
Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gezerikra@gmail.com

Bu çalışmanın bir kısmı, 31 Mayıs-2 Haziran 2024 tarihleri arasında Kocaeli'nde düzenlenen 11. Uluslararası Marmara Sosyal Bilimler Kongresinde (IMASCON) özet bildiri olarak sunulmuştur.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi
2 Temmuz 2024

Düzeltilme Tarihi
9 Ağustos 2024

Kabul Tarihi
13 Ağustos 2024

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Beyazhançer, R., Demir, B., Özdemir, E., & Gezer, İ. (2024). Matematik öğretmen adaylarının akıl yürütmeye yönelik bilişsel yapıları. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 513-541. <http://doi.org/10.33400/kuje.1508724>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı bir ölçme değerlendirme tekniği olan Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) ve Çizme-Yazma tekniği aracılığıyla ilköğretim matematik öğretmen adaylarının akıl yürütmeye yönelik bilişsel yapılarının nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel desen kullanılarak incelenmesidir. Marmara bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 56 öğretmen adayına KİT ve Yazma-Çizme Tekniği uygulanmıştır. KİT sonucu elde edilen verilerden frekans tablosu oluşturulmuştur. Frekans tablosundaki verilere dayanarak ilköğretim matematik öğretmen adaylarının "akıl yürütme" kavramı hakkındaki bilişsel yapılarını ortaya koyan kavram ağları, kesme noktası tekniği ile çizilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları "Akıl yürütme" kavramı ile 73 farklı kelimeyi ilişkilendirmişler ve bu kelimeleri toplamda 542 kez tekrar etmişlerdir. Araştırmada, katılımcıların geneli tarafından akıl yürütme kavramı ile en çok ilişkilendirilen kelimeler; düşünme (f=40), mantık (f=37), problem (f=28), strateji (f=27) kelimeleri olmuştur. İlişkilendirilen kelimelerin analizi sonucunda kelimeler beceri, soyut kavram, eylem, problem, matematiksel kavram, strateji ve oyun olmak üzere toplam 7 kategori altında toplanmıştır. Çizme-yazma tekniği sonucunda toplanan veriler ise beş farklı kategoriye ayrılarak incelenmiştir. Bu teknik sonucunda öğretmen adaylarının "akıl yürütme" kavramını yaratıcı bir şekilde farklı yollarla ifade edebildikleri görülmüştür. Bu kategorilerin kelime kategorileriyle benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca kategoriler kendi içinde de benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çoğunluğunun akıl yürütme kavramıyla ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu fakat az da olsa olumsuz görüşlerin var olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın matematik dersine yönelik farklı becerilerin ölçülmesi ve farklı katılımcılarla yapılması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: matematik öğretmen adayı, akıl yürütme, bilişsel yapı

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the cognitive structures of primary school mathematics teacher candidates regarding reasoning through the Word Association Test (WAT), which is a measurement and evaluation technique, and the Drawing-Writing technique, using a basic qualitative pattern, one of the qualitative research methods. WAT and Writing-Drawing Techniques were applied to 56 teacher candidates studying at a state university in the Marmara region. A frequency table was created from the data obtained as a result of WAT. Based on the data in the frequency table, concept networks that reveal the cognitive structures of primary school mathematics teacher candidates about the concept of "reasoning" were drawn with the breakpoint technique. The teacher candidates who participated in the research associated 73 different words with the concept of "reasoning" and repeated these words 542 times in total. In the research, the words most associated with the concept of reasoning by the majority of participants are; The words were thinking (f=40), logic (f=37), problem (f=28), strategy (f=27). As a result of the analysis of the associated words, the words are skill (28.4%), abstract concept (29.8%), action (8.4%), problem (13.2%), mathematical concept (3.8%), strategy (% 9.9) and games (6%). The data collected as a result of the Writing-Drawing technique was examined by dividing into five different categories. As a result of this technique, it was seen that teacher candidates were able to express the concept of "reasoning" creatively in different ways. It has been determined that these categories are similar to word categories. Additionally, the categories are similar within themselves. As a result of the research, it was determined that the majority of teacher candidates had positive views about the concept of reasoning, but there were a few negative views. It may be suggested that this research should be conducted to measure different skills in mathematics lessons and with different participants.

Keywords: mathematics teacher candidate, reasoning, cognitive structure

GİRİŞ

Akıl yürütme, sadece matematik derslerinde değil, günlük yaşamda da önemli bir beceri olarak karşımıza çıkar. Mantıksal düşünme, problem çözme ve strateji geliştirme gibi süreçler, bireylerin hayatlarının çeşitli alanlarında başarılı olmalarına katkı sağlar. Bu nedenle, matematik öğretmen adaylarının akıl yürütme becerilerini geliştirmek ve bu becerileri öğretim süreçlerine entegre etmek büyük önem taşımaktadır (Ünal & Yılar, 2022). Muhakeme, bir konu hakkında bilgi ve verileri değerlendirerek, doğru ve mantıklı bir sonuca ulaşabilmek için düşünmek ve karar almak demektir. Dolayısıyla akıl yürütme kavramı yerine muhakeme etme kavramı da kullanılmaktadır. Muhakeme etme kavramı problem çözme stratejilerinde de karşımıza çıkmaktadır. Bir problemin çözümünde eleme, geriye doğru çalışma, sistematik liste yapma, tablo yapma, değişken kullanma ve muhakeme etme gibi stratejilerden biri ya da birkaçı kullanılır. Her problemin çözümüne uyan tek bir strateji yoktur fakat muhakeme etme stratejisi her problemde kullanılır (Ateş vd., 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan matematik öğretim programları (MEB, 2015,2018) öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu programlar, öğretmenlerin öğrencilere bu becerileri kazandırmalarını sağlamak için çeşitli stratejiler ve yöntemler sunmaktadır. Öğretmen adaylarının bu stratejileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri için, öncelikle kendilerinin akıl yürütme becerilerine ilişkin güçlü bir bilişsel yapıya sahip olmaları gerekmektedir (Kurt & Ekici, 2013). MEB matematik dersi ilkököl ve ortaoköl 1- 8. sınıflar arası öğretim programının genel amaçlarında "Problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerinin rahatlıkla ifade edebilecek başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksikleri veya boşlukları görebilecektir" maddesi yer almaktadır. Ayrıca programda akıl yürütme kavramı matematiğe özel beceriler içerisinde yer almaktadır ve öğrencilere akıl yürütme becerisinin kazandırılması için öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının akıl yürütme kavramına yönelik bilişsel yapılarının ortaya konması önem taşımaktadır.

Matematik öğretiminde akıl yürütme becerileri, öğrenci başarısının ve problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Akıl yürütme, bireyin mantıksal ve analitik düşünme süreçlerini kullanarak problemleri çözmesini ve çeşitli durumlar arasında bağlantılar kurmasını sağlar. Bu beceri, özellikle matematik öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde ve öğretim süreçlerinde önemlidir.

Öğrencilere bu becerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde ise öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. İlk olarak öğretmenler akıl yürütme becerisinin önemini farkında olmalı ve bu becerinin gelişmesi için eğitim sürecinde uygun ortamlar oluşturmalıdır. Öğrencilerin problem çözme sürecinde farklı yollara yönlendirilmesi, ders sürecinde öğrencilerin fikirlerine değer verilmesi, analogilerin kullanılması akıl yürütme becerisinin gelişmesine katkıda bulunacaktır. Öğrencilerde bu becerilerin öğretmen tarafından geliştirilebilmesi için öğretmen adaylarının öğretim programına YÖK tarafından seçmeli "Mantıksal Akıl Yürütme" dersi konulmuştur (YÖK, 2018).

Akıl yürütme becerisi, öğrencilerin matematiksel kavramları anlamlandırmalarını ve bu kavramları gerçek yaşam durumlarına uygulamalarını kolaylaştırır. Literatürde, matematik öğretmen adaylarının akıl yürütme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli yaklaşımlar ve yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemler arasında (KİT) ve çizme-yazma teknikleri öne çıkmaktadır. Kelime ilişkilendirme testi, öğrencilerin belirli bir kavramla ilgili bilişsel yapılarının ve bu kavramı nasıl ilişkilendirdiklerinin ortaya konmasını sağlar (Benibil, 2019). Bu yöntemler, öğrencilerin bilişsel yapılarını anlamak ve geliştirmek için kullanılan etkili araçlardır.

Kelime ilişkilendirme testleri literatürde birçok farklı amaçlar için kullanılmıştır. Öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya koymada farklı öğrenme alanlarına yönelik olarak kelime ilişkilendirme testleri kullanılmıştır (Bahar vd., 1999b; Bahar & Kılıç, 2001; Bahar & Özatlı, 2003; Balbağ, 2018a; Balbağ, 2018b; Cardellini & Bahar, 2000; Çiftçi, 2009; Deveci vd., 2014; Durmuş & Sert, 2022; Ercan & Taşdere, 2010; Işıklı vd., 2011; Karakuş, 2019; Kurt & Ekici, 2013; Kostova & Radoynovska, 2010; Nakiboğlu, 2008; Yücel Özata & Özkan, 2014).

Literatür incelendiğinde, Gökbaş ve Erdoğan (2016) fonksiyon, Turan ve Erdoğan (2016) limit ve süreklilik, Erdoğan (2017) geometri ve ölçme, Benibil, (2019) istatistik ve olasılık gibi matematiksel kavramlara ilişkin matematik öğretmen adaylarının bilişsel yapılarını kelime ilişkilendirme testi ile belirlendiği çalışmaların olduğu görülmüştür. Literatüre bakıldığında akıl yürütme kavramı ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmüştür (Akkuş Çıkla & Duatepe, 2002; Altıparmak & Öz İş, 2005; Amsterlaw, 2004; Can, 2023; Clark & Lesh 2003; Clements & Battista, 1992; Çoban, 2010; Jadallah, 2009; İlhan & Aslaner, 2018; Kocagül Sağlam & Ünal Çoban, 2020; Özdemir & Çelik 2011, Storey, 2004; Turan vd., 2023; Umay, 2003). Ancak KİT ile yapılan ve akıl yürütmeye yönelik bilişsel yapıları ile ilgili bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın diğer araştırmalara göre temel farkı akıl yürütme kavramlarının kelime ilişkilendirme testi kullanılarak incelenmesidir. Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen (İMÖ) adaylarının akıl yürütmeye yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi için kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılmıştır. Yapılan çalışmada KİT’le beraber yazma çizme tekniğine yer verilmiştir. Literatür incelendiğinde bu iki tekniğin bir arada kullanıldığı araştırmalar az sayıdadır (Benibil, 2019; Kurt & Ekici, 2013). Öğrencilerinin akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmen adaylarının “akıl yürütme” kavramına ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi bu yüzden önemlidir. Bu çalışmanın temel amacı ilköğretim matematik öğretmen adaylarının “Akıl yürütme” kavramını zihinlerinde nasıl algıladıkları ortaya koymaktır. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının “Akıl yürütme” kavramına ilişkin bilişsel yapıları nelerdir?” sorusu bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri ise;

1. İMÖ adaylarının “Akıl yürütme” kavramına ile ilgili bilişsel yapılar nelerdir?
2. İMÖ adaylarının “Akıl yürütme” kavramına ile ilgili tanımlamaları ne şekildedir?
3. İMÖ adaylarının “Akıl yürütme” kavramına yönelik zihinlerindeki görüntü algısı nelerdir?

olarak oluşturulmuştur.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının “akıl yürütme” kavramına ilişkin bilişsel yapılarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel desen kullanılmıştır. Bu desen eğitimde en yaygın nitel araştırma formu olup anlam, anlayış ve sürece odaklanmaktadır. Bu odakla örneklem amaca yönelik belirlenir ve veriler, görüşmeler, gözlemler veya doküman analizine göre toplanmaktadır (Merriam & Tisdell, 2016).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu amaçlı örnekleme kullanılarak seçilen, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Marmara bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve Mantıksal Akıl Yürütme dersini almış toplam 56 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Ölçme aracı, üç bölümden oluşmaktadır. Ölçme aracının birinci bölümünde öğretmen adaylarından akıl yürütme kavramıyla ilgili akıllarına gelen ilk on kelimeyi forma yazmaları istenmiştir. İkinci bölümde birinci bölümde yazılan kavramlar kullanılarak adayların cümle oluşturmaları istenmiştir, üçüncü bölümde ise akıl yürütme kavramıyla ilgili resim ya da şekil çizilmesi istenmiştir. Ölçme aracındaki soruların tamamlanması için öğrencilere onar dakika süre verilmiştir. Bu teknik sayesinde ilköğretim matematik öğretmen adaylarının akıl yürütme kavramı ile ilgili düşünceleri araştırma içerisinde yorumlanmıştır.

Kelime ilişkilendirme testi

Bu çalışmada, matematik öğretmen adaylarının akıl yürütme kavramına ilişkin bilişsel yapıları hakkında detaylı veri toplamak amacıyla veri toplama aracı olarak KİT kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testi (KİT), bilişsel yapıyı araştırmak için kullanılan en yaygın ve en eski yöntemlerden biridir ve birçok araştırmacı tarafından kullanılmıştır (Bahar vd., 1999a; Cachapuz & Maskill, 1987; Gussarsky & Gorodetsky, 1988; Johnstone & Moynihan, 1985; Kempa & Nicholls, 1983; Martinez vd., 1984; Preece, 1978; Shavelson, 1974). KİT 'de denekten, verilen uyarıcı kelimelere sabit bir süre içinde bir dizi tek kelimelik yanıt vermesi istenir. Bir kelime ilişkilendirme testinin altında yatan varsayım, uzun süreli bellekten alınan yanıtların sırasının, kavramların içindeki ve arasındaki yapının en azından önemli bir kısmını yansıttığıdır (Shavelson, 1972). Kelime ilişkilendirme testi iki aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak, katılımcılardan belirli bir süre içerisinde uyarıcı kelimeyle ilgili zihinlerindeki kavramları cevap olarak belirtmeleri istenir. İkinci olarak, katılımcılardan yine belirli bir süre içinde anahtar kavramla ilgili cümleler yazmaları istenir.

Çizme-yazma tekniği

Araştırmada kullanılan bir diğer teknik olan çizme-yazma tekniğidir. Bu teknikte amaç zihinlerde gizli kalmış düşünce, anlam ve tutumları belirlemek ve bilişsel yapı içerisindeki görsel imajı ortaya çıkarmaktır (Kurt & Ekici, 2013). Bu teknikte birey belli bir süre içerisinde bir kavramla bildiklerini çizerek ifade eder. Bu teknik sırasında bireylerin herhangi bir kısıtlamaya gidilmeden dilediklerince fikirlerini ifade etmeleri sağlanır. Bu teknikte bireylerin zihinlerinde bulunan bilimsel olmayan bilgiler de elde edilir. (Keser, 2017). Çizme-yazma tekniği, ele alınan kavramlara yönelik gizli kalan anlam, tutum ve düşünceler ile bu çalışmada, ele alınan kavramlara yönelik olarak kullanılan çizme-yazma formu ile ilköğretim matematik öğretmen adaylarının "akıl yürütme" kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının derinlemesine incelenmesine amaçlanmıştır.

Veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği

Ölçme aracı oluşturmak için literatürde bulunan KİT ve çizme-yazma tekniği örnekleri incelenmiştir. İncelenen örneklerle uygun olarak "akıl yürütme" kavramıyla ilgili KİT ve çizme-yazma tekniği içeren ölçme aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarının geçerliliğini sağlamak için, verilerin kodlanması ve analizi (bilişsel yapı kategorilerinin nasıl elde edildiği) ayrıntılı olarak tartışılmıştır ve araştırma sonucunda elde edilen görüşler her bir kategoriye en iyi temsil ettiğine inanılan matematik öğretmen adayı öğrenciler örnek olarak seçilmiş ve bu örnekler bulgular bölümünde sunulmuştur. Araştırma güvenilirliği için iki araştırmacıdan elde edilen kodlar ve kategoriler karşılaştırılarak her bir bilişsel yapı kategorisinde elde edilen kodların bu kategorileri temsil edip etmediği teyit edilmiştir. Yapılan veri analizinin güvenilirliği; [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Matematik eğitimi alanında uzman iki kişi verileri ayrı ayrı kodladıktan sonra kod listesine son hali verilmiş, iki uzmandan elde edilen ortalama güvenilirlik kelime ilişkilendirme için %92 ve çizme yazma tekniği için %91 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçme aracı uygulanırken araştırmacılar tarafından formun nasıl doldurulması gerektiğine ilişkin bilgilendirme yapıldıktan sonra formlar öğretmen adaylarına dağıtılmıştır. Öğretmen adaylarından akıl yürütme kavramını okuduklarında ya da duyduklarında akıllarına gelen on kelimeyi üç dakika içinde yazmaları, ikinci olarak, katılımcılardan 30 saniye içinde anahtar kavramla ilgili cümleler yazmaları istenmiştir. Bu süreler katılımcı özelliklerine ve ele alınan kavrama göre literatürdeki araştırmalarda değişiklik gösterebilmektedir (Güneş & Gözüm, 2013). Bu veri analizi aşamasında yazılan cümleler tek tek kontrol edilmiştir. Bunun nedeni, anahtar kavramla ilgili yanıt cümlesinin anahtar kavramlarla anlamlı bir ilişkisi olmaksızın sadece çağrışım ürünü de olabilmesidir. Ayrıca cevap cümlesi, kelime cevabına kıyasla daha karmaşık ve







üst düzey bir yapıya sahip olacağından, cümlelerin bilimsel olup olmadığı ya da cümlelerin değerlendirme sürecini etkileyen kavram yanlışları içerip içermediği de kontrol edilmektedir.

Öğretmen adaylarının akıl yürütme kavramı ile ilişkilendirdikleri kelimelerin anlamsal ilişki kriteri kullanılarak kategorize edilmiş ve kelimelerin frekansları hesaplanmıştır. İlişkilendirilen kelimeler ve tekrar sıklıkları belirlendikten sonra frekans tabloları en çok tekrar eden kelimedenden en az tekrar eden kelimeye doğru oluşturulmuştur. Verilen cevaplardan 7 adet kategori oluşturulmuştur. Oluşturulan kategorilerin frekansları dikkate alınarak kesim noktaları belirlenmiştir. Kesme noktası tekniğine göre her bir kesme noktası aralığında ortaya çıkan kavramlar o aralıktaki öğrenci sayısı kadar tekrar edilmiş demektir. Örneğin 10-19 kesme noktası aralığında ortaya çıkan kavramlar 10 ile 19 arasındaki öğrenci tarafından cevap kelime olarak belirtilmiştir. Belirlenen kesim noktalarına göre kelimeler kavram ağında gösterilmiştir.

En çok tekrarlanan kelimeler mantık (f=37), düşünme (f=40), problem (f=28), strateji (f=27), zekâ (f=20) olarak görülmektedir. Belirlenen kesme noktaları; 30 ve üstü, 20-29, 15-19, 10-14, 5-9 ve 1-4 şeklindedir. Kesme noktalarının belirlenmesinden sonra ilgili aralıklarda yer alan anahtar kavramlara ilişkin kavram ağları gösterilmiştir. Belirlenen kesme noktaları birer renk ile eşleştirilmiş ve kavram ağlarında yer alan ilgili kelimeler de bu renklerle gösterilmiştir. Kesme noktası aralıkları ve temsil ettikleri renkler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Kesme Noktalarının Temsil Ettiği Renkler

Kesme Noktası Aralığı	Eşleştirilen Renk	Kesme Noktası Aralığı	Eşleştirilen Renk
KN \geq 30		KN 10-14	
KN 20-29		KN 5-9	
KN 15-19		KN 1-4	

Çizme-yazma tekniğinde ise akıl yürütme kavramıyla ilgili çizim-yazım verileri içerik analizi yöntemine göre analiz edilmiştir. Yazma tekniğindeki verilerin frekans değerleri verilmiştir. Öğretmen adaylarının kurduğu cümleler kategorilere ayrılarak sınıflandırılmıştır. Çizme tekniğinde ise öğretmen adaylarının çizimlerinden 8 adet seçilerek çizimler yorumlanmıştır. Hem bağımsız kelime ilişkilendirme testinde hem de çizme-yazma tekniğinde metin içinde katılımcıların açıklamaları katılımcı numarası belirtilerek “ÖA 24” şeklinde aynen alıntı yapılarak verilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi:14.05.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:2024/06

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan temalar ve temaların sahip olduğu kelimeler ve frekanslarına ilişkin tabloya; akıl yürütme kavramına ilişkin üretilen cümlelerin temalar ve frekanslarına ilişkin tabloya yer verilmiş, gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu tabloların devamında ise öğretmen adaylarının “akıl yürütme kavramı” ile ilişkilendirdikleri kelimeler kesme noktası dikkate alınarak kavram ağıyla sunulmuştur. Bulgular bölümünün devamında öğretmen adayları tarafından kurulan cümlelerin ve çizilen resimlerin birkaçının analizine yer verilmiştir.

Akıl Yürütme Anahtar Kavramına Verilen Cevap Kelimeler, Frekansları, Oluşturulan Kategoriler, Kavram Ağları ve Yorumlar

Tablo 2

Akıl Yürütme Kelimesi ile İlişkilendirilen Kelimelerin Kategorilere Göre Durumu

Kategori	Kelime sayısı (f)	f
Beceri	17	154
Soyut Kavram	15	162
Eylem	10	46
Problem	7	72
Strateji	9	54
Oyun	9	33
Matematiksel Kavram	6	21
Toplam	72	542

Tablo 2’ye göre öğretmen adayları akıl yürütme kavramını toplamda 72 farklı kavram ile ilişkilendirmişlerdir. Bu kavramlar ise toplam 542 kez tekrar etmiştir. İlişkilendirilen kelimelerin tekrar sayıları dikkate alındığında “Soyut Kavramlar” kategorisi (f=162) en fazla kelimenin tekrar edildiği kategori olarak öne çıkmıştır. Bu kategoriyi sırasıyla “Beceri” (f=154), “Problem” (f=72), “Strateji” (f=54), “Eylem” (f=46), “Oyun” (f=33), “Matematiksel Kavram” (f=21) temaları takip etmiştir. Akıl yürütme kavramı ile ilişkilendirilen kelime sayısı dikkate alındığında ise beceri kategorisi 17 kelime ile en fazla kelimenin yer aldığı kategori olmuştur. Matematiksel Kavram kategorisi ise 6 kelime ile en az kelimenin yer aldığı kategori olmuştur.

Tablo 3

Akıl Yürütme Kelimesi ile İlişkilendirilen Kelimelerin Beceri Kategorisine Göre Durumu

Beceri Kategorisi			
İlişkilendirilen Kelime	Tekrar Sayısı	İlişkilendirilen Kelime	Tekrar Sayısı
Düşünme	40	Sorgulama	6
Beceri	17	Analiz	5
Muhakeme Etme	14	Üretme	4
Yaratıcılık	12	Fark Etme	4
Problem Çözme	11	Karar Verme	3
İlişkilendirme	10	Değerlendirme	3
Anlamlandırma	10	Odaklanma	2
Analitik Düşünme	6	İletişim	1
Eleştirel Düşünme	6		

Tablo 3’e göre öğretmen adayları, beceri kategorisi altında akıl yürütme kavramını 17 farklı kelime ile ilişkilendirmiştir. Bütün kategoriler içerisinde ilişkilendirilen kelime çeşidi en fazla olan kategori beceri kategorisi olmuştur. “Düşünme” kelimesi 40 tekrar sayısı ile en çok ilişkilendirilen kelime olmuştur. Ayrıca bazı öğretmen adayları düşünme kavramının türlerinden olan “analitik

düşünme" (f=6) ve "eleştirel düşünme" (f=6) kavramlarını da ayrı olarak ilişkilendirmişlerdir. Beceri kategorisine ismini veren "beceri" kavramı ise 17 tekrar sayısı ile kategoride en çok tekrarlanan ikinci kelime olmuştur. Beceri kelimesinden sonra ise 14 tekrar sayısı ile akıl yürütme kavramının eş anlamlısı sayılan "muhakeme etme" kavramı bulunmaktadır. Bu kategoride yer alan kelimeler incelendiğinde öğretmen adaylarının matematiksel becerilere hâkim olduğu ve bu becerileri de akıl yürütme kavramı ile ilişkilendirebildikleri görülmüştür.

Tablo 4

Akıl Yürütme Kelimesi ile İlişkilendirilen Kelimelerin Matematiksel Kavram Kategorisine Göre Durumu

İlişkilendirilen Kelime	Matematiksel Kavram Kategorisi		Tekrar Sayısı
	Tekrar Sayısı	İlişkilendirilen Kelime	
Matematik	11	Veri	2
Geometri	3	Algoritma	1
İşlem	3	Parça-Bütün	1

Tablo 4'e göre öğretmen adayları, matematiksel kavram kategorisi altında akıl yürütme kavramını 6 farklı kelime ile ilişkilendirmiştir. Bu kategoride tekrar sayısı en yüksek olan kelime 11 tekrar sayısı ile "matematik" kavramı olmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarından 3 tanesi ise akıl yürütme kavramını matematiğin bir alt dalı olan ve uzamsal ilişkileri ile ilgilenen "geometri" kavramı ile ilişkilendirmiştir.

Tablo 5

Akıl Yürütme Kelimesi ile İlişkilendirilen Kelimelerin Soyut Kavram Kategorisine Göre Durumu

İlişkilendirilen Kelime	Soyut Kavram Kategorisi		Tekrar Sayısı
	Tekrar Sayısı	İlişkilendirilen Kelime	
Mantık	37	Üstbilis	4
Zekâ	20	Kafa Karışıklığı	4
Düşünce	19	Yetenek	3
Zihin	18	Öngörü	2
Bakış Açısı	17	Zaman	2
Beyin	16	Çağırışım	2
Zihinsel Gelişim	10	Ayrıntı	2
Hayal Gücü	6		

Tablo 5'e göre öğretmen adayları, soyut kavram kategorisi altında akıl yürütme kavramını 15 farklı kelime ile ilişkilendirmiştir. Tüm kategoriler içerisinde toplam tekrar sayısı en yüksek olan kategori soyut kavram kategorisidir. Mantık kelimesi 37 tekrar sayısı ile soyut kavram kategorisinin en çok tekrarlanan kelimesi iken tüm kelimeler arasında en çok tekrar eden ikinci kelime olmuştur. Soyut kavram kategorisinde mantık kelimesini "zekâ" (f=20), "düşünce" (f=19), "zihin" (f=18) kelimeleri takip etmiştir. 4 öğretmen adayının ise akıl yürütme kavramını "kafa karışıklığı" kavramı ile ilişkilendirmesi dikkat çekicidir.

Tablo 6*Akıl Yürütme Kelimesi ile İlişkilendirilen Kelimelerin Eylem Kategorisine Göre Durumu*

İlişkilendirilen Kelime	Tekrar Sayısı	Eylem Kategorisi	
		İlişkilendirilen Kelime	Tekrar Sayısı
Münakaşa	11	Eylem	4
Geliştirme	6	Çalışma	4
Pratik Olma	6	Tasarlama	2
Zorlanma	6	Dikkatli Olma	2
Keşfetme	4	Öğrenme	1

Tablo 6'ya göre öğretmen adayları, eylem kategorisi altında akıl yürütme kavramını 10 farklı kelime ile ilişkilendirmiştir. Eylem kategorisinin en çok tekrar eden kelimesi 11 tekrar sayısı ile "münakaşa" kelimesidir. 6 farklı öğretmen adayı akıl yürütmeyi "geliştirme" kelimesi ile ilişkilendirerek akıl yürütmenin insanı geliştireceğini ifade etmiştir. Yine 6 farklı öğretmen adayının akıl yürütme kavramını "zorlanma" kelimesi ile ilişkilendirmesi dikkat çekicidir.

Tablo 7*Akıl Yürütme Kelimesi ile İlişkilendirilen Kelimelerin Problem Kategorisine Göre Durumu*

İlişkilendirilen Kelime	Tekrar Sayısı	Problem Kategorisi	
		İlişkilendirilen Kelime	Tekrar Sayısı
Problem	28	Günlük Hayat	4
Çözüm	19	Plan	3
Sonuca Ulaşma	10	Zekâ Sorusu	2
Çözüm Yolu Arama	6		

Tablo 7'ye göre öğretmen adayları problem kategorisi altında akıl yürütme kavramını 7 farklı kelime ile ilişkilendirmiştir. Bu kategoride en çok tekrar edilen kelime, kategoriye de adını veren "problem" (f=28) kelimesidir. Yine bu kategoride akıl yürütme kavramı öğretmen adayları tarafından "Çözüm" (f=19), "Sonuca Ulaşma" (f=10), "Çözüm Yolu Arama" (f=6) kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. Buna dayanarak bu öğretmen adaylarının akıl yürütmeyi var olan bir probleme çözüm üretme olarak ele aldıkları söylenebilir.

Tablo 8*Akıl Yürütme Kelimesi ile İlişkilendirilen Kelimelerin Strateji Kategorisine Göre Durumu*

İlişkilendirilen Kelime	Tekrar Sayısı	Strateji Kategorisi	
		İlişkilendirilen Kelime	Tekrar Sayısı
Strateji	27	Bireysel Çalışma	2
Beyin Fırtınası	11	Tahmin	1
Tümdengelim-tümevarım	4	Zihin Haritası	1
Deneme-Yanılma	4	Canlandırma	1
Grup Çalışması	3		

Tablo 8'e göre öğretmen adayları strateji kategorisi altında akıl yürütme kavramını 9 farklı kelime ile ilişkilendirmiştir. Strateji kategorisinin en çok tekrar eden kelimesi 27 tekrar sayısı ile kategoriye de ismini veren "strateji" kelimesidir. Öğretmen adayları bu kategori altında matematik öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere yer vermiştir. Öğretmen adayları akıl yürütme becerisinin geliştirilmesinde tümdengelim, tümevarım, tahmin, beyin fırtınası, grup çalışması ve bireysel çalışma gibi yöntemlerin kullanılabileninden yola çıkarak bu kelimeler ile ilişki kurmuş olabilir.

Tablo 9*Akıl Yürütme Kelimesi ile İlişkilendirilen Kelimelerin Oyun Kategorisine Göre Durumu*

İlişkilendirilen Kelime	Tekrar Sayısı	Oyun Kategorisi	
		İlişkilendirilen Kelime	Tekrar Sayısı
Oyun	9	Satranç	2
Beyin Jimnastiği	6	Eğlence	2
Bulmaca	5	Sudoku	1
Yapboz	4	Tangram	1
Labirent	3		

Tablo 9'a göre öğretmen adayları oyun kategorisi altında akıl yürütme kavramını 9 farklı kelime ile ilişkilendirmiştir. İlişkilendirilen kelimeler akıl yürütme gerektiren oyunlara örnek oluşturmaktadır. Kategorinin en çok tekrar eden kelimesi 9 tekrar sayısı ile kategoriye de ismini veren "oyun" kelimesi olmuştur. Öğretmen adaylarının akıl yürütme kavramını oyun kavramı ile ilişkilendirmesi, akıl yürütme becerisini sadece matematik derslerinde işe yarayan bir beceri olarak ele almadıklarını oyun oynarken bile kullanılan bir beceri olduğunun farkında olduklarını göstermektedir.

Frekans tablosu dikkate alınarak hazırlanan ve öğretmen adaylarının akıl yürütme kavramına ilişkin bilişsel yapılarını gösteren kavram ağları aşağıda verilmiştir:

Şekil 1*Kesme Noktası 30 ve Yukarısı için Oluşturulan Kavram Ağı*

Şekil 1'e göre 30 ve üstü kesme noktası aralığında ilköğretim matematik öğretmen adayları tarafından akıl yürütme kelimesi mantık ve düşünme kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. Düşünme kelimesi beceri kategorisinde, mantık kelimesi ise soyut kavramlar kategorisinde yer almaktadır.

Şekil 2*Kesme Noktası 20-29 Arası için Oluşturulan Kavram Ağı*

Şekil 2'ye göre kesme noktası 20-29 aralığında ilköğretim matematik öğretmen adayları tarafından akıl yürütme kelimesi zekâ, strateji, problem kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. Zekâ kelimesi soyut kavramlar kategorisinde, strateji kelimesi strateji kategorisinde ve problem kelimesi problem kategorisinde yer almaktadır.

Şekil 3

Kesme Noktası 15-19 Arası için Oluşturulan Kavram Ağı



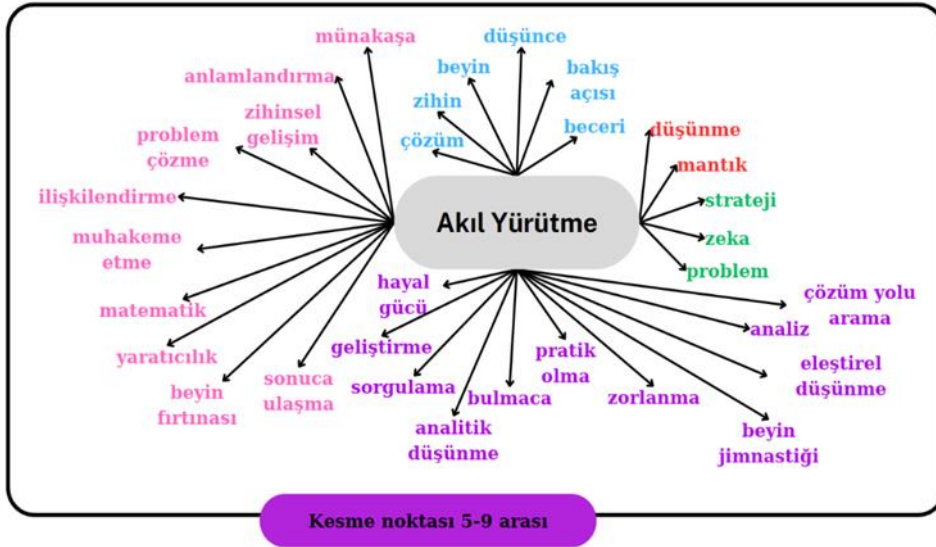
Şekil 3'e göre beceri kelimesi beceri kategorisinde; zihin, beyin ve düşünce kelimeleri soyut kavramlar kategorisinde; çözüm kelimesi problem kategorisinde ele alınmıştır.

Şekil 4

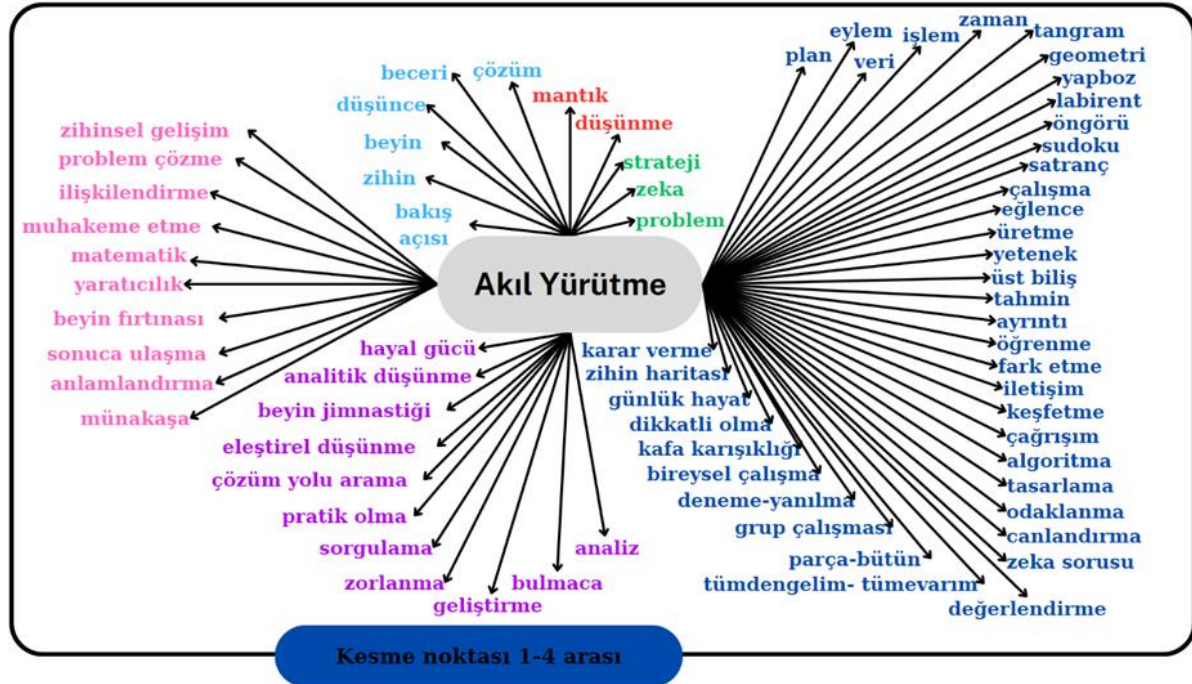
Kesme Noktası 10-14 Arası için Oluşturulan Kavram Ağı



Şekil 4'e göre kesme noktası 10-14 aralığında matematik öğretmen adayları tarafından akıl yürütme kelimesi zihinsel gelişim, münakaşa, sonuca ulaşma, matematik, beyin fırtınası, problem çözme, muhakeme etme, yaratıcılık, ilişkilendirme ve anlamlandırma kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. Problem çözme, muhakeme etme, yaratıcılık, ilişkilendirme kelimeleri beceri kategorisinde; matematik kelimesi matematiksel kavram kategorisinde; beyin fırtınası kelimesi strateji kategorisinde, sonuca ulaşma kelimesi problem kategorisinde; zihinsel gelişim kelimesi soyut kavram kategorisinde; münakaşa kelimesi ise eylem kategorisinde ele alınmıştır.

Şekil 5*Kesme Noktası 5-9 Arası için Oluşturulan Kavram Ağı*

Şekil 5'e göre kesme noktası 5-9 aralığında ilköğretim matematik öğretmen adayları tarafından akıl yürütme kelimesi; analitik düşünme, eleştirel düşünme, sorgulama, analiz, hayal gücü, geliştirme, pratik olma, zorlanma, çözüm yolu arama, beyin jimnastiği ve bulmaca kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. Analitik düşünme, eleştirel düşünme, sorgulama, analiz kelimeleri beceri kategorisinde; hayal gücü kelimesi soyut kavram kategorisinde, geliştirme, pratik olma, zorlanma eylem kategorisinde; çözüm yolu arama kelimesi problem kategorisinde; beyin jimnastiği ve bulmaca kelimeleri oyun kategorisinde ele alınmıştır.

Şekil 6*Kesme Noktası 1-4 Arası için Oluşturulan Kavram Ağı*

Şekil 6'ya göre kesme noktası 1-4 aralığında ilköğretim matematik öğretmen adayları tarafından akıl yürütme kelimesi; üretme, fark etme, karar verme, değerlendirme, odaklanma, iletişim, üst biliş, kafa karışıklığı, yetenek, öngörü, zaman, çağrışım, ayrntı, keşfetme, eylem, çalışma,

tasarlama, dikkatli olma, öğrenme, günlük hayat, plan, zeka sorusu, geometri, işlem, veri, algoritma, parça-bütün, tümdengelim- tümevarım, deneme-yanılma, grup çalışması, bireysel çalışma, tahmin, zihin haritası, canlandırma, yapboz, labirent, satranç, eğlence, sudoku, tangram kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. Üretme, fark etme, karar verme, değerlendirme, odaklanma, iletişim kelimeleri beceri kategorisinde; üst biliş, kafa karışıklığı, yetenek, öngörü, zaman, çağrışım, ayrıntı kelimeleri soyut kavram kategorisinde; keşfetme, eylem, çalışma, tasarlama, dikkatli olma, öğrenme kelimeleri eylem kategorisinde; günlük hayat, plan, zeka sorusu kelimeleri problem kategorisinde; geometri, işlem, veri, algoritma, parça-bütün kelimeleri matematiksel kavram kategorisinde; tümdengelim- tümevarım, deneme-yanılma, grup çalışması, bireysel çalışma, tahmin, zihin haritası, canlandırma kelimeleri strateji kategorisinde; canlandırma, yapboz, labirent, satranç, eğlence, sudoku, tangram kelimeleri oyun kategorisinde ele alınmıştır.

Tablo 10*Akıl Yürütme Kavramına İlişkin Üretilen Cümlelerin Temaları ve Frekansları*

Kavram	Temalar	Frekans
Akıl Yürütme	Süreç	6
	Strateji	7
	Bakış Açısı	9
	Eylem	17
	Beceri	17
	Toplam	56

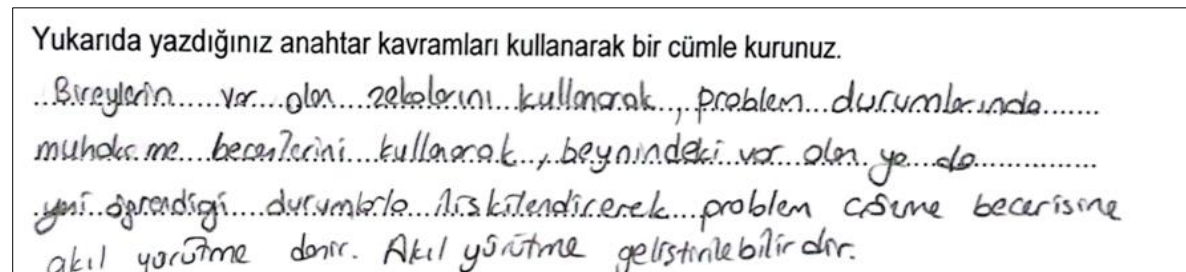
Tablo 10'de görüldüğü gibi, akıl yürütme kavramına yönelik oluşturulan cümlelerin 6 tanesi akıl yürütmeyi bir süreç olarak ele alırken, 7 tanesi strateji, 9 tanesi (farklı) bakış açısı, 17 tanesi bir beceri ve 17 tanesi de eylem olarak ele almıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının akıl yürütme kavramına dair yazmış oldukları cümlelerin beş farklı temada toplandığı görülmektedir. Oluşan temalar akıl yürütme kavramı ile ilişkilendirilen kelimelerin temaları ile büyük bir benzerlik göstermektedir. Bu benzerlik şaşırtıcı değildir. Çünkü öğretmen adaylarının çoğu ilişkilendirdikleri kelimeleri birleştirerek cümleler üretmiştir. Öğretmen adaylarının akıl yürütme kavramına ilişkin ürettiği cümlelerde akıl yürütme kavramının en çok eylem ve beceri yönüne dikkat çektiği, en az ise süreç yönüne dikkat çektikleri görülmektedir.

Akıl Yürütme Kavramı ile İlgili Oluşturulan Cümlelerin (Tanımlamalar) Analizi

Araştırmada "akıl yürütme" anahtar kavramı ilgili çağrışım yapan kelimelerin yazılmasından sonra, bu kelimelerle kurulması istenen cümle ile ilgili bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Şekil 7

ÖA 26 – İkinci Soru Cevabı



Öğretmen adayının kurduğu akıl yürütme kavramını muhakeme etme, eski bilgilerle ilişkilendirme ve problem çözme becerisi ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Dolayısıyla bu cevapta akıl yürütme kavramı bir "beceri" teması altında ele alınmıştır. Ayrıca öğretmen adayı akıl yürütmenin geliştirilebileceğine de vurgu yapmaktadır.

Şekil 8**ÖA 27- İkinci Soru Cevabı**

Yukarıda yazdığınız anahtar kavramları kullanarak bir cümle kurunuz.

... Akıl yürütme, zihnimizin... doğruluğünde... yeni ilişkileri... fark ederek..., Çarpışım...
...yoluyla... olma... etme... becerisidir...
.....

Kurulan cümleden öğretmen adayının akıl yürütme kavramını ilişkilendirme ve analiz etme becerisi olarak ele aldığı görülmektedir. Dolayısıyla cümle "beceri" temasına aittir.

Şekil 9**ÖA 42- İkinci Soru Cevabı**

Yukarıda yazdığınız anahtar kavramları kullanarak bir cümle kurunuz.

... Akıl yürütme i bir olaya karşı detaylı düşünme ile farklı ipuçları
keşfetme, bu keşiflerden yola çıkarak farklı çözüm yolları üretme
farklı bakış açıları geliştirerek uygun çözüme ulaşma şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmen adayının kurduğu cümle akıl yürütme kavramını düşünme, keşfetme, çözüm yolu üretme ve bakış açısı geliştirme eylemleri ile ilişkilendirdiği görülmüştür. Cümle "bakış açısı" temasına aittir ancak cümlelerin eylem ve beceri temalarından da bağımsız olmadığı açıktır.

Şekil 10**ÖA 49- İkinci Soru Cevabı**

Yukarıda yazdığınız anahtar kavramları kullanarak bir cümle kurunuz.

... Akıl yürütme bir... duruma farklı bakış açıları getirip...
... neden-sonuç... ilişkisi... kurarak... tipik bir... yapıdan... ilişki
... parçalarını... tamamlanmaya çalışmaktır...

Kurulan cümleden öğretmen adayının akıl yürütme kavramını yapboza benzettiği, farklı bakış açıları geliştirme ve neden-sonuç ilişkisi kurma ile ilişkilendirdiği görülmüştür. Dolayısıyla bu cümle "bakış açısı" temasına aittir.

Şekil 11**ÖA 52- İkinci Soru Cevabı**

Yukarıda yazdığınız anahtar kavramları kullanarak bir cümle kurunuz.

... Akıl yürütme... yeni muhakeme etme... problemi... çözmeye... kullanılan... stratejilerden biridir. Akıl
yürütme... bireysel... veya... grup... şeklinde... bir problemi... çözmeye... yönelik... aşamalı bir şekilde
gerçekleştirilen düşünme... becerilerinden... biridir. Akıl yürütme zihinsel bir süreci içerir ve
üstünliği geliştiren bir yöntemdir.

Öğretmen adayının kurduğu cümleden akıl yürütme kavramı yerine kullanılabilen muhakeme etme kavramını bildiği görülmektedir. Öğretmen adayı akıl yürütme kavramını strateji ve aşamalı şekilde gerçekleştirilen bir düşünme becerisi olarak ele almıştır. Bu nedenle cümle "strateji" temasında ele alınmıştır. Ancak diğer temalarla da ilişkili olduğu göz ardı edilemez.

Şekil 12

ÖA 56- İkinci Soru Cevabı

Yukarıda yazdığınız anahtar kavramları kullanarak bir cümle kurunuz.

..... Akıl yürütme..... bir..... problemin..... aşamalı..... yaklaşım için.....
..... kullanılarak..... stratejileri..... ilk..... basamaktır.....
.....

Kurulan cümleden öğretmen adayının problem çözmeyi birden çok basamak içeren bir süreç olarak; akıl yürütmeyi de problem çözme için kullanılan bir strateji olarak ele aldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu cümle "Strateji" temasında ele alınmıştır.

Şekil 13

ÖA 50- İkinci Soru Cevabı

Yukarıda yazdığınız anahtar kavramları kullanarak bir cümle kurunuz.

..... Akıl yürütme; bireysel olarak ya da bir grup çalışması da.....
..... olabilir. grupça beyin fırtınası, tartışma yapılarak Akıl yürütme.....
..... yapılabilir.....

Öğretmen adayı kurduğu cümlede akıl yürütmenin grupla ya da bireysel olarak, tartışma ya da beyin fırtınası gibi farklı stratejiler ile yapılabileceğini söylemiştir. Bu nedenle cümle "strateji" temasında ele alınmıştır.

Şekil 14

ÖA 11- İkinci Soru Cevabı

Yukarıda yazdığınız anahtar kavramları kullanarak bir cümle kurunuz.

..... Beyni kullanarak pratik zekayla mantıklı, akil.....
..... sürecinden geçen fikirler ortaya koyma eylemine.....
..... akıl yürütme denir.....

Öğretmen adayının kurduğu bu cümleden akıl yürütmeyi fikir yürütme eylemi olarak ele aldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu cümle "eylem" temasında ele alınmıştır.

Şekil 15**ÖA 1- İkinci Soru Cevabı**

Yukarıda yazdığınız anahtar kavramları kullanarak bir cümle kurunuz.

Akıl yürütme bir fikir; mantık yaratıcı bir şekilde düşünülüp anlamın dışı olarak geliştirilmesi amacıyla ortaya konulan bir eylemdir.

Öğretmen adayı akıl yürütmeyi insan zihnindeki fikirleri geliştirme eylemi olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla cümle "Eylem" temasında ele alınmıştır. Aynı zamanda bu cümle ÖA 11'in cümlesiyle benzerlik göstermektedir. Bu benzerlik ve cümlelerin belirli temalar altında toplanabiliyor olması akıl yürütme kavramı ile ilgili bakış açılarının benzer nitelikte olabileceğini göstermektedir.

Şekil 16**ÖA 17- İkinci Soru Cevabı**

Yukarıda yazdığınız anahtar kavramları kullanarak bir cümle kurunuz.

Akıl yürütme, problem durumlarında çözüm için uygun stratejiyi düşünme eylemidir.

Öğretmen adayı akıl yürütme kavramını Polya'nın problem çözme basamaklarının 2. basamağı olan çözüme uygun strateji seçme basamağı ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Öğretmen adayına göre problemin çözümü için uygun stratejinin belirlenmesi akıl yürütme eylemi ile ilgilidir. Öğretmen adayı akıl yürütme kavramını bir eylem olarak ele almıştır dolayısıyla bu cümle "eylem" temasında ele alınmıştır.

Şekil 17**ÖA 19 - İkinci Soru Cevabı**

Yukarıda yazdığınız anahtar kavramları kullanarak bir cümle kurunuz.

Akıl yürütme hayatımızdaki problemleri farklı açılardan sorgulama, yeni teknikler geliştirme, deneme yanılma ve çözüm üretme sürecidir.

Öğretmen adayı akıl yürütmeyi günlük hayattaki problemlere farklı açılardan bakma, problemler için farklı teknikler geliştirme ve problemleri çözme süreci olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla cümle "Süreç" temasında ele alınmıştır. Ancak cümlelerin farklı temalarla da ilişkili olması yadsınamaz.

Şekil 18**ÖA 18- İkinci Soru Cevabı**

Yukarıda yazdığınız anahtar kavramları kullanarak bir cümle kurunuz.

Akıl yürütme, uygun düşünme ile bilgilerimizi ilişkilendirerek fikir üretme ve çözüm yolu bulma sürecidir.

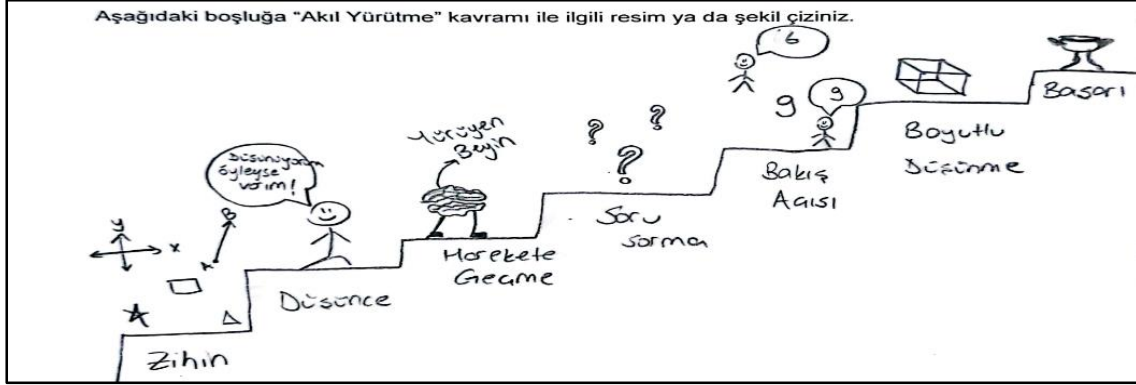
Öğretmen adayı akıl yürütmeyi zihindeki bilgileri ilişkilendirip var olan bir probleme çözüm bulma süreci olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla cümle "Süreç" temasında ele alınmıştır. Ancak eylem ve beceri temalarıyla da yakından ilişkili bir cümle olduğu yadsınamaz.

Matematik öğretmen adaylarının akıl yürütme kavramına yönelik görüntü algılarına(imajlar) ait bulgu ve yorumlar

Araştırmada “akıl yürütme” kavramıyla ilgili zihnindeki görüntülere ilişkin oluşan şekil ve resimler aşağıda verilmiş ve yorumlanmıştır.

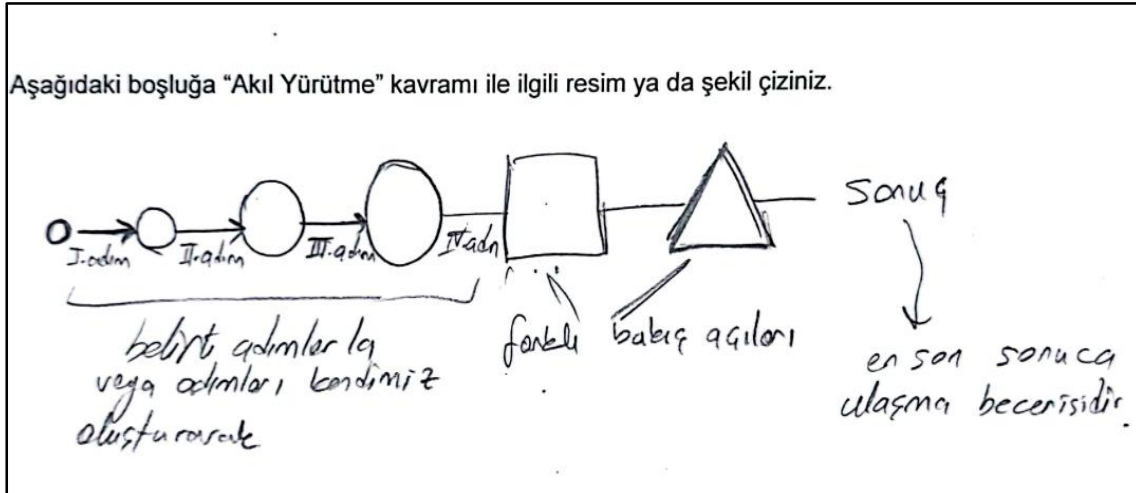
Şekil 19

ÖA 46- Üçüncü Soru Cevabı

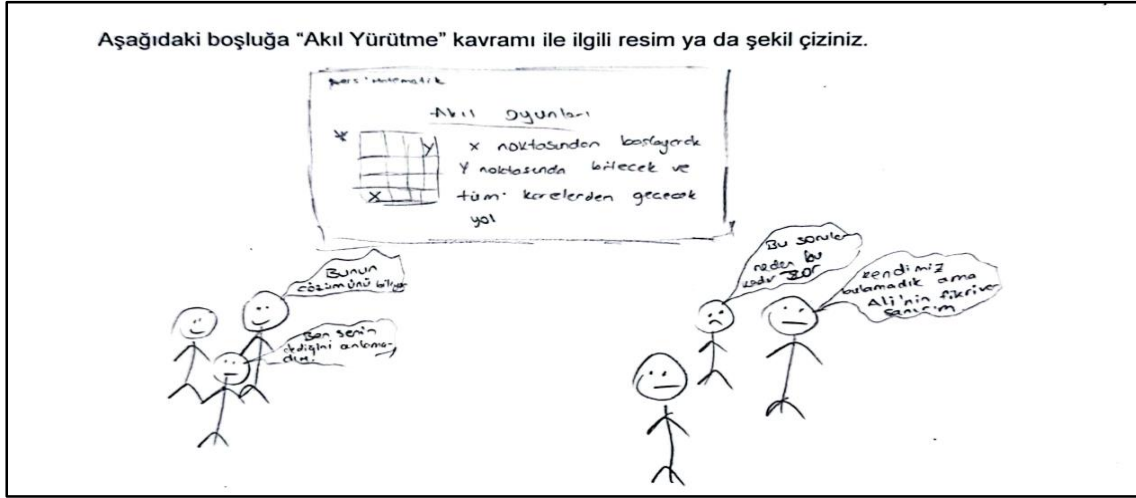


Şekil 20

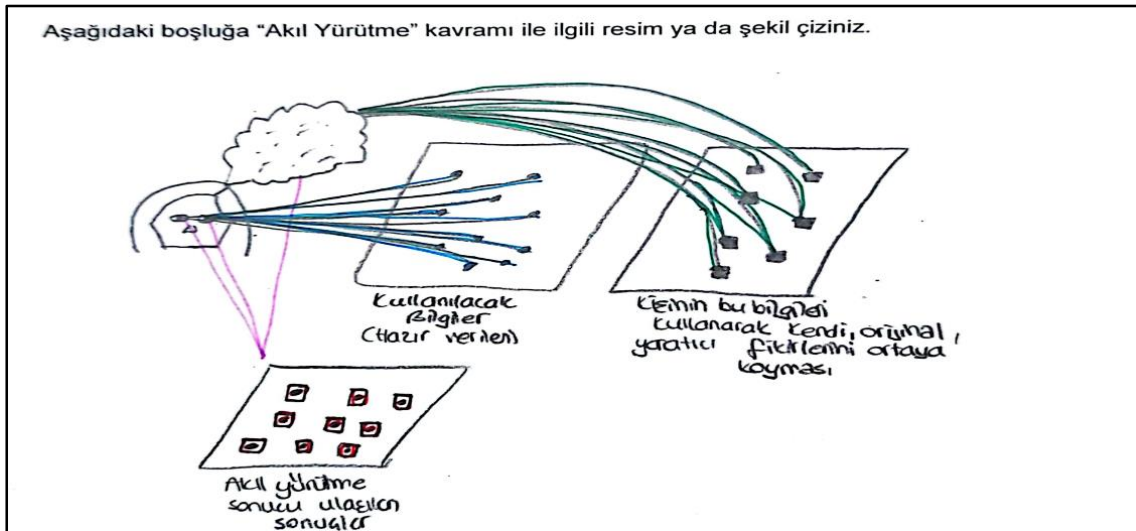
ÖA 47- Üçüncü Soru Cevabı

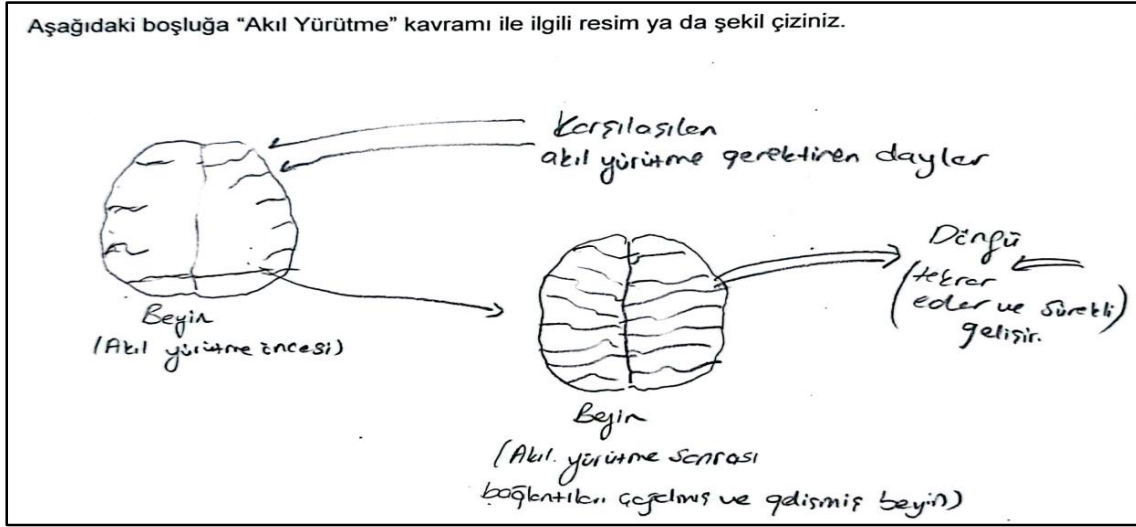
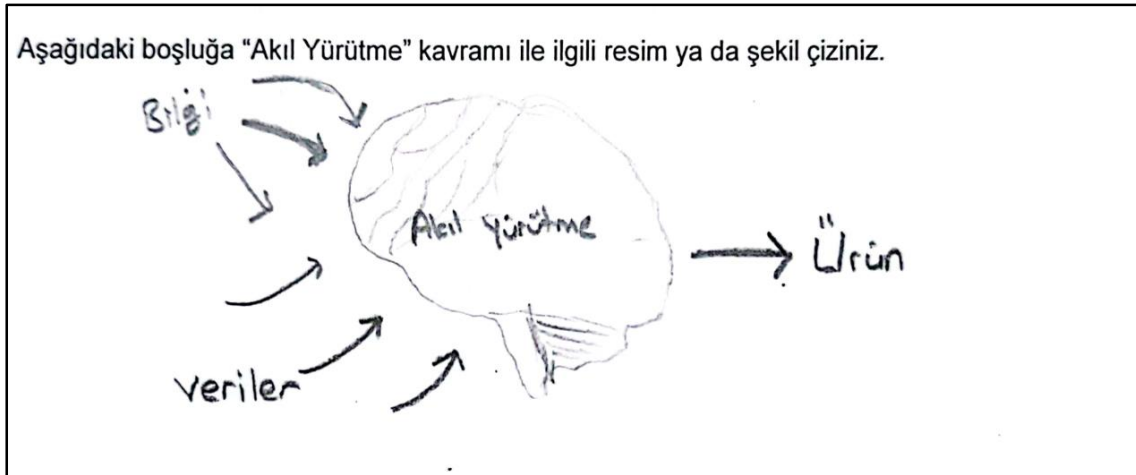


Şekil 19 ve Şekil 20’de verilen cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarının akıl yürütme kavramını basamaklardan oluşan bir kavram olarak algıladıkları söylenebilir. Her iki cevapta bu basamaklar akıl yürütme kavramı ile farklı bakış açısı kavramı ilişkilendirilmiş olup sonuca ya da başarıya ulaşma ile sonlandırılmıştır. Şekil 19’da öğretmen adayı akıl yürütme kavramını zihin, düşünme, harekete geçme, soru sorma, bakış açısı, boyutlu düşünme kavramlarıyla ilişkilendirilmiş, bireyin akıl yürütme sonucu başarıya ulaşacağını resmetmiştir. Şekil 20’de öğretmen adayı akıl yürütme kavramını önceden belirlenmiş adımlarla ya da bireyin kendi oluşturduğu adımlarla farklı bakış açıları ile sonuca ulaşma becerisi olarak açıklamıştır.

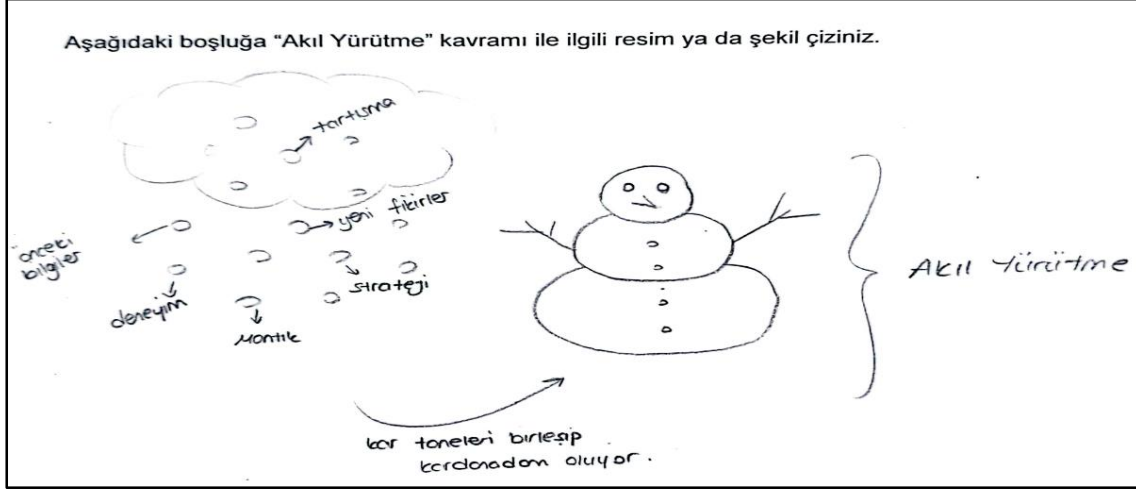
Şekil 21**ÖA 3- Üçüncü Soru Cevabı**

Şekil 21'de öğretmen adayı akıl yürütme kavramını açıklamak için bir akıl yürütme sorusu çözmeye çalışan bir sınıf ortamı çizmiştir. Bu sınıf ortamında öğrenciler soru üzerinde düşünürken kimi öğrenciler olumlu bir yüz ifadesine sahipken kimi öğrencilerin yüz ifadeleri olumsuzdur. Çizimde sınıf ortamında akıl yürütme sorusuna dair farklı öğrenci görüşlerine de yer verilmiştir. Öğrenciler "Bunun çözümünü biliyorum.", "Ben senin dediğini anlamadım.", "Bu sorular neden bu kadar zor?", "Kendimiz bulamadık ama Ali'nin fikri var sanırım." şeklinde konuşulmuştur. Bu cümlelerden akıl yürütme sorularının her birey için farklı zorluk düzeyine sahip olduğunu yani aynı soruda bazı öğrenciler zorlanırken bazı öğrencilerin zorlanmadığı, soruyu çözme aşamasında öğrenciler arasında fikir alışverişinin yapıldığı çıkartılabilir.

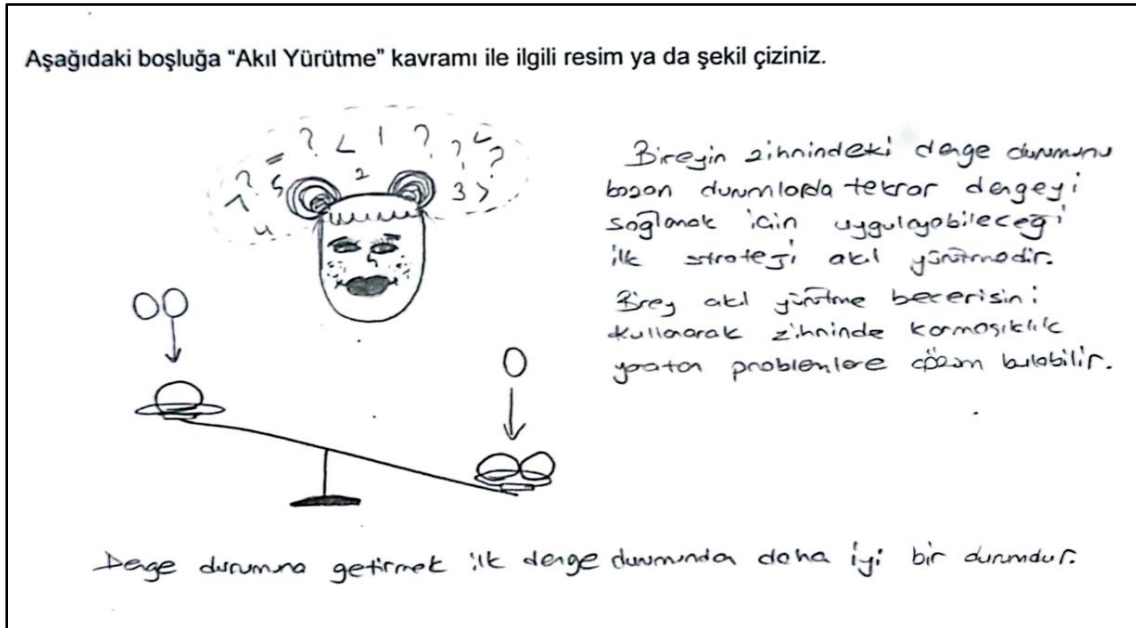
Şekil 22**ÖA 24- Üçüncü Soru Cevabı**

Şekil 23**ÖA 53- Üçüncü Soru Cevabı****Şekil 24****ÖA 5- Üçüncü Soru Cevabı**

Şekil 22, Şekil 23 ve Şekil 24'te verilen cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarının akıl yürütme kavramını olaylar karşısında bireylerin ürün ortaya koymasını ya da sonuca ulaşmasını sağlayan bir kavram olarak algıladıkları söylenebilir. Şekil 22'de öğretmen adayı akıl yürütme kavramını hazır verilen bilgileri kullanarak ya da bilinenden yola çıkılarak kendi orijinal-yaratıcı fikirlerini ortaya koyması ile sonuca ulaşma olarak resmetmiş ve açıklamıştır. Şekil 23'te öğretmen adayı akıl yürütme gerektiren bir olayla karşılaşan bireyin beyninin akıl yürütme yapıldıktan sonra bağlantılarının çoğaldığını, beyninin geliştiğini resmetmiştir. Ayrıca öğretmen adayı bunun bir döngü olduğunu, sürekli tekrar ettiğini ve geliştiğini de belirtmiştir. Şekil 24'te öğretmen adayı bilgilerin ve verilerin akıl yürütme sonucunda ürüne döndüğünü resmetmiştir.

Şekil 25**ÖA 51- Üçüncü Soru Cevabı**

Şekil 25'te öğretmen adayı akıl yürütme kavramını küçük kar tanelerinin birleşip oluşturduğu bir kardan adama benzetmiştir. Öğretmen adayı yaptığı bu çizim ile tartışma sonucu paylaşılan önceki bilgilerin, deneyimin, mantık, stratejilerin ve yeni fikirlerin birleşerek akıl yürütmeyi meydana getirdiğini vurgulamıştır. Öğretmen adayı akıl yürütme kavramına tümevarımsal yaklaşmıştır.

Şekil 26**ÖA 56- Üçüncü Soru Cevabı**

Şekil 26'da verilen cevap incelendiğinde öğretmen adayının akıl yürütme kavramını "Bireyin zihnindeki denge durumunu bozan durumlarda tekrar bu dengeyi sağlamak için uygulayabileceği ilk strateji akıl yürütmedir. Birey akıl yürütme becerisini kullanarak zihninde karmaşıklık yaratan problemlere çözüm bulabilir. Denge durumuna getirmek ilk denge durumundan daha iyi bir durumdur." şeklinde açıkladığı görülmektedir. Bu açıklama Piaget'in "Bilişsel Gelişim Kuram" ile paralellik göstermektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılarak matematik öğretmen adaylarının akıl yürütme kavramına yönelik bilişsel yapıları incelenmiştir.

Araştırma sonucunda ilköğretim matematik öğretmen adaylarının “akıl yürütme” kavramına ilişkin cevaplarından 7 farklı tema, 72 ilişkilendirilen farklı kelime ve 542 tekrar elde edilmiştir. Bu temalar incelendiğinde öğretmen adaylarının akıl yürütme kavramına yönelik değerlendirmelerinin öncelikle Beceri, Problem, Soyut Kavram, Eylem, Strateji, Oyun, Matematiksel Kavram temalarında yoğunlaştığı görülmüştür. Akıl yürütme kavramının ilişkilendirildiği en güçlü temalar beceri, problem ve soyut kavram temalarıdır. Öyle ki bu üç tema ilişkilendirilen kelimelerin üçte ikisinden fazlasını içermektedir. Ayrıca öğretmen adayları tarafından akıl yürütme kavramı ile en çok ilişkilendirilen kelimeler; mantık (f=37), düşünme (f=40), problem (f=28) ve strateji (f=27) kelimeleri olmuştur. Katılımcıların akıl yürütme kavramı ile ilişkilendirdikleri kelimelerin tekrar sayıları dikkate alındığında dört kesme noktası aralığı ortaya çıkmıştır. 30 ve üstü kesme noktası aralığında iki, 20-29 kesme noktası aralığında bir; 10-19 kesme noktası aralığında on bir ve 1-9 kesme noktası aralığında ise 211 farklı kelime ilişkilendirilmiştir.

Ölçme aracında yer alan kelime ilişkilendirme testi, yazma ve çizme tekniklerini içeren üç farklı sorunun cevapları benzerlik göstermektedir. Sorulardan elde edilen veriler birbirinden bağımsız değildir, birbirleriyle ilişkilidir. Akıl yürütme kavramı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde (Kocagül Sağlam & Ünal Çoban, 2020; Özdemir & Çelik, 2011) akıl yürütme kavramının problem çözüme ile ilişkili olan bir süreç becerisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise akıl yürütmenin soyut bir kavram olarak görüldüğü yine benzer olarak düşünme becerisi olarak zihinlerinde yapılandırdıkları görülmüştür. Araştırma grupları arasındaki benzer algılar, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde benzer pedagojik yaklaşımlarla karşılaşmalarından kaynaklanabilir. Matematik öğretmen adayları, akıl yürütme ve problem çözüme becerilerini geliştirmek için benzer stratejileri ve araçları kullanır. Bu durum, farklı araştırma gruplarının benzer akıl yürütme algılarına sahip olmasına yol açabilir.

Yılar ve Ünal'ın (2022) çalışmasında, araştırma grubu sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu araştırmanın araştırma grubu ise ilköğretim matematik öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Dolayısıyla çalışmalar uygulandığı araştırma grubu açısından farklılık göstermekte, elde edilen ilişkilendirilen kelime sayısı, tekrar sayısı ve tema sayısı bu çalışmadakinden fazladır. Frekanslardaki farklılığın sebebi araştırmadaki katılımcı sayısının yüksek olmasından kaynaklanmış olabilir. Araştırmada kullanılan kelime ilişkilendirme testi, akıl yürütme becerilerini ölçmek için etkili bir araç olabilir. Ancak, bu testten elde edilen veriler arasındaki bağımlılık, katılımcı sayısının ve çeşitliliğinin farklılıklarından kaynaklanabilir. Özdemir ve Çelik (2011) ile Kocagül Sağlam ve Ünal Çoban (2020) gibi araştırmalar, farklı örneklerle yapılmış ve bu nedenle sonuçlardaki varyasyonlar doğal karşılanmalıdır.

Kurt ve Ekici'nin (2013) çalışmasında ölçme aracı olarak hem KİT hem de Çizme- Yazma tekniği kullanıldığından bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Benibil'in (2019) çalışması matematik öğretmen adaylarına uygulanması bakımından ve KİT ile Çizme-Yazma tekniğinin birlikte kullanılması bakımından bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Araştırmada olasılık ve istatistik kavramlarına yönelik bilişsel yapıları incelenmiştir. İncelenen kavram sayısı bakımından bu araştırmayla farklılık göstermektedir. Araştırması sonucunda “Olasılık” anahtar kavramına ilişkin 13 kategori 147 cevap kelime elde edilmiştir. Bu kategorilerden biri “Problem” kategorisidir. Problem kategorisinin bu çalışmada da elde edilmiş olması bakımından çalışmalar benzerlik göstermektedir. KİT ve yazma ve çizme tekniğinin bir arada kullanılmasının “akıl yürütme” kavramına yönelik bilişsel yapılarını belirlemede verileri birbirini doğrulamasını bakımından daha etkili olabildiği düşünülmektedir. Nitekim Kurt ve Ekici (2013) tarafından yapılan çalışmada da fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji kavramlarını öğrenme düzeyleri konusuna yönelik bilişsel yapı KİT ve yazma ve çizme tekniği bir arada kullanılarak etkili bir şekilde belirlendiği görülmektedir.

Kocagül Sağlam ve Ünal Çoban'ın (2020) çalışmasında öğretmenlerin akıl yürütme becerilerini en fazla bilimsel süreç becerileriyle ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada yer alan kategorilerden birinin süreç kategorisi olması bu bakımdan çalışmalar benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının bilişsel yapılarında akıl yürütme kavramı ile ilişkilendirdikleri kelimelerin genel itibarı ile olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ancak bazı öğretmen adaylarının akıl yürütme kavramını komplike, karmaşık gibi kelimeler ile ilişkilendirildikleri görülmüştür. Dolayısıyla az sayıda öğretmen adayının akıl yürütme kavramının zor olduğuna dair görüşleri vardır. Öğretmen adaylarının anahtar kavramlara yönelik kurdukları cümleler incelendiğinde kurulan cümlelerin yaratıcı, mantıklı ve anlamlı olduğu görülmüştür. Çoğu aday kavramsal düzeyde bilgi veren cümleler kurmuştur ve bu cümlelerin zaman zaman benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Anlamlı cümleler kurulmaması, adayların bu kavramları anlamlı ve kavramsal düzeyde öğrenemediklerini gösterebilir. Bu bağlamda çalışmada kavramsal düzeyde bilgi veren öğretmen adaylarının sayısının çoğunlukta olması "akıl yürütme" kavramına yönelik yeterli bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Çalışmamızın sonucuna paralel olarak öğretmen adaylarının matematiksel akıl yürütme becerileri konusunda kendilerini yeterli gördükleri çalışmaların olduğu gözlenmiştir (Esendemir vd., 2015; Öz & Işık, 2017). Bulgularımızın aksine Kingston ve Lyddy (2013), Akkuş Çıkla ve Duatepe (2002), Ersözlü ve Çoban (2012), Lawson vd., (2007) ve Kocagül Sağlam ve Ünal Çoban (2020) çalışmalarında öğretmenlerinin akıl yürütme becerileri konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini rapor etmişlerdir.

Bu çalışmada kullanılan Kelime İlişkilendirme Testi (KİT), diğer branşlarda farklı kavramlar için de kullanılabilir. Bu sayede kavramların insanların zihninde nasıl ilişkilendirildiğini görerek, eğer varsa kavram yanlışları tespit edilebilir. Kelime İlişkilendirme Testi (KİT), farklı düzeydeki öğrenciler ya da farklı branşlardaki öğretmen adayları için de alternatif bir ölçme aracı olarak kullanılabilir. KİT'ten elde edilen bulgular neticesinde öğretim sürecinde birtakım değişiklikler planlanabilir ya da ek bir eğitim oluşturulabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma 2023- 2024 eğitim öğretim yılında Marmara bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 56 öğretmen adayı ile sınırlıdır. Araştırma "Akıl yürütme" kavramı ve öğrencilerin veri toplama aracına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi:14.05.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:2024/06

KAYNAKÇA

- Açıkgül, K., & Tuhan, N. (2023). 8. sınıf öğrencilerinin orantısal ve olasılıksal akıl yürütme becerileri ile problem çözme sürecinde üstbilişsel öz düzenlemelerine ilişkin farkındalıklarının incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 96-123.
- Akkuş Çıkla, O., & Duatepe, A. (2002). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının orantısal akıl yürütme becerileri üzerine niteliksel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 32- 40.
- Altıparmak, K., & Öz İş, T. (2005). Matematiksel ispat ve matematiksel muhakemenin gelişimi üzerine bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(1), 25-37.
- Amsterlaw, J. A. (2004). *Development of children's beliefs about everyday reasoning* (Doctoral Thesis, University of Michigan). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 3138102).
- Artz, A. F., & Armour-Thomas, E. (1992). Development of a cognitive-metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. *Cognition and Instruction*, 9(2), 137-175.
- Ateş, S., Temiz, B. K., Yüksel, İ., Şahin, F., İnaltun, H., & Yalvaç, E. (2019). *Bilimsel muhakeme (Akıl yürütme)*. S. Ateş (Ed.), Palme Yayınevi.
- Bahar, M., & Kılıçlı, G. (2001). Öğretmen adaylarının biyoloji konularına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 41-48.
- Bahar, M., & Özatlı, N. S. (2003). Kelime ilişkilendirme testi ile lisans öğrencilerinin biyoloji konularındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 43-49.
- Bahar, M., Aşkar, P., & Altun, S. A. (1999a). Kelime ilişkilendirme testi ve bilişsel yapılar. *Eğitim ve Bilim*, 23(110), 3-12.
- Bahar, M., Johnstone, A.H., & Sutcliffe, R.G (1999b) Temel genetik konusunda öğrencilerin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testleri yoluyla incelenmesi. *Biyolojik Eğitim Dergisi*, 33, 134-142.
- Balbağ, M. Z. (2018a). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının hız ve sürat kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) uygulaması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 38-47.
- Balbağ, M. Z. (2018b). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılarak kütle ve ağırlık kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(1), 69-81.
- Benibil, O. (2019). *Matematik öğretmen adaylarının olasılık ve istatistik kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(2), 7-10.
- Bursa, Ş., Çetin, G., Çeken, R., & Özcan, H. (2022). Ortaokul öğrencilerinin mutasyon, modifikasyon ve adaptasyon kavramları ile ilgili bilişsel yapıları: çizme-yazma tekniği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 76-94.
- Cachapuz, A. F. C., & Maskill, R. (1987). Detecting changes with learning in the organization of knowledge: Use of word association tests to follow the learning of collision theory. *International Journal of Science Education*, 9(4), 491-504.
- Can, S. (2023). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme öz-yeterlikleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

- Cardellini, L., & Bahar, M. (2000). The use of word association test to study students' conceptions of ionisation energy. *International Journal of Science Education*, 22(4), 399-408.
- Clark, K., & Lesh, R. (2003). Who do it? Exploring proportional reasoning through the footprint problem. *School Science and Mathematics*, 103(2), 92-98.
- Clements, D., & Battista, M. (1992). *Geometry and spatial reasoning*. In D. A. Grows (Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning pp. 420-464.
- Çiftçi, A. (2009). *Matematik öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve süreçleri üzerine bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çoban, H. (2010). *Öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme becerileri ile biliş ötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Deveci, A., Vural, R. A., & Gönen, S. (2014). Biyoloji öğretmen adaylarının enerji konusundaki bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 177-190.
- Durmuş, S., & Sert, Ç. (2022). Matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi. *Eğitim ve Bilim*, 47(210), 1-18.
- Er Tuna, Y. (2018). Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının atatürk ilkelerine ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığı ile belirlenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi (TUHED)*, 7 (1), 43-68.
- Ercan, F., Taşdere, A., & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-154.
- Ercan, S., & Taşdere, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1208-1226.
- Ersözlü, Z., & Çoban, H. (2013). The relationship between candidate teachers' mathematical reasoning skills and their levels of using metacognitive learning strategies. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 205-221.
- Esendemir, Ö., Çırak, S., & Samancıoğlu, M. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(1), 217-239.
- Fisher, R. (1999). *Thinking Skills: An Introduction to Critical Thinking*. New York: Cambridge University Press.
- Fisher, R. (2011). *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*. London: Continuum.
- Gençoğlu, S. E. (2019). *6. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) yoluyla incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Gökbaş, D., & Erdoğan, F. (2016). Fonksiyon kavramının öğretiminde bilişsel yapıların belirlenmesi: Kelime ilişkilendirme testi uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 41(184), 43-60.
- Gussarsky, E., & Gorodetsky, M. (1988). On the chemical equilibrium concept: Constrained word associations and conception. *Journal of Research in Science Teaching*, 25(5), 319-333.
- Güneş, H., & Gözüm, A. İ. C. (2013). İlköğretimde işlenen ekoloji konusunun 10. sınıf öğrencilerin ekosistem ekolojisi konusundaki hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin saptanmasında kelime ilişkilendirmenin kullanılması. *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi*, 2(3), 252-264.
- Isıklı, M., Taşdere, A., & Göz, N. L. (2011). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 50-72.
- Isıklı, E., & Doğan, S. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin fen bilgisi kavramlarına yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 267-282.
- İlhan, A., & Aslaner, R. (2018). Examination of mathematics teacher candidates' reasoning skills on geometric shapes in terms of university and class level variables. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(2), 82-97.
- Jadallah, M. (2009). *Teacherscaffolding moves and children's talk in collaborative reasoning discussions*. DoctoralThesis, University of Illinois, Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 3392077).
- Johnstone, A. H., & Moynihan, T. F. (1985). Therelation ship between performance in Word association testsand achievement in chemistry. *European Journal of Science Education*, 7, 57-66.

- Karakuş, F. (2019). Matematik öğretmen adaylarının kavramsal anlama düzeyleri ve kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 269-284.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kempa, R. F., & Nicholls, C. E. (1983). Problem-solving ability and cognitive structure-an exploratory investigation. *European Journal of Science Education*, 5(2), 171-184.
- Keser, S. (2017). *Matematik Öğretmen Adaylarının Trigonometri Kavramına İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya
- Kılıç, C. (2013). Matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 281-295.
- Kızılay, E., & Kırmızıgül, A. S. (2019). Disiplinler arasındaki ilişkiye dair fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-9.
- Kingston, J. A. & Lyddy, F. (2013). Self-efficacy and short-term memory capacity as predictors of proportional reasoning. *Learning and Individual Differences*, 26, 185-190.
- Kocagül Sağlam, M., & Ünal Çoban, G. (2020). Öğrencilerde bilimsel akıl yürütme becerilerini geliştirme konusunda fen bilimleri öğretmenlerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 399-425
- Kostova, Z., & Radoynovska, B. (2010). Motivating students' learning using word association test and concept maps. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 4(1), 62-98.
- Kurt, H., & Ekici, G. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji kavramlarını öğrenme düzeylerinin kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniği ile incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2265-2285. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.4.1509>
- Lawson, A. E., Banks, D. L., & Logvin, M. (2007). Self-efficacy, reasoning ability and achievement in college biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(5), 706-724.
- Martinez, D.R., Carrie, T.G., Gregory, D.L., Miller, A.K. (1984). Combined experimental/analytical modeling using component mode synthesis. *Comput. Struct.* 78, 583-590 <http://dx.doi.org/10.2514/6.1984-941>.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design an implementation* (4th ed.). Jossey-Bass: A Wiley Brand.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Nakiboğlu, C. (2008). Kimya öğretmen adaylarının çözünürlük kavramı ile ilgili bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 123-134.
- Öz, T., & Işık, A. (2017). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Akıl Yürütme Becerisi Üzerine Görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 228-249. <https://doi.org/10.17556/erziefd.292622>
- Özdemir, E., & Çelik, S. (2011). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının argümantasyon süreçlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 39-49.
- Özkara, M. N. (2019). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe ve matematik eğitimine yönelik bilişsel yapılarındaki değişiminin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Preece, P. F. (1978). Exploration of semantic space: Review of research on the organization of scientific concepts in semantic memory. *Science education*, 62(4), 547-562.
- Shavelson, R. J. (1972). Some aspects of the correspondence between content structure and cognitive structure in physics instruction. *Journal of educational psychology*, 63(3), 225.
- Shavelson, R. J. (1974). Methods for examining representations of a subject-matter structure in a student's memory. *Journal of Research in Science Teaching*, 11(3), 231-249.
- Storey, S. O. (2004). *Teacher questioning to improve early childhood reasoning*, Doctoral Thesis, The University of Arizona. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Microform 3132260).

- Tertemiz, N., & Sözen, Z. (2015). Öğretmen adaylarının akıl yürütme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 75-88.
- Turan, N., & Erdoğan, F. (2016). Limit ve süreklilik kavramlarının öğretiminde bilişsel yapıların belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 73-90.
- Turan, Ö., Kaleli Yılmaz, G., & Ezentaş, R. (2023). Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin istatistiksel akıl yürütme becerilerinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(2), 617-653. <http://doi.org/10.33400/kuje.1335697>
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 234-243.
- Ünal, M., & Yılar, B. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akıl yürütme becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 85-102.
- Yılar, M. B., & Ünal, O. (2022). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin "öğretmen" kavramına yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi yoluyla incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 9(3), 836-861.
- Yıldız, C. (2017). Öğretmen adaylarının akıl yürütme becerilerinin analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 23-37.
- Yıldızlar, S. (2018). Matematik öğretmen adaylarının akıl yürütme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 45-59.
- Yücel Özata, Z., & Özkan, M. (2014). Biyoloji öğretmen adaylarının ekosistem konusundaki bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 51-70.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018). *İlköğretim matematik öğretmenliği programı*. <https://www.yok.gov.tr>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Reasoning is an important skill not only in mathematics courses but also in daily life. Processes such as logical thinking, problem solving and strategy development contribute to the success of individuals in various areas of their lives. Therefore, it is of great importance to develop the reasoning skills of prospective mathematics teachers and to integrate these skills into teaching processes (Ünal & Yılar, 2022). Reasoning means thinking and making decisions by evaluating information and data about a subject in order to reach a correct and logical conclusion. Therefore, the concept of reasoning is also used instead of the concept of reasoning. The concept of reasoning also appears in problem solving strategies. In solving a problem, one or more strategies such as elimination, working backwards, making a systematic list, making a table, using variables and reasoning are used. There is no one-size-fits-all strategy for solving every problem, but the reasoning strategy is used in every problem.

Reasoning skills facilitate students' understanding of mathematical concepts and their application of these concepts to real life situations. In the literature, there are various approaches and methods to improve pre-service mathematics teachers' reasoning skills. Among these methods, word association test (WAT) and writing-drawing techniques stand out. Word association tests reveal students' cognitive structures about a certain concept and how they associate this concept (Benibil, 2019). These methods are effective tools used to understand and develop students' cognitive structures.

Teachers have important duties to develop students' reasoning skills. Therefore, it is important to examine the cognitive structures of pre-service teachers about the concept of "reasoning". The main purpose of this study is to reveal how prospective elementary mathematics teachers perceive the concept of "reasoning" in their minds. The question "What are the cognitive structures of prospective elementary mathematics teachers about the concept of "reasoning"?" constitutes the problem statement of this study. The research questions are;

1. What are the cognitive structures of pre-service elementary mathematics teachers about the concept of "reasoning"?
2. What are the definitions of pre-service EMEs about the concept of "reasoning"?
3. What are the image perceptions of prospective EMEs about the concept of "reasoning"?

Method

In this study, which aims to reveal the cognitive structures of pre-service elementary mathematics teachers about the concept of "reasoning", basic qualitative design, one of the qualitative research methods, was used. This design is the most common form of qualitative research in education and focuses on meaning, understanding and process. With this focus, the sample is determined for the purpose and data are collected through interviews, observations or document analysis (Merriam & Tisdell, 2016).

In the research, there are a total of 56 teacher candidates who can learn in the primary mathematics teaching department of a state university in the Marmara region in the 2023-2024 academic year and attend Logical Reasoning courses.

Results

In this section, first of all, the table related to the themes that emerged as a result of the analysis of the data and the words and frequencies of the themes; the table related to the themes and frequencies of the sentences produced related to the concept of reasoning was included and the necessary explanations were made. In the continuation of these tables, the words that teacher candidates associate with the "reasoning concept" are presented with a network of concepts, taking into account the cut-off point. In the continuation of the results section, there is an analysis of several sentences created by prospective teachers and drawn pictures.

According to the findings, pre-service teachers associated the concept of reasoning with a total of 225 different concepts. These concepts were repeated a total of 602 times. Considering the number of repetitions of the associated words, the theme of "Abstract Concepts" (f=167) stood out as the theme in which the most words were repeated. This theme was followed by "Skill" (f=142), "Problem" (f=113), "Other" (f=48), "Action" (f=46), "Concrete Concept" (f=31), "Game" (f=28), "Mathematical Concept" (f=20) and "Strategy" (f=7) themes respectively. When the number of words associated with the concept of reasoning was taken into account, the theme of Abstract Concepts was the theme with the most words with 43 words. The strategy theme was the word with at least 5 words.

Discussion and Conclusion

The answers to three different questions including the word association test, writing and drawing techniques included in the measurement tool show similarities. The data obtained from the questions are not independent of each other, they are related to each other.

As a result, in this research, it has been found that the cognitive structure and perceptions of primary mathematics teacher candidates towards the concept of reasoning are generally positive. However, it has been seen that some teacher candidates associate the concept of reasoning with words such as complicated, complex. Therefore, a small number of prospective teachers have opinions that the concept of reasoning is difficult. When the sentences formed by the teacher candidates for the key concepts were examined, it was seen that the sentences formed were creative, logical and meaningful. Most candidates have created sentences that provide information at a conceptual level. It has been determined that the established sentences show similarities from time to time. The inability to form meaningful sentences may be a finding indicating that candidates cannot learn these concepts meaningfully and at a conceptual level. In this context, it can be said that prospective teachers have sufficient knowledge about the concept of "reasoning".

Ek. 1. Ölçme Aracı

“Akıl yürütme” kavramı size hangi kavramları çağrıştırıyor? “Akıl yürütme” kavramının çağrıştırdığı 10 kavram yazınız.

Akıl yürütme:

Akıl yürütme:

Akıl yürütme:

Akıl yürütme:

Akıl yürütme:

Akıl yürütme:

Akıl yürütme:

Akıl yürütme:

Akıl yürütme:

Akıl yürütme:

Yukarıda yazdığınız anahtar kavramları kullanarak bir cümle kurunuz.

.....

.....

.....

Aşağıdaki boşluğa “Akıl Yürütme” kavramı ile ilgili resim ya da şekil çiziniz.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 2

Sayfa: 542-562



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 2


Page: 542-562

Öğretmenlerde yaşam doyumu ve psikolojik
sağlamlık: Yaşamda anlamın varlığı mı yoksa
aranması mı?

Life satisfaction and resilience in teachers: The
presence or search for meaning in life?

Kıvanç UZUN,  <https://orcid.org/0000-0002-6816-1789>

Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, dr.kivancuzun@gmail.com

Muhammet TORTUMLU,  <https://orcid.org/0000-0002-7245-1017>

*Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi,
mtortumlu@mehmetakif.edu.tr*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

14 Aralık 2023

Düzeltilme Tarihi

19 Mart 2024, 21 Ağustos 2024

Kabul Tarihi

31 Ekim 2024

Önerilen Atıf

Uzun, K., & Tortumlu, M. (2024). Öğretmenlerde yaşam doyumu ve psikolojik sağlamlık: Yaşamda anlamın varlığı mı yoksa aranması mı?. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 542-562. <http://doi.org/10.33400/kuje.1405134>

Recommended Citation

ÖZ

Bu araştırma iki temel amaç üzerine kurgulanmıştır. İlk öğretmenlerin yaşamlarında sahip oldukları anlamın varlığı ve anlam arayışları ile psikolojik sağlamlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin saptanmasıdır. İkincisi ise öğretmenlerin yaşamlarındaki anlamın varlığının ve anlam arayışlarının, psikolojik sağlamlıkları ve yaşam doyumları üzerinde anlamlı birer yordayıcı olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda, değişkenlerin arasında bulunan ilişkiyi belirlemek adına ilişkisel model tercih edilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmacılarca hazırlanmış olan çevrimiçi anket formu, Türkiye'deki öğretmenler arasında yaygın olarak kullanılan sosyal medya ağlarında paylaşılmış ve 441 gönüllü katılımcı (234 kadın ve 207 erkek) öğretmene ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin yaş ortalaması 41.21'dir (± 10.63). Araştırmanın verileri, araştırmacılarca tasarlanan demografik bilgi formu, Yetişkin Yılmazlık Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Yaşamda Anlam Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin yaşamlarında sahip oldukları anlamın varlığı ve anlam arayışları ile psikolojik sağlamlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişki pearson korelasyon katsayısı ve hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizleriyle incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ve yaşam doyumları ile yaşamlarında sahip oldukları anlamın varlığının pozitif, yaşamlarındaki anlam arayışlarının ise negatif yönde anlamlı ilişki içerisinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin yaşamlarında sahip oldukları anlamın varlığı ve anlam arayışları, psikolojik sağlamlıklarının ve yaşam doyumlarının anlamlı birer yordayıcılarıdır. Elde edilen sonuçlar, mevcut alanyazın ışığında değerlendirilmiş ve gelecekte yapılacak araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: öğretmen, psikolojik sağlamlık, yaşamda anlam, yaşam doyumu

ABSTRACT

This research is based on two main purposes. The first one is to determine the relationship between the presence of meaning in teachers' lives and their search for meaning and their resilience and life satisfaction. The second is to determine whether the presence of meaning in teachers' lives and their search for meaning are significant predictors of their resilience and life satisfaction. For these purposes, the relational model was preferred to determine the relationship between the variables. The study group was formed by using convenience sampling method. The online questionnaire form prepared by the researchers was shared on social media networks widely used among teachers in Turkey and 441 voluntary participant teachers (234 female and 207 male) were reached. The average age of the participant teachers was 41.21 (± 10.63). The data were obtained using the demographic information form designed by the researchers, the Resilience in Midlife Scale, the Satisfaction With Life Scale and the Meaning in Life Questionnaire. The relationship between the presence of meaning in teachers' lives and their search for meaning, their resilience and life satisfaction was examined using Pearson correlation coefficient and hierarchical multiple linear regression analyses. The results of the study showed that teachers' resilience and life satisfaction were positively correlated with the presence of meaning in their lives and negatively correlated with their search for meaning in their lives. In addition, the presence of meaning in teachers' lives and their search for meaning are significant predictors of their resilience and life satisfaction. The results obtained were evaluated in the light of the existing literature and suggestions for future research were presented.

Keywords: teacher, resilience, meaning in life, life satisfaction

GİRİŞ

Bir toplumun organik bütünlüğünün devam etmesi, büyük ölçüde temel kurumlarının etkinliğine bağlıdır. Bu temel kurumlardan birisi de eğitimidir. Toplumun yapısı eğitim kurumunun etkinliği ile uzun yıllar içerisinde güçlendirilebilmektedir. Toplum yapısı süreç içerisinde oluşan bir yapı olduğuna göre, öğretmenler geleceğe daha sağlam bir temel hazırlayan yapı ustaları olarak düşünülebilir. Öğretmen, okuldaki en önemli faktör ve anahtar kişidir (Kılınç & Uzun, 2021, 2022a). Ayrıca öğretmen, herhangi bir eğitim sisteminin ana eksen ve öğrenciler tarafından bilinçli bir şekilde taklit edilen bir rol modelidir. Öğretim faaliyetlerinin etkin yürümesi ve eğitim politikalarının doğru işlemesi hem öğretmenlerin yetkinlikleri hem de fiziksel, zihinsel, psikolojik sağlıkları ve mutluluklarına bağlıdır (Uzun & Yaprakdal-Uzun, 2022). Psikolojik olarak güçsüz ve hayatından memnun olmayan bir öğretmenin etkin bir öğretici ve iyi bir rol model olması güçtür. Zira öğretmenlik, entelektüel, duygusal ve hizmet sağlayıcı doğası gereği dünyadaki en zorlu ve karmaşık mesleklerden biri olarak gösterilmektedir (Mercer, 2023; Sikma, 2021).

Öğretmenler, sınıfa kendi duygularını, hislerini ve değerlerini taşıdıkları için, öğrencilerin zihinsel sağlığına ve içsel durumlarına daha fazla dikkat etmek zorundadırlar (Dewaele & Li, 2020; Greenier vd., 2021; Wang & Derakhshan, 2021; Zhang & Zhang, 2020). Sağlıklı toplumların oluşmasında önemli bir görev üstlenen öğretmenlerin aynı zamanda ne öğreteceğini, nasıl öğreteceğini ve eğitim sürecindeki olumsuzluklar ve zorluklarla nasıl başa çıkabileceğini bilmesi gerekmektedir (Pishghadam vd., 2023; Sikma, 2021). Zira COVID-19 pandemisinde öğretmenlerin yaşadıkları mesleki zorluklar, onları tükenmişliğe sürüklemiş ve devamında psikolojik iyi oluşlarına zarar vermiştir (Güler & Yöndem, 2021; Sarışık vd., 2022). Bu bağlamda ortaya çıkabilecek muhtemel zorluklar ve olumsuzluklar ile baş etmek için bireylerin sahip oldukları pozitif özelliklerinin desteklenmesi ve kaynaklarının hatırlatılması gerekmektedir (Uzun & Karataş, 2023; Uzun & Arslan, 2024). Psikolojik olarak güçlü öğretmenlerin, etkin ve verimli öğretmenlik yapma olasılıklarının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Gu & Day, 2007; Stuart vd., 2012). Bu bağlamda öğretmenlerin mümkün olan en verimli şekilde çalışabilmeleri için psikolojik olarak desteklenmesi ve karşılaşılabilecekleri muhtemel zorlukların belirlenerek önleyici çalışmaların planlanması ihtiyacı vardır (Uzun & Yaprakdal-Uzun, 2022). Nitekim bu konuda yapılan bir çalışmada öğretmenlerin iş motivasyonlarının yüksek olmasında yaşam doyumunun önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir (Sarı & Yetkiner, 2020). Dolayısıyla eğitim politikalarının etkin yürüyebilmesi ve öğretim faaliyetlerinin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi bu aşamada büyük bir öneme sahiptir.

Psikolojik sağlamlık, zorluklara, yüksek riskli veya tehdit edici koşullara rağmen uyum sağlayabilmeyi ve bu olumsuzluklarla baş edebilme gücünü ifade etmektedir (Benard, 1991; Luthar vd., 2000; Masten vd., 1990; Werner, 1995). Nitekim birçok çalışmada psikolojik sağlamlık, zorlu yaşam olaylarının bireyler üzerindeki tahrip edici etkisini tamponlamakla birlikte, pozitif becerilerin devamlılığına olumlu yönde katkı sunmaktadır (Kılınç & Uzun, 2022b; Uzun & Tortumlu, 2022). Öğretmenlerin psikolojik sağlamlığı ise öğretmenin kişisel zayıflıklarını ve çevresel stres faktörlerini başarıyla aşma yeteneği olarak ifade edilmiştir (Oswald vd., 2003). Bu bakış açısından hareketle psikolojik sağlamlığın, öğretmenlerin işleriyle ilişkilendirilen çeşitli zorluklar, baskılar ve taleplere karşı olumlu özelliklerini koruma yeteneği ile ilgili olduğu söylenebilir. Yaşam doyumunu ise öğretmenlerin iş tatminini etkilemekte olan değişkenlerden biri olarak kabul görür (Tortumlu & Uzun, 2021) ve bireylerin yaşamlarına dair genel değerlendirmelerini içermektedir (Diener vd., 1985). Bu bağlamda yaşam doyumunu, bireylerin yaşamdan edindikleri hazla ilişkilendirilen değerlendirmeler olarak tanımlanabilir (Hong & Giannakopoulos, 1994). Dolayısıyla eğitim sistemi içerisindeki en önemli aktörlerden biri olan öğretmenlerin psikolojik sağlamlığını ve yaşam doyumunu yani dolaylı olarak verimliliğini ve etkinliğini artıracak veya erozyona uğratabilecek faktörlerin tespit edilmesi bu noktada önem kazanmaktadır.

Öğretmenler, toplumların temel yapı taşlarıdır ve mesleklerinin doğasında öğrencilere rehberlik etmek, bilgi aktarmak ve toplumsal değerleri pekiştirmek gibi önemli sorumluluklar yatmaktadır.

Bu sorumluluklar toplumları oluşturan bireylerin gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir. Ancak öğretmenlerin bu sorumlulukları etkin bir şekilde yerine getirebilmesi, psikolojik olarak sağlıklı olmalarına ve dolayısıyla iyi oluşlarının bir parçası olarak kabul edilen psikolojik sağlık ve yaşam doyumu düzeylerine bağlıdır (Uzun & Yaprakdal-Uzun, 2022). Bu bağlamda öğretmenlerin psikolojik sağlıklarının ve yaşam doyumlarının muhtemel belirleyicilerini tespit etmek bu aşamada önemlidir. Psikolojik sağlık ve yaşam doyumu, bireylerin psikolojik ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için hem duygusal hem de psikolojik bir kaynak olarak ifade edilebilir. Nitekim Kaynakların Korunması Teorisi (Conservation of Resources Theory), insanların sahip oldukları kaynakları (maddi, duygusal, sosyal ve psikolojik) koruma ve artırma çabası içinde olduklarını öne süren psikoloji temelli bir teoridir (Hobfoll, 2002). Bu teori, kaynakların sınırlı olduğunu ve insanların kaynaklarını koruma eğiliminde olduklarını, çünkü kaynak kaybının bireylere zarar verebileceğini ileri sürmektedir. Hobfoll'un teorisine göre, insanlar kaynaklarını korumak isterler. Bu kaynaklar arasında duygusal ve psikolojik kaynaklar da bulunmaktadır. İnsanların kaynaklarına yönelik koruma çabaları, hayattaki anlam arayışlarıyla da yakından ilişkilidir.

Anlam, bireylere hayatlarının önemli olduğu hissini vermektedir. Yaşamda anlam, birçok konuyla ilişkilendirildiği için araştırmacılar tarafından üzerinde mutabakat kurulan bir tanımlı bulunmamaktadır. Ancak bu kavram teorik olarak psikoloji, toplum, maneviyat, özgürlük, duygular, mutluluk ve varlık gibi alanlarla birlikte ele alınmıştır (Steger, 2012). En kabul gören tanımlardan birinde yaşamın anlamı, "insanların yaşamlarında bir hedef, misyon veya kapsayıcı bir amaca sahip olma düzeyleri ile birlikte, insanların kavramaya ve anlamaya çalıştıkları veya hayatlarında önem verdikleri kapsam" olarak ifadelendirilmiştir (Steger 2009, s. 682). Yaşamın anlamı, bireylerin yaşamda sahip oldukları mevcut anlam ve yaşamdaki anlam arayışları şeklinde iki farklı alt boyuttan meydana gelmektedir (Steger vd., 2006). Yaşamda anlamın varlığı, bireylerin yaşamlarını ne derece önemli ve anlamlı olarak algıladıkları ile ilgilidir. Bu bakımdan yaşamda anlamın varlığı, insanların yaşamlarını anlamlı bir şekilde deneyimleme derecesini ifade etmektedir. Yaşamda anlamın aranması ise insanların yaşamlarının amacına, önemine ve anlamına yönelik olarak anlayışlarını inşa etmek ve/veya artırmak için harcadıkları aktif çabadır (Steger vd., 2008a). Yaşamın anlamı, bireylerin yaşamdan doyum almalarının en önemli belirleyicilerinden biri olarak gösterilmektedir (Ryff, 1989; Tortumlu & Uzun, 2023). Ancak yaşamın anlamı boyutlarından yaşamda anlamın varlığı daha yüksek iyi oluşla ilişkili iken, yaşamda anlam arayışı ise daha düşük iyi oluşla ilişkilidir (Steger vd., 2008b). Tüm bu teori ve araştırmalar, yaşamın anlamının bireylerin psikolojik sağlık ve yaşam doyumu ile ilişkili olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Alanyazın incelendiğinde yaşamın anlamının umut (Hicks & King, 2007) ve mutluluk (Chamberlain & Zika, 1988) gibi olumlu sonuçlarla ilişkilendirildiği görülürken; bir kısım araştırma ise yaşamın anlamını depresyon (Steger vd., 2011), kaygı (Hicks & King, 2007) ve umutsuzluk (Harlow vd., 1986) gibi olumsuz durumlarla ilişkilendirmiştir. Birbirinden bu denli farklı sonuçların ortaya çıkmasının nedeni, yaşamda anlamın alt boyutları olarak gösterilen yaşamda anlamın varlığının ve yaşamda anlamın aranmasının birbirinden farklı duygular ve sonuçlar vermesinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları yaşamda anlamın var oluşu ve yaşamdaki anlam arayışının düzeylerinin psikolojik sağlık ve yaşam doyumları ile ilişkisinin ayrı ayrı incelenmesi alanyazında ortaya çıkan farklı sonuçların daha isabetli yorumlanmasına katkı sunacaktır. Ayrıca öğretmenlerin psikolojik sağlık ve yaşam doyumu düzeyleri üzerinde belirleyici olabilecek yaşamda anlamın varlığı ve aranması gibi önemli birer değişkenin tespit edilmesi, ileride öğretmen iyi oluşu için yapılması planlanan koruyucu ve önleyici çalışmalara kaynak oluşturabilecek olması bakımından oldukça önemlidir. Zira daha güçlü psikolojik sağlık, tükenmişliği önler, iş doyumunu artırır, örgüte olan bağlılığı güçlendirir (Karacabey & Bozkuş, 2019) ve devamında öğretmenlerin maksimum verim ile işlerini yapmalarına ve topluma katkı sunmalarına olanak sağlar. Karaman ve diğerlerinin (2020) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, yaşam doyumu üzerinde psikolojik sağlamlığın doğrudan, yaşamda anlamın ise dolaylı etkisini tespit etmişlerdir. Lau ve diğerlerinin (2018) araştırmada psikolojik sağlık ile yaşam doyumu arasında pozitif bir ilişki olduğu ve

bu ilişkinin, anlam arayışının daha yüksek seviyelerinde düşük seviyelere kıyasla daha güçlü olduğu görülmüştür. Ayrıca Kul ve diğerlerinin (2020) Covid-19 döneminde yetişkinler üzerinde yaptığı araştırmada, psikolojik sağlık ile yaşamda anlamın varlığı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Eker ve diğerlerinin (2020) üniversite öğrencileri arasında yaptığı araştırmada ise psikolojik sağlık ile yaşamda anlam arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Diğer taraftan öğretmenler arasında yapılan araştırmalarda yaşamda anlamın varlığı ile yaşam doyumu arasında pozitif ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur (Ünal, 2015; Taş, 2011).

Araştırmanın Amacı

Kaynakların Korunması Teorisi'nin psikolojik temeli göz önüne alındığında, bu çalışma, bu teorinin eğitim bağlamında nasıl uygulandığını, özellikle öğretmenlerin psikolojik sağlıklarına ve yaşam doyumlarına odaklanarak incelemeyi planlamaktadır. Nitekim alanyazın incelendiğinde yaşamda anlamın varlığı ve yaşamda anlam arayışı değişkenlerinin öğretmenlerde psikolojik sağlık ve yaşam doyumu ile ilişkisinin incelendiğine ilişkin bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Diğer taraftan Türkiye'de öğretmenlere yönelik yaşamda anlamın varlığı ve arayışı ile ilgili araştırmaların sayısının da oldukça az olduğu gözlemlenmektedir (Altıparmak & Ekşi, 2021; Arslan & Tura, 2022). Bu önemli kavramların öğretmenler gibi eğitim öğretim faaliyetlerinde önemli bir rol oynayan örneklemde yeterince çalışılmaması ciddi bir eksiklik olarak yorumlanmıştır. Bu bakımdan mevcut çalışma ele aldığı problem durumu bakımından alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurmaya adaydır. Bu araştırma, öğretmenlerin yaşamda anlam varlığının ve yaşamda anlam arayışının pozitif bir duygu ve özellik olarak gösterilen psikolojik sağlık ve yaşam doyumu ile ilişkisini inceleyerek yordayıcı gücünü ele alma amacındadır. Öğretmenlerin psikolojik sağlıklarının ve yaşam doyumlarının belirleyicilerinin tespit edilmesi, ileride öğretmenlere yönelik planlanacak olan muhtemel koruyucu ve önleyici çalışmalara kaynak oluşturması bakımından önemlidir. Nitekim iyi öğrenciler için iyi öğretmenlere ihtiyaç vardır ve bu iyi öğretmenlerin psikolojik açıdan desteklenmesi için hangi kaynaklardan yararlanılabileceği önemli bir sorundur. Bu bağlamda, çalışmanın belirlenen temel amacına ilişkin araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmenlerin yaşamlarında sahip oldukları anlamın varlığı ve anlam arayışları ile psikolojik sağlıkları ve yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Yaşamda sahip olunan anlam ve anlam arayışı, öğretmenlerin sahip oldukları psikolojik sağlığın anlamlı birer yordayıcısı mıdır?
3. Yaşamda sahip olunan anlam ve anlam arayışı, öğretmenlerin sahip oldukları yaşam doyumunun anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin psikolojik sağlıklarının ve yaşam doyumlarının, yaşamlarında sahip oldukları anlamın varlığı ve anlam arayışları bağlamında incelenmesi için ilişki modelinin kullanılması uygun görülmüştür. İlişkisel model, nicel araştırma yöntemlerinin bir parçası olup, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirleyerek, bu değişkenlerin birlikte değişim gösterip göstermediğini ve bu değişimin derecesini ortaya koymayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2012).

Katılımcı Bilgisi

Bu araştırmanın katılımcı grubunu, Türkiye'deki devlet okullarında görev yapan 441 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmalarda, değişkenler arasındaki ilişkilerin bir model üzerinden incelenmesi için 250 ile 500 arasında gözlem sayısının yeterli olduğu belirtilmektedir (Schumacker & Lomax, 2016). Katılımcı grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan bir örnekleme yöntemi olan uygun örnekleme kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacıların, çalışmanın başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi için gerekli örneklem büyüklüğüne ulaşana

kadar, en kolay erişebildikleri katılımcılardan başlayarak katılımcı grubunu oluşturdukları bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmaya katılan öğretmenlerin %53.10'u ($n=234$) kadın, %46.90'ı ($n=207$) ise erkektir. Çalışma grubuna ilişkin yaş ortalaması ise 41.21 (± 10.63) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların %63.30'u ($n=279$) 1-10 yıl, %24.50'si ($n=108$) 11-20 yıl ve %12.20'si ($n=54$) 21 ve üstü yıl kıdeme sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin %17.50'si ($n=77$) fen bilimleri, %17.20'si ($n=76$) temel eğitim bilimleri, %14.10'u ($n=62$) sosyal bilimler, %13.80'i ($n=61$) kültür, sanat ve spor bilimleri, %12.70'i ($n=56$) teknik bilimler, %12.70'i ($n=56$) din bilimleri ve %12.00'si ($n=53$) ise yabancı diller branşlarında yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verilerini toplamak için öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren demografik bilgi formu, Yetişkin Yılmazlık Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Yaşamda Anlam Ölçeği kullanılmıştır. Tüm veri toplama araçlarının bu çalışmada kullanılabilmesi için, telif hakkı sahibi yazarlardan e-posta yoluyla yazılı izinler alınmıştır.

Demografik bilgi formu

Çalışma grubundaki öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla, araştırmacılar tarafından cinsiyet, yaş, kıdem ve branş bilgilerini içeren bir demografik bilgi formu oluşturulmuştur.

Yetişkin yılmazlık ölçeği (YYÖ)

YYÖ, Ryan ve Caltabiano (2009) tarafından yetişkin bireylerin sahip oldukları psikolojik sağlık düzeyini değerlendirmek için geliştirilmiş olup (The Resilience in Midlife Scale), kültürümüze uyarlanma süreci ise Savi-Çakar ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Toplam 25 adet maddeden meydana gelen ölçek, 5'li Likert tipi puanlama sistemine dayanmaktadır. Ölçekte bulunan maddeler, “[1] Kesinlikle katılmıyorum” ile “[5] Kesinlikle katılıyorum” aralığında puanlanmaktadır. YYÖ, “öz-yeterlik” (1., 2., 3., 4., 8., 9., 15., 18., 20. ve 24. maddeler), “iç kontrol odağı” (7., 22. ve 23. maddeler), “aile ve sosyal ağlar” (5., 11., 16. ve 25. maddeler), “azim” (6., 10., 13. ve 16. maddeler) ve “başa çıkma ve uyum” (12., 14., 19. ve 21. maddeler) şeklinde 5 farklı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan alt boyutlardan her biri ayrı ayrı kullanılabilirliği gibi, YYÖ'den toplam bir psikolojik sağlık puanı da alınabilmektedir. Ölçekten alınması muhtemel toplam puanlar 25 ila 125 aralığında değişim göstermektedir. YYÖ'den alınan puanın artması, bireylerin psikolojik sağlık seviyelerinin yükseldiğini göstermektedir. Ölçekte yer alan 6., 10., 12., 13., 17., 19., 20. ve 23. maddelerine ters olarak puan verilmektedir. Ölçeğin kültürümüze uyarlanırken hesaplanan iç tutarlık katsayısı, ölçeğin geneli için .71 değerindedir (Savi-Çakar vd., 2014). YYÖ'nün bu araştırma kapsamında kullanılabilirliğini değerlendirmek amacıyla yapı geçerliliğini incelemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış, güvenilirlik değeri ise Cronbach Alpha iç tutarlılık analizi ile belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda YYÖ için elde edilen değerlerin alanyazında belirtilen geçerlik ($\chi^2[n=441]=1045.843$, $sd=257$, $p=.000$, $\chi^2/sd=4.069$, $RMSEA=.072$, $SRMR=.067$, $CFI=.919$) ve güvenilirlik (ölçeğin tümü için .85) referans aralıklarına kabul edilebilir düzeyde uygun olduğu (Büyüköztürk, 2014; Kline, 2015) ve bu çalışmada kullanılabilirliği ortaya konulmuştur. Ölçeğin anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla örnek maddeler şunlardır: [Madde-1] “Yoluma ne çıkarsa üstesinden gelirim.” [Madde-22] “Zorluklar beni kamçılar ve peşlerini bırakmam.”

Yaşam doyumu ölçeği (YDÖ)

YDÖ, Diener ve diğerlerince (1985) bireylerin sahip oldukları yaşam doyumu düzeyini belirlemek için geliştirilmiştir (The Satisfaction With Life Scale). YDÖ'nün kültürümüze uyarlanma sürecini, Dağlı ve Baysal (2016) yapmıştır. Toplam 5 adet maddeden meydana gelen ölçek, 5'li Likert tipi puanlama sistemine dayanmaktadır. Ölçekte bulunan maddelere, “[1] Kesinlikle katılmıyorum” ile “[5] Tam olarak katılıyorum” arasında puan verilmektedir. YDÖ'den elde edilebilecek toplam puanlar, 5 ila 25 aralığındadır. Ölçek tersine puanlama yapılması gereken herhangi bir madde içermemektedir. YDÖ'den alınan puanın artması, bireylerin yaşam doyumu seviyelerinin

yükseldiğini göstermektedir. Toplam varyansın %68.38'ini açıklayan ölçek tek boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçeğin kültürümüze uyarlanırken hesaplanan iç tutarlılığı .88'dir (Dağlı & Baysal, 2016). Bu çalışmada ölçeğin kullanılabilirliğini değerlendirmek için yapı geçerliliğini test etmek amacıyla DFA uygulanmış ve güvenilirlik değerini belirlemek üzere Cronbach Alpha iç tutarlılık analizi gerçekleştirilmiştir. Analizlerin sonucunda, YDÖ için elde edilen değerlerin alanyazında belirtilen geçerlik ($\chi^2[n=441]=14.451$, $sd=5$, $p=.000$, $\chi^2/sd=2.890$, RMSEA=.067, SRMR=.059, CFI=.941) ve güvenilirlik (.87) kriterleri açısından kabul edilebilir bir düzeyde olduğu (Büyüköztürk, 2014; Kline, 2015) ve bu araştırma kapsamında kullanılabilmesi tespit edilmiştir. YDÖ'nün daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamak amacıyla örnek maddeler şunlardır: [Madde-1] "İdeallerime yakın bir yaşantım vardır." [Madde-5] "Tekrar dünyaya gelsem hayatımdaki hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim."

Yaşamda anlam ölçeği (YAÖ)

YAÖ, Steger ve diğerlerince (2006) bireylerin yaşamda sahip oldukları anlamı ve anlam arayışını ölçmek için geliştirilmiştir (Meaning in Life Questionnaire). YAÖ'nün kültürümüze uyarlanma süreci, Demirbaş (2010) tarafından yapılmıştır. Toplam 10 adet maddeden meydana gelen ölçek, 7'li Likert tipi puanlama sistemine dayanmaktadır. Ölçekteki 9. madde ters olarak puanlanmaktadır. Ölçekte bulunan maddeler, "[1] Kesinlikle doğru değil" ile "[7] Kesinlikle doğru" arasında puanlanmaktadır. Ölçek, "yaşamda anlamın varlığı" (1., 4., 5., 6. ve 9. maddeler) ve "yaşamda anlamın aranması" (2., 3., 7., 8. ve 10. maddeler) şeklinde iki farklı alt boyuttan meydana gelmektedir. YAÖ'nün içeriğini oluşturan iki alt boyut, farklı yapısal özelliklere sahiptir ve buna bağlı olarak ölçekte bulunan alt boyutlar iki ayrı ölçekmiş gibi kullanılabilir. YAÖ'nün yaşamda anlamın varlığı ve yaşamda anlamın aranması alt boyutlarından alınması muhtemel puanlar, 5 ile 35 arasında değişim göstermektedir. Yaşamdaki anlamın varlığı alt boyutu için alınan puanın yüksek olması, bireyin yaşamda sahip olduğu mevcut anlamın yüksek olduğuna işaret etmektedir. Yaşamdaki anlam arayışı alt boyutu için sahip olunan yüksek puanlar ise bireyin yaşamdaki anlam arayışının yoğun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin kültürümüze uyarlanırken hesaplanan iç tutarlılık katsayısı, yaşamdaki anlamın var olması alt boyutunda .87, yaşamdaki anlamın aranması alt boyutunda ise .88 değerindedir (Demirbaş, 2010). Bu araştırma kapsamında YAÖ'nün kullanılabilirliğini değerlendirmek için, yapı geçerliliğini incelemek amacıyla DFA uygulanmış ve güvenilirlik değerini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerin sonuçları, YAÖ'nün alanyazında belirtilen geçerlik ($\chi^2[n=441]=84.026$, $sd=34$, $p=.000$, $\chi^2/sd=2.471$, RMSEA=.065, SRMR=.061, CFI=.957) ve güvenilirlik (yaşamdaki anlamın var oluşunda .83, yaşamdaki anlam arayışında .90) ölçütlerine kabul edilebilir bir düzeyde uyduğunu (Büyüköztürk, 2014; Kline, 2015) ve bu çalışmada kullanılabilmesini göstermektedir. YAÖ'yü daha iyi anlamak amacıyla ölçeğin bazı örnek maddeleri şunlardır: [Madde-5] "Yaşamımı nelerin anlamlı kıldığını iyi biliyorum." [Madde-7] "Daima, yaşamımı değerli hissettirecek bir şeylerin arayışı içindeyim."

Verilerin Toplanması

Demografik bilgi formu ile birlikte üç farklı ölçme aracını içeren uygulama formu, veri setinin hızlı bir şekilde toplanabilmesi amacıyla Google Formlar platformu kullanılarak çevrimiçi olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan bu çevrimiçi form, Türkiye'deki öğretmenlerin sıkça kullandığı Whatsapp, Instagram, Facebook gibi sosyal medya platformları üzerinden paylaşılmıştır. Formun giriş bölümünde, araştırmanın amacı ve kullanılan ölçeklere dair gerekli açıklamalar katılımcılara sunulmuştur. Katılımcılar, "Açıklamayı okudum. Çalışmanın amacını anladım. Bu çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul ediyorum." ifadesine onay verdikten sonra araştırmanın veri toplama sürecine dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan 447 veri seti, istatistiksel analizlerin gerçekleştirilmesi amacıyla ilk olarak SPSS 22.0 programına aktarılmıştır. Verilerin çevrimiçi olarak toplanması nedeniyle, katılımcıların formu eksiksiz doldurup göndermeleri zorunlu tutulmuştur. Bu yolla toplanan ve araştırmacılara ulaşan

anket formlarındaki tüm veriler, belirlenen sınırlar içinde kalmış ve eksik veri bulunmamıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın veri setinde kayıp verilerin incelenmesi veya eksik değerlerin atanması gibi işlemler yapılmamıştır.

Mevcut veri setinde uç değerlerin tespiti için tek ve çok değişkenli analizler gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, tek değişkenli uç değerleri belirlemek amacıyla *Z* testi uygulanmıştır. Çalışma grubunun 100 kişiden fazla olması nedeniyle, kabul edilen *Z* puanı aralığı -4.00 ile +4.00 arasında belirlenmiştir (Mertler & Vannatta, 2016). Bu referans aralığının dışında kalan ve standartlaştırılmış *Z* puanı -4.00 ile +4.00 aralığı dışında olan 5 katılımcının verisi analizden çıkarılmıştır. Daha sonra, çok değişkenli uç değerleri incelemek amacıyla Mahalonobis uzaklık katsayısı hesaplanmış ve bu inceleme sonucunda uç değer gösteren 1 katılımcının verisi çalışmadan çıkarılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Toplamda, 6 katılımcının verileri analizlerin dışında bırakılarak, kalan analizler uç değer içermeyen 441 katılımcının verileri kullanılarak yürütülmüştür.

Araştırma kapsamında kullanılacak verilerin analizlere hazırlanmasının ardından, Yetişkin Yılmazlık Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Yaşamda Anlam Ölçeği'nin bu çalışmada kullanılabilirliğini değerlendirmek için geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin geçerliğini test etmek için DFA analizi AMOS 21.0 programı ile gerçekleştirilmiş; güvenilirlik analizleri için ise SPSS 22.0 programında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, ölçeklerin mevcut çalışmada kullanılabilir düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu ölçeklerle ilgili ulaşılan geçerlik ve güvenilirlik değerleri, çalışmada veri toplama araçları bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Bu çalışmada, öğretmenlerin yaşamlarındaki anlamın varlığı ve anlam arayışlarının psikolojik sağlamlıkları ve yaşam doyumları üzerindeki etkisini belirlemek için iki ayrı hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi, bağımlı değişkenin, ilişkili olduğu düşünülen bağımsız değişkenler temelinde tahmin edilmesine olanak tanıyan bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2014). Bu analizin uygulanabilmesi için belirli varsayımların karşılanması gerekmektedir. Bu çerçevede, veri setindeki sürekli değişkenlerin normallik varsayımına uygunluğu, çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı ve bağımlı değişkenler için otokorelasyon değerleri incelenmiştir.

Bu çalışmada yer alan tüm sürekli değişkenler için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.00 ile +1.00 aralığında olması, veri setinin normal dağılımdan önemli ölçüde sapmadığını göstermektedir (Çokluk vd., 2014). Bu nedenle, çalışmada kullanılan verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı söylenebilir (Bkz. Tablo-1). Çoklu bağlantı problemini incelemek için değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda, tüm ikili korelasyonların referans değer olan .90'dan düşük olduğu görülmüştür (Çokluk vd., 2014), bu da çoklu bağlantı sorununun olmadığını göstermektedir (Bkz. Tablo-2). Son olarak, bağımlı değişkenler için otokorelasyon (Durbin Watson testi) değerleri hesaplanmış ve psikolojik sağlamlık için 2.066, yaşam doyumunu için ise 1.971 olarak bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell (2013), hataların birbirinden bağımsız olduğunu göstermek için Durbin Watson test sonucunun 1.50 ile 2.50 arasında olması gerektiğini belirtmiştir. Bu çerçevede, elde edilen sonuçlar regresyon analizinin yapılabilir olduğunu göstermektedir. Tüm bu bulgular, verilerin planlanan regresyon analizleri için gerekli varsayımları karşıladığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın birinci alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon katsayısı analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayılarının mutlak değerlerine göre; $.00 < r < .30$ aralığında zayıf, $.30 < r < .70$ aralığında orta ve $.70 < r < 1.00$ aralığında yüksek düzeyde ilişki olduğu ifade edilir (Büyüköztürk, 2014). İkinci ve üçüncü alt problemlerde ise öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarını ve yaşam doyumlarını, yaşamlarındaki anlamın varlığının ve anlam arayışının ne ölçüde yordadığını incelemek için iki ayrı hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Yordayıcı değişkenlerin etki büyüklüğünü belirlemek için R^2 değeri kullanılmıştır. R^2 değerinin .13'ten küçük olması düşük, $.13 < R^2 < .26$ arasında olması

olması orta ve .26'dan büyük olması yüksek etki büyüklüğüne işaret eder (Cohen, 1988). Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme karar tarihi: 01/11/2023 tarihinde yapılan 2023/11 nolu toplantı

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: GO 2023/514 nolu karar sayısı

BULGULAR

Araştırmada yanıt aranan alt problemlere ilişkin bulguların sunumuna geçmeden önce, psikolojik sağlık, yaşam doyumu, yaşamda anlamın varlığı ve yaşamda anlam arayışı değişkenlerine ait betimleyici istatistiklerin sonuçları Tablo-1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	<i>n</i>	Ranj	Min.	Max.	X_{ort}	\bar{x}	<i>ss</i>	Çarpıklık	Basıklık
Psikolojik Sağlık	441	76.00	46.00	122.00	95.00	93.96	10.22	-.411	.998
Yaşam Doyumu	441	20.00	5.00	25.00	17.00	16.68	3.63	-.299	.140
Yaşamda Anlamın Varlığı	441	24.00	11.00	35.00	30.00	29.52	4.67	-.957	.961
Yaşamda Anlamın Aranması	441	30.00	5.00	35.00	19.00	18.31	8.36	.049	-.893

Araştırma kapsamında incelenen verilerin normal dağılım varsayımını değerlendirmek için Tablo-1'deki çarpıklık ve basıklık katsayıları dikkate alındığında, araştırmadaki tüm sürekli değişkenlerin hesaplanan bu katsayılarının -1.00 ile +1.00 arasında, yani referans değer aralığında olduğu görülmüştür. Bu bulguya dayanarak, araştırmada yer alan tüm değişkenlerin normal dağılım varsayımını karşıladığı söylenebilir. Ayrıca Yetişkin Yılmazlık Ölçeği'nden en düşük 25 en fazla ise 125 puanın alınabildiği göz önünde bulundurulduğunda; katılımcı öğretmenlerin psikolojik sağlık puan ortalamasının ($\bar{x}=93.96$), ortanca puanın ($X_{ort}=95.00$) çok az altında kaldığı ifade edilebilir. Diğer yandan katılımcı öğretmenlerin Yaşam Doyumu Ölçeği'nden en düşük 5 en fazla ise 25 puanın alınabileceği bilindiğine göre katılımcı öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının ortalaması ($\bar{x}=16.68$), hesaplanan ortanca (medyan) puanın ($X_{ort}=17.00$) çok az altında olduğu anlaşılmaktadır. Son olarak Yaşamda Anlam Ölçeği'nin yaşamda anlamın varlığı ve yaşamda anlamın aranması alt boyutlarının her birinden en düşük 5 en fazla ise 35 puanın alınabileceği göz önünde tutulduğunda; öğretmenlerin yaşamda anlamın varlığı ($\bar{x}=29.52 \sim X_{ort}=30.00$) ve yaşamda anlamın aranması ($\bar{x}=18.31 \sim X_{ort}=19.00$) puan ortalamalarının, ortanca puanlarının çok az altında kaldığı görülmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemine yanıt aramak amacıyla, öğretmenlerin yaşamlarında anlamın varlığı ve anlam arayışları ile psikolojik sağlık ve yaşam doyumu puanları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin ve bu ilişkilerin seviyelerinin belirlenmesi için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi uygulanmış ve değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelenmiştir. Bu analizlerin sonuçları Tablo-2'de sunulmaktadır.

Tablo 2*Değişkenlere İlişkin Korelasyon Katsayıları*

Değişkenler	Psikolojik Sağlık	Yaşam Doyumu	Yaşamda Anlamın Varlığı	Yaşamda Anlamın Aranması
Psikolojik Sağlık	1.00			
Yaşam Doyumu	.456*	1.00		
Yaşamda Anlamın Varlığı	.557*	.488*	1.00	
Yaşamda Anlamın Aranması	-.323*	-.351*	-.334*	1.00

* $p < .05$

Tablo-2 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşamlarında sahip oldukları anlamın varlığı ile psikolojik sağlık puanları ($r = .557, p < .05$) ve yaşam doyumu ($r = .488, p < .05$) arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan Tablo-2'de öğretmenlerin sahip oldukları yaşamda anlam arayışı ile psikolojik sağlık puanları ($r = -.323, p < .05$) ve yaşam doyumu ($r = -.351, p < .05$) arasında negatif yönde ve anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmektedir. Ek olarak, ulaşılan korelasyon katsayılarının incelenmesi sonucunda, öğretmenlerin yaşamlarındaki anlamın varlığı ve anlam arayışları ile psikolojik sağlık ve yaşam doyumu arasında orta düzeyde ($.30 < r < .70$) ilişkiler olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, tüm bu ilişkilerin planlanan regresyon modellerinde çoklu bağlantı sorununa yol açabilecek seviyede olmadığı ($r < .90$) belirtilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin psikolojik sağlık puanlarını yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışının anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Bu analize ilişkin elde edilen bulgular Tablo-3'te sunulmuştur.

Tablo 3*Psikolojik Sağlık için Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	Yordayıcı Değişkenler	B	SH(B)	β	t	p
Model-1	Sabit	57.962	2.593	-	22.355	.000*
	Yaşamda Anlamın Varlığı	1.219	.087	.557	14.057	.000*
	$R = .557 \quad \Delta R^2 = .310 \quad R^2 = .310 \quad F = 197.609 \quad sd = 1/439 \quad p = .000$					
Model-2	Sabit	64.737	3.138	-	20.628	.000*
	Yaşamda Anlamın Varlığı	1.107	.091	.506	12.201	.000*
	Yaşamda Anlamın Aranması	-.188	.051	-.154	-3.719	.000*
$R = .576 \quad \Delta R^2 = .021 \quad R^2 = .332 \quad F = 108.610 \quad sd = 2/438 \quad p = .000 \quad \text{Durbin Watson} = 2.066$						

* $p < .05$

Tablo-3'te gözlemlenen hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, ilk blokta modele alınan yaşamda anlamın varlığı değişkeninin, öğretmenlerin psikolojik sağlık puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı bir biçimde yordamakta olduğu görülmektedir [$R = .557, R^2 = .310, F_{(1,439)} = 197.609, p < .05$]. Model-1'de yer alan yaşamda anlamın varlığı değişkeni, öğretmenlerin psikolojik sağlık puanlarındaki değişkenliğin %31.10'unu açıklamaktadır. Model-2 kapsamında ise yaşamda anlamın aranması değişkeni regresyon sürecine dahil edilmiştir. Yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı değişkenleri hep birlikte öğretmenlerin psikolojik sağlık puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı bir biçimde yordamakta ve kurgulanan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır [$R = .576, R^2 = .332, F_{(2,438)} = 108.610, p < .05$]. Model-2'de yaşamda anlamın varlığı değişkeni kontrol edildikten sonra

Kıvanç UZUN, Muhammet TORTUMLU

Öğretmenlerde yaşam doyumu ve psikolojik sağlık: Yaşamda anlamın varlığı mı yoksa aranması mı?

yaşamda anlamın aranması değişkeninin toplam varyansa katkısı %2.10 olarak tespit edilmiştir. Model-2’de yaşamdaki anlamın varlığı ve anlam arayışı değişkenleri hep birlikte öğretmenlerin psikolojik sağlık puanlarındaki değişkenliğin %33.20’sini açıklamaktadır. Bu bağlamda yaşamda anlamın varlığının ve anlam arayışının, öğretmenlerin psikolojik sağlık puanları üzerindeki etki değerinin büyük oranda ($.26 < R^2$) olduğunu söylenebilir. Model-2 kapsamında yapılan regresyondan elde edilen katsayıların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre yaşamda anlamın varlığının pozitif yönde ($t=12.201, p<.05$), yaşamda anlamın aranmasının ise negatif yönde ($t=-3.719, p<.05$) öğretmenlerin psikolojik sağlık puanları üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan yaşamda sahip olunan anlamın varlığının ve anlam arayışının, öğretmenlerin yaşam doyumlarının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin elde edilen bulgular Tablo-4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Yaşam Doyumu için Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayıcı Değişkenler	B	SH(B)	β	t	p
Model-1	Sabit	5.488	.969	-	5.665	.000*
	Yaşamda Anlamın Varlığı	.379	.032	.488	11.706	.000*
	$R=.488 \quad \Delta R^2=.238 \quad R^2=.238 \quad F=137.036 \quad sd=1/439 \quad p=.000$					
Model-2	Sabit	8.792	1.159	-	7.583	.000*
	Yaşamda Anlamın Varlığı	.324	.034	.417	9.681	.000*
	Yaşamda Anlamın Aranması	-.092	.019	-.212	-4.910	.000*
$R=.527 \quad \Delta R^2=.040 \quad R^2=.278 \quad F=84.181 \quad sd=2/438 \quad p=.000 \quad \text{Durbin Watson}=1.971$						

* $p<.05$

Tablo-4’te görülen hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, ilk blokta modele alınan yaşamda anlamın varlığı değişkeninin, öğretmenlerin yaşam doyumlarını istatistiksel açıdan anlamlı bir biçimde yordamakta olduğu görülmektedir [$R=.488, R^2=.238, F_{(1-439)}=137.036, p<.05$]. Model-1’de yer alan yaşamda anlamın varlığı değişkeni, öğretmenlerin yaşam doyumunu puanlarındaki değişkenliğin %23.80’ini açıklamaktadır. Model-2 kapsamında ise yaşamda anlamın aranması değişkeni regresyon sürecine dahil edilmiştir. Yaşamda anlamın varlığı ve anlam arayışı değişkenleri hep birlikte öğretmenlerin yaşam doyumlarını istatistiksel açıdan anlamlı bir biçimde yordamakta ve kurgulanan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır [$R=.527, R^2=.278, F_{(2-438)}=84.181, p<.05$]. Model-2’de yaşamda anlamın varlığı değişkeni kontrol edildikten sonra yaşamda anlamın aranması değişkeninin toplam varyansa katkısı %4.00 olarak tespit edilmiştir. Model-2’de yaşamdaki anlamın varlığı ve anlam arayışı değişkenleri hep birlikte öğretmenlerin yaşam doyumunu puanlarındaki değişkenliğin %27.80’ini açıklamaktadır. Bu bağlamda yaşamda anlamın varlığının ve anlam arayışının, öğretmenlerin yaşam doyumları üzerindeki etki değerinin büyük oranda ($.26 < R^2$) olduğunu söylenebilir. Model-2 kapsamında yapılan regresyondan elde edilen katsayıların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre yaşamda anlamın varlığının pozitif yönde ($t=9.681, p<.05$), yaşamda anlamın aranmasının ise negatif yönde ($t=-4.910, p<.05$) öğretmenlerin yaşam doyumları üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu ifade edilebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma Hobfoll’un (2002) Kaynakların Korunması Teorisinden yola çıkarak, bireyi yaşamda tutan en önemli kaynaklardan birinin yaşamın anlamı olduğunu ve bu kaynağın, öğretmenlerin iyi oluşu için kritik öneme sahip olan psikolojik sağlık ve yaşam doyumunu düzeylerini ne ölçüde etkilediğini ele almıştır. Araştırma sonucunda, yaşamın anlamının öğretmenlerin psikolojik sağlık ve yaşam doyumunu ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yaşamın anlamının alt boyutlarından biri olan yaşamda anlamın varlığının, psikolojik sağlık ve yaşam doyumunu ile

olumlu; bir diğer alt boyut olan yaşamda anlam arayışının ise psikolojik sağlık ve yaşam doyumu ile olumsuz yönde ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Mevcut araştırmanın ortaya koyduğu ilk önemli sonuç, yaşamda anlamın varlığının öğretmenlerin psikolojik sağlık ve yaşam doyumu düzeylerine olumlu yönde katkı sunduğudur. Bu sonuç, yaşamın anlamın varlığının, özellikle öğretmenler gibi stresli meslek grupları için önemli bir koruyucu faktör olarak ele alınabileceğini göstermektedir. Anlam, bireylerin hayatlarında neyin önemli olduğunu anlamalarına ve bu bağlamda güçlü bir amaca sahip olmalarına yardımcıdır. Dolayısıyla yaşamda anlamın varlığı, öğretmenlerin iş stresiyle başa çıkmalarına ve mesleki tatminlerini artırmalarına yardımcı olabilecek önemli bir kaynak olarak görülebilir. Ne için yaşadığının farkındalığına sahip, yaşam amaçlarının bilincinde ve hayatında belirli bir misyonu olan öğretmenlerin, psikolojik olarak daha güçlü ve yaşamlarından daha memnun olmalarının beklendiği söylenebilir. Bu bağlamda yaşamda anlamın varlığı, öğretmenlerin yaşama dair kaygılarının ve belirsizliklerle ilgili olumsuz duygularının önüne geçerek psikolojik sağlamlıklarına ve yaşam doyumlarına önemli katkılarda bulunabilir. Nitekim yaşamda anlam, yaşam kalitesini artıran önemli bir unsurdur (Ho vd., 2010). Anlamın varlığı, yaşamdaki amaçlara bağlılık sağlaması yoluyla karşılaşılabilecek muhtemel olumsuzlara karşı bir güç kaynağı olarak yorumlanabilir. Zira yaşam denilen bu serüven çeşitli sorunlarla, zorluklarla ve belirsizlikle doludur (Uzun, 2024). Yapılan bir çalışmada psikolojik sağlamlığın ve yaşamda anlam arayışının, belirsizliğe tahammülsüzlüğün yaşam doyumuna olan olumsuz etkisini tamponlayabilen önemli pozitif değişkenler olduğu görülmüştür (Tortumlu & Uzun, 2023). Bu konuda yapılan başka bir çalışmada ise psikolojik sağlamlığın, bireylerin hayatındaki belirsizliğe tahammülsüzlüğü ve kaygıyı azaltabildiği tespit edilmiştir (Kasapoğlu, 2020). Hayatında yüksek düzeyde anlam olduğunu bildiren bireylerde, yüksek düzeyde mutluluk, yaşam doyumu ve fiziksel sağlık tespit edilmiştir (Steger & Kashdan, 2013). Anlam ekonomik veya maddesel kazançlardan ziyade kendinden bir şeyleri verebilmek ile büyük ölçüde ilgilidir. Öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılığı ve devam etme kararlarıyla ilgili yapılan araştırmalar, genellikle öğretmenlerin bu mesleği seçmeye veya bu meslekte kalmaya karar verirken duygusal tatmin, okul içindeki destek sistemlerinin varlığı ve öğrenci yaşamlarında olumlu değişimler yapabileceklerine olan inançları gibi faktörlere dayandığını göstermektedir (Johnson & Birkeland, 2003; Uzun & Yaprakdal-Uzun, 2022). Alanyazında bu konuda yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde, yaşamda anlamın varlığının daha iyi psikolojik sağlık, uzun ömür, pozitif duygular ve yaşamdan memnuniyet gibi bir dizi olumlu sonuçla ilişkilendirildiğini göstermektedir; ayrıca bu çalışmalarda, yaşamda anlamın varlığının psikolojik sıkıntı yaşama olasılığını da azalttığı anlaşılmaktadır (Boyle vd., 2009; Debats vd., 1993; King vd., 2006; Steger vd., 2006). Dolayısıyla öğretmenlerin yaşamlarında sahip oldukları anlamın varlığının hem psikolojik sağlamlıkları hem de yaşam doyumları üzerinde kritik bir role sahip olduğu ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında ulaşılan bir başka önemli sonuç ise yaşamdaki anlam arayışının, öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ve yaşam doyumları ile negatif yönde ilişkili ve anlamlı bir yordayıcı olduğunun saptanmasıdır. Diğer bir değişle yaşamdaki anlam arayışı arttıkça öğretmenlerin psikolojik sağlık ve yaşam doyumu düzeyleri buna bağlı olarak azalmaktadır. Yaşamın anlamını arama, bireylerin hayatlarında derinlemesine bir içsel sorgulamaya ve belirsizliklerle başa çıkmaya yol açabilir. Özellikle öğretmenlik gibi mesleklerde, eğitim sisteminin karmaşıklığı, öğrenciyle ilişkilerdeki zorluklar ve iş yükü gibi faktörler, anlam arayışı sürecini daha da zorlaştırabilir. Bu durum, öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarını ve yaşam doyumlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bununla birlikte, bu sonuçların kesinliği ve genellenebilirliği konusunda bazı hususlar vardır. Öncelikle, yaşamın anlam arayışı kavramı oldukça soyut ve bireyseldir. Dolayısıyla, her birey için farklı deneyimlere ve sonuçlara yol açabilir. Yaşamda anlam arayışı, anlamın yokluğunu gösteren bir işarettir. Zira yaşamda anlam arayışı, daha çok yaşamdaki amacı ve hayattaki misyonu arama çabasını ifade etmektedir. Alanyazın da bu kapsamda yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde yaşamdaki anlam arayışının, anlamın varlığıyla ve psikolojik iyi oluşla negatif yönde ilişki içerisinde olduğu görülmektedir (Park, 2010; Park vd., 2010; Steger vd., 2008b). Nitekim anlam arayışı yüksek olan bireylerin genellikle daha fazla düşünceye dalma, geçmişe negatif yönelim ve depresif belirtiler bildirme eğiliminde olduklarını

ortaya koyan araştırma sonuçları mevcuttur (Steger vd., 2006; Steger vd., 2008c). Elbette alanyazında yer alan ve mevcut çalışmanın bulgularıyla örtüşmeyen araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Buradan hareketle yaşamdaki anlam arayışının üstlendiği işlevin, durumsal ve kültürel bağlamlardan etkilenebileceği düşünülmüştür. Nitekim toplulukçu (kolektivist) kültürlerde yapılan araştırmalarda anlamın varlığı ile anlam arayışı arasında pozitif ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Shin & Steger, 2016; Steger vd., 2008a). Dolayısıyla bu araştırmanın, yaşamdaki anlamın varlığının ve anlam arayışının öğretmenlerdeki psikolojik sağlık ve yaşam doyumuna olan etkisini Türkiye kültüründe değerlendirdiği dikkate alınmalıdır. Zira kültürümüzde ve yerli alanyazında, bu çerçevede yapılmış ve bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilecek başka bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışmada tespit edilen önemli sonuçların yanında, çalışmanın metodolojik açıdan bazı sınırlılıkları mevcuttur. Öncelikle önerilen model, çalışmanın değişkenleri arasındaki nedensel ilişkileri saptayamayan kesitsel bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın değişkenleri arasında bulunan ilişkilere dair ek bilgiler sağlamak amacıyla boylamsal tasarımların kullanıldığı daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Bu çalışmanın bir başka sınırlılığı olarak, araştırma kapsamında kullanılan verilerin öz-bildirim ölçekleriyle toplanması gösterilebilir. Buradan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarına doğru ve içtenlikle cevap verdikleri kabul edilmiştir. Ayrıca çalışmanın katılımcıları, uygun örnekleme yöntemiyle oluşturulmuş, Türkiye'deki devlet okullarında görev yapan ve internete erişimi olan / sosyal medya kullanan öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmiştir. İnternete erişimi olmayan, sosyal medya kullanamayan, özel okullarda çalışan, farklı kültürlerden ve coğrafyalardan öğretmenler çalışmaya dahil edilememiştir. Buradan hareketle araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliğinin benzer katılımcı gruplarıyla sınırlı olduğu söylenebilir.

Mevcut araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin psikolojik sağlık ve yaşam doyumları üzerinde yaşamdaki anlamın varlığının pozitif rolünü ortaya çıkarmıştır. Buradan hareketle yaşamında anlam bulan, hayattaki rolünün farkında olan öğretmenlerin, psikolojik olarak daha güçlü ve yaşamlarından daha memnun kişiler olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmanın sınırlılıklarından ve ulaşılan sonuçlarından hareketle hem bu konuda araştırmalar yapmayı planlayan yeni araştırmacılar hem de politika yapıcılar için birtakım öneriler sunulabilir.

Yaşamda anlamın varlığının ve aranmasının farklı kültürlerde (kolektivist ve bireyci) farklı yönde sonuçlar verebileceğine dair elde edilen çıkarım, bu konuda kültürlerarası bir çalışmanın planlanması için oldukça önemli bir çıkış noktası olabilir. Türkiye'de ve başka ülkelerde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sağlıklarının ve yaşam doyumlarının, yaşamlarındaki anlamın varlığından ve aranmasından ne yönde etkilendiğine ilişkin karşılaştırmalı sonuçlar elde edilebilir. Kültürümüzde yapılan bu çalışmada eğitim sisteminin önemli bir aktörü olan öğretmenlerin psikolojik iyiliklerinin önemli bir göstergesi olan psikolojik sağlıklarının ve yaşam doyumlarının, yaşamlarında sahip oldukları anlamdan olumlu yönde etkilendiği anlaşılmıştır. Buradan hareketle psikolojik sağlamlığın ve yaşam doyumunun artırılmasına hizmet edecek ve içeriği yaşamdaki mevcut anlamın hatırlanmasına yönelik etkinliklerle düzenlenmiş müdahale programları geliştirilebilir. Müdahale programında yer alabilecek pratik etkinlikler biri, öğretmenlere çalışma süreçlerinden çıkardıkları anlamları ve kendilerinden çok daha büyük bir amaç için yaptıkları katkıları açıkça yazmaları olabilir (Uzun & Yaprakdal-Uzun, 2022). Öğretmenlerin yaşamlarındaki anlamı fark etmelerini kolaylaştıracak bir diğer etkinlik ise öğretmenlerin emeklilik kutlamalarının olduğu günü hayal etmelerini sağlayarak, o gün orada kimlerin olacağını, kendileri hakkında neler söyleyebileceklerini, mesleki yaşamları boyunca ulaştıkları başarılar dolayısıyla kendilerini nasıl hissedeceklerini ve bir öğretmen olarak hayatlarından nasıl bir anlam çıkardıklarını düşünmelerini teşvik etmek olabilir (Hazelton, 2013). Ayrıca öğretmenlere mesleklerinin kendileri için ne anlam ifade ettiği açıkça da sorulabilir ve onlara gün içinde yaşadıkları zorlu durumlarda ve yapmaları gereken görevlerde, mesleklerine yönelik duydukları bu anlamı nasıl kullanabilecekleri üzerinde düşünmeleri sağlanabilir (Kılınç &

Uzun, 2022a). Millî Eğitim Bakanlığı'nın makro (seminer dönemlerinde vb.), okul yönetimlerinin ise mikro planlamaları doğrultusunda bu müdahale programları, öğretmenlere 8 ila 10 oturum arasında olacak şekilde 14 ila 16 öğretmenden oluşan gruplar halinde uygulanabilir. Böylece aynı kültürü paylaşan öğretmenlerin psikolojik sağlımlıkları ve yaşam doyumları, grubun etkileşim ve yaşantı desteği de alınarak geliştirilebilir. Daha çok sayıda öğretmenin olduğu büyük gruplara ise psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu ile ilgili seminerler planlanarak, iyi oluşları için gerekli olan bu özelliklerin yaşamdaki anlamlarını hatırlamaları ile desteklenebileceğine dair kısa sürede yüzeysel bilgilendirmeler yapıp, yaşamdaki anlamın varlığı ve önemine ilişkin farkındalık oluşturulabilir.

Her ne kadar öğretmenlik mesleği kendi içinde büyük anlamlar taşısa da öğretmenlerin yaşamda anlam varlıklarını artırmak için önerilebilecek bir diğer yol ise sosyal yardım ve toplumsal sorumluluk bağlamında sivil toplum kuruluşlarında gönüllü olmaya teşvik edilmeleri olabilir. Gönüllü bireyler, manevi faktörlerle ve işin anlamlılığı ile motivasyon kaynaklarını artırmaktadırlar (Taş, 2022). Başkalarının mutluluğuna veya konforuna katkı sağlayarak toplumsal sorumluluk almak vicdani bir rahatlama meydana getirebilir. Buradan hareketle gönüllülük aksiyonları, öğretmenlerin yaşamlarında önemli anlam kaynakları doğurabilir.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme karar tarihi: 01/11/2023 tarihinde yapılan 2023/11 nolu toplantı

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: GO 2023/514 nolu karar sayısı

KAYNAKÇA

Altıparmak, D., & Ekşi, H. (2021). Öğretmenlerin yaşam amacı, anlamı düzeyleri ve iyi oluşları arasındaki ilişkide öz-duyarlık değişkeninin aracı rol etkisinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(40), 610-631. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.884857>

Arslan, A., & Tura, G. (2022). Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi: Yüksekova örneği. *Educatione*, 1(2), 212-234.

- Benard, B. (1991). *Fostering resilience in kids: Protective factors in family, school, and community*. Western Center for Drug-free Schools and Communities.
- Boyle, P. A., Barnes, L. L., Buchman, A. S., & Bennett, D. A. (2009). Purpose in life is associated with mortality among community-dwelling older persons. *Psychosomatic Medicine*, 71(5), 574-579. <https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e3181a5a7c0>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (19. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Pegem Akademi.
- Chamberlain, K., & Zika, S. (1988). Measuring meaning in life: An examination of three scales. *Personality and Individual Differences*, 9(3), 589-596. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(88\)90157-2](https://doi.org/10.1016/0191-8869(88)90157-2)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Baskı). Erlbaum.
- Çokluk, Ö., Şekerioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262. <https://doi.org/10.17755/esosder.75955>
- Debats, D. L., Van der Lubbe, P. M., & Wezeman, F. R. (1993). On the psychometric properties of the Life Regard Index (LRI): A measure of meaningful life: An evaluation in three independent samples based on the Dutch version. *Personality and Individual Differences*, 14(2), 337-345. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90132-M](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90132-M)
- Demirbaş, N. (2010). *Yaşamda anlam ve yılmazlık* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dewaele, J. M., & Li, C. (2020). Emotions in second language acquisition: A critical review and research agenda. *Foreign Language World*, 196(1), 34-49. <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/32797/>
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Eker, H., Taş, İ., & Anlı, G. (2020). Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlık ile yaşamın anlamı ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 1182-1199. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.786008>
- Greenier, V., Derakhshan, A., & Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: a case of British and Iranian English language teachers. *System*, 97, 102446. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446>
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Güler, K., & Yöndem, K. (2021). COVID-19 sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlamlık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(119), 134-151. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.51908>
- Harlow, L. L., Newcomb, M. D., & Bentler, P. M. (1986). Depression, self-derogation, substance use, and suicide ideation: Lack of purpose in life as a mediational factor. *Journal of Clinical Psychology*, 42(1), 5-21. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(198601\)42:1<5::AID-JCLP2270420102>3.0.CO;2-9](https://doi.org/10.1002/1097-4679(198601)42:1<5::AID-JCLP2270420102>3.0.CO;2-9)
- Hazelton, S. (2013). *Great days at work: How positive psychology can transform your working life*. Kogan Page Publishers.
- Hicks, J. A., & King, L. A. (2007). Meaning in life and seeing the big picture: Positive affect and global focus. *Cognition and Emotion*, 21(7), 1577-1584. <https://doi.org/10.1080/02699930701347304>
- Ho, M. Y., Cheung, F. M., & Cheung, S. F. (2010). The role of meaning in life and optimism in promoting well-being. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 658-663. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.008>
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307-324. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307>
- Hong, S.-M., & Giannakopoulos, E. (1994). The relationship of satisfaction with life to personality characteristics. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 128(5), 547-558. <https://doi.org/10.1080/00223980.1994.9914912>

- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a "Sense of Success": New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617. <https://doi.org/10.3102/00028312040003581>
- Karacabey, M. F., & Bozkuş, K. (2019). Psikolojik sağlamlığın, tükenmişlik, iş tatmini ve örgütsel bağlılığa etkisi: Suriyeli göçmenlerin Türkçe öğretmenleri üzerinde bir uygulama. *"İŞ, GÜÇ" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 21(2), 91-110. <https://doi.org/10.4026/isguc.563065>
- Karaman, M. A., Vela, J. C., & Garcia, C. (2020). Do hope and meaning of life mediate resilience and life satisfaction among Latinx students?. *British Journal of Guidance & Counselling*, 48(5), 685-696. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1760206>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasapoğlu, F. (2020). COVID-19 Salgını sürecinde kaygı ile maneviyat psikolojik sağlamlık ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 599-614. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44284>
- Kılınç, M., & Uzun, K. (2021). Öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları için pozitif psikoloji. G. Arslan & M. Yıldırım (Ed.) içinde, *Okulda pozitif psikoloji: Kuramdan uygulamaya* (ss. 333-368). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kılınç, M., & Uzun, K. (2022a). Öğretmenler için pozitif psikolojinin desteklendiği bir müdahale programı. F. Çalışkandemir & H. Mertol (Ed.) içinde, *Eğitim bilimleri ve sosyal bilimlerde multidisipliner araştırmalar* (ss. 1-41). Vizetek Yayıncılık.
- Kılınç, M., & Uzun, K. (2022b). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkisinde psikolojik zihninliliğin aracı rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 2782-2835. <https://doi.org/10.29299/kefad.1178241>
- King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J. L., & Del Gaiso, A. K. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 179-196. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.1.179>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. Baskı). Guilford Publications.
- Kul, A., Demir, R., & Katmer, A. N. (2020). Covid-19 salgını döneminde psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak yaşam anlamı ve kaygı. *Turkish Studies*, 15(6), 695-719. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44419>
- Lau, C. L., Feher, A., Wilson, C. A., Babcock, S. E., & Saklofske, D. H. (2018). Resiliency, meaning in life, and life satisfaction: an examination of moderating effects. *Acción Psicológica*, 15(2), 5-14. <https://doi.org/10.5944/ap.15.2.22256>
- 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>
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- Mercer, S. (2023). The wellbeing of language teachers in the private sector: An ecological perspective. *Language Teaching Research*, 27(5), 1054-1077. <https://doi.org/10.1177/1362168820973510>
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2016). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (6. Baskı). Pyrczak Publishing.
- Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience-promoting factors: Teachers' beliefs and perceived roles. *Research in Education*, 70(1), 50-64. <https://doi.org/10.7227/RIE.70.5>
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136(2), 257-301. <https://doi.org/10.1037/a0018301>
- Park, N., Park, M., & Peterson, C. (2010). When is the search for meaning related to life satisfaction? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 2(1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01024.x>
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., Zhaleh, K., & Al-Obaydi, L. H. (2023). Students' willingness to attend EFL classes with respect to teachers' credibility, stress, and success: A cross-cultural study of Iranian and Iraqi students' perceptions. *Current Psychology*, 42(5), 4065-4079. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01738-z>

- Ryan, L., & Caltabiano, M. L. (2009). Development of a new resilience scale: The Resilience in Midlife Scale (RIM Scale). *Asian Social Science*, 5(11), 39-51.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sarı, H., & Yetkiner, A. (2020). Relationships between job satisfaction, motivation and life satisfaction in the teachers: A structural equation modeling study. *International Journal of Progressive Education*, 16(3), 211-222. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.248.16>
- Sarışık, S., Gürel, M., Uslu, Ş., & Dönmez, E. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin yaşadığı psikolojik sorunlar ve sorunlar ile baş etme yolları: öğretmen görüşleri. *International Journal of Trends and Developments in Education*, 2(1), 1-13.
- Savi-Çakar, F., Karataş, Z., & Çakır, M. A. (2014). Yetişkin yılmazlık ölçeği: Türk kültürüne uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 22-39.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling* (4. Baskı). Routledge.
- Shin, J. Y., & Steger, M. F. (2016). Supportive college environment for meaning searching and meaning in life among American college students. *Journal of College Student Development*, 57(1), 18-31. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0005>
- Sikma, L. (2021). Building resilience: Using BRiTE with beginning teachers in the United States. C. F. Mansfield (Ed.) içinde, *Cultivating teacher resilience: International approaches, applications and impact* (ss. 85-100). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_6
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Steger, M. F., Kawabata, Y., Shimai, S., & Otake, K. (2008a). The meaningful life in Japan and the United States: Levels and correlates of meaning in life. *Journal of Research in Personality*, 42(3), 660-678. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.09.003>
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., & Oishi, S. (2008b). Being good by doing good: Daily eudaimonic activity and well-being. *Journal of Research in Personality*, 42(1), 22-42. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.03.004>
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A., & Lorentz, D. (2008c). Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality*, 76(2), 199-228. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00484.x>
- Steger, M. F. (2009). Meaning in life. S. J. Lopez & C. R. Snyder (Ed.) içinde, *The Oxford handbook of positive psychology* (2. Baskı) (ss. 679-687). Oxford University Press.
- Steger, M. F., Oishi, S., & Kesebir, S. (2011). Is a life without meaning satisfying? The moderating role of the search for meaning in satisfaction with life judgments. *The Journal of Positive Psychology*, 6(3), 173-180. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.569171>
- Steger, M. F. (2012). Experiencing meaning in life: Optimal functioning at the nexus of well-being, psychopathology, and spirituality. P. T. P. Wong (Ed.) içinde, *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (ss. 165-184). Routledge.
- Steger, M. F., & Kashdan, T. B. (2013). The unbearable lightness of meaning: Well-being and unstable meaning in life. *The Journal of Positive Psychology*, 8(2), 103-115. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.771208>
- Stuart, G., Carmichael, A., Cunningham, A., Esterson, B., Glass, P., Hinds, D., . . . Whittaker, C. (2012). *Great teachers: Attracting, training and retaining the best*. (HC 1515-1). The Stationery Office.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). Pearson Education.
- Taş, İ. (2011). *Öğretmenlerde yaşamın anlamı yaşam doyumu sosyal karşılaştırma ve iç-dış kontrol odağının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Taş, M. A. (2022). Kişi-örgüt uyumu gönüllü işi anlamlı kılar mı? Gönüllüler üzerinde bir araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 525-554. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1182002>
- Tortumlu, M., & Uzun, K. (2021). Öğretmenlerin yaşam doyumları ile kariyer tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1314-1325. <https://doi.org/10.24315/tred.806249>

- Tortumlu, M., & Uzun, K. (2023). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün akademisyenlerin yaşam doyumu üzerindeki etkisinde psikolojik sağlamlığın ve yaşamdaki anlam arayışının aracı rolü. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 41-62. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1094787>
- Uzun, K., & Yaprakdal-Uzun, P. (2022). Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine alternatif bir çözüm yolu olarak pozitif psikolojinin kullanılması. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 2823-2864. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1084316>
- Uzun, K., & Tortumlu, M. (2022). Mesleki tükenmişliğin sağlık çalışanlarının yaşam doyumu üzerindeki etkisinde psikolojik sağlamlığın ve umudun aracı rolünün incelenmesi. *HUMANITAS - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(20), 350-377. <https://doi.org/10.20304/humanitas.1095389>
- Uzun, K., & Karataş, Z. (2023). The examination of the mediator role of optimism, self-compassion, altruism and gratitude in the relationship between cognitive distortions and forgiveness of emerging adults. *Emerging Adulthood*, 11(4), 845-868. <https://doi.org/10.1177/21676968231171200>
- Uzun, K., & Arslan, G. (2024). Rumination and forgiveness in emerging adults: Mediating role of mindfulness and humility. *Psychological Reports*. <https://doi.org/10.1177/00332941241256641>
- Uzun, K. (2024). Hope and uncertainty among Turkish adults: Pathways to subjective well-being. *Journal of Happiness and Health*, 4(2), 81-92. <https://doi.org/10.47602/johah.v4i2.86>
- Ünal, A. (2015). *İş doyumu, yaşam doyumu ve yaşam anlamı değişkenlerinin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Wang, Y. L., & Derakhshan, A. (2021). A Book review on "Investigating dynamic relationship among individual difference variables in learning english as a foreign language in a virtual world". *System*, 100, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102531>
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81-85. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772327>
- Zhang, L. J., & Zhang, D. (2020). Dialogic discussion as a platform for constructing knowledge: student-teachers' interaction patterns and strategies in learning to teach English. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5, 22. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00101-2>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The continuation of the organic integrity of a society depends to a large extent on the effectiveness of its basic institutions. One of these basic institutions is education. The structure of society can be strengthened over many years with the effectiveness of the educational institution. Since the structure of society is a structure that is formed in the process, teachers can be thought of as builders who prepare a more solid foundation for the future. The teacher is the most important factor and key person in the school. The effective functioning of teaching activities and the correct functioning of educational policies depend on the competence of teachers as well as their physical, mental and psychological health and happiness. It is difficult for teachers who are psychologically weak and dissatisfied with their lives to be effective teachers and good role models for their students. Teaching is considered one of the most challenging and complex professions in the world due to its intellectual, emotional and service-providing nature. In this context, it is important at this point to identify the factors that can increase or erode the resilience and life satisfaction of teachers, who are one of the most important actors in the education system, which are two of the most important indicators of their psychological health, and indirectly their productivity and effectiveness.

Resource Conservation Theory is a psychology-based theory that suggests that people strive to protect and increase the resources they have. This theory argues that resources are limited and people tend to conserve their resources because the loss of resources can harm individuals. According to this theory, people want to protect their resources. These resources include emotional and psychological resources. People's efforts to protect their resources are closely related to the meaning in their lives. The meaning of life consists of two dimensions: the presence of meaning in life and the search for meaning in life. The presence of meaning in life is related to the extent to which individuals perceive their lives as important and meaningful. The search for meaning in life is the active effort people make to create and/or increase their understanding of the meaning, importance and purpose of their lives. Among the sub-dimensions of the concept of meaning in life, the presence of meaning in life is associated with higher well-being, while the search for meaning in life is associated with lower well-being. This result is due to the fact that the presence of meaning in life and the search for meaning in life elicit different emotions and outcomes for individuals.

Examining the relationship between the presence of meaning in life and the search for meaning in life levels of teachers and their resilience and life satisfaction separately may contribute to a more accurate interpretation of the different results in the literature. In addition, determining important variables such as the presence and search for meaning in life that may be determinative on teachers' resilience and life satisfaction levels is very important in terms of being a source of preventive and protective studies planned for teacher well-being in the future. Stronger resilience and life satisfaction prevent burnout, increase job satisfaction, strengthen commitment to the organization and enable teachers to do their jobs with maximum efficiency and contribute to society. Based on all these explanations, the main purpose of this study is to determine the relationship between the presence of meaning in teachers' lives and their search for meaning and their life satisfaction and resilience, and to determine whether the presence of meaning in teachers' lives and their search for meaning are significant predictors of their life satisfaction and resilience.

Method

In this study, a relational research model was used to examine teachers' life satisfaction and resilience in terms of the presence of meaning in their lives and their search for meaning. The study group consisted of 441 teachers working in public schools in Turkey. The participants consisted of 53.10% female ($n=234$) and 46.90% male ($n=207$). The average age of the study group was 41.21 (± 10.63). Convenient sampling, which is a non-random sampling method, was

preferred in the formation of the study group. In order to collect the data of the study, a demographic information form including personal information about the teachers, Satisfaction With Life Scale, Resilience in Midlife Scale and Meaning in Life Questionnaire were used. The application form, which included the demographic information form and three different scales, was converted into an online form with the help of Google Forms application for data collection. Then, this online form was shared on social media platforms such as Whatsapp, Instagram, Facebook, etc., which are widely used by teachers in Turkey. Teachers who voluntarily agreed to participate in the study were included in the research process. Pearson correlation coefficient analysis was used to determine the relationship between the presence of meaning and the search for meaning in teachers' lives and their life satisfaction and resilience; two different multiple linear regression analyses were used to understand the extent to which the presence of meaning and the search for meaning in life predicted teachers' life satisfaction and resilience.

Results

According to the findings obtained to find a solution to the first sub-problem of the research, it was determined that there were significant positive relationships between the presence of meaning in teachers' lives and their life satisfaction ($r=.488, p<.05$) and resilience ($r=.557, p<.05$). On the other hand, there were significant negative correlations between teachers' search for meaning in life and their life satisfaction ($r=-.351, p<.05$) and resilience ($r=-.323, p<.05$). When the correlation coefficients obtained are analyzed, it can be said that there is a moderate level ($.30<r<.70$) relationship between the presence of meaning in teachers' lives and their search for meaning and their life satisfaction and resilience.

As a result of the analyses conducted to find a solution to the second sub-problem of the current research, it was determined that the presence of meaning in life and the search for meaning predicted teachers' life satisfaction in a statistically significant way and the model constructed for regression was significant [$R=.527, R^2=.278, F_{(2-438)}=84.181, p<.05$]. The presence of meaning in life and the search for meaning explained 27.80% of the variability in teachers' life satisfaction scores. In this context, it can be stated that the presence of meaning in life and the search for meaning have a large effect value ($.26<R^2$) on teachers' life satisfaction. When the t-test results regarding the significance of the regression coefficients were analyzed, it was found that the presence of meaning in life was a significant predictor in the positive direction ($t=9.681, p<.05$) and the search for meaning in life was a significant predictor in the negative direction ($t=-4.910, p<.05$) on teachers' life satisfaction.

According to the findings obtained in order to find a solution to the third and final sub-problem of the study, it was determined that the presence of meaning in life and the search for meaning predicted teachers' resilience in a statistically significant way and that the model constructed for regression was significant [$R=.576, R^2=.332, F_{(2-438)}=108.610, p<.05$]. The presence of meaning in life and the search for meaning explained 33.20% of the variability in teachers' resilience scores. In this context, it can be said that the presence of meaning in life and the search for meaning have a large ($.26<R^2$) effect value on teachers' resilience. When the t-test results regarding the significance of the regression coefficients were analyzed, it was found that the presence of meaning in life was a significant predictor positively ($t=12.201, p<.05$) and the search for meaning in life was a significant predictor negatively ($t=-3.719, p<.05$) on teachers' resilience.

Discussion and Conclusion

Based on the Conservation of Resources Theory, the current study examined the meaning of life as one of the most important resources that keeps the individual alive and the extent to which this resource affects the levels of resilience and life satisfaction, which are critical for teachers' well-being. As a result of the research obtained within this framework, it was determined that the presence of meaning in life, which is one of the sub-dimensions of the meaning of life, is positively related to resilience and life satisfaction, while the search for meaning in life, which is another sub-dimension, is negatively related to resilience and life satisfaction. In addition, while the

presence of meaning in teachers' lives contributed positively to their resilience and life satisfaction levels, the search for meaning in teachers' lives was found to harm their resilience and life satisfaction levels. In this context, it can be said that teachers who are aware of what they live for, who are conscious of their life goals and who have a specific mission in their lives are psychologically stronger and more satisfied with their lives. On the other hand, the search for meaning in life is a sign indicating the absence of meaning. When the results of the studies conducted in the literature in this context are examined, it is seen that individuals with a high search for meaning in life generally tend to be more contemplative, have a negative orientation towards the past and report depressive symptoms. From this point of view, it can be stated that it is very important for teachers to gain awareness of meaningful activities in their lives in order to support their resilience and life satisfaction, which are two of the important indicators of well-being.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 2

Sayfa: 563-580



Kocaeli University
Journal of Education


E-ISSN: 2636-8846


2024 | Volume 7 | Issue 2

Page: 563-580

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme
becerilerini etkileyen faktörlerin incelenmesi

Understanding the factors that affect early childhood
education teachers' self-regulation skills

Yusuf Ertan ELMA,  <https://orcid.org/0000-0003-0489-4761>
Millî Eğitim Bakanlığı, y.ertanelma@hotmail.com

H. Gözde ERTÜRK KARA,  <https://orcid.org/0000-0001-7895-8938>
Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gozde.erturk@kocaeli.edu.tr

Bu çalışma, H. Gözde Ertürk Kara danışmanlığında Yusuf Ertan Elma (2023) tarafından hazırlanan "Investigation of preschool education teachers' self-regulation skills in terms of various variables" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

13 Ocak 2024

Düzeltilme Tarihi

10 Haziran 2024, 5 Ekim 2024

Kabul Tarihi

8 Ekim 2024

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Elma, Y. E., & Ertürk Kara, H. G. (2024). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 563-580. <http://doi.org/10.33400/kuje.1419375>

ÖZ

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerini öğretmene ilişkin faktörler (yaş, hizmet içi eğitim sayısı, mesleki deneyim) ve çalıştıkları okullara ilişkin faktörler (okulların konumu, okul türü, sınıf mevcutları) açısından incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 239 okul öncesi eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılara ulaşmak için kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında Demografik Bilgi Formu ve Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği (ÖÖDÖ) kullanılmıştır. Veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve model uyum indeksleri incelenmiştir. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları .70 ile .86 arasında değişmektedir. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin dışsal hedef yönelimi alt boyutundaki puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu, diğer alt boyutların puan ortalamalarının ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen yaşının duygusal kontrol ve öz-değerlendirme alt boyutları üzerinde; mesleki deneyim, okul türü ve okulun bulunduğu yerin ise duygusal kontrol alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Hizmet içi eğitim sayısının hedef belirleme ve öz-değerlendirme alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, sınıf mevcudunun hedef belirleme ve öz tepki alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, öğretmenlerin performans hedef odaklı becerilerini geliştirmek için teşvikler sağlanması ve deneyim paylaşımı toplantıları düzenlenmesini önerilebilir. Hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin öz düzenleme ve öz değerlendirme becerileri artırılabilir. Ayrıca, küçük sınıf mevcudu ve interaktif öğretim süreçleri, öğretmenlerin hedef belirleme ve kendini değerlendirme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynayabilir.

Anahtar Sözcükler: okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitimi öğretmeni, öz düzenleme becerileri

ABSTRACT

This study aims to examine the self-regulation skills of early childhood education teachers in terms of teacher-related factors (age, number of in-service trainings, professional experience) and factors related to the schools they work in (the location of the schools, the type of school, classroom sizes). Descriptive correlational design was preferred. The sample of the study consists of 239 early childhood education teachers. The convenience sampling method was used to reach the participants. Demographic Information Form and Teacher Self-Regulation Scale (TSRS) were used to collect the data. Confirmatory factor analyses were performed on the data, and model fit indices were examined. The Cronbach Alpha internal consistency coefficients for the subscales of the scale ranged from .70 to .86. It is seen that the mean scores of early childhood education teachers in the performance goal orientation sub-dimension are at a medium level, while the mean scores of the other sub-dimensions are at a high level. Teacher age had a significant effect on emotional control and self-evaluation subscale, while professional experience, school type and school location had a significant effect on emotional control subscale. The number of in-service training courses was found to have a significant effect on goal setting and self-evaluation subscales. In addition, class size has a significant effect on goal setting and self-reaction subscales. In the light of the results obtained from the research, it can be suggested that incentives should be provided and experience sharing meetings should be organized to improve teachers' performance goal-oriented skills. Teachers' self-regulation and self-evaluation skills can be improved through in-service training. In addition, small class size and interactive teaching processes can play an important role in developing teachers' goal setting and self-evaluation skills.

Keywords: early childhood education, early childhood education teachers, self-regulation skills

INTRODUCTION

Self-regulation of teachers is an active process in which they direct and maintain their meta-cognition and motivation to provide effective education and training. Throughout this process, teachers set goals and make plans for the circumstances they may experience under the opportunities and conditions, decide on the appropriate strategies to achieve these goals, evaluate their performance, and benefit from these previous learning and experiences in their future practices (Capa Aydın, Sungur, & Uzuntiryaki, 2009). Teachers need to use various strategies to maximize their educational performance and facilitate children's learning, as well as improve their own self-regulation skills. Owing to goal setting, intrinsic interest, performance goal orientation, mastery goal orientation, self-instruction, emotional control, self-evaluation, self-reaction, and help-seeking, they contribute to their professional development and improve their efficiency in the education and training process (Parvaneh Shirazi, 2024; Heydarnejad, Baghaei, & Chehrzad, 2021). Teachers' self-regulation skills, as an area of professional competence, are factors linked to their classroom practices and thus affect children's learning outcomes. Two areas of competence can be mentioned here: teachers' own self-regulation skills (their experiences as a model of self-regulation in the classroom) and supporting children's self-regulation skills. Teachers' self-regulation skills play a role in creating a quality classroom atmosphere (Gordon, Dembo, & Hocevar, 2007), and this qualified atmosphere ultimately supports the development of children's self-regulation skills (Cadima et al., 2019; Moen et al., 2019; Erturk Kara, Gonen, & Pianta, 2017; Guler Yildiz, Erturk Kara, & Findik Tanribuyurdu, 2014).

The first of the strategies that enable teachers to advance their self-regulation skills is getting to know the child and setting goals in accordance with her/his individual needs (Groves Gillespie, & Seibel, 2006). According to Bodrova and Leong (2017), when deciding on the guidance for children to achieve the objective teachers have set, teachers should support children progressively by taking into consideration their current and potential developmental characteristics and interests. Teachers can also manage time well by regulating their own cognition, motivation, and behavior in line with their goals (Sáiz Manzanares, Carbonero Martín, & Román Sánchez, 2014). Another important strategy is emotional control. Teachers experience different kinds of emotions triggered by more than one factor and interactions among these factors (Schutz, 2014). However, the strongest trigger that enables teachers to reveal their positive and negative emotions is their interaction with children (Day & Gu, 2014). The perception, approach, and reaction of the teacher to the situations encountered in the classroom contain emotional control skills. As a result of advancement in these skills, it provides an opportunity to observe the child who is meeting with the school environment for the first time and cannot predict which behaviors and emotions are appropriate. Also, thanks to these skills, the teacher has a strong mechanism to make sense of the clues for the child's behaviors (Becker, Goetz, Morger, & Ranellucci, 2014). Teachers and children have many experiences and express their feelings in the classroom. Teachers usually want to regulate their own or children's emotions to create a positive climate in the classroom. For instance, they may direct the attention of the child who is disturbing the class to other experiences. Also, they may increase his/her interest in learning by guiding him to focus on another aspect of the subject to reduce her/his boredom instead of being harsh on a child who is annoyed about a given task or assisting the child to learn with animations (Taxer & Frenzel, 2015; Chang, 2009; Sutton, 2004). At the same time, teachers who have emotional control skills use effective classroom management strategies to assist children in managing and expressing their emotions while having an attitude against disruptive classroom behaviors (Evers, Tomic, & Brouwers, 2004; Pianta, 1999).

One of the effective self-regulation strategies is self-evaluation. Self-evaluation can help make inferences about what works or doesn't, considering the performance on various instructional tasks (Bransford, Brown, & Cocking, 1999). Through self-evaluation, teachers can form the basis for planning and improvement. Depending on this, being aware of the useful and unhelpful elements in the classroom environment, education process, and support services, teachers know what to build on and how they can improve their novel practices. Also, this awareness provides

the opportunity to recognize their strengths and weaknesses with self-discovery for teachers (Ross & Bruce, 2007). Thanks to this, teachers focus on improving their efficiency in the classroom and their expertise in the field, distinguishing the difference between desired and actual practices, and starting to create new options for development goals (Airasian & Gullickson, 1997).

Teachers are expected to be able to analyze children's learning motivations, desires, and needs, as well as how they manage their learning processes in learning-teaching environments (Degol & Bachman, 2015). Within these processes, the importance of self-direction skills comes to the surface. Through self-direction, the teacher is involved in a process where they take the initiative by identifying personal learning needs, goals, and appropriate learning strategies. In this process, they find the opportunity to adapt the teaching strategies according to the interests and needs of the children throughout the education process. Additionally, they can evaluate the learning-teaching process by implementing their target-specific plan (Loyens, Magda, & Rikers, 2008).

Another factor that affects teachers' self-regulation skills is their intrinsic interest. Teachers with high intrinsic interest enjoy working with students and are excited about teaching. They learn and use new approaches and strategies, strive for students' autonomy, and show perseverance in guiding student failures. Designing learning environments that meet the expectations and needs of teachers, ensuring the school climate aligns with their own goals and expectations, and receiving the expected feedback from students in the classroom are important factors that boost teacher motivation and internal interest (Capa Aydin et al., 2009).

Teachers need to establish supportive relationships to overcome problems they experience and cannot solve in the classroom (Hsu, 2005). Teachers should identify the problem, feel comfortable expressing themselves, ask for help from the right source, and be willing to receive support and assistance (Rickwood et al., 2005). By communicating with colleagues to seek help, teachers can develop different perspectives on the problems they encounter and have the opportunity to practice solutions in the classroom (Eshel & Kohavi, 2003). Another strategy to develop self-regulation is self-reaction. According to Zimmerman (2000), self-reaction refers to a person's satisfaction or dissatisfaction with their performance. Teachers with high self-reaction skills can evaluate the effectiveness of their teaching by considering their previous performances, the feedback they have received from students, and whether they have achieved their goals. As a result of these evaluation processes, they develop behavioral, cognitive, and emotional responses. When teachers feel successful in many ways, they become more motivated to work and enhance their self-reaction (Larsen & Samdal, 2012). Increasing a teacher's self-satisfaction creates a source of motivation for further learning initiatives, engagements, and efforts. In this sense, a teacher who sees themselves as a behavioral or social model can positively affect the behaviors of those around them. Consequently, their perceived importance of the activities practiced and experienced in the education process increases, leading to the development of behavioral reactions (Schunk & Zimmerman, 2009).

Internal and external goals are effective strategies for the development of self-regulation skills, which influence teachers' motivational beliefs. Mastery goal orientation can be defined as "the individual's responses, approach, and goals that emerge with a focus on a situation related to success" (Zusho, Pintrich, & Coppola, 2003). Teachers with mastery goal orientation set goals to improve their competence in teaching and master the teaching task against self-set standards. These teachers tend to think, "It is important to be a successful teacher in order to satisfy myself professionally." Teachers with intrinsic goal orientation are development-oriented, acquiring new skills, developing competence, gaining insight into their work, and performing tasks according to the standards they set. For this reason, the internal target is the best indicator of professional performance (Kamyabi Gol & Royaei, 2013). In addition, individuals with intrinsic goal orientation base their tasks on mastery, curiosity, and difficulty while performing their responsibilities. The reasons for fulfilling the task depend on internal resources (Pintrich et al., 1991). On the other hand, performance goal orientation emphasizes external factors that motivate individuals in the learning process and the role of external stimuli (Schunk & Zimmerman, 2009). Teachers with performance goal orientation set goals to outperform others and to have others believe in their

competence. These teachers tend to think, "It is important to be a successful teacher to get a promotion." Teachers with extrinsic goal orientation focus on being superior to others in their professional lives and how their abilities and performances are evaluated by others. The reasons for performing tasks taken on by individuals with extrinsic goal orientation are based on performance-oriented goals, such as rewards and competition (Pintrich et al., 1991).

It is known that teachers' use of strategies to develop self-regulation skills significantly impacts children's self-regulation skills and their social, emotional, and academic development (Downer, Sabol, & Hamre, 2010). A review of the national literature reveals that, although there are studies examining teachers' self-regulation skills, there is a limited number of studies focused on early childhood education teachers' self-regulation skills (Kurt & Dikici Sigirtmac, 2021; Yilmaz, 2016). Enhancing self-regulation skills during early childhood is critical for children, both in the short term and the long term (Bronson, 2000). One strategy that can be employed to promote these skills is modeling. It is expected that early childhood education teachers, who are important figures in children's lives after their families, will serve as role models for children in developing self-regulation skills. As part of the preschool education institution, teachers are also important and active collaborators in creating a positive and productive school climate. Teachers who can self-regulate will contribute to the institution's management processes. Furthermore, the results of the current research are thought to contribute to efforts aimed at involving children in a high-quality educational process. While many factors influence children's learning—such as family background, skills, and motivation, the most significant factor affecting learning in schools is the experiences provided by teachers. Teachers interact with children daily and help them acquire the knowledge and skills they are expected to have when they leave school. Given the pivotal role of teachers in learning, ensuring a high-quality teaching workforce is a priority on policy agendas for early childhood education. Educational policymakers design teacher education processes by determining the type of teacher profile desired. In this context, it is believed that the findings of the current research will contribute to this process by revealing teachers' self-regulation skills, which are components of professional competencies and include skills such as goal setting, goal-oriented motivation, and self-monitoring, as well as the factors that affect them. Since teacher quality emphasizes the ongoing professional development of teachers, the results of this research are expected to illuminate early intervention studies designed to support teachers' professional development (OECD, 2024). Considering these views, the current study aims to examine the self-regulation skills of early childhood education teachers concerning teacher-related factors (age, number of in-service trainings, professional experience) and factors related to the schools they work in (location of the schools, type of school, classroom sizes). In accordance with this purpose, the research questions of the current study are as follows:

1. What is the level of self-regulation skills of early childhood education teachers participating in the study?
2. Is there a significant difference in the self-regulation skills of the participating early childhood education teachers concerning teacher-related factors (teacher age, professional experience, number of in-service trainings received)?
3. Is there a significant difference in the self-regulation skills of the participating early childhood education teachers concerning the factors related to the schools they work in (type of school, classroom sizes, and location of the schools)?

METHOD

The current study uses a descriptive correlational design. Because it is aimed at examining the self-regulation skills of early childhood education teachers in terms of teacher-related factors (age, number of in-service trainings, professional experience) and factors related to the schools they work in (the location of the schools, the type of school, classroom sizes). The descriptive correlational design is a quantitative research model that aims to investigate the relationship between variables without making any claims about cause and effect (Karasar, 2017).

Participants

The sample of the study consists of 239 teachers working in early childhood education institutions in Batman located in the Southeastern Anatolia region of Turkey and its districts. It was ensured that the sample size was at least 5 times the number of items (Tinsley & Tinsley, 1987). In the stage of determining the sampling method, the researchers evaluated the situation of reaching preschool teachers in Batman and decided that there was no possibility to use random, stratified, etc. sampling types. This decision was influenced by the following circumstances. First, it was seen that limited data was obtained when teachers were reached with digital data collection method (Google form) and that the process of filling out the scale by establishing face-to-face communication was healthier. The districts and villages of Batman are in rural areas and are far from the provincial center. Since Batman province and its surroundings are among the provinces with high development potential, the high number of road construction works and the negative effects of this situation on transportation in terms of time and security; the researchers' full-time work and the fact that they work at almost the same hours as the teachers, there was a limited time to data collection. According to this evaluation, the convenience sampling method, which is recommended to be used when there is no possibility to use other sampling types, was preferred for this research (Stratton, 2021; Kılıç, 2012). Demographic characteristics of the participants are presented in Table 1.

Table 1
Demographic Characteristics of the Participants

Variables		f	%
School location	City center	91	38,1
	District center	76	31,8
	Village	72	30,1
School type	Kindergarten	95	39,7
	Kindergarten classroom in primary school	113	47,3
	Kindergarten classroom in secondary school	31	13,0
Teacher's age	23-33 years old	205	85,8
	34 years and older	34	14,2
Class size	Between 0-10 children	70	29,3
	Between 11-20 children	149	62,3
	21 and more children	20	8,4
Number of in-service trainings teacher attended	Between 0-5 times	124	51,9
	Between 6-10 times	49	20,5
	Between 11-15 times	31	13,0
	16 and more times	35	14,6
Professional experience	Between 0-5 years	167	69,9
	Between 6-10 years	43	18,0
	Between 11-15 years	29	12,1

Thirty-eight-point one percent of the schools are in the city center, 31.8% in the district center, and 30.1% in the village. Thirty-nine-point seven percent of the participant teachers work in kindergarten, 47.3% in the kindergarten classroom in primary school, and 13% in the kindergarten classroom in secondary school. While 85.8% of the teachers' ages range from 23 to 33, 14.2% of them are at the age of 34 and over. Twenty-nine-point three percent of the teachers work with 0-10 children, 62.3% with 11-20 children, and 8.4% with 21 or more children. Fifty-one-point nine percent of the teachers have attended 0-5 in-service training, 20.5% of them 6-10, 13% of them 11-15, and 14.6% of them 16 or more in-service training. While 69.9% of the

teachers have 0–5 years of professional experience, 18% of them have 6–10 years and 12.1% of them have 11–15 years of professional experience.

Instruments

Demographic Information Form

The form consists of questions about teacher-related factors (age, number of in-service trainings, professional experience) and factors related to the schools they work in (the location of the schools, the type of school, and classroom sizes).

Teacher Self-Regulation Scale (TSRS)

This scale was developed by Capa Aydin et al. (2009) to assess teachers' self-regulation skills. The scale consists of 40 items and includes nine subscales (goal setting, intrinsic interest, performance goal orientation, mastery goal orientation, emotional control, self-instruction, self-evaluation, self-reaction, and help-seeking). It is in the 6-point Likert type, scored between the statements "I totally agree" and "I totally disagree". The reliability coefficients for the subscales of the scale were calculated as .85 for the intrinsic interest/value, .78 for performance goal orientation, .67 for mastery goal orientation, .86 for goal setting, .78 for self-instruction, .73 for emotional control, .72 for self-evaluation, .66 for self-reaction, and .78 for help-seeking (Capa Aydin et al., 2009).

Three field education experts evaluated whether the scale items could be used to assess preschool teachers' self-regulation skills in terms of their scope and reached a consensus on their appropriateness. Sample items related to the scale are as follows: "When I prepare activities, I identify the goals I want children to achieve" (goal setting), "Being a successful teacher is important for self-development" (intrinsic interest), "It makes me happy to see children learn something" (performance goal orientation), "Being a successful teacher is important to get promoted" (mastery goal orientation), "I learn from the mistakes I make during the activity" (self-evaluation), "I guide myself to use time effectively" (self-instruction), "I ask for help from other teachers when there are problems I cannot solve" (help-seeking), "I appreciate myself when everything goes according to plan" (self-reaction), "I act calmly when faced with a problem" (emotional control).

In addition, statistical evidence was obtained regarding the validity and reliability of the scale data. Confirmatory factor analysis was conducted to examine the scale data in the same factors in this group and to measure whether it had the same effect. The fit values calculated as a result of confirmatory factor analysis (CFA) indicate an acceptable fit ($\chi^2/df=2,302$; RMSEA=0,072, SRMR=0,087, NFI=0,92, NNFI=0,95 and CFI=0,96). This constitutes evidence for the construct validity of the data obtained from the scale. In addition, the reliability of the data obtained in the current study was analysed. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated as .93. The Cronbach Alpha internal consistency coefficients for the subscales of the scale ranged from .70 to .86. These coefficients are respectively as follows: .86 for goal setting, .86 for intrinsic interest, .78 for performance goal orientation, .82 for mastery goal orientation, .85 for self-instruction, .81 for emotional control, .75 for self-evaluation, .70 for self-reaction, and .80 for help-seeking. The obtained values provide evidence of a high level of reliability.

Data Analysis

In the normality analyses, the skewness and kurtosis coefficients of the data obtained from the Teacher Self-Regulation Scale were examined. Since the data did not show a normal distribution (MCSS=-2.854, BBSDS=13.746), the analysis of the data was carried out with non-parametric tests. The Kruskal Wallis H test was used to analyse the location of the schools, the type of school, classroom sizes, the professional experience of the teachers, and the number of in-service trainings they have attended before. The analyses of the scale scores in terms of the age of the teacher were carried out with the Mann-Whitney U test. The results were interpreted based on the significance level of .016 for the three-category independent variables and .008 for the four-

category independent variables after doing Bonferroni correction. The significance of the difference between the results of the groups was found by calculating the effect sizes. Accordingly, the "r" value was used in the Mann Whitney U test, and the " η^2 " value in the Kruskal Wallis test. For η^2 value, .02 shows a low impact, .13 the medium impact, and .26 the high impact. When it comes to the r^2 value, below .30 indicates a low effect size, between .30-.50 medium, and .50 and above indicate a high effect size (Cohen, 1988).

Research Ethics

All the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed in the entire process from the planning, implementation, data collection to the analysis of the data. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Scientific Research and Publication Ethics Actions" have been carried out.

During the writing process of this study, scientific, ethical and citation rules were followed; no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic media for evaluation.

Teachers were asked to sign a voluntary participation form to indicate whether they were willing to complete the "Demographic Information Form" and "Teacher Self-Regulation Scale (TSRS)". The scales in the study were used after obtaining the necessary permissions from the researcher who developed the scale. For the "Teacher Self-Regulation Scale (TSRS)", the necessary permission for the use of the scale was obtained from Yesim Capa Aydin on 20.12.2020. To collect data from official early childhood education institutions affiliated to the Ministry of National Education, the necessary permissions were obtained from the Ministry of National Education General Directorate of Basic Education (14.04.2021 dated and E-40456018-44-24050937 numbered letter).

Research ethics committee approval information

Name of the ethics committee: Aksaray University Rectorate Human Research Ethics Committee

Date of the decision: 22.02.2021

Document issue number: 2021/01-38

RESULTS

Findings Related to Descriptive Statistics of the Teacher Self-Regulation Scale and its Subscales

Table 2

Descriptive Statistics of the Teacher Self-Regulation Scale and Its Subscales

Teacher Self-Regulation Scale and its Subscales	Frequency	Arithmetic Mean	Standard Deviation	Minimum Value	Maximum Value
Goal setting	239	31,38	4,26	6,00	36,00
Intrinsic interest	239	27,24	3,99	5,00	30,00
Performance goal orientation	239	15,67	5,26	5,00	30,00
Mastery goal orientation	239	21,80	3,05	4,00	24,00
Self-instruction	239	21,14	2,87	4,00	24,00
Emotional control	239	23,95	3,91	5,00	30,00
Self-evaluation	239	20,75	2,92	4,00	24,00
Self - reaction	239	19,97	3,55	4,00	24,00
Help-seeking	239	15,05	2,58	3,00	18,00
Total score	239	196,94	22,22	46,00	237,00

The maximum scores that can be obtained from the sub-dimensions of the scale are 36.00 for goal setting; 30.00 for intrinsic interest, performance goal orientation and emotional control sub-dimensions; 24.00 for mastery goal orientation, self-instruction, self-evaluation, and self-reaction sub-dimensions; and 18.00 for help-seeking sub-dimension. As shown in Table 1, it is seen that the mean score of the performance goal orientation sub-dimension of the early childhood education teachers is at a medium level, while the mean scores of the other sub-dimensions are at a high level. The maximum score that can be obtained from the total score of the scale is 240.00. When the arithmetic mean of the total score is examined, it is seen that the self-regulation skill levels of early childhood education teachers are at a high level.

The Effect of Teachers' Age on Self-Regulation Skills

Emotional control and self-evaluation subscales of the Teacher Self-Regulation Scale differ significantly according to the age of the teachers with a low effect (respectively $Z=-2.306$, $p=0.021$, $r=-0.14$; $Z=-2.108$, $p=0.035$, $r=-0.13$). In both subscales, participant teachers over the age of 33 scored significantly higher than the teachers whose ages range from 22 to 33. Scores of goal setting, intrinsic interest, performance goal orientation, mastery goal orientation, self-instruction, self-reaction, and help-seeking did not show a significant difference in terms of the age of the teachers.

The effect of number of in-service trainings on self-regulation skills

The results showed that the subscales of goal setting and self-evaluation differ significantly with a low effect according to the number of in-service trainings which the participant teachers have attended (respectively $X^2(3)=10,443$, $p=0,015$, $\eta^2=0,04$; $X^2(3)=10,200$, $p=0,017$, $\eta^2=0,04$). The self-evaluation subscale scores of the teachers who have attended 16 or more in-service training (100.89) were significantly higher than the scores (74.10) of teachers who have attended in-service training between 0 and 5 ($p<0.008$). The goal-setting subscale scores of the teachers who have attended 16 or more in-service training (96.66) were significantly higher than the scores of the teachers who have attended in-service training between 0 and 5 (75.30) ($p<0.008$). Intrinsic interest, performance goal orientation, mastery goal orientation, self-instruction, emotional control, self-reaction, and help-seeking dimension scores did not show a significant difference in terms of the number of in-service trainings.

The effect of professional experience duration on self-regulation skills

The professional experience duration of teachers has a low effect on emotional control subscale scores ($X^2(2)=6,729$; $p<0,05$; $\eta^2=0,03$). Mann Whitney U test was carried out to assess which subgroups are significantly different from each other. According to the results of Mann Whitney U test, the scores of the teachers with 11–15 years of professional experience (122.02) were significantly higher than the scores of teachers with 0–5 years of professional experience (94.42) ($p<0.016$) in terms of the emotional control subscale. The scores of goal setting, intrinsic interest, performance goal orientation, mastery goal orientation, self-instruction, self-evaluation, self-reaction, and help-seeking subscales did not show a significant difference according to teachers' professional experience duration.

The effect of teacher's school location on self-regulation skills

Emotional control skills differed significantly with a low effect compared to the school location ($X^2(2)=6,271$; $p<0,05$; $\eta^2=0,03$). This significant difference between the scales was calculated by the Mann-Whitney U test. As a result of the analysis, the emotional control subscale scores (82.91) of the teachers working in the district centre were found to be significantly higher than the subscale scores (65.63) of the teachers working in the village centre ($p<0.016$). Goal setting, intrinsic interest, performance goal orientation, mastery goal orientation, self-instruction, self-evaluation, self-reaction, and help-seeking scores were not significantly different from each other according to the school location.

The effect of the school type on self-regulation skills

The results showed that the emotional control subscale differs significantly with a low effect in terms of the school types ($X^2(2) = 8,296$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,03$). The Kruskal-Wallis H Test was used to assess which school types made a significant difference in the self-regulation skills of the participant teachers. Accordingly, it was found that the emotional control scores (88.45) of the teachers working in the kindergarten classrooms in the secondary school were significantly higher than the scores (68.12) of the teachers working in the kindergarten classrooms in the primary school ($p < 0.016$). Goal setting, intrinsic interest, performance goal orientation, mastery goal orientation, self-instruction, self-evaluation, self-reaction, and help-seeking scores were not significantly different from each other in terms of the type of school in which the participant teachers work.

The effect of the classroom size on self-regulation skills

Goal setting and self-reaction subscales showed a significant difference with a low effect in terms of the classroom sizes (respectively $X^2(2) = 8,000$, $p = 0,018$, $\eta^2 = 0,03$; $X^2(2) = 8,734$, $p = 0,013$, $\eta^2 = 0,04$). The goal-setting scores of the teachers who have 21 or more children in the class (58.55) were significantly higher than the scores of the teachers who have 0–10 children in the class (41.77) ($p < 0.016$). The self-reaction scores of the teachers who have 21 or more children in the class (109.98) were significantly higher than the scores of the teachers who have 11–20 children (81.65) ($p < 0.016$). Intrinsic interest, performance goal orientation, mastery goal orientation, self-instruction, emotional control, self-evaluation, and help-seeking subscales scores did not show a significant difference in terms of the classroom size.

DISCUSSION, CONCLUSION and FUTURE DIRECTIONS

It is seen that the total score of self-regulation skills of the teachers participating in the study ($\bar{x} = 196.94$) is at a high level. The mean scores of the sub-dimensions of self-regulation skills are at a high level in the sub-dimensions of goal setting, intrinsic interest, mastery goal orientation, self-instruction, emotional control, self-evaluation, self-reaction and help-seeking, while it is at a medium level in the sub-dimension of performance goal orientation. According to this result; it can be said that participant teachers set goals and prepare their plans in line with the interests, needs and levels of children, increase their intrinsic interest by noticing the change and development in children, set intrinsic goals by motivating themselves to be a successful teacher, and self-instruct by using different methods and strategies in order to increase the quality of education, It can be said that they self-evaluate by checking whether the set goal has been achieved or not, they show the behavior of getting help from their colleagues in the face of problems that they cannot find a solution, they show more motivation and develop self-reaction by seeing themselves successful, and they maintain emotional control by staying calm in the face of unexpected situations in the education and training process (Kamyabi Gol & Royaei, 2013; Capa Aydin et al., 2009; Schunk & Zimmerman, 2009; Loyens et al., 2008). In addition, because of the interrelatedness of the sub-dimensions, the fact that the skill developed for one sub-dimension affects the other sub-dimensions may be because teachers have a high motivation and successfully reflect their knowledge and learning strategies to learning environments. The reason why the mean of the performance goal orientation sub-dimension was found to be at the medium level may be due to the insufficiency of the incentives (promotion, grade-grade, certificate of achievement, etc.) offered to teachers to see themselves as successful. Ergen and Gunay (2019) examined the views of preschool education teachers on managerial problems and found that the problems most frequently mentioned by teachers were “not glorifying teachers sufficiently when necessary” and “not rewarding teachers for motivation”. Koyebakan (2020) conducted a study with a group of teachers, including preschool education teachers, and found that the expectations of teachers from school administrators included the expectation of being appreciated and rewarded to a great extent.

The results of this study, which aimed to measure and evaluate various factors affecting early childhood education teachers' self-regulation skills, showed that all the variables considered influenced self-regulation skills. It was found that there was a significant difference in the scores of emotional control and self-evaluation subscales in the Teacher Self-Regulation Scale in terms of the age of the participant teachers. It was concluded that the emotional control and self-evaluation scores of the teachers over the age of 33 were higher than those of the teachers aged 23-33. The reason for this finding may be derived from teachers' increasing awareness of their strengths and weaknesses as they get older, and their objective and realistic evaluation of their own performance and development. Like the current research findings, the results of several studies have shown that teachers tend to have more advanced self-regulation skills as they get older (Ghonsooly & Ghanizadeh, 2013; Ghanizadeh, 2011; Yilmaz, 2016).

There was a significant difference in the subscale scores of the teachers' goal setting and self-evaluation in terms of the number of in-service trainings they attended. Therefore, the self-regulation skills of teachers who have attended 16 or more in-service training were significantly higher than the self-regulation skills of those who have attended 0-5 in-service training. According to Velyentienko (2012), teachers' attendance at in-service training has a positive effect on their professional self-esteem. Tzivinikou (2015) found that attending a 6-month in-service training program increased teachers' sense of self-efficacy in cooperative educational activities for their students. It can be inferred that in-service training increases teachers' self-efficacy and professional self-esteem. Accordingly, it contributes to teachers' goal-setting skills in terms of guiding and monitoring the process in the self-regulated learning process, identifying criteria for self-evaluation, and motivating teachers depending on the quality of the determined goals.

There was a significant difference in the emotional control scores of the participant teachers in terms of their professional experience. The emotional control scores of the teachers who have 11-15 years of professional experience were significantly higher than the emotional control scores of the teachers whose professional experience is between 0-5 years. Considering this finding, it can be said that the duration of professional experience may affect the diversity of instructional behaviours and practices and accordingly, increasing awareness of the profession may be effective in the development of teachers' emotional control skills. Buyuktaskapu Soydan et al. (2024) found that preschool teachers with 1-10 years of experience had more emotion regulation difficulties in the impulsivity dimension compared to teachers with 21 years of experience or more. Zimmerman (2000) emphasized that self-regulation skills are not fixed skills, they can improve in progress over time by offering the opportunity to control their own learning to the individuals through active participation in environments that offer repeated experiences. It can be said that teachers with more years of experience have more opportunities to improve their skills as they have more repeated experiences. A variety of studies have recommended that teachers' professional experience has a significant effect on their self-regulation skills (Iriogbe-Efionayi, 2020; Soliman & Alenazi, 2017; Yilmaz, 2016; Ghonsooly & Ghanizadeh, 2013; Ghanizadeh, 2011).

The emotional control skills of the participant teachers showed a significant difference in terms of the location of their schools. Results of the current study indicated that the emotional control scores of the teachers working in the district centre were significantly higher than the teachers working in the village. Based on this finding, it may be since teachers working in the district centre have the chance to interact with many teachers, while teachers working in the village have the chance to interact with few or even no teachers during the day. Therefore, the teachers working in the district centre may have the opportunity to interact with more colleagues, and interaction with colleagues is one of the various ways in which teachers learn in their professional journey. They may have the opportunity to socialize with other teachers who can be a model and a mentor in terms of analysing and discussing various situations experienced compared to the teachers working in the village (Gore & Rosser, 2022).

There was a significant difference between teachers' emotional control scores and the type of school the teachers work in. The self-regulation skills of the teachers working in the kindergarten classroom which is bounded to the secondary school were significantly better than the teachers

working in the kindergarten classroom bound to the primary school. According to Brackett et al. (2010), there is an indirect relationship between burnout level and self-regulation skills. Moreover, Alkeveli (2021) suggested that the teachers working in kindergartens within primary schools feel more burnout than their colleagues working in other school types. Within this regard, the limited physical conditions, having a limited number of materials, and interacting with a limited number of teachers due to the working conditions may cause feeling more burnout and, accordingly, these teachers may tend to show lower emotional control.

There was a significant difference in the scores of the teachers' goal-setting and self-reaction in terms of classroom sizes. Therefore, the goal-setting subscale scores of the teachers who have 21 or more children in the class were significantly higher than the scores of the teachers who have 0–10 children in their class. The results showed that the self-reaction scores of the teachers who have 21 or more children in their classes were higher than the scores of the teachers who have 11–20 children in their classes. This finding may be stemmed from the fact that teachers may have more opportunities to practice with children of various interests, needs, and characteristics depending on higher class size, thus having various observation data, and learning outcomes to develop new strategies. According to Ghonsooly & Ghanizadeh (2013), there is a highly significant relationship between teachers' self-efficacy and their ability to set goals. The reason for the higher goal-setting scores of the teachers who work with 21 or more children may be derived from their higher self-efficacy due to their greater effort towards the determined goals and their strong will against difficulties.

The current research results may provide several suggestions for researchers and educators. For instance, based on the necessity to improve teachers' performance goal orientation skills, adequate incentives should be offered to teachers for their efforts. In addition, supportive practices for performance goal orientation skills can be included by encouraging teachers to share through publications such as magazines, books, brochures, etc. to make them feel productive and productive in certain periods. However, experience-sharing meetings can be organized where younger teachers have an opportunity to listen to the professional experiences of older colleagues about controlling reactions to sudden events and staying calm, checking whether the set goal has been reached, and recognizing the deficiencies in reaching the goal. Depending on the increase in the number of in-service trainings, it can be stated that teachers make their plans in line with the developmental characteristics and needs of the children in the classroom, and accordingly, their goal-setting skills may be enhanced. Because of this, teachers may show progress in self-evaluation skills by checking whether the set goal has been achieved thanks to the in-service training and by noticing the deficiencies. In this sense, it can be recommended to encourage teachers to participate in courses, seminars, and in-service training activities aimed at supporting their self-regulation skills. It is recommended to design learning environments where teachers who are new to the teaching profession can be benefitted from the professional experiences and knowledge of more experienced teachers. Teachers should be provided collaborative learning environments through systematically in-service training to share their experiences with each other. Through meaningful practices that may increase communication and interaction between the teachers working in the district centre and the teachers working in the village, they may have the opportunity to share their experiences on self-regulation skills. In addition, distance/face-to-face training seminars can be organized to support the self-regulation skills of the teachers who work in the villages. The participation of the teachers working in primary schools in high-quality professional development programs aimed at enhancing their self-regulation skills can be encouraged by the school administration or provincial-district national education principalities. In-depth investigations can be conducted on the elements of the school environment that influence the emotional control skills of early childhood education teachers working in secondary schools. It is suggested that the average class size of 20 has positive effects on teachers' self-regulation skills. Because appropriate class size plays a significant role in effective classroom communication and dynamics. For this reason, it is recommended that teachers with a small class size keep the classroom dynamic and active by including all children in the activity process as much as possible, increasing the variety of materials they use in educational activities, or using

audio-visual stimuli more within the learning and teaching processes. Because of the increase in participation in classroom activities, active and dynamic processes can enhance the quality of teacher-child communication. Concordant to these processes in the classroom, the teacher may be able to diversify the content to fulfil learning and developmental objectives appropriately by re-designing the objectives or improving self-evaluation and self-reaction skills for different situations they encounter. In this regard, these interactive processes may play a significantly positive role in the development of teachers' self-regulation skills.

Limitations of the Study

This research is limited to 239 pre-school education teachers working in private and state pre-school education institutions, including private independent kindergartens, private kindergartens, public kindergartens, and public independent kindergartens in the 2020-2021 academic year. Second, although the sample of participants was diverse in terms of age, experience, type of school they work, school location and number of in-service trainings the attended, they all came from the same urban center, which limits the generalizability of the findings. Therefore, the results of this study are generalizable to other teachers in a similar geographical location.

Acknowledgement and Support

As authors, we do not declare any support or acknowledgment for the process of conducting the research.

Statement of Contribution Rate

This study is derived from a master's thesis entitled "Investigation of early childhood education teachers' self-regulation skills in terms of various variables", conducted by the first author under the supervision of the second author who is the corresponding author of the study.

Declaration of Conflict of Interest

As the authors of the study, we declare that we do not have any declaration of interest/conflict.

Statement of Publication Ethics

In the entire process from the planning and implementation of this research to the collection and analysis of data, all the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out.

During the writing process of this study, scientific, ethical and citation rules were followed; no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication environment for evaluation.

Teachers were asked to sign a voluntary participation form to indicate whether they were willing to complete the "Demographic Information Form" and "Teacher Self-Regulation Scale (TSRS)". The scales in the study were used after obtaining the necessary permissions from the researcher who developed the scale. For the "Teacher Self-Regulation Scale (TSRS)", the necessary permission for the use of the scale was obtained from Yesim Capa Aydın on 20.12.2020. To collect data from official early childhood education institutions affiliated to the Ministry of National Education, the necessary permissions were obtained from the Ministry of National Education General Directorate of Basic Education (14.04.2021 dated and E-40456018-44-24050937 numbered letter).

Research ethics committee approval information

Name of the ethics committee: Aksaray University Rectorate Human Research Ethics Committee

Date of the decision: 22.02.2021

Document issue number: 2021/01-38

REFERENCES

- Airasian, P. W., & Gullickson, A. R. (1997). *Teacher self-evaluation tool kit*. Corwin Press.
- Alkeveli, S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions: An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2017). *Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (G. Haktanır, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, M., & Salovey, P. (2010). Emotion regulation ability, job satisfaction, and burnout among British secondary school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.
- Buyuktaskapu Soydan, S., Akalin, N., & Korkmaz, A. (2024). The effect of preschool teachers' emotion regulation skills and levels of cognitive flexibility on classroom management. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 13(2), 301-318. <https://doi.org/10.14686/buefad.1212588>
- Cadima, J., Barros, S., Ferreira, T., Serra-Lemos, M., Leal, T., & Verschueren, K. (2019). Bidirectional associations between vocabulary and self-regulation in preschool and their interplay with teacher-child closeness and autonomy support. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 75-86. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.004>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Chang, M. L. (2009). Teacher emotional management in the classroom: Appraisals, regulation, and coping with emotions. *Paper presented at the American Educational Research Association*.
- Capa Aydin, Y., Sungur, S., & Uzuntiryaki, E. (2009). Teacher self-regulation: Examining a multi-dimensional construct. *Educational Psychology*, 29(3), 345-356. <https://doi.org/10.1080/01443410902927825>
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- Degol, J. L., & Bachman, H. J. (2015). Teachers' classroom behavioral socialization practices and low-income children's self-regulation skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.002>
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within-and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21(5), 699-723. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497453>
- Ergen, H., & Günay, T. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı kurumlarda yaşadığı yönetsel sorunlar ile ilgili görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 63-89.
- Erturk Kara, H. G., Gonen, M., & Pianta, R. (2017). The examination of the relationship between the quality of teacher-child interaction and children's self-regulation skills. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 32(4), 880-895. <https://doi.org/10.16986/huje.2016018694>
- Eshel, Y., & Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology*, 23(3), 249-260. <https://doi.org/10.1080/0144341032000060093>.
- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148. <https://doi.org/10.1177/0143034304043670>

- Ghanizadeh, A. (2011). An investigation into the relationship between self-regulation and critical thinking among Iranian EFL teachers. *Technology of Education Journal (TEJ)*, 5(2), 117-124.
- Ghonsooly, B., & Ghanizadeh, A. (2013). Self-efficacy and self-regulation and their relationship: A study of Iranian EFL teachers. *The Language Learning Journal*, 41(1), 68-84.
- Gordon, S. C., Dembo, M. H., & Hocevar, D. (2007). Do teachers' own learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology? *Teaching and Teacher Education*, 23, 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.08.002>
- Gore, J., & Rosser, B. (2022). Beyond content-focused professional development: Powerful professional learning through genuine learning communities across grades and subjects. *Professional Development in Education*, 48(2), 218-232. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1725904>
- Groves Gillespie, L., & Seibel, N. (2006). Self-regulation: A cornerstone of early childhood development. *Young Children*, 1-6.
- Guler Yıldız, T., Erturk Kara, H. G., & Findik Tanribuyurdu, E. (2014). Examining self-regulation skills according to teacher-child interaction quality. *Education and Science*, 39(176), 329-338. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3648>
- Heydarnejad, T., Hosseini Fatemi, A., & Ghonsooly, B. (2021). The interplay among self-regulation, emotions and teaching styles in higher education: A path analysis approach. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(2), 594-609. <https://doi.org/10.1108/jarhe-08-2020-0260>
- Hsu, S. (2005). Help-seeking behavior of student teachers. *Educational Research*, 49(3), 307-318. <https://doi.org/10.1080/00131880500287716>
- Iriogbe-Efionayi, S. (2020). Promoting self-regulation in early childhood education: Teachers' knowledge of self-regulation. *Urban Education Research & Policy Annuals*, 7(1).
- Kamyabi Gol, A., & Royaei, N. (2013). EFL teachers' self-regulation and job performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(10), 1855-1861. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.10.1855-1861>
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kilic, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730>
- Koyebakan, A. (2020). Öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentileri: Denizli ili Kale ilçesi örneği [Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kurt, Ş. H., & Dikici Sigirtmac, A. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme becerisi ve öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen uygulamalarının sınıf yönetimi becerisi üzerine etkisi. *Journal of Early Childhood Studies* 5(1), 135-151. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202151245>
- Larsen, T., & Samdal, O. (2012). The importance of teachers' feelings of self-efficacy in developing their pupils' social and emotional learning: A Norwegian study of teachers' reactions to the second step program. *School Psychology International*, 33(6), 631-645. <https://doi.org/10.1177/0143034311412848>
- Loyens, S. M. M., & Gijbels, D. (2008). The impact of students' motivation on their learning: A review of the literature. In J. A. G. Van Merriënboer, & D. Gijbels (Eds.), *Learning and instruction in the digital age* (pp. 151-181). Routledge.
- Moen, A. L., Sheridan, S. M., Schumacher, R. E., & Cheng, K. C. (2019). Early childhood student-teacher relationships: What is the role of classroom climate for children who are disadvantaged? *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 331-341. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00931-x>
- OECD. (2024). Education GPS. Retrieved June 4, 2024, from <http://gpseducation.oecd.org>
- Parvaneh Shirazi, H. (2024). EFL teachers' self-regulation strategies and teaching effectiveness: A mixed-method study. *Mixed Methods Studies in English Language Teaching (MMSELT)*, 1(1), 89-106.
- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of motivated strategies for learning*. School of Education Building, The University of Michigan.
- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi, J. V. (2005). Young people's help-seeking mental health problems. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 4(3), 1-34. <https://doi.org/10.5172/jamh.4.3.218>

- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education, 23*(2), 146-159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.035>
- Sáiz Manzanares, M. C., Carbonero Martín, M. Á., & Román Sánchez, J. M. (2014). Self-regulation skills learning in children aged 5 to 7. *Universitas Psychologica, 13*(1), 369-380. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.ahan>
- Schunk, D., & Zimmerman, B. J. (2009). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Schutz, P. A. (2014). Inquiry on teachers' emotion. *Educational Psychologist, 49*, 112. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.864955>
- Soliman, M. S. S., & Alenazi, M. M. (2017). Primary teachers' beliefs and knowledge about self-regulated learning in the Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Educational Sciences, 18*(1-3), 1-15. <https://doi.org/10.1080/09751122.2017.1346573>
- Stratton S. J. (2021). Population Research: Convenience Sampling Strategies. *Prehospital and disaster medicine, 36*(4), 373-374. <https://doi.org/10.1017/S1049023X21000649>
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education: An International Journal, 7*(4), 379-398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education, 49*, 78-88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>
- Tinsley, H. E., & Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology, 34*, 414-424. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.34.4.414>
- Tzivinikou, S. (2015). The impact of an in-service training program on the self-efficacy of special and general education teachers. *Problems of Education in the 21st Century, 64*, 95. <https://doi.org/10.33225/pec/15.64.95>
- Velyentienko, M. (2012). Types and forms of professional development of a preschool teacher in in-service training. *Academia.edu*. https://www.academia.edu/68656646/Types_and_Forms_of_Professional_Development_of_a_Preschool_Teacher_in_In_Service_Training
- Yilmaz, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenleme düzeyleri ile kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zusho, A., Pintrich, P. R., & Coppola, B. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education, 25*(9), 1081-1094. <https://doi.org/10.1080/0950069032000052207>

GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

Giriş

Öğretmenlerin eğitim performanslarını en üst düzeye çıkarmak ve çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmak için çeşitli stratejiler kullanmaları ve kendi öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Hedef belirleme, içsel ilgi, dışsal hedef, içsel hedef, öz yönlendirme, duygusal kontrol, öz değerlendirme, öz tepki, yardım alma sayesinde mesleki gelişimlerine katkıda bulunmakta ve eğitim öğretim sürecindeki verimliliklerini artırmaktadırlar. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz-düzenleme becerilerinin ölçülmesi, değerlendirilmesi ve bu becerileri etkileyen faktörlerin belirlenmesinin etkili erken müdahale programlarının tasarlanmasına ve uygulanmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, mevcut araştırmanın sonuçlarının çocukların kaliteli bir eğitim sürecine dâhil edilmesine yönelik çabalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu görüşler göz önünde bulundurularak, bu çalışmada okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz-düzenleme becerilerinin öğretime ilişkin faktörler (yaş, hizmet içi eğitim sayısı, mesleki deneyim) ve görev yaptıkları okullara ilişkin faktörler (okul bölgesinin sosyoekonomik özellikleri, okulların konumu, okul türü, sınıf mevcutları) açısından incelenmesi amaçlanmıştır.1. Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz-düzenleme becerilerinde öğretime ilişkin faktörler (öğretmen yaşı, mesleki deneyim, alınan hizmet içi eğitim sayısı) açısından anlamlı bir farklılık var mıdır? 2- Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz-düzenleme becerilerinde çalıştıkları okullara ilişkin faktörler (okul bölgesinin sosyoekonomik özellikleri, okul türü, sınıf mevcutları ve okulların konumu) açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan Batman ili ve bu ile bağlı ilçelerdeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 239 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formu, öğretmenlere ilişkin faktörler (yaş, hizmet içi eğitim sayısı, mesleki deneyim) ve çalıştıkları okullara ilişkin faktörler (konumu, okul türü ve sınıf mevcutları) ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Öğretmen Öz Düzenleme Ölçeği; Çapa Aydın, Sungur ve Uzuntiryaki (2009) tarafından öğretmenlerin öz düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 40 maddeden oluşmakta ve dokuz alt boyutu (hedef belirleme, içsel ilgi, dışsal hedef, içsel hedef, öz yönlendirme, duygusal kontrol, öz değerlendirme, öz tepki, yardım alma) içermektedir. "Tamamen katılıyorum" ve "Tamamen katılmıyorum" ifadeleri arasında puanlanan 6'lı Likert tipindedir. Verileri analiz etmek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve non- parametrik testler yapılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz düzenleme becerileri toplam puanının ($\bar{x} = 196,94$) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca öz düzenleme becerileri alt boyutlarının puan ortalamalarının hedef belirleme, içsel ilgi, içsel hedef, öz yönlendirme, duygusal kontrol, öz değerlendirme, öz tepki, yardım alma alt boyutların tümünde yüksek düzeyde olduğu görülürken dışsal hedef alt boyutunda orta düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda tüm değişkenlerin öz-düzenleme becerilerini etkilediği belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin yaşlarına göre duygusal kontrol ve öz değerlendirme alt ölçeklerinden aldıkları puanlarda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre hedef belirleme ve öz değerlendirme alt ölçek puanlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Katılımcı öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre duygusal kontrol puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin duygusal kontrol puanları ile çalıştıkları okul türü arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin hedef belirleme ve öz tepki puanları ile sınıf mevcutları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Mevcut araştırma sonuçları ışığında, araştırmacılar ve eğitimciler için çeşitli öneriler sunulabilir. Öğretmenlerin öz düzenleme becerilerini desteklemeye

yönelik kurs, seminer ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmalarının teşvik edilmesi önerilebilir. Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin, daha deneyimli öğretmenlerin mesleki deneyim ve bilgilerinden yararlanabilecekleri öğrenme ortamlarının tasarlanması önerilebilir. Sistematik hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin birbirleriyle deneyimlerini paylaşabilecekleri işbirlikçi öğrenme ortamları sağlanmalıdır. İlçe merkezinde görev yapan öğretmenler ile köyde görev yapan öğretmenler arasında iletişim ve etkileşimi artırabilecek anlamlı uygulamalarla, öz düzenleme becerilerine ilişkin deneyimlerini paylaşma fırsatı bulabilirler. Ayrıca köylerde görev yapan öğretmenlerin öz düzenleme becerilerini desteklemek amacıyla uzaktan/yüz yüze eğitim seminerleri düzenlenebilir.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik nitelikli mesleki gelişim programlarına katılmaları okul yönetimi veya il-ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından teşvik edilebilir. Ortaokullarda görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin duygusal kontrol becerilerini etkileyen okul ortamı unsurları üzerine derinlemesine araştırmalar yapılabilir. Sınıf mevcudunun ortalama 20 olmasının öğretmenlerin öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir. Çünkü uygun sınıf mevcudu, etkili sınıf iletişimi ve dinamiğinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin mümkün olduğunca tüm çocukları etkinlik sürecine dahil ederek, eğitim etkinliklerinde kullandıkları materyal çeşitliliğini artırarak ya da görsel-işitsel uyaranları öğrenme ve öğretme süreçlerinde daha fazla kullanarak sınıfı dinamik ve aktif tutmaları önerilebilir. Sınıf içi etkinliklere katılımın artması nedeniyle aktif ve dinamik süreçler öğretmen-çocuk iletişiminin kalitesini artırabilir. Sınıftaki bu süreçlerle uyumlu olarak öğretmen, karşılaştığı farklı durumlar için hedefleri yeniden tasarlayarak ya da öz-değerlendirme ve öz-tepki becerilerini geliştirerek öğrenme ve gelişim hedeflerini uygun şekilde yerine getirmek üzere içeriği çeşitlendirebilir. Bu bağlamda, bu etkileşimli süreçler öğretmenlerin öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde önemli ölçüde olumlu bir rol oynayabilir.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 2

Sayfa: 581-606



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 2

Page: 581-606

Fiziksel engelli bireyler için eğitim teknolojisi: Bir
sistemik literatür taraması

Educational technology for physically disabled
people: A systematic literature review

Mehmet DONMEZ,  <https://orcid.org/0000-0003-0339-5135>
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mdonmez@metu.edu.tr

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi
27 Haziran 2024

Düzeltilme Tarihi
18 Ekim 2024, 20 Ekim 2024

Kabul Tarihi
22 Ekim 2024

Önerilen Atıf

Donmez, M. (2024). Fiziksel engelli bireyler için eğitim teknolojisi: Bir sistemik literatür taraması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 581-606. <http://doi.org/10.33400/kuje.1506082>

Recommended Citation

ÖZ

Eğitim teknolojisinin son yıllardaki gelişimi, fiziksel engelli öğrencilerin özel gereksinimlerini karşılamak üzere yenilikçi teknolojiler sunmuş ve eğitim alanındaki araştırmacıların ve uygulayıcıların çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını desteklemek için bu teknolojilerin etkin bir biçimde kullanımının önemini vurgulamıştır. Bu çalışmada, fiziksel engelli bireyler için eğitim teknolojisinin kullanımını araştırma amacıyla fiziksel engelli bireylerin kullandıkları teknolojiler ve bu teknolojilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri kategorize edilmektedir. Bu sistematik literatür taramasında önceden belirlenmiş kriterlere göre, Web of Science (WoS), Scopus, Education Resources Information Center (ERIC), EBSCOhost, Science Direct ve Education Source gibi tanınmış elektronik veri tabanları kullanılmıştır. Bu kapsamlı literatür taraması, fiziksel engelli öğrenciler için eğitim teknolojisinin kullanımındaki mevcut eğilimi gösteren ve farklı disiplinleri kapsayan 35 çalışmayı içermektedir. Seçilen çalışmaların yayımlandığı ülkeler incelendiğinde, fiziksel engelli bireyler için eğitim teknolojisinin kullanımı alanındaki araştırmaların geniş bir coğrafi dağılımı olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar, dijital platformlar ve adaptif bilgisayar giriş cihazları başta olmak üzere çeşitli teknolojileri araştırmaktadır. Robotik, göz hareketleri takip teknolojisi, mobil teknolojiler, bilgisayar tabanlı teknolojiler ve destek ekipmanları da önemli ölçüde katkı sağlayan teknolojiler arasında yer almaktadır. Bu disiplinler arası araştırma, eğitim teknolojisinin dönüştürücü potansiyelini vurgulayarak, fiziksel engelli bireylerin kapsamlı eğitsel becerileri ve konu öğrenimi hususundaki özgün ihtiyaçlarını karşılamak için sürekli iş birliğine olan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Anahtar Sözcükler: eğitim teknolojisi, yardımcı teknolojiler, fiziksel engellilik, özel eğitim

ABSTRACT

The evolution of educational technology in recent years has introduced innovative technologies to meet the specific requirements of students with physical disabilities, emphasizing the importance for educational researchers and practitioners to understand its effective use in supporting diverse learning needs. The present study aimed to explore the utilization of educational technology for physically disabled people. It categorized the technology they used and how it affected their ability to learn. This systematic review followed predetermined criteria and utilized well-known electronic databases, including Web of Science (WoS), Scopus, Education Resources Information Center (ERIC), EBSCOhost, Science Direct, and Education Source. This comprehensive review includes 35 studies demonstrating a maintained trend in using educational technology for physically disabled students. The examination of the published countries in the selected studies reveals a diverse geographic distribution of research efforts in the field of employing educational technology for individuals with physical disabilities. The studies explore various technologies, with digital platforms and adaptive input devices taking the lead. Robotics, gaze-based technology, mobile technology, computer-based technology, and support equipment also contribute significantly. This interdisciplinary exploration highlights the transformative potential of educational technology, emphasizing the need for continued collaboration to address the unique needs of physically disabled individuals across comprehensive educational skills and subject learning.

Keywords: educational technology, assistive technology, physical disability, special education

INTRODUCTION

Educational technology enables researchers in the field of education to develop and implement innovative tools, strategies, and resources aimed at enhancing teaching methods, learning experiences, and educational outcomes. Despite the extensive technology integration into education, it is noteworthy that the field of special education has yet to fully capitalize on its advantages. Students with disabilities have remarkable problems with accessibility and independence on campus while trying to maintain their education (Aamlid & Brownfield, 2019). Therefore, there is a demanding requirement to advocate for the adoption of Information and Communication Technologies (ICT) and Assistive Technology (AT) in the instruction of disabled children with diverse learning needs (Bouck & Long, 2021; Donmez, 2023; Ouherrou et al., 2019). Significantly, AT holds the potential to significantly enhance the development of social and communicative skills, as well as improve learning outcomes for students with unique requirements (Campbell et al., 2006).

In today's digital age, the significance of technology in education has reached unprecedented heights. There is a significant transformation in online learning, offering students from various backgrounds, including those with disabilities, a higher degree of flexibility and accessibility (Stambekova et al., 2022). While this transformation aims to touch the lives of all students, it holds great potential to provide benefits for individuals with physical disabilities, including those who may be paralyzed (Lomellini et al., 2022; Seale et al., 2010). In this context, using AT services is crucial in breaking down barriers and enhancing the educational journey of students with disabilities (Malcolm & Roll, 2017). Besides, the availability of accessible e-learning systems can offer significant opportunities for the education of students with disabilities (Laabidi et al., 2014).

Ensuring accessibility to educational resources and fostering an inclusive learning environment for learners with disabilities has become a paramount concern. Accessibility, a cornerstone of modern education, is not only about providing equal opportunities but also empowering individuals to realize their full potential. In this context, the use of educational technology, along with a suite of assistive technologies, becomes instrumental for those with physical disabilities. These technologies offer solutions that transcend physical limitations, providing physically disabled learners the tools to access, engage in, and thrive in educational settings.

Given the importance of technology usage for physically disabled learners, there arises a necessity to explore the use of educational technology in enhancing their learning. Hence, the current study followed a systematic literature review to investigate educational technology for physically disabled learners. In particular, a review of prior educational research spanning from 2010 to 2024 was conducted to gain insights into the application of educational technology in improving the learning environments of individuals with physical disabilities. The findings revealed that educational technology holds significant promise for improving their understanding and learning. Moreover, this study can be a helpful resource for upcoming researchers by providing details about the particular participants, subjects, and objectives through the research reviewed. Additionally, the current study aimed to organize and identify potential applications of technology in the development of comprehensive educational skills and subject learning.

BACKGROUND

Educational technology, an expanding field at the intersection of education and technology, has experienced remarkable growth and transformation in recent years. There are technological tools and platforms aimed at improving the educational experience of learners, particularly those with unique needs and challenges (World Health Organization, 2017).

Assistive Technology (AT) plays a crucial role in special education by leveraging technology to enhance the learning experience and support disabled people (Assistive Technology Act of 1998, 1998). The Assistive Technology Act of 1998 defines AT as the use of technology to facilitate access to assistive digital devices and services to improve the quality of life for individuals with disabilities. AT encompasses a wide range of tangible materials, such as specialized equipment,

products, or systems, as well as related services (Assistive Technology Act of 2004, 2004). Besides, AT has proven indispensable in supporting learners with disabilities throughout their educational journey, helping to remove barriers and provide equal educational opportunities by enabling them to participate more fully in learning environments. For instance, devices such as adaptive keyboards, adaptive controllers, and writing tools can be examples of educational technology enabling students with limited physical ability to access and engage with digital educational content (Laughlin et al., 2018). AT is essential to support them throughout their educational journey. Besides, learners with physical disabilities who have challenges in communication can be helped with Augmentative and Alternative Communication (AAC) systems (Lersilp et al., 2016). For instance, there are applications for mobile devices like iPads or iPhones that can provide high-technology communication aids for people with specific needs (Bradshaw, 2013). Mobile applications are increasingly used as educational tools adaptable to learners' unique needs (World Health Organization et al., 2019). In addition, online educational resources like electronic books (e-books) can provide accessible educational content for disabled learners (Slater et al., 2015). Creating and distributing accessible educational content is a fundamental aspect of supporting learners with physical disabilities.

Moreover, Learning Management Systems (LMS), web-based platforms, can provide a centralized system for educators to deliver course content and for learners to access it. These systems are often designed with accessibility features such as screen reader compatibility and navigational tools that facilitate ease of use for learners with physical disabilities (Baule, 2020). In addition to the accessible features of LMS, it can offer communication and collaboration tools, such as video conferencing platforms and online discussion forums, to increase the interaction between learners and educators. Using these tools, learners with physical disabilities can participate in class activities easily.

To sum up, educational technology has evolved significantly in recent years, offering innovative tools and platforms to enhance the learning experience for people with physical disabilities to meet their specific requirements. It underscores the importance for educational researchers and practitioners to understand how to effectively employ and adapt educational technology to enhance the learning experiences of individuals with physical disabilities and support their educational progress.

RESEARCH QUESTIONS

This study aimed to explore existing research on the use of educational technologies for individuals with physical disabilities. Accordingly, it sought to address the following research questions:

1. What are the publication characteristics (year, country, journal), participant information and purpose of the studies on learning technology for physically disabled people?
2. What educational technologies are used for comprehensive educational skills and subject learning applied for physically disabled people?

METHODOLOGY

This study was initiated by employing a systematic literature review to identify relevant research aligned with the research questions, followed by a comprehensive evaluation and analysis of the selected studies (Kitchenham, 2004). The period from 2010 to 2024, with articles published up to October 15, 2024, was chosen to focus on recent developments and innovations in educational technology that support physically disabled individuals. This time frame reflects a period of significant technological advancement, ensuring that the review captures the most up-to-date and impactful research in the field. The detailed process of inquiry and selection of studies is elaborated below.

In this context, key concepts are operationally defined as follows: educational technology refers to the use of technological tools and resources designed to facilitate learning and improve

educational outcomes, including software applications, interactive platforms, and other instructional technologies. Learning technology specifically focuses on tools and systems that enhance the learning experience, promoting engagement and skill acquisition among learners. Information and Communication Technology (ICT) encompasses the integration of telecommunications, computers, and software that allows users to access, store, transmit, and manipulate information, including resources like the internet and mobile devices that support communication and learning in educational environments. Finally, assistive technology (AT) consists of devices, tools, or software designed to enhance the functional capabilities of individuals with disabilities, ranging from simple aids to complex systems.

Inquiry Process

The literature on the use of educational technology for people with physical disabilities was investigated using well-known electronic databases. They were Web of Science (WoS), Scopus, Education Resources Information Center (ERIC), EBSCOhost, Science Direct, and Education Source. The inquiry process focused exclusively on educational research. While examining the literature across the mentioned databases, the subsequent keywords or combinations were utilized, incorporating commands of "AND" and "OR": "education", "technology", "learning", "disabled", and "paralyzed".

Selection Process

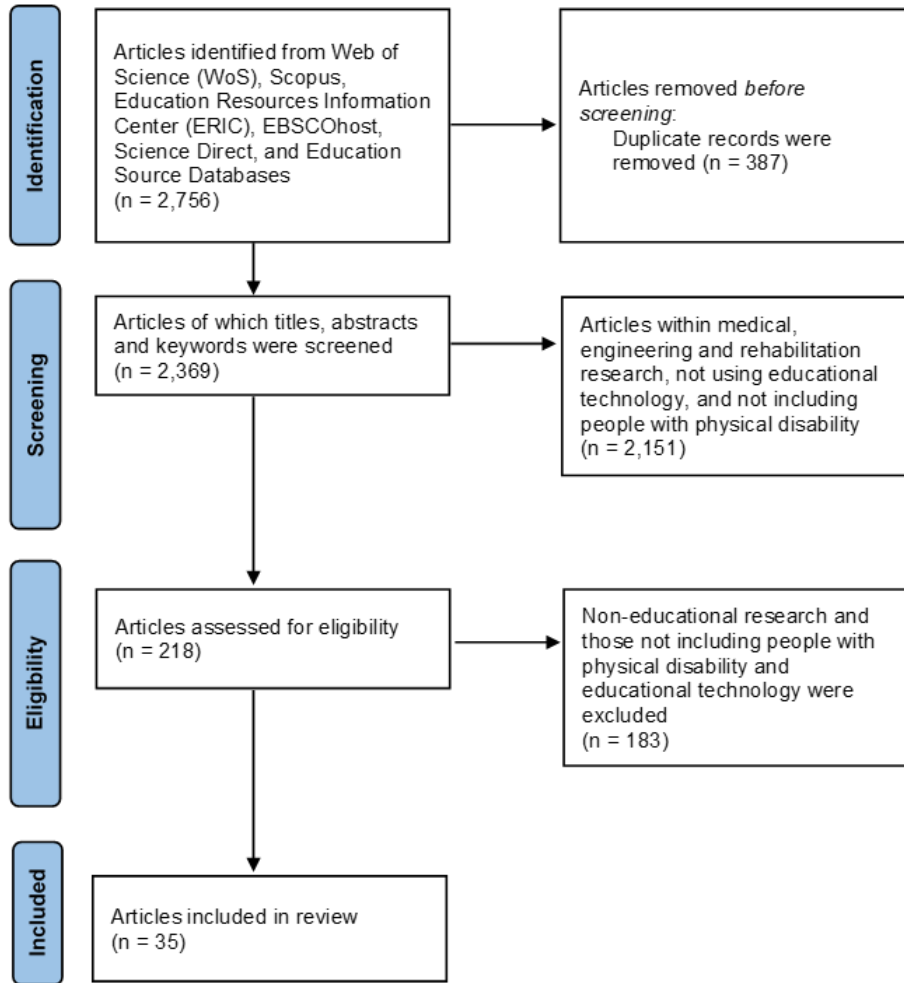
When choosing pertinent papers, the criteria for inclusion and exclusion for this systematic literature review (Table 1) were established following the PRISMA guideline, as Page et al. (2021) explained. Consequently, a comprehensive selection process was followed in four stages: identification, screening, eligibility, and inclusion (Moher et al., 2016; Shamseer et al., 2015).

Table 1

Inclusion and exclusion criteria

Inclusion Criteria	Exclusion Criteria
The paper was published in an academic journal.	The paper was a review or meta-analysis.
The paper was written in English.	The paper was not written in English.
The paper was published in a peer-reviewed journal.	The paper was not published in a peer-reviewed journal.
The paper was available in full text.	The paper was not available in full text.
The paper was educational research.	The paper was medical, rehabilitation, or engineering research.
The paper was about educational technology use.	The paper was not about educational technology use.
The participants were people with physical disability.	The participants were people without physical disability or teachers.

Initially, the examination of studies on the specified electronic databases relied on particular inclusion and exclusion criteria as outlined in Table 1. A total of 2,756 articles were collected, and 387 duplicate papers were removed during the review. The titles, abstracts, and keywords of the remaining 2,369 publications were then carefully inspected to identify those meeting the exclusion criteria. Consequently, articles related to disciplines such as medical, engineering, rehabilitation, or other topics were omitted from this study. Subsequently, the remaining 218 articles underwent eligibility evaluation, excluding 183 more papers that did not involve individuals with physical disabilities or did not utilize educational technology. As a result, 35 articles were selected for the current study, and a flowchart illustrating the inquiry and selection processes is presented in Figure 1.

Figure 1*Inquiry and selection process***Research Ethics**

All the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed in the entire process from the planning, implementation, data collection to the analysis of the data. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Scientific Research and Publication Ethics Actions" have been carried out.

During the writing process of this study, scientific, ethical and citation rules were followed; no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic media for evaluation.

Research ethics committee approval information

Since this study is a systematic literature review, it does not fall under the category of studies requiring Ethical Committee Approval. Therefore, Ethical Committee Approval has not been declared.

FINDINGS AND DISCUSSION

The results were organized into two main categories following a comprehensive assessment of the selected papers: overall findings and use of educational technology for individuals with physical disabilities.

The studies explored a diverse range of technologies tailored to benefit physically disabled people, as depicted in Table 2.

Table 2

Summary of selected papers on the use of educational technologies for physically disabled people

Authors	Participants	Purpose of the Study	Technologies Used	Comprehensive Educational Skills and Subject Learning
Inman et al. (2011)	13 children with severe orthopedic disabilities (4-20 years, M=11)	To investigate the impact of a training program utilizing technology on the educational experiences of children with physical disabilities	Digital Platforms	Motor Skills Enhancement
Kirshner et al. (2011)	16 children with cerebral palsy (6-12 years, M=8) 16 typically developing children (M=8)	To assess the usability of the Meal-Maker and its ability to discern performance disparities between typically developing children and those diagnosed with cerebral palsy	Digital Platforms	Motor Skills Enhancement
Batanero-Ochaíta et al. (2023)	26 students without visual or motor problems 28 blind or partially sighted students 6 reduced motor skill students (M=40 years)	To examine the time students with disabilities spend on questionnaires in e-learning compared to students without disabilities	Digital Platforms	Academic Activities
Ersoy & Güneşli (2016)	20 students with physical disabilities	To discuss how orthopedically impaired learners use social networking for leisure, education, and personal development	Digital Platforms	Communication and Interaction
Majeed (2018)	52 physically disabled students 15 hearing impaired students 46 visually impaired students	To investigate the challenges and obstacles related to the usability and accessibility of Open Educational Resources and Massive Open Online Courses (MOOCs) for students with specific needs in distance learning environments	Digital Platforms	Distance Learning
Sghaier et al. (2022)	50 students with disabilities (6-9 years)	To develop and construct a virtual learning space utilizing Open Simulator, which is based on a 3D virtual environment and simulates real-world surroundings	Digital Platforms	Mathematics Education
Khamparia et al. (2020)	30 children with disabilities 30 typically developing children	To incorporate microworld game-based learning with the aim of improving learning performance and problem-solving for special needs students in classroom teaching	Digital Platforms	Science Education

Authors	Participants	Purpose of the Study	Technologies Used	Comprehensive Educational Skills and Subject Learning
Gregg et al. (2016)	1 college student with physical disability 2 college students with learning disabilities 1 college student with visual impairment	To understand the provision of electronic mentoring to support the educational persistence of disabled students	Digital Platforms	STEM Education
Shih et al. (2010)	2 students with physical disabilities (12-15 years)	To assess the enhancement of pointing accuracy using a novel target acquisition method designed for individuals with multiple disabilities	Adaptive Input Devices	Academic Activities
Standen et al. (2011)	23 participants with intellectual and physical disabilities (17-21 years)	To assess the practicality of employing the Nunchuk as an alternative assistive tool for individuals with intellectual and physical disabilities through the use of switch-controlled software	Adaptive Input Devices	Academic Activities
Stasolla et al. (2015)	6 children with cerebral palsy (9-12 years, M=10)	To expand the application of assistive technology with a novel configuration, enabling children with cerebral palsy and severe motor disabilities to enhance academic engagement in classroom settings	Adaptive Input Devices	Academic Activities
Stasolla et al. (2013)	3 children with cerebral palsy and severe communication impairments (6-9 years)	To assess the effectiveness of a technology-driven program aimed at encouraging independent decision-making behaviors in children diagnosed with cerebral palsy	Adaptive Input Devices	Communication and Interaction
Stoner et al. (2010)	1 student with cerebral palsy (16 years)	To describe a single case of augmentative and alternative communication implementation	Adaptive Input Devices	Communication and Interaction
Chang & Shih (2014)	2 students with cerebral palsy (16-18 years)	To assess the effectiveness of using a standard keyboard enhanced by finger-pressing position detection program for fine motor activities	Adaptive Input Devices	Motor Skills Enhancement
Lancioni et al. (2011)	3 participants with extensive motor disabilities (13-46 years, M=35)	To evaluate the efficiency of microswitches and a keyboard emulator in assisting participants with severe motor disabilities in their writing tasks	Adaptive Input Devices	Writing Skills

Authors	Participants	Purpose of the Study	Technologies Used	Comprehensive Educational Skills and Subject Learning
Adams & Cook (2014)	3 children with physical disabilities and complex communication needs (10-14 years, M=12 years)	To examine the influence of employing a robot controlled through a speech-generating device on demonstrating knowledge in math measurement activities	Robotics	Mathematics Education
Adams & Cook (2016)	1 child with physical disabilities and complex communication needs (12 years)	To investigate interactive educational tasks utilizing a Lego robot operated by a speech-generating device tailored for communication	Robotics	Mathematics Education
Esquivel et al. (2024)	3 students with physical disabilities (3-17 years, M=9)	To investigate the environmental factors that facilitate students with physical disabilities in utilizing robots and computers during mathematics lessons	Robotics	Mathematics Education
Encarnação et al. (2017)	9 children with neuromotor disabilities (3-6 years) 9 typically developing children (3-6 years)	To develop and evaluate combined physical and virtual assistive technologies for manipulation and communication tailored for children facing challenges with motor and speech abilities	Robotics	Academic Activities
Molins-Ruano et al. (2018)	19 students with disabilities (16-18 years)	To propose that integrating a physical robot can enhance the accessibility of programming for disabled students	Robotics	Programming Education
Lindsay & Hounsell (2017)	18 children with disabilities (6-13 years)	To comprehend the creation and execution of a tailored robotics curriculum for children and adolescents with disabilities	Robotics	STEM Education
Borgestig et al. (2016)	10 children with severe physical impairments (1-15 years)	To examine changes in eye gaze abilities over time in children with physical limitations utilizing gaze-based assistive technology	Gaze-Based Technology	Academic Activities
Borgestig et al. (2017)	10 children with severe physical impairments without speaking ability (1-15 years)	To determine the influence of gaze-based assistive technology on the range of activities, independent utilization, and achievement of objectives in children with severe physical impairments	Gaze-Based Technology	Academic Activities
Donmez & Cagiltay (2024)	1 student with physical disability (23 years)	To develop an eye-tracking solution for students with physical disabilities by allowing them to access and use personal computers for their educational needs.	Gaze-Based Technology	Academic Activities

Authors	Participants	Purpose of the Study	Technologies Used	Comprehensive Educational Skills and Subject Learning
Karlsson et al. (2019)	5 children with cerebral palsy (3-5 years)	To determine the results of eye-gaze control technology, parental perspectives, and assess the viability of existing measures	Gaze-Based Technology	Academic Activities
Moseley et al. (2021)	2 students with cerebral palsy (16-19 years)	To introduce a research study on two innovative assistive technology-enabled digital assessment methods designed for individuals who are non-verbal and experience severe motor impairments	Gaze-Based Technology	Language Education
Goldberg et al. (2016)	2 students with physical disabilities 3 visually impaired students	To provide assistance to college students experiencing difficulties with mobility	Mobile Technology	Academic Activities
Hayhoe et al. (2015)	18 self-identifying disabled college students	To propose a new model of comprehensive technical resources advocating for the utilization of common mobile technologies and m-learning for students with disabilities	Mobile Technology	Academic Activities
Wiley et al. (2016)	73 students with intellectual and physical disabilities (4-43 years)	To review data gathered during a pilot project trialing the use of a tablet computer for students with intellectual and physical disabilities	Mobile Technology	Communication and Interaction
Atchison et al. (2019)	40 students with mobility disabilities (Undergraduate and graduate students)	To investigate the emergence of inclusive learning environments for disabled students within geoscience field courses	Mobile Technology	Geoscience Education
Bansal et al. (2023)	27 students with locomotor disability 22 students with hearing impaired 1 student with visual disabilities (18-28 years)	To recognize the significance of computer technology in vocational training for disabled people	Computer-based Technology	Academic Activities
Murchland & Parkyn (2010)	5 children with physical disabilities (10-14 years)	To investigate the involvement of physically disabled children in school activities through the utilization of assistive technology	Computer-based Technology	Academic Activities
Mangiatoridi (2012)	3 children with cerebral palsy (8-10 years, M=9)	To investigate the interaction between utilizing computers to aid children with disabilities in educational settings and the one-to-one computing model	Computer-based Technology	Communication and Interaction

Authors	Participants	Purpose of the Study	Technologies Used	Comprehensive Educational Skills and Subject Learning
da Silva et al. (2018)	4 students with cerebral palsy (14-19 years)	To assess the practicality of an affordable prototype device designed to aid educational tasks for teenagers diagnosed with cerebral palsy	Support Equipment	Communication and Interaction
Förster & Schnell (2024)	11 children with varying cognitive and physical abilities (11-15 years)	To develop accessible digital musical instruments that enhance music-making opportunities and support motor development for students with special education needs	Support Equipment	Motor Skills Enhancement

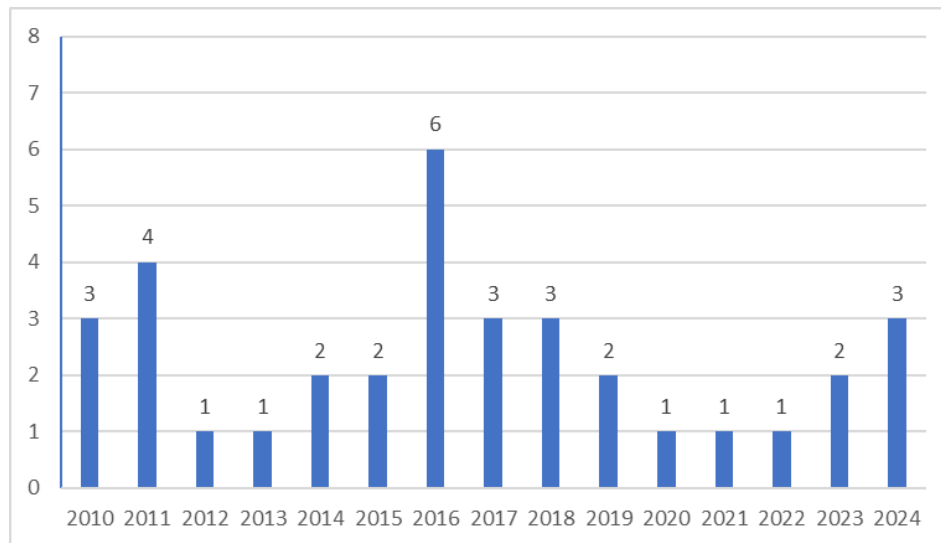
Overall Findings

This section provides an overview of the selected papers (N=35) from 2010 to 2024 along with descriptive details regarding the chosen articles. It encompasses the annual distribution of studies, the diversity of studies across countries, relevant journals, participant information and study purposes.

Regarding the utilization of educational technology for people with physical disabilities, a discernible pattern emerges, as presented in Figure 2. From 2010 to 2015, research output fluctuated, with one to four studies published annually. An increase in the number of studies became apparent from 2016 onward, indicating an augmented focus by researchers during this period. From 2016 to 2019, a consistent level of interest was sustained. However, starting in 2020, a decline is observed, with only one article per year in 2020, 2021, and 2022. This decline may suggest that while interest persists, the rate of new studies has diminished in recent years. Despite this reduction, a resurgence is evident with two studies in 2023 and three in 2024, suggesting a renewed focus on this area. The recent increase in publications points to potential revitalization, warranting further exploration of the evolving challenges and opportunities in utilizing educational technology for individuals with physical disabilities.

Figure 2

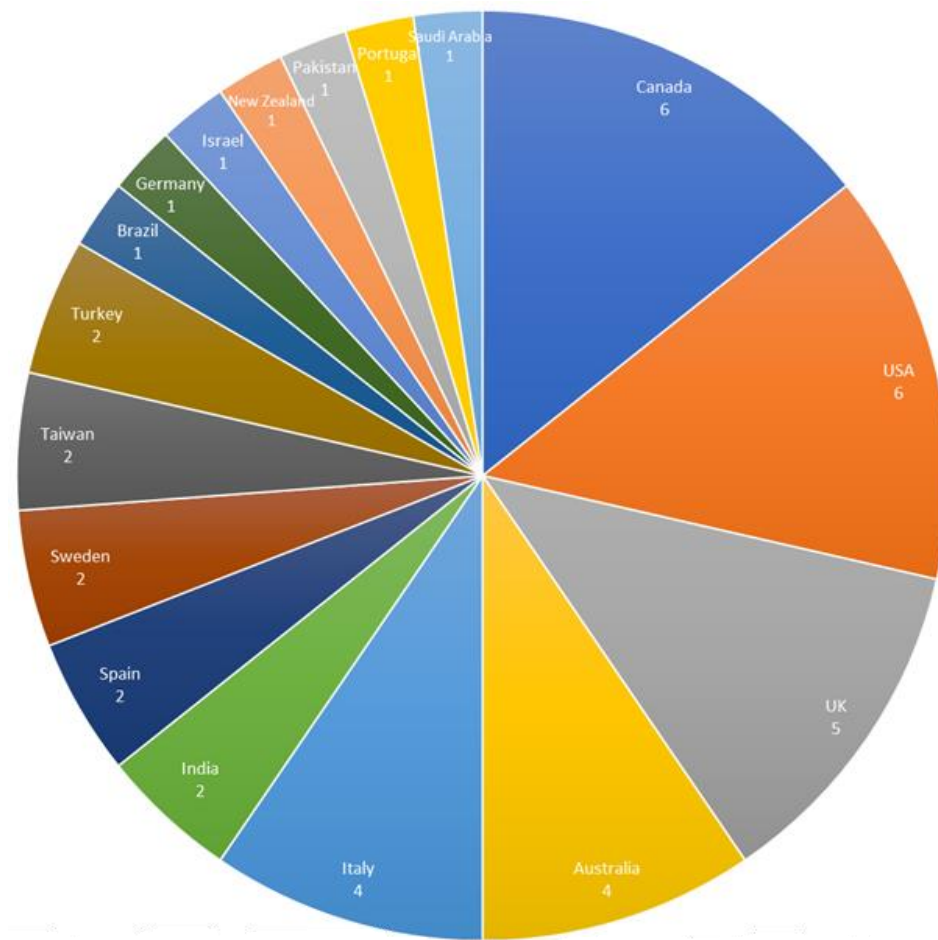
Number of articles by year



The analysis of the geographic distribution of studies (N=35) on the use of educational technology for individuals with physical disabilities reveals a diverse international contribution (see Figure 3). Canada and the United States lead the research efforts, each contributing six studies, underscoring significant investment and focus in this field. The United Kingdom follows closely with five studies, demonstrating a robust commitment to advancing research in this area. Both Australia and Italy contribute four studies each, further highlighting their substantial roles in this domain. Several other countries, including India, Spain, Sweden, Taiwan, and Turkey, each with two studies, have also made notable contributions. Additionally, Brazil, Germany, Israel, New Zealand, Pakistan, Portugal, and Saudi Arabia, each with one study, enrich the global research landscape. This international diversity reflects a widespread recognition of the importance of educational technology in addressing the needs of physically disabled individuals across different regions and educational contexts.

Figure 3

Number of articles by countries



Moreover, the distribution of the selected studies (N=35) across various journals revealed interesting patterns in the scholarly landscape of educational technology for people with physical disabilities. Notably, a concentration of articles was observed in three key journals, namely "Disability and Rehabilitation: Assistive Technology", "Research in Developmental Disabilities", and "Developmental Neurorehabilitation" (Table 3). These journals can be considered as primary platforms for disseminating research findings in this field, collectively hosting 17 of the selected articles. "Disability and Rehabilitation: Assistive Technology" emerged as the most prominent outlet, publishing ten articles, followed by "Research in Developmental Disabilities" with five articles, and "Developmental Neurorehabilitation" with two articles. Additionally, a wide dissemination pattern was evident, as the rest of the articles were distributed across a diverse

range of 18 distinct journals. This diversity underscores the interdisciplinary nature of educational technology for physically disabled individuals, as it finds space in a broad spectrum of academic publications, reflecting the collaborative efforts in various comprehensive educational skills and subject learning.

Table 3

Host journals (N=35)

Journal	# of articles
Disability and Rehabilitation: Assistive Technology	10
Research in Developmental Disabilities	5
Developmental Neurorehabilitation	2
Other Journals (including one article)	18

Besides, the studies included in this review feature a diverse range of participants, primarily focusing on children and young adults with various physical disabilities. The age of participants spans from as young as 1 year to 43 years, with the majority being school-aged children. For instance, several studies involve children with severe orthopedic disabilities, cerebral palsy, and motor impairments, emphasizing the challenges faced by these individuals in educational settings. Additionally, many studies compare groups, including typically developing peers, to assess the unique educational needs and experiences of those with disabilities. The research also encompasses participants with complex communication needs, visual impairments, and cognitive disabilities, highlighting the varied backgrounds and requirements of physically disabled individuals in educational contexts.

Lastly, the primary aim of the studies reviewed was to explore and enhance the use of educational technologies for individuals with physical disabilities, focusing on improving their learning experiences and outcomes. Many studies investigate the effectiveness of specific assistive technologies, such as eye-gaze control systems, speech-generating devices, and virtual learning environments, to facilitate communication, engagement, and independent learning among disabled students. Others aim to assess the usability and accessibility of online resources and tools, particularly in distance learning settings. Additionally, some studies seek to understand the broader implications of integrating technology into educational practices, including fostering social connections, improving academic performance, and promoting the overall well-being of physically disabled individuals. Overall, the research highlights a commitment to developing tailored educational solutions that address the unique challenges faced by these learners.

Use of Educational Technology for Physically Disabled People

In recent years, educational technology has emerged as a transformative force, particularly in addressing the unique challenges faced by physically disabled individuals. This systematic review examines the diverse applications of educational technology in enhancing access, engagement, and learning outcomes across comprehensive educational skills and subject learning for individuals with physical disabilities.

The findings are categorized based on the employed technology, including digital platforms, adaptive input devices, robotics, gaze-based technology, mobile technology, computer-based technology, and support equipment. Among the various technologies discussed in these studies, digital platforms (N=8) were the most frequently addressed, highlighting the role of online platforms in catering to the educational needs of this demographic. Similarly, adaptive input devices (N=7) emerged as a prevalent focus, emphasizing the significance of tailored input mechanisms for individuals with physical disabilities. Robotics (N=6) also featured prominently, with studies showcasing the integration of robotic systems to enhance educational experiences for physically disabled individuals. Gaze-based technology (N=5) and mobile technology (N=4) were other noteworthy technologies explored in the reviewed articles, emphasizing the

adaptability of these tools to address specific educational challenges. Furthermore, computer-based technology (N=3) and support equipment (N=2) were also acknowledged, shedding light on the diverse range of technologies employed for the educational empowerment of individuals with physical disabilities.

The categorization of studies in comprehensive educational skills and subject learning reflects specific educational interventions aimed at individuals with physical disabilities. Each category encompasses distinct aspects of learning and skill development, allowing for a nuanced understanding of the educational technologies utilized.

Motor skills enhancement includes studies that focus on improving physical abilities and coordination through various technologies, such as digital platforms and adaptive input devices. Research in this category explores the impact of training programs and tools designed to enhance motor skills in children with physical disabilities, providing insights into effective methodologies.

Academic activities comprise a broad range of educational tasks that promote knowledge acquisition across subjects like mathematics, science, and language. Studies in this category highlight the use of digital platforms and robotics to facilitate learning and engagement among students with physical disabilities. These interventions aim to create inclusive educational experiences, allowing participants to participate actively in their academic journeys.

Communication and interaction emphasize interventions designed to foster effective communication and social interaction skills, which are crucial for personal development. Research in this area investigates how technologies, such as gaze-based and mobile technologies, can empower students with disabilities to communicate and engage more effectively with their peers and educators.

Distance learning focuses on educational programs that enable learning from remote locations, ensuring accessibility for students with physical disabilities. Studies investigate the usability and challenges of online resources and courses, emphasizing the importance of inclusive design in distance education.

Categories such as mathematics education, science education, and STEM education integrate specific subject areas, exploring the role of technology in enhancing educational outcomes in these fields. Robotics, for instance, is utilized to facilitate interactive learning experiences, encouraging creativity and problem-solving skills among students with disabilities.

Language education is another vital category that emphasizes activities centered on language acquisition and literacy. Research in this area seeks to enhance communication skills and promote language learning through innovative technologies.

The overlap of academic activities across different subjects indicates a common theme of fostering engagement and learning in various educational skills and subject learning. By providing a structured categorization of studies, the review ensures that the distinctions among categories are clear and meaningful, offering a comprehensive understanding of the educational interventions discussed throughout the review.

Digital platforms

Eight studies out of 35 were conducted to investigate digital platforms as the used technology among those with physical disabilities: motor skills enhancement (N=2), academic activities (N=1), communication and interaction (N=1), distance learning (N=1), mathematics education (N=1), science education (N=1), and STEM education (N=1) (Batanero-Ochaíta et al., 2023; Ersoy & Güneyli, 2016; Gregg et al., 2016; Inman et al., 2011; Khamparia et al., 2020; Kirshner et al., 2011; Majeed, 2018; Sghaier et al., 2022).

Inman et al. (2011) and Kirshner et al. (2011) both investigated the use of digital platforms for motor skills enhancement. Inman et al. (2011) focused on the impact of a technology-based training program on the education of children with severe orthopedic disabilities, while Kirshner

et al. (2011) assessed the usability of the Meal-Maker and its ability to distinguish performance between typically developed children and children with cerebral palsy.

Batanero-Ochaíta et al. (2023) contribute a significant investigation into the assessment of interaction duration among students facing vision and motor challenges when utilizing computers and e-learning technologies. Centered on digital platforms within the academic activities, their research endeavors to examine the average time expended by students with disabilities on interacting with questionnaires, a prevalent e-learning tool, in comparison to students without disabilities.

Ersoy and Güneşli (2016) explored the use of digital platforms for communication and interaction among orthopedically impaired learners. Their study aimed to discuss how these learners utilize social networking for leisure, education, and personal development.

Majeed (2018) addressed digital platforms in the context of distance learning, exploring issues and barriers to the usability and accessibility of Open Education Resources and MOOCs for physically disabled students. Sghaier et al. (2022) designed a virtual learning environment using Open Simulator for mathematics education, aiming to create a 3D virtual environment that simulates real-world scenarios for students with disabilities. Khamparia et al. (2020) integrated digital platforms into science education, employing microworld game-based learning to enhance learning performance and problem-solving for students with special needs.

Lastly, Gregg et al. (2016) delved into digital platforms within the context of STEM education, providing electronic mentoring to university students with disabilities to maintain their education.

These studies collectively showcase the diverse applications of digital platforms, emphasizing their role in enhancing motor skills, supporting academic activities, facilitating communication, supporting distance learning, and enriching STEM, mathematics, and science education for individuals with physical disabilities. The findings underscore the potential of digital platforms to create inclusive and accessible learning environments for diverse educational skills and subject learning.

Adaptive input devices

Seven studies out of 35 were conducted to investigate adaptive input devices as the used technology among those with physical disabilities: academic activities (N=3), communication and interaction (N=2), motor skills enhancement (N=1), and writing skills (N=1) (Chang & Shih, 2014; Lancioni et al., 2011; Shih et al., 2010; Standen et al., 2011; Stasolla et al., 2015; Stasolla et al., 2013; Stoner et al., 2010). Collectively, these studies contribute valuable insights into the application of adaptive input devices across diverse educational skills and subject learning.

Shih et al. (2010) and Standen et al. (2011) emphasized the role of adaptive input devices in improving academic activities, specifically computer pointing efficiency and switch-controlled software interaction, for students with physical disabilities. Besides, Stasolla et al. (2015) aimed to improve academic participation for children with cerebral palsy by introducing a new configuration of assistive technology. This approach enabled children with severe motor impairments to increase their engagement in classroom activities.

Stasolla et al. (2013) also explored communication and interaction by using adaptive input devices to foster choice-making behaviors. Stoner et al. (2010) addressed communication and interaction through the implementation of augmentative and alternative communication in an inclusive educational setting for a student with cerebral palsy.

Furthermore, Chang and Shih (2014) focused on improving fine motor activities for individuals with cerebral palsy through a response-stimulation strategy using a standard keyboard. Lancioni et al. (2011) explored the use of microswitch and keyboard-emulator technology to facilitate writing skills for individuals with extensive motor disabilities.

These studies collectively highlight the versatility of adaptive input devices, showcasing their potential to enhance motor skills, communication, academic activities, and writing skills for individuals with physical disabilities in educational settings. The findings underscore the importance of tailored technological interventions to address specific educational skills and cater to the unique needs of diverse participants.

Robotics

Six studies out of 35 were conducted to investigate robotics as the used technology among those with physical disabilities: mathematics education (N=3), academic activities (N=1), programming education (N=1), and STEM education (N=1) (Adams & Cook, 2014, 2016; Encarnação et al., 2017; Esquivel et al., 2024; Lindsay & Hounsell, 2017; Molins-Ruano et al., 2018).

Adams and Cook (2014) examined the influence of employing a robot controlled with a speech-generating device on demonstrating knowledge in mathematics measurement activities. Building on this, Adams and Cook (2016) further explored mathematics education, focusing on hands-on academic activities for a child having complex communication needs by using a Lego robot operated through a speech-generating device. Similarly, Esquivel et al. (2024) investigated the environmental factors that enable students with physical disabilities to effectively utilize robots and computers during mathematics lessons.

Encarnação et al. (2017) developed assistive robots to foster inclusive education, allowing children with motor and speech impairments to manipulate educational materials by commanding a robot equipped with a gripper. The research suggested that although the developed technologies facilitate the involvement of children with disabilities in academic tasks, achieving complete inclusion might necessitate supplementary approaches. Moreover, Molins-Ruano et al. (2018) explored the use of robotics in programming education, suggesting that employing a physical robot can increase the accessibility of programming for students with disabilities. Lastly, Lindsay and Hounsell (2017) implemented a robotics initiative to boost engagement and enthusiasm in STEM subjects among children with disabilities. The preliminary investigation proposed that involving young individuals with disabilities in robotics activities can augment both learning outcomes and interest in STEM disciplines.

These studies collectively highlight the diverse applications of robotics in enhancing mathematics, academic activities, programming, and STEM education for people with physical disabilities. The findings underscore the potential of robotics to offer innovative and inclusive educational experiences, fostering engagement and skill development in various educational skills and subject learning.

Gaze-based technology

Five papers out of 35 were conducted to investigate gaze-based technology as the used technology among those with physical disabilities, focusing on academic activities (N=4) and language education (N=1) (Borgestig et al., 2016, 2017; Karlsson et al., 2019; Moseley et al., 2021).

Gaze-based technology emerges as a powerful tool for facilitating academic activities for individuals with physical disabilities. Borgestig et al. (2016) conducted a longitudinal study on eye gaze performance for children with severe physical impairments. The findings suggested that continuous use of gaze-based technology can lead to improved academic engagement and skill development for physically disabled students. In a subsequent study, Borgestig et al. (2017) explored the impact of gaze-based assistive technology on daily activities for children with severe physical impairments. The study revealed that the intervention effectively guided parents and teachers to support children in performing activities with assistive technology, showcasing the potential of gaze-based technology in fostering academic engagement. Furthermore, Donmez and Cagiltay (2024) developed an eye-tracking solution for a student with a physical disability, enabling access to and use of personal computers for educational purposes solely through eye movements, thereby eliminating the need for physical interaction.

Karlsson et al. (2019) explored gaze-based technology outcomes and feasibility in academic activities involving children with cerebral palsy. Moseley et al. (2021) conducted a pilot study using accessible digital assessments based on gaze-based technology for students with cerebral palsy. The study focused on language education, indicating the adaptability of gaze-based technology to diverse educational skills for individuals with physical disabilities.

Collectively, these studies underscore the significance of gaze-based technology in enhancing academic activities and language education for individuals with physical disabilities. The findings emphasize the potential of gaze-based assistive technology to support diverse learning outcomes and contribute to the overall well-being and communication capabilities of individuals with severe physical impairments.

Mobile technology

Four papers out of 35 were identified to investigate mobile technology as the utilized technology among individuals with physical disabilities, focusing on academic activities (N=2), communication and interaction (N=1), and geoscience education (N=1) (Atchison et al., 2019; Goldberg et al., 2016; Hayhoe et al., 2015; Wiley et al., 2016).

Goldberg et al. (2016) emphasized the transformative potential of mobile technology in supporting students with mobility challenges, mainly targeting academic activities. Preliminary results suggested increased participation and potential benefits for students with physical disabilities. Hayhoe et al. (2015) provided insights into the role of mobile technology in making educational resources more accessible for physically disabled students to enhance their academic activities, contributing to the development of inclusive technical capital beyond traditional allowances.

Wiley et al. (2016) explored the use of mobile technology for communication and interaction among students with intellectual and physical disabilities, emphasizing the need for assistive tools. Atchison et al. (2019) delved into geoscience education, investigating the emergence of inclusive learning communities in field courses for students with mobility disabilities.

These studies collectively highlight the multifaceted role of mobile technology in addressing the diverse educational needs of people with physical disabilities. From supporting academic activities to fostering inclusive learning environments, the findings underscore the potential of mobile technology to enhance accessibility and promote active participation in various educational skills and subject learning.

Computer-based technology and support equipment

Three studies out of 35 were identified to investigate computer-based technology as the utilized technology for individuals with physical disabilities, focusing on academic activities (N=2) and communication and interaction (N=1) (Bansal et al., 2023; Mangiatordi, 2012; Murchland & Parkyn, 2010). Additionally, two studies examined the use of support equipment specifically in the contexts of communication and interaction (N=1) and motor skills enhancement (N=1) (da Silva et al., 2018; Förster & Schnell, 2024).

Bansal et al. (2023) contribute to a recent study addressing the significance of computer devices in vocational studies for individuals with disabilities. In this exploration of computer-based technology within the academic activities, the study aims to identify the importance of computers in skill training for individuals with disabilities. Murchland and Parkyn (2010) investigated the experiences of children with physical disabilities utilizing computer-based technology for participation in schoolwork. Their focus primarily centered on academic activities and the impact of technology on the inclusion of these students in educational processes. Besides, Mangiatordi (2012) conducted a study exploring the intersection between the use of computers to support children with disabilities at school and the implementation of the one-to-one computing model, emphasizing communication and interaction.

Furthermore, da Silva et al. (2018) delved into support equipment, examining the practicality of an inexpensive prototype device intended to facilitate educational tasks for teenagers with cerebral palsy, particularly concentrating on communication and interaction aspects. In addition, Förster and Schnell (2024) developed accessible digital musical instruments aimed at enhancing music-making opportunities and supporting motor development for children with varying cognitive and physical abilities.

These studies underscore the significance of computer-based technology and support equipment in enhancing communication, interaction, and academic engagement for people with physical disabilities. The findings suggest the potential of these technologies to contribute to inclusive and supportive learning environments, addressing diverse educational skills and participant needs.

Summary

The systematic review of 35 articles (2010–2024) on educational technology for individuals with physical disabilities reveals diverse interventions. Eight studies emphasized digital platforms, demonstrating versatility in areas such as motor skills enhancement, academic activities, communication, distance learning, mathematics, science, and STEM education. Adaptive input devices, explored in seven studies, showed effectiveness in enhancing motor skills, communication, academic activities, and writing skills. Robotics, investigated in six studies, showcased innovative applications in mathematics, academics, programming, and STEM education. Gaze-based technology, studied in five instances, emerged as a potent tool for academic activities and language education. Mobile technology, explored in four instances, played a multifaceted role in supporting academic activities, communication, and geoscience education. Additionally, computer-based technology, explored in three studies, was utilized for academic activities as well as communication and interaction, while support equipment, examined in two studies, focused on communication and interaction as well as motor skills enhancement. The findings underscore the potential of educational technology to empower physically disabled individuals across diverse educational skills and subject learning, emphasizing the need for collaborative efforts to create adaptive, accessible, and effective learning environments.

CONCLUSION

This comprehensive review of educational technology applications for physically disabled people revealed a dynamic environment with a growing emphasis on inclusivity in education and technological diversity. Over the years covered in this review, ranging from 2010 to 2024, there has been a substantial increase in research publications focusing on leveraging various technologies to address the educational needs of physically disabled students, with a notable rise in the number of studies published annually, particularly from 2016 onward. This study demonstrates educational technology's diverse and transformative applications for physically disabled individuals. From digital platforms to adaptive input devices, robotics, gaze-based technology, mobile technology, computer-based technology, and support equipment, these technologies offer unique opportunities to enhance access, engagement, and learning outcomes across comprehensive educational skills and subject learning. The studies reviewed emphasize the importance of integrating these technologies into educational practices to create inclusive and accessible environments for physically disabled students (Kumar et al., 2024). As educational technology continues to evolve, its potential to further improve the educational experiences of physically disabled individuals remains promising, fostering their full participation and integration into diverse learning contexts (Alvarado et al., 2023). Each technology showcased distinct capabilities in addressing various aspects of comprehensive educational skills and subject learning, weaving together a diverse array of possibilities for individuals with physical disabilities. This diversity not only highlights the rapid evolution of educational technology but also underscores the importance of tailoring interventions to meet the specific needs of physically disabled students.

Moreover, the review highlighted a wide range of educational skills and subject learning addressed, including mathematics education, geoscience education, STEM education, programming education, language education, and distance learning. The breadth of coverage signifies a comprehensive effort to ensure that individuals with physical disabilities can access education across various disciplines and learning contexts. This aligns with the broader goal of fostering inclusivity and diversity in educational settings (Chişu et al., 2023; Shivani et al., 2024).

The age range of participants in the reviewed studies also varied, encompassing children as young as one year old to young adults up to the age of 43. This diversity in age groups emphasizes the applicability of educational technology across different stages of life for individuals with physical disabilities. It suggests that the benefits of technology in education can be realized not only during formative years but also in higher education and beyond (Passey, 2018).

Furthermore, the studies revealed a consistent effort to include participants with various physical disabilities, such as cerebral palsy, neuromotor disabilities, and orthopedic disabilities. This inclusivity is crucial for ensuring that educational technology interventions are designed to cater to a broad spectrum of needs and challenges faced by individuals with physical disabilities. It acknowledges the heterogeneity within the disabled population and strives to provide tailored solutions.

In terms of outcomes, the findings indicate positive impacts on academic activities, motor skills enhancement, communication and interaction, and overall engagement in the learning process for individuals with physical disabilities. The technological interventions not only address specific educational goals but also contribute to breaking down barriers and fostering a more inclusive educational environment.

In conclusion, the systematic review illuminates the transformative potential of educational technology in enhancing the educational experiences of individuals with physical disabilities. The technological landscape has evolved significantly over the years, offering many options to cater to diverse needs in various educational skills and subject learning. The inclusive approach, diverse participant profiles, and positive educational outcomes observed in the reviewed studies collectively emphasize the importance of continued research and implementation of educational technology for individuals with physical disabilities. It is essential to build upon these insights, fostering collaboration between educators, technologists, and researchers to create adaptive, accessible, and effective educational technologies that empower physically disabled people in their pursuit of knowledge and skill development.

Recommendations for Future Practices

The exploration of educational technology for individuals with physical disabilities in this study provides valuable insights for future practices. The findings across various technologies, including adaptive input devices, digital platforms, robotics, gaze-based technology, mobile technology, computer-based technology, and support equipment, offer a comprehensive understanding of their applications in enhancing motor skills, communication, academic activities, and more. These insights can guide prospective researchers in tailoring interventions to specific educational skills and participant needs. Additionally, the study underscores the interdisciplinary nature of educational technology for individuals with physical disabilities, highlighting the collaborative efforts across diverse domains. Future researchers and practitioners can leverage these findings to inform the design of adaptive, accessible, and effective learning environments for individuals with physical disabilities. Considering the diversity of technologies explored, there is an opportunity for further research to delve into specific technologies, such as adaptive input devices or robotics, and their nuanced applications within educational contexts for individuals with physical disabilities. Finally, expanding the focus beyond children to include adult learners would contribute to a more comprehensive understanding of the role of educational technology in empowering individuals across the lifespan.

Limitations of the Study

Despite the comprehensive approach of this systematic literature review, several limitations must be acknowledged. Firstly, the inclusion criteria were restricted to studies published in English, potentially excluding relevant research in other languages that could have provided additional insights. Secondly, the review only considered publications from specific databases such as Web of Science, Scopus, ERIC, EBSCOhost, Science Direct, and Education Source, which might have limited the scope of the literature surveyed. Lastly, the focus on educational technology for physically disabled students means that findings may not be generalizable to other types of disabilities or educational contexts. These limitations suggest the need for ongoing research to continually update and expand our understanding of the role of educational technology in supporting physically disabled students.

Acknowledgement and Support

As the author, I have no acknowledgments or declarations of support regarding the conduct of this research.

Statement of Contribution Rate

The entire process of the research was conducted by the sole author of the article.

Declaration of Conflict of Interest

As the author of this research, I declare that I have no conflicts of interest.

Statement of Publication Ethics

All the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed in the entire process from the planning, implementation, data collection to the analysis of the data. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Scientific Research and Publication Ethics Actions" have been carried out.

During the writing process of this study, scientific, ethical and citation rules were followed; no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic media for evaluation.

Research ethics committee approval information

Since this study is a systematic literature review, it does not fall under the category of studies requiring Ethical Committee Approval. Therefore, Ethical Committee Approval has not been declared.

REFERENCES

- Aamlid, C., & Brownfield, K. (2019). We Are Not Different; We Just Sit: A Case Study of the Lived Experiences of Five College Students in Wheelchairs. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 13(3), 155–168.
- Adams, K., & Cook, A. (2014). Access to hands-on mathematics measurement activities using robots controlled via speech generating devices: Three case studies. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 9(4), 286–298. <https://doi.org/10.3109/17483107.2013.825928>
- Adams, K., & Cook, A. (2016). Using robots in "hands-on" academic activities: A case study examining speech-generating device use and required skills. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 11(5), 433–443. <https://doi.org/10.3109/17483107.2014.986224>
- Alvarado, Y., Guerrero, R., & Serón, F. (2023). Inclusive Learning through Immersive Virtual Reality and Semantic Embodied Conversational Agent: A case study in children with autism. *Journal of Computer Science and Technology(Argentina)*, 23(2), 107–116. <https://doi.org/10.24215/16666038.23.e09>
- Assistive Technology Act of 1998. (1998). *Public Law* 105-394. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/CRPT-105srpt334/pdf/CRPT-105srpt334.pdf>
- Assistive Technology Act of 2004. (2004). *H9011-9020*. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/CREC-2004-10-08/pdf/CREC-2004-10-08-pt1-PgH9011-6.pdf>

Mehmet DONMEZ

Fiziksel engelli bireyler için eğitim teknolojisi: Bir sistematik literatür taraması

- Atchison, C. L., Marshall, A. M., & Collins, T. D. (2019). A Multiple Case Study of Inclusive Learning Communities Enabling Active Participation in Geoscience Field Courses for Students with Physical Disabilities. *Journal of Geoscience Education*, 67(4), 472-486. <https://doi.org/10.1080/10899995.2019.1600962>
- Bansal, N., Tandon, M., & Das, H. (2023). Importance of computer in learning of person with disabilities in skill training. *Journal of Applied Research in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/JARHE-05-2023-0187>
- Batanero-Ochaíta, C., Fernández-Sanz, L., Rivera-Galicia, L. F., Rueda-Bernao, M. J., & López-Baldominos, I. (2023). Estimation of Interaction Time for Students with Vision and Motor Problems when Using Computers and E-Learning Technology. *Applied Sciences (Switzerland)*, 13(19). <https://doi.org/10.3390/app131910978>
- Baule, S. M. (2020). Evaluating the Accessibility of Special Education Cooperative Websites for Individuals with Disabilities. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 64(1), 50-56. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00421-2>
- Borgestig, M., Sandqvist, J., Ahlsten, G., Falkmer, T., & Hemmingsson, H. (2017). Gaze-based assistive technology in daily activities in children with severe physical impairments—An intervention study. *Developmental Neurorehabilitation*, 20(3), 129-141. <https://doi.org/10.3109/17518423.2015.1132281>
- Borgestig, M., Sandqvist, J., Parsons, R., Falkmer, T., & Hemmingsson, H. (2016). Eye gaze performance for children with severe physical impairments using gaze-based assistive technology—A longitudinal study. *Assistive Technology*, 28(2), 93-102. <https://doi.org/10.1080/10400435.2015.1092182>
- Bouck, E. C., & Long, H. (2021). Assistive Technology for Students With Disabilities: An Updated Snapshot. *Journal of Special Education Technology*, 36(4). <https://doi.org/10.1177/0162643420914624>
- Bradshaw, J. (2013). The use of augmentative and alternative communication apps for the iPad, iPod and iPhone: an overview of recent developments. *Tizard Learning Disability Review*, 18(1), 31-37. <https://doi.org/10.1108/13595471311295996>
- Campbell, P. H., Milbourne, S., Dugan, L. M., & Wilcox, M. J. (2006). A Review of Evidence on Practices for Teaching Young Children to Use Assistive Technology Devices. In *Topics in Early Childhood Special Education* (Vol. 26, Issue 1). <https://doi.org/10.1177/02711214060260010101>
- Chang, M. L., & Shih, C. H. (2014). Improving fine motor activities of people with disabilities by using the response-stimulation strategy with a standard keyboard. *Research in Developmental Disabilities*, 35(8), 1863-1867. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.04.011>
- Chițu, I. B., Tecău, A. S., Constantin, C. P., Tescașiu, B., Brătucu, T.-O., Brătucu, G., & Purcaru, I.-M. (2023). Exploring the Opportunity to Use Virtual Reality for the Education of Children with Disabilities. *Children*, 10(3). <https://doi.org/10.3390/children10030436>
- da Silva, A. P., Bulle Oliveira, A. S., Pinheiro Bezerra, I. M., Pedrozo Campos Antunes, T., Guerrero Daboin, B. E., Raimundo, R. D., dos Santos, V. R., & de Abreu, L. C. (2018). Low cost assistive technology to support educational activities for adolescents with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 13(7), 676-682. <https://doi.org/10.1080/17483107.2017.1369590>
- Donmez, M. (2023). A systematic literature review for the use of eye-tracking in special education. *Education and Information Technologies*, 28(6), 6515-6540. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11456-z>
- Donmez, M., & Cagiltay, K. (2024). Providing educational accessibility for a paralyzed student by eye-tracking technology: A design-based research study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 25(3), 28-43. <https://doi.org/10.17718/tojde.1340570>
- Encarnação, P., Leite, T., Nunes, C., Nunes da Ponte, M., Adams, K., Cook, A., Caiado, A., Pereira, J., Piedade, G., & Ribeiro, M. (2017). Using assistive robots to promote inclusive education. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 12(4), 352-372. <https://doi.org/10.3109/17483107.2016.1167970>
- Ersoy, M., & Güneçli, A. (2016). Social Networking as a Tool for Lifelong Learning with Orthopedically Impaired Learners. *Educational Technology & Society*, 19(1), 41-52.
- Esquivel, P., McGarvey, L., Phelan, S., & Adams, K. (2024). Exploring environmental factors affecting assistive technology strategies in mathematics learning for students with physical disabilities. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 19(1), 66-77. <https://doi.org/10.1080/17483107.2022.2062465>

- Förster, A., & Schnell, N. (2024). Designing accessible digital musical instruments for special educational needs schools—A social-ecological design framework. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 41, 100666. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2024.100666>
- Goldberg, M., Karimi, H., & Pearlman, J. L. (2016). Interactive, mobile, AGIle and novel education (IMAGINE): A conceptual framework to support students with mobility challenges in higher education. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 11(1), 50–60. <https://doi.org/10.3109/17483107.2014.959074>
- Gregg, N., Wolfe, G., Jones, S., Todd, R., Moon, N., & Langston, C. (2016). STEM E-Mentoring and community college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disabilities*, 29(1), 47–63.
- Hayhoe, S., Roger, K., Eldritch-Böersen, S., & Kelland, L. (2015). Developing inclusive technical capital beyond the disabled students' allowance in England. *Social Inclusion*, 3(6), 29–41. <https://doi.org/10.17645/si.v3i6.410>
- Inman, D. P., Loge, K., Cram, A., & Peterson, M. (2011). Learning To Drive a Wheelchair in Virtual Reality. *Journal of Special Education Technology*, 26(3), 21–34. <https://doi.org/10.1177/0162643411026003>
- Karlsson, P., Bech, A., Stone, H., Vale, C., Griffin, S., Monbaliu, E., & Wallen, M. (2019). Eyes on communication: trialling eye-gaze control technology in young children with dyskinetic cerebral palsy. *Developmental Neurorehabilitation*, 22(2), 134–140. <https://doi.org/10.1080/17518423.2018.1519609>
- Khamparia, A., Pandey, B., & Mishra, B. P. (2020). Effects of Microworld Game-Based Approach on Neuromuscular Disabled Students Learning Performance in Elementary Basic Science Courses. *Education and Information Technologies*, 25(5), 3881–3896. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10142-2>
- Kirshner, S., Weiss, P. L., & Tirosh, E. (2011). Meal-Maker: a virtual meal preparation environment for children with cerebral palsy. *European Journal of Special Needs Education*, 26(3), 323–336. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.593826>
- Kitchenham, B. (2004). Procedures for Performing Systematic Reviews Barbara Kitchenham. *Annals of Saudi Medicine*, 37(1).
- Kumar, A., Saudagar, A. K. J., & Khan, M. B. (2024). Enhanced Medical Education for Physically Disabled People through Integration of IoT and Digital Twin Technologies. *Systems*, 12(9), 325. <https://doi.org/10.3390/systems12090325>
- Laabidi, M., Jemni, M., Jemni Ben Ayed, L., Ben Brahim, H., & Ben Jemaa, A. (2014). Learning technologies for people with disabilities. *Journal of King Saud University - Computer and Information Sciences*, 26(1, Supplement), 29–45. <https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2013.10.005>
- Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Sigafos, J., Green, V., Oliva, D., & Lang, R. (2011). Microswitch and keyboard-emulator technology to facilitate the writing performance of persons with extensive motor disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 576–582. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.017>
- Laughlin, M. K., Murata, N. M., Gonnelli, M., & Larranaga, J. (2018). Assistive Technology: What Physical Educators Need to Know. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(3), 38–45. <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1417930>
- Lersilp, S., Putthinoi, S., & Chakpitak, N. (2016). Model of Providing Assistive Technologies in Special Education Schools. *Global Journal of Health Science*, 8(1), 36–44. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v8n1p36>
- Lindsay, S., & Hounsell, K. G. (2017). Adapting a robotics program to enhance participation and interest in STEM among children with disabilities: a pilot study. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 12(7), 694–704. <https://doi.org/10.1080/17483107.2016.1229047>
- Lomellini, A., Lowenthal, P. R., Snelson, C., & Trespacios, J. H. (2022). Higher education leaders' perspectives of accessible and inclusive online learning. *Distance Education*, 43(4), 574–595. <https://doi.org/10.1080/01587919.2022.2141608>
- Majeed, Z. (2018). Usability and Accessibility of OERs and MOOCs among Students with Special Needs in Open and Distance Learning. *Pakistan Journal of Distance and Online Learning*, 4(1), 63–80.
- Malcolm, M. P., & Roll, M. C. (2017). Assistive technology outcomes in post-secondary students with disabilities: the influence of diagnosis, gender, and class-level. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 12(8), 857–867. <https://doi.org/10.1080/17483107.2016.1277794>
- Mangiatordi, A. (2012). Inclusion of Mobility-Impaired Children in the One-to-One Computing Era: A Case Study. *Mind, Brain, and Education*, 6(1), 54–62. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2011.01133.x>

- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. A., Estarli, M., Barrera, E. S. A., Martínez-Rodríguez, R., Baladia, E., Agüero, S. D., Camacho, S., Buhning, K., Herrero-López, A., Gil-González, D. M., Altman, D. G., Booth, A., ... Whitlock, E. (2016). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Revista Espanola de Nutricion Humana y Dietetica*, 20(2). <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- Molins-Ruano, P., Gonzalez-Sacristan, C., & Garcia-Saura, C. (2018). Phogo: A low cost, free and “maker” revisit to Logo. *Computers in Human Behavior*, 80, 428–440. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.09.029>
- Moseley, M., Howat, L., McLoughlin, L., Gilling, S., & Lewis, D. (2021). Accessible digital assessments of temporal, spatial, or movement concepts for profoundly motor impaired and non-verbal individuals: a pilot study. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 16(3), 350–360. <https://doi.org/10.1080/17483107.2019.1683240>
- Murchland, S., & Parkyn, H. (2010). Using assistive technology for schoolwork: The experience of children with physical disabilities. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 5(6), 438–447. <https://doi.org/10.3109/17483107.2010.481773>
- Ouherrou, N., Elhammoumi, O., Benmarrakchi, F., & El Kafi, J. (2019). Comparative study on emotions analysis from facial expressions in children with and without learning disabilities in virtual learning environment. *Education and Information Technologies*, 24(2), 1777–1792. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-09852-5>
- 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. *International Journal of Surgery*, 88, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.ijvsu.2021.105906>
- Passey, D. (2018). Developing inclusive practices with technologies for online teaching and learning: A theoretical perspective. *Bordon, Revista de Pedagogia*, 69(3), 25–40. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.53523>
- Seale, J., Draffan, E. A., & Wald, M. (2010). Digital Agility and Digital Decision-Making: Conceptualising Digital Inclusion in the Context of Disabled Learners in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 35(4), 445–461. <https://doi.org/10.1080/03075070903131628>
- Sghaier, S., Elfakki, A. O., & Alotaibi, A. A. (2022). Development of an intelligent system based on metaverse learning for students with disabilities. *Frontiers in Robotics and AI*, 9. <https://doi.org/10.3389/frobt.2022.1006921>
- Shamseer, L., Moher, D., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. A., Altman, D. G., Booth, A., Chan, A. W., Chang, S., Clifford, T., Dickersin, K., Egger, M., Gøtzsche, P. C., Grimshaw, J. M., Groves, T., Helfand, M., ... Whitlock, E. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (prisma-p) 2015: Elaboration and explanation. *BMJ (Online)*, 349(January), 1–25. <https://doi.org/10.1136/bmj.g7647>
- Shih, C.-H., Shih, C.-T., & Wu, H.-L. (2010). An adaptive dynamic pointing assistance program to help people with multiple disabilities improve their computer pointing efficiency with hand swing through a standard mouse. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1515–1524. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.06.005>
- Shivani, Gupta, M., & Gupta, S. B. (2024). A Systematic Analysis of AI-Empowered Educational Tools Developed in India for Disabled People. *Information Technologies and Learning Tools*, 100(2), 199–216. <https://doi.org/10.33407/itlt.v100i2.5501>
- Slater, R., Pearson, V. K., Warren, J. P., & Forbes, T. (2015). Institutional change for improving accessibility in the design and delivery of distance learning – the role of faculty accessibility specialists at The Open University. *Open Learning*, 30(1), 6–20. <https://doi.org/10.1080/02680513.2015.1013528>
- Stambekova, A., Zhakipbekova, S., Tussubekova, K., Mazhinov, B., Shmidt, M., & Rymhanova, A. (2022). Education for the Disabled in Accordance with the Quality of Inclusive Education in the Distance Education Process. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(1), 316–328. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i1.6760>
- Standen, P. J., Camm, C., Battersby, S., Brown, D. J., & Harrison, M. (2011). An evaluation of the Wii Nunchuk as an alternative assistive device for people with intellectual and physical disabilities using switch controlled software. *Computers & Education*, 56(1), 2–10. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.003>

- Stasolla, F., Caffò, A. O., Picucci, L., & Bosco, A. (2013). Assistive technology for promoting choice behaviors in three children with cerebral palsy and severe communication impairments. *Research in Developmental Disabilities, 34*(9), 2694–2700. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.05.029>
- Stasolla, F., Damiani, R., Perilli, V., D'Amico, F., Caffò, A. O., Stella, A., Albano, V., Damato, C., & Leone, A. Di. (2015). Computer and microswitch-based programs to improve academic activities by six children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities, 45-46*, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.07.005>
- Stoner, J. B., Angell, M. E., & Bailey, R. L. (2010). Implementing augmentative and alternative communication in inclusive educational settings: A case study. *AAC: Augmentative and Alternative Communication, 26*(2), 122–135. <https://doi.org/10.3109/07434618.2010.481092>
- Wiley, B., Cameron, D., Gulati, S., & Hogg, A. (2016). Exploring the use of tablets (iPads) with children and young adults with disabilities in Trinidad. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 11*(1), 32–37. <https://doi.org/10.3109/17483107.2014.914251>
- World Health Organization. (2017). *Global Priority Research Agenda for Improving Access to High-Quality Affordable Assistive Technology*. 24.
- World Health Organization, Organization, W. H., & World Health Organization. (2019). *Global perspectives on assistive technology: proceedings of the GReAT Consultation 2019, World Health Organization, Geneva, Switzerland, 22–23 August 2019. Volume 2* (Issue August). World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/330372>

GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

Giriş

Eğitim teknolojisi, eğitim araştırmacılarının medya ve dijital kaynakları geliştirip uygulamalarını sağlayarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini artırmasına olanak tanır. Yenilikçi teknolojilerin eğitim alanında kullanımının yaygın olmasına rağmen, özel eğitim alanında yapılan araştırmalara bakıldığında bu teknolojilerden yeterince yararlanılmadığı ve daha fazla yararlanılmasının mümkün olduğu görülmektedir. Özellikle fiziksel engelli öğrenciler, eğitimlerini sürdürmeye çalışırken kampüste erişilebilirlik ve bağımsızlık konularında ciddi sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu nedenle, çeşitli özel gereksinimlere sahip öğrencilerin eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) ve yardımcı teknolojilerin benimsenmesi önemlidir (Bouck & Long, 2021; Donmez, 2023; Ouherrou et al., 2019). Teknolojinin öneminin her geçen gün arttığı günümüz dijital çağında, çevrim içi öğrenmede önemli bir dönüşüm yaşanmakta olup bu dönüşüm, fiziksel engelli öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilere daha fazla esneklik ve erişilebilirlik sağlayabilmektedir (Stambekova et al., 2022). Bu bağlamda, engelli bireylerin eğitimi için erişilebilir çevrim içi öğrenim sistemlerinin kullanılması önemli bir fırsat olarak görülebilir. Modern eğitimin temellerinden biri olan erişilebilirlik, sadece eşit fırsatlar sağlamak değil, aynı zamanda bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak anlamına da gelmektedir. Sonuç olarak, fiziksel engelli bireylerin eğitiminde eğitim teknolojisinin ve yardımcı teknolojilerin kullanımı önemli bir rol oynamaktadır.

Yöntem

Fiziksel engelli öğrenciler için eğitim teknolojilerinin kullanımının önemini ortaya koyan bu çalışmada, 2010 ila 2024 yılları arasında yapılan ilgili araştırmalar, belirli kriterlere göre incelenerek sistematik bir literatür taraması yapılmıştır. Bu sistematik literatür taramasında Web of Science (WoS), Scopus, Education Resources Information Center (ERIC), EBSCOhost, Science Direct ve Education Source gibi alanın önde gelen elektronik veri tabanları kullanılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada, eğitim teknolojisi, özellikle fiziksel engelli bireylerin karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmede dönüştürücü bir güç olarak ortaya çıkmıştır. 2010 ila 2024 yılları arasında yapılan araştırmaları inceleyen bu sistematik literatür taramasında, eğitim teknolojisinin çeşitli alanlardaki çeşitli uygulamalarını kapsayan 35 araştırma incelenmiştir. İncelenen bu çalışmaların yayınlandığı dergilere göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaların çoğunluğunun üç ana dergide yoğunlaşmasına rağmen geniş bir çeşitlilik görülmektedir. Çalışmaların yoğunlaştığı bu üç dergi sırasıyla "Disability and Rehabilitation: Assistive Technology", "Research in Developmental Disabilities" ve "Developmental Neurorehabilitation" dergileridir. Ülkelere göre dağılıma bakıldığında ise yine geniş bir çeşitlilik görülmektedir. En çok katkı sağlayan ülkeler olarak Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri ortaya çıkmakta ve bunu Birleşik Krallık takip etmektedir. Bu üç ülke de dahil olmak üzere toplam 17 farklı ülkeden araştırmacıların çalışmalarını dahil edildiği ve bu ülkeler arasında iki çalışma ile Türkiye'nin de yer aldığı saptanmıştır. Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, dijital platformlar, adaptif bilgisayar giriş cihazları, robotlar, göz hareketleri takip teknolojisi, mobil teknolojiler, bilgisayar tabanlı teknolojiler ve destek ekipmanları olarak kategorize edilerek sunulmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, fiziksel engelli bireyler için eğitim teknolojisinin çeşitli uygulamalarını ortaya koymaktadır. Çalışma kapsamında incelenen araştırmalar, fiziksel engelli öğrencilere erişilebilir eğitim ortamları oluşturulmasında teknolojinin önemini vurgulamaktadırlar. Bu çalışma kapsamında incelenen araştırmalar incelendiğinde, fiziksel engelli bireylere yönelik eğitim teknolojisi kullanımında dijital platformlar ön plana çıkmaktadır. Dijital platformların, motor becerilerin geliştirilmesi, akademik etkinlikler, iletişim ve etkileşim, uzaktan öğrenme, matematik eğitimi, fen eğitimi ve STEM eğitimi gibi eğitimin farklı alanlarında kullanıldığı görülmüştür.

Mehmet DONMEZ

Fiziksel engelli bireyler için eğitim teknolojisi: Bir sistematik literatür taraması

(Batanero-Ochaíta et al., 2023; Ersoy & Güneşli, 2016; Gregg et al., 2016; Inman et al., 2011; Khamparia et al., 2020; Kirshner et al., 2011; Majeed, 2018; Sghaier et al., 2022). Dijital platformları, adaptif bilgisayar giriş cihazları takip etmektedir. Bu teknolojinin eğitimde kullanım alanları ise akademik etkinlikler, iletişim ve etkileşim, motor becerilerin geliştirilmesi ve yazma becerileri olarak ortaya çıkmaktadır (Chang & Shih, 2014; Lancioni et al., 2011; Shih et al., 2010; Standen et al., 2011; Stasolla et al., 2015; Stasolla et al., 2013; Stoner et al., 2010). Kullanımı öne çıkan bir diğer teknoloji ise robotik teknolojisidir ve incelenen araştırmalardan bu teknolojinin matematik eğitimi, akademik etkinlikler, programlama eğitimi ve STEM eğitimi gibi konuların pekiştirilmesinde kullanıldığı görülmüştür (Adams & Cook, 2014, 2016; Encarnaçao et al., 2017; Esquivel et al., 2024; Lindsay & Hounsell, 2017; Molins-Ruano et al., 2018). Bu teknolojilere ek olarak göz hareketleri takip teknolojisinin akademik etkinlikler ve dil eğitimi konularında (Borgestig et al., 2016, 2017; Donmez & Cagiltay, 2024; Karlsson et al., 2019; Moseley et al., 2021), mobil teknolojilerin akademik etkinlikler, iletişim ve etkileşim, ve jeo-bilim eğitimi konularında (Atchison et al., 2019; Goldberg et al., 2016; Hayhoe et al., 2015; Wiley et al., 2016), bilgisayar tabanlı teknolojilerin akademik etkinlikler, iletişim ve etkileşim konularında (Bansal et al., 2023; Mangiatordi, 2012; Murchland & Parkyn, 2010) ve destek ekipmanlarının ise iletişim ve etkileşim ve motor becerilerin geliştirilmesi konularında (da Silva et al., 2018; Förster & Schnell, 2024) yapılan çalışmalarda kullanıldığı görülmüştür. Eğitim teknolojisinin gelişimi, fiziksel engelli bireylerin eğitim deneyimlerini daha da iyileştirme potansiyeline sahip olması bakımından umut vericidir. Her bir teknoloji, farklı eğitim alanlarının farklı yönlerine hizmet etmekte ve bu teknolojiler fiziksel engelli bireyler için zengin bir yelpaze sunmaktadır.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 2

Sayfa: 607-630



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 2

Page: 607-630

Öğretmen adaylarının yapay zekaya (YZ) ilişkin
metafor algıları

Metaphor perceptions of pre-service teachers
regarding artificial intelligence (AI)

Barış ERİÇOK,  <https://orcid.org/0000-0001-9217-9615>

Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, barisericok@gmail.com, barisericok@odu.edu.tr

Fatih KARATAŞ,  <https://orcid.org/0000-0001-9633-2939>

*Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu,
fatih.karatas@nevsehir.edu.tr*

Erkan YÜCE,  <https://orcid.org/0000-0003-2716-5668>

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, erkanyuce03@gmail.com

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi
6 Temmuz 2024

Düzeltilme Tarihi
5 Eylül 2024

Kabul Tarihi
15 Ekim 2024

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Eriçok, B., Karataş, F., & Yüce, E. (2024). Öğretmen adaylarının yapay zekaya ilişkin metafor algıları. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 607-630. <http://doi.org/10.33400/kuje.1511500>

ÖZ

Bu araştırma, öğretmen adaylarının yapay zekâya (YZ) yönelik metafor algılarını incelemektedir. Nitel yöntem ve fenomenoloji deseni kullanılarak yapılan çalışmaya, amaçlı ve kolayda örnekleme yöntemleriyle seçilen 285 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler, 2023-2024 akademik yılı bahar döneminde çevrimiçi bir anket aracılığıyla toplanmıştır. İçerik analizi ve beş adımlı veri analizi yöntemleri eşzamanlı olarak uygulanmış; dış uzman değerlendirmesi ve akran değerlendirmesi stratejileriyle çalışmanın inandırıcılığı artırılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının yapay zekâyı, bilgiye hızlı ve kolay erişim sağlayan, öğretme ve öğrenme süreçlerine rehberlik eden destekleyici ve güçlü bir araç olarak algıladığını göstermektedir. Ancak yapay zekânın karmaşıklığı ve çok yönlülüğü, hem potansiyel faydalarını hem de zorluklarını beraberinde getirmektedir. Eğitimde yapay zekâ, öğretmen adayları tarafından yenilikçi ve değerli bir kaynak olarak algılanmakta, öğrencilere ve öğretmenlere önemli fırsatlar sunarken, dikkatli kullanılmadığında potansiyel riskler de barındırmaktadır. Ayrıca, öğretmen adayları yapay zekânın eğitimde büyük faydalar sağlayabileceğini, ancak etik sorunlara da yol açabileceğini belirtmektedir. Bu çalışma, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde etkili kullanımı için öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin artırılmasının önemini vurgulamaktadır. YZ'nin karmaşıklığı ve çok yönlülüğü ile ilgili algılar, bu teknolojinin eğitimde hem potansiyel faydalar hem de zorluklar sunduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular, öğretmen yetiştirme programlarında YZ odaklı derslerin hazırlanması ve uygulanması, YZ'nin etik kullanımına yönelik yönergelerin oluşturulması ve uygulamaya dayalı atölye çalışmaları düzenlenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Eğitimcilerin güncel YZ gelişmelerinden haberdar olmaları için sürekli mesleki gelişim programları sunulmalı ve politika yapıcılar YZ'nin eğitimde kullanımını izlemek ve değerlendirmek için politikalar geliştirmelidir. YZ, eğitim süreçlerinde önemli bir destek sağlarken, dikkatli ve etik bir şekilde kullanılması gerektiği, aksi takdirde çeşitli riskler taşıyabileceği unutulmamalıdır. Bu çalışma, YZ'nin eğitimdeki rolünü daha iyi anlamak ve bu teknolojinin eğitimde etkin kullanımını sağlamak amacıyla gelecekteki araştırmalar için de bir temel oluşturmaktadır.

Anahtar Sözcükler: eğitimde yapay zekâ, metafor analizi, öğretmen eğitiminde yapay zekâ, yapay zekâ, yapay zekâ okuryazarlığı

ABSTRACT

This study examines pre-service teachers' metaphorical perceptions of artificial intelligence (AI). Employing a qualitative phenomenological approach, the research involved 285 faculty of education students selected through purposive and convenience sampling methods. Data were collected via an online survey during the spring semester of the 2023-2024 academic year. Content analysis and a five-step data analysis method were applied simultaneously, enhanced by external expert evaluations and peer debriefing to bolster the study's credibility. The findings of the research show that pre-service teachers perceive artificial intelligence as a supportive and powerful tool that provides fast and easy access to information and guides teaching and learning processes. However, they also recognize AI's complexity and versatility, which can present both potential benefits and challenges. AI is perceived by pre-service teachers as an innovative and valuable resource in education, offering significant opportunities for students and teachers while also posing potential risks if not used carefully. Additionally, pre-service teachers noted that AI could offer substantial benefits in education but might also lead to ethical issues. This study highlights the need to improve AI literacy among pre-service teachers to ensure the effective use of AI technologies in education. It suggests that AI-focused courses be developed and integrated into teacher training programs, ethical guidelines for AI use in education be established, and practical workshops be organized. Continuous professional development programs are essential for educators to keep abreast of the latest AI developments, and policymakers should devise strategies to monitor and evaluate AI usage in educational settings. While AI offers significant support in educational processes, its application must be approached with caution to mitigate potential risks. This study lays the groundwork for future research aimed at better understanding AI's role in education and ensuring its effective implementation.

Keywords: artificial intelligence in education, metaphor analysis, artificial intelligence in teacher education, artificial intelligence, artificial intelligence literacy

GİRİŞ

Yapay zekâ (YZ), öğrenme, problem çözme, karar verme gibi insan bilişsel fonksiyonlarını taklit edebilme özelliği ile eğitim alanında giderek daha fazla yer edinmekte ve sahip olduğu bu özelliklerle öğretme ve öğrenme süreçlerini dönüştürmektedir (Araújo, 2024; Singh & Hiran, 2022). Bununla birlikte, YZ'nin eğitime eklenmesi, öğrenme deneyimlerini kişiselleştirme, geri bildirim sağlama, öğretim yöntemlerini dönüştürme, eğitim politikaları geliştirme ve sınıf içi öğrenme dinamiklerini değiştirme gibi giderek daha önemli etki alanına sahip olmaktadır (Ghamrawi, 2023; Hieu, 2024). YZ araçlarının eğitimde bu tür geniş bir etki alanına sahip olması, öğretmen ve öğrencilerin bu teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri için YZ bilgi ve becerilerini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır (Mah, 2024; Rajaei, 2023). Örgün eğitim bağlamında, hala hizmet öncesi eğitim sürecinde olan öğretmen adaylarının YZ bilgi ve becerilerini geliştirmek hayati önem taşımaktadır (Du, 2024; Mah, 2024). Bu sayede öğretmen adayları, YZ araçlarını öğretme ve öğrenme süreçlerine etkili bir şekilde dâhil edebilir ve öğrenme ortamlarını bu çerçevede dönüştürebilirler (Getenet, 2024). Böylece, geleceğin öğretmenleri YZ gibi yenilikçi araçlarla donatılmış olacak ve eğitim sisteminin değişen ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebileceklerdir.

Geleneksel YZ modelleri genellikle önceden tanımlanmış kurallar çerçevesinde verileri işleyerek sonuçlar üretirken, ChatGPT gibi Üretken Yapay Zekâ (ÜYZ) araçları, büyük veri kümelerinden beslenerek yeni içerik oluşturma yeteneğiyle yapay zekâ alanında farklı bir kategori oluşturur (Montazeri, 2024). Bu yetenek sayesinde, ÜYZ araçları, büyük veri setlerinden beslenerek, insan benzeri yaratıcılığı taklit edebilir ve bu verileri kullanarak metin, resim veya müzik gibi yeni içerikler üretebilir (Chen, 2024). Eğitimde YZ kullanımına ilişkin güncel literatür incelendiğinde, birçok araştırma YZ'nin, öğretim metodolojilerini ve öğrenme ortamlarını dönüştürdüğünü (Zhang, 2024; Hieu, 2024), etkili bir şekilde kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri ve geri bildirimler sunduğunu (Barrett & Pack, 2023) ve öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını (Zheng vd., 2023) ortaya koymuştur. Bir diğer araştırma (Fassbender, 2024) yükseköğretimde YZ destekli öğretim uygulamalarının, eğitimcilerin verimliliğini ve iş-hayat dengesini iyileştirdiğini göstermiştir. Öte yandan, ChatGPT gibi üretken YZ araçlarının dil eğitiminde kişiselleştirilmiş öğrenmeyi desteklediği ve dil becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Karataş vd., 2024; Kohnke vd., 2023). COVID-19 pandemisi, eğitim ortamında dijital araçların kullanımını hızlandırarak eğitimcilerin dijital yetkinlik ihtiyacını ön plana çıkarmıştır (Ng vd., 2023). Pandemi sonrası YZ alanındaki hızlı gelişmeler ise, öğretmenlerin ve öğrencilerin YZ araçlarına yönelik algıları, tutumları ve ilgileri üzerindeki etkilerini daha da belirgin hale getirerek YZ okuryazarlığı programlarının önemini vurgulamıştır (Su, 2023). Araştırma sonuçları, YZ'nin öğretmen eğitimi ve program tasarımı dahil olmak üzere eğitimin birçok alanında etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, geleneksel öğretmen rollerinin yeniden gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Olumlu etkilerin yanı sıra YZ'nin eğitim alanında kullanılması etik konuları öne çıkarmış ve YZ araçlarının etik kullanımına dönük yeni yaklaşımların aranmasına yol açmıştır (Weidener, 2024). Bu nedenle, öğretme ve öğrenme süreçleri için kapsamlı YZ politika çerçevelerine olan ihtiyaç doğmuştur (Chan, 2023). Bu çerçevede, eğitimcilerin ve öğrencilerin YZ okuryazarlığını teşvik ederek dijital çağın taleplerine uyum sağlamaları ve YZ araçlarını etkili bir şekilde kullanabilmeleri eğitim çalışmalarının ve politikalarının öncelikli hedefi haline gelmiştir (Chiu vd., 2022; Kim vd., 2022). Özetle, üretken yapay zekâ, yapay zekâ araçlarının gelişimde akademik yazım (Conde vd., 2024), metin, resim, müzik gibi yeni ve orijinal içerik üretme (Aydın & Karaarslan, 2023), eğitim materyallerini yeniden şekillendirme, özetleme, karmaşık kavramları açıklama ve öğrenci geri bildirimlerine dayalı olarak içeriği uyarılma yeteneği ile öğrenme deneyimini kişiselleştirme (Jayavardhini vd., 2024) gibi bakımlardan önemli bir rol oynamakta ve birçok alanda kişiselleştirme ve verimliliği artıran yenilikçi çözümler sunmaktadır.

Eğitimdeki yeniliklerin ve teknolojik gelişmelerin potansiyel etkilerini incelemek için araştırmacılar çeşitli yöntemler kullanmaktadır. Bu yöntemlerden biri olan metafor analizi, eğitim araştırmalarında özellikle önemli bir yer tutmaktadır. Metafor analizi, bireylerin algılarını ve düşüncelerini derinlemesine anlamak için eğitim araştırmalarında güçlü bir araç olarak öne

çıkılmaktadır (Şaban vd., 2007). Araştırmacılar, metafor analizi yoluyla karmaşık olgu ve yaşantıların altında yatan kavramları ortaya çıkarabilmekte ve insanların bilgiyi nasıl anlamlandırdıklarını ve yorumladıklarını açıklığa kavuşturabilmektedir (Bearman vd., 2021; Demmen vd., 2015). Bu yaklaşım, diğer araştırma yöntemleriyle ortaya çıkarılamayacak tutumlar, inançlar ve kavramsal fikirlerin keşfedilmesi açısından araştırma yöntemleri arasında önemli bir yere sahiptir (Chien, 2019).

Metafor analizi, araştırmacıların eğitim araştırmalarını ve uygulamalarını güçlendirmek için çeşitli perspektiflerden yararlanmalarını sağlayarak disiplinler arası diyalogu kolaylaştırma potansiyeline sahiptir (Rodny-Gumede & Chasi, 2020). Metafor analizinden elde edilen içgörüler, özellikle eğitimde YZ gibi yeni teknolojilerin eğitim ortamlarına entegrasyonu sürecinde eğitim uygulamaları, politika geliştirme ve program tasarımı konularında önemli bilgiler sağlayabilir (Zembylas, 2004; Şaban, 2006; Fenech vd., 2020). Yakın gelecekte bu teknolojileri etkin bir şekilde sınıf ortamında uygulayacak olan öğretmen adaylarının YZ'ye ilişkin metaforların incelenmesi, bu karmaşık teknolojinin eğitim ortamlarındaki algıları ve anlayışları hakkında değerli içgörüler sunabilir ve öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini daha derinlemesine anlaşılmasını sağlayarak (Lim, 2024) daha geniş perspektifte gelecekteki program çalışmalarına yön verebilir (Yau vd., 2022). Yanı sıra metaforik kavramsallaştırma, öğretmen adaylarının YZ'ye yönelik tutumlarını şekillendirebileceği gibi eğitimci olarak gelecekteki kariyerlerinde YZ araçlarıyla olan etkileşimlerini etkileyebileceği için de kritik öneme sahiptir (Hieu, 2024). Bu metaforları anlamak, öğretmen adaylarının YZ'ye ilişkin mevcut kavramsallaştırmaları ile uyumlu YZ okuryazarlığı programının geliştirilmesine rehberlik edebilir, dolaylı olarak mesleki yaşamlarında karşılaşabilecekleri gelişmiş eğitim ortamlarına hazır olmalarına yardımcı olabilir. Bu anlayış, öğretmen adaylarının YZ odaklı öğrenme ortamlarına uyum sağlama ve hazır olma durumlarını doğrudan etkileyebilir (Gentile vd., 2023). Bu keşif, öğretmen adayları için özellikle önemli olabilir, çünkü YZ'nin eğitimdeki rolüne ilişkin algıları, eğitim ortamlarında YZ'yi aktif olarak kullanma yeteneklerini ve teknolojik ilerlemelere paralel olarak sürekli mesleki gelişim kapasitelerini doğrudan etkileyebilir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının eğitimde YZ araçlarına ilişkin metaforik kavramsallaştırmalarının incelenmesi, literatürde önemli bir boşluğu dolduracak potansiyele sahip olduğu söylenebilir. Bu araştırma alanının, sadece mevcut algıları aydınlatmakla kalmayıp, aynı zamanda gelecekteki eğitim uygulamalarını, öğretmen yetiştirme programlarını ve YZ dâhil etme stratejilerini şekillendirebilecek önemli içgörüler sunacağı düşünülmektedir. Bu kritik hususları incelemek amacıyla, mevcut çalışmanın ana araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Öğretmen adaylarının YZ ve eğitimde YZ kullanımına ilişkin metafor algıları ve bu algılarıyla ilgili gerekçeleri nelerdir?

Bu ana araştırma sorusu doğrultusunda belirlenen alt araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Eğitim ekolojisinde öğretmen adaylarının
 - a. YZ'ye yönelik metafor algıları,
 - b. eğitimde YZ'ye yönelik algıları,
 - c. YZ'nin öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik metafor algıları,
 - d. YZ'nin öğretmenler üzerindeki etkisine yönelik metafor algıları,
 - e. YZ'nin eğitim sistemi üzerindeki etkisine yönelik metafor algıları nedir?
2. Eğitim ekolojisinde öğretmen adaylarının
 - a. YZ'ye yönelik metafor algılarının gerekçeleri,
 - b. eğitimde YZ'ye yönelik algılarının gerekçeleri,
 - c. YZ'nin öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik metafor algılarının gerekçeleri,
 - d. YZ'nin öğretmenler üzerindeki etkisine yönelik metafor algılarının gerekçeleri,
 - e. YZ'nin eğitim sistemi üzerindeki etkisine yönelik metafor algılarının gerekçeleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının YZ ve YZ'nin eğitimde kullanımına ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomonoloji bir konu, bir olay, bir durum hakkında bireylerin yaşamış tecrübelerini derinlemesine incelemek için kullanılan en yaygın nitel yöntemlerdendir (Creswell, 2007; Patton, 2002).

Katılımcı Bilgisi

Çalışmanın katılımcılarını öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcılara ulaşmak için amaçlı örnekleme ve kolayda örnekleme yöntemleri eşzamanlı olarak pragmatik bir şekilde uygulanmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına en uygun katılımcıları çalışmaya dâhil etmek olarak tanımlanabilir (Lavrakas, 2008). Kolayda örnekleme ise pratikliği sebebiyle en çok tercih edilen örnekleme yöntemlerinden biri olarak araştırmacıların ulaşması en kolay katılımcıları çalışmaya dâhil etmesi olarak tanımlanmaktadır (Scott & Morrison, 2006). Bu çalışmanın odağında YZ ve YZ'nin eğitimde uygulanması olduğu için amaçlı örnekleme yöntemiyle öğretmen adayları hedef grup olarak seçilmiş ve kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak da araştırmacılar için erişilebilirliği olan öğretmen adaylarına ulaşmak hedeflenmiştir.

Çalışmaya eğitim fakültelerinin çeşitli bölümleri ve kademelerinde öğrenim gören toplam 285 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adayların gizliliğini sağlamak adına ÖA1, ÖA2, ÖA3 şeklinde kod isimleri kullanılmıştır. Katılımcılara ait cinsiyet, sınıf seviyeleri, bölüm ve algılanan teknoloji yeterlilikleri gibi demografik özellikleri Tablo 1'de özetlenmiştir:

Tablo 1

Katılımcıları Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	f	%	n
Cinsiyet	Kadın	211	74	285
	Erkek	74	26	
Sınıf	1.Sınıf	46	16.1	285
	2. Sınıf	91	31.9	
	3. Sınıf	107	37.5	
	4. Sınıf	41	14.4	
Bölüm	Türkçe Öğretmenliği	76	26.7	285
	Matematik Öğretmenliği	18	6.3	
	Sınıf Öğretmenliği	31	10.9	
	Özel Eğitim Öğretmenliği	32	11.2	
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	21	7.4	
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	26	9.1	
	Almanca Öğretmenliği	14	4.9	
	İngilizce Öğretmenliği	43	15.1	
	Fen Bil. Öğretmenliği	24	8.4	
Algılanan Teknoloji Yeterliliği	Düşük	19	6.7	285
	Orta	214	75.1	
	Yüksek	52	18.2	

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından bir Anket Formu oluşturulmuştur. Anket Formu katılımcıların bilgilendiren ve çalışmaya katılım için rızalarını alan giriş bölümünden, katılımcılara ait özellikleri araştıran demografik bilgiler bölümünden ve katılımcıların YZ ve eğitimde YZ kullanılmasına ilişkin görüşlerini araştıran beş yarı yapılandırılmış ve açık uçlu

sorudan oluşan sorular bölümünden oluşmuştur. Soruların birinci kısımları öğretmen adaylarının YZ'ye ilişkin metafor algılarını, soruların ikinci kısımları ise bu algılara iten düşüncelerini irdelemeyi hedeflemiştir. Katılımcılara sorulan sorular şu şekildedir: (1) *Yapay zekâ bana göre ... gibidir/benzer. Çünkü,* (2) *Eğitimde yapay zekanın varlığı ... gibidir/benzer. Çünkü, ...* (3) *Yapay zekanın öğrenciler üzerindeki etkisi ... gibidir/benzer. Çünkü,* (4) *Yapay zekanın öğretmenler üzerindeki etkisi ... gibidir/benzer. Çünkü, ...* (5) *Yapay zekanın gelecekteki eğitim sistemleri üzerindeki etkisi ... gibi olacaktır. Çünkü, ...* Veri toplama aracının tasarlandıktan sonra ön inceleme amacıyla Eğitim Bilimleri alanında iki uzmana ve dil kontrolünün sağlanması amacıyla da bir dil uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanları ve dil uzmanından gelen dönütler doğrultusunda veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Hazırlanan veri toplama aracı Google Formlar aracılığıyla elektronik ortama aktarılmış ve veri toplama sürecinde katılımcılara gönderilmek üzere elektronik bir uzantı elde edilmiştir. Son olarak da elektronik olarak oluşturulan araç potansiyel katılımcı olan küçük bir gruba gönderilerek ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonrasında veri toplama aracına yönelik herhangi bir sıkıntı ile karşılaşılmamış ve hazırlanmış elektronik form son haliyle kullanılmıştır.

Çalışmanın etik kurul izni Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 2024/02-142 protokol numarası ile alınmıştır. Veriler 2023-2024 akademik yılı bahar döneminde toplanmıştır. Çalışmanın verileri Türkiye'nin farklı bölgelerinde bulunan üç farklı eğitim fakültesinden toplanmıştır. Veri toplama süreci on gün sürmüştür. Veriler toplama süreci veriler doygunluğa ulaştığında yani veriler kendini tekrarlamaya başladığında sonlandırılmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizi nitel çalışmalarda elde edilen verilerin analiz edilmesinde ve raporlanmasında kullanılan en yaygın analiz yöntemlerindedir (Scott & Morrison, 2006). Ayrıca verilerin analizinde Gao ve Zang (2020) tarafından önerilen adımlar takip edilmiştir. (i) Öncelikle çalışmanın amacına uymayan veriler temizlenmiştir. (ii) Temizlenen verilere uygun kodlar verilmiştir. (iii) Elde edilen kodlardan temalara ulaşmaya çalışılmıştır. (iv) Elde edilen temalar kategorize edilmiştir. (v) Son olarak da ulaşılan kategorilerden veriler raporlanmıştır. Bu doğrultuda, katılımcıların YZ metafor algıları ve bu algıların gerekçeleri araştırılmıştır. Veri analiz sürecinde öncelikle metaforlar kodlanmış, daha sonra ise gerekçeler kodlanmıştır. Kodlardan temalara ulaşma esnasında her bir metaforun gerekçesi dikkate alınarak anlam çıkarma yoluna gidilmiştir. Bu yaklaşım, katılımcıların hangi metaforu hangi anlamda kullandığını belirlemede araştırmacılara yardımcı olmuştur. Kodlama sürecinde tüm araştırmacılar çevrimiçi toplantılarla süreci birlikte yürütmüşler ve görüş birliğine varmışlardır.

İnandırıcılık

Çalışmanın inandırıcılığını arttırmak için dış uzman değerlendirmesi, akran değerlendirmesi stratejilerinden faydalanılmıştır (Creswell & Miller, 2000). Çalışmanın tüm süreçleri boyunca alanda uzman olan ve daha önce aynı türden çalışmalar yapmış araştırmacılardan dönütler alınarak çalışma süreçlerinin doğru ilerlemesi hedeflenmiştir. Ayrıca, verilerin analizi sürecinde araştırmacılar sürekli değerlendirmeler yaparak ulaşılan sonuçların herkes tarafından aynı algılanıp algılanmadığını kontrol etmişler ve tüm araştırmacılar tarafından anlaşılabilir ortak temalara ulaşmaya çalışmışlardır. Tüm bunlara ek olarak, araştırmacılar veri analizi sürecinde elektronik ortamlardan faydalanarak gerektiğinde verileri ve çalışma dosyalarını diğer araştırmacılarla paylaşarak süreçlerin şeffaf olarak ilerlemesini sağlamışlardır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"

kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 15.05.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2024/02-142

BULGULAR

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının YZ'ye yönelik algıları ve bu algıların altında yatan gerekçeler bir temel araştırma sorusu ve bu araştırma sorusu altında iki alt araştırma sorusu özelinde değerlendirilmiştir. İlk araştırma sorusu, öğretmen adaylarının yapay zekâya ilişkin genel algılarını ele almaktadır. Tablo 2’de öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik metafor algılarını gösteren tema ve metaforlar bulunmaktadır.

Tablo 2

Yapay Zekâya Yönelik Metafor Algıları

Tema	Kategori ve Kod	Kategori Sayısı (N)
YZ Algısı	Arama motoru (Google) Beyin (Ruh, İşleyen makine, İnsan beyni, İnsan, Her bilgiyi bilen bir bilge, Doğal zekâ, Beyin, Arı, Akıl) Kütüphane (Sözlük, online kütüphane, konuşan kitaplık, Kitap, geniş bir online ansiklopedi, çok amaçlı kütüphane, Cevap anahtarı, Bilgi havuzu, Ansiklopedi) Profesör (Öğretmen, Profesör) Robot (yapay insan, Yapay bir insan, Robot) Yardımcı (Yol gösterici, Yatırım, Yardımcı eleman, Yardımcı bir kaynak, Yardımcı bir arkadaş, yardımcı, Yardıma koşan robot, Müşteri hizmetleri, Minik bir yardımcı, Masa lambası, Makine, Küçük bir oda, Kolay yol, Kişisel Danışman, Hızlı tren, Hap, Danışman, Bir kalem, Asistan, Arkadaş, Anne, Ahtapot, Uşak, Tanrı, Süper kahraman, Süperman, Silah, Rüzgâr) Yolculuk (Uzay, Okyanus, Dehliz, Bilinmeyen yolculuk Uçsuz bucaksız bir dünya, Macera, Hayat, Evren, Derin deniz)	7
Eğitimde YZ Algısı	Araç (Mutfak eşyası, Araç, Oyun konsolu, Bilgisayar, Yapboz, Telefon, Mutfak robotu, Değnek, Kalem, Tuz) Değerli (Mücevher, Mucize, Elmas, Su, Cennet) Devrim (Devrim) Kolaylık (Kaçamak, Kötü güvence) Koruyucu (Anne, Beyaz melek) Öğretmen (Bilgi havuzu, Öğretmen, Müdür, Eğitimci, Ek öğretici, Yardımcı öğretmen, Polymath öğretmeni, Gölge öğretmen, Okul, Eğitimci) Rehber (Rehber, Kitap, Sanal kütüphane, akıl hocası) Risk (Virüs, Balon) Yardımcı (Güvence, Robot, Çevrimiçi destek, İpucu, Güneş, Sağ kol, İsveç çakısı, Dost, Danışman, İlaç, Kolay lokma, Çin malı ürün, Kopya, Tanrı, Çalışkan arkadaş, Vitamin, Sihirli değnek, Liman, Yardımcı, Makarna, Yardımcı el, Ekstra kaynak, Takviye, Üçüncü bir el, Güneş, Güvenlik, Robot, Stajyer, Yardımcı alet, Asistan)	9

Tema	Kategori ve Kod	Kategori Sayısı (N)
Öğrenci YZ Algısı	Eğlence (Oyun, Kar topu, Animasyon) Fırsat (Pencere, Tren, Ağaç) Koruyucu (Arkadaş, Ebeveyn, Aile, Anne) Motive Edici (Sihirli bir değnek, Ödül, Sıcak havada esen rüzgâr, Yıldız, Oyuncak, sihirbaz izlemek) Öğretmen (Öğretmen, Mekanik Öğretmen, Yardımcı öğretmen, Anlayışlı öğretmen, Etkili anlatıcı) Rahatlık (Çok konforlu yatak) Rehber (Fener, Işık, Rehber, Gölge, Yol gösterici arkadaş, Güneş, Ansiklopedi, Kitap) Risk (Yağmur, Yanıtıcı, Bıçak, Kelebek, Uyuşturucu, Bomba, Hipnoz, Yılan, Dolandırıcı, Kopya çekme, Alkol, Rüzgâr) Yardımcı (Anahtar, Kalem, Su, Robot, Ufak dokunuş, Akıllı tahta, Elektrik süpürgesi, Grup arkadaşı, Trafik lambası, İsveç çakısı, İlaç, Hazır yemek, Doping, Hayalî arkadaş, Teknolojik araç, Google) Yenilik (İleri giden araba, şişirildikçe genişleyen balon, Hayal gücü, Farklı öğretim tekniği, Gelecek)	10
Öğretmen YZ Algısı	Bilgi Kaynağı (Okul müdürü, her şeyi bilen öğrenci, Bilgi kaynağı, Mentör, Öğretmen, Kitap) Büyüme ve Gelişme (Ufuk, gelişim gösteren futbolcu, Fidan, Yüksek lisans) Çift Yönlü ve Karmaşık (Boş teneke, zor oyun, Şeker, Paranın iki yüzü, Yağmurlu hava, Silah, Pinokyo) Deneyim ve Bilgelik (Emekli öğretmen) Olmazsa Olmaz (Can kurtaran, su, güneş, un, Diploma) Tehlikeli (Düşman, Belirsizlik, Uyuşturucu, Tembelleşme, İşsizlik) Yardımcı (Yardımcı, Rehber, Sandalye, Teknolojik alet, Ek kaynak, Taşıt, Kılavuz, Sihirli değnek, Ödül, Tepe göz, yardımcı robot, Hızlı tren, Cevap anahtarı, Sekreter, Motor, Eleman, Baston, Asistan, İlaç, Simbiyotik ilişki, Teknoloji, El kitabı, Araba, Lamba, Kumanda, Kalem-kitap, Doktor, Hizmetçi, Stajyer) Yenilik ve İlham (Kapı, Gökkuşluğu, Yemek yapmak, Kavşağı olan yol)	7
Eğitim Sistemi YZ Algısı	Belirsizlik (Flu bir resim, Boş bir dünya, Tahteravalli) Değerli (Elmas) Devrim (Kâğıdın bulunması, Devrim, Çığ, Muhteşem bir atlayış, Şifa, Telefonun icadı) Güç (Dünya, Atom, Evren, Gelişmiş ülkeler) İlerleme (Umut vaat eden proje, Araba, Uçak, Hızlandırıcı, Gelişim ruhu, Yol) Kaos (Bilgi kirliliği, Zehirli madde, Kapalı kutu, Bomba, Kara delik, Bağımlılık, Kara veba, Tsunami, Sömürgeci devletler, Fırtına, Yıkım, Heyelan, Dolandırıcı, Kuraklık, Azrail) Modern (Bugünkü plazalar) Tamamlayıcı (Eksik yap-boz parçası, Tahta, Ölçüm cihazı, Patates, Yelpaze, Destek sağlayıcı) Tekdüze (Beyaz renk) Temel İhtiyaç (Temel yapı taşı, Su, Ekmek, Zorunlu kaynak, Temel besin kaynağı, Bilgisayar, Yemek, Hava) Yeniden Doğuş (2. Dünya savaşından sonra Japonya, Geçmişin bilgisayarları) Yol Gösterici (Işık, Güneş, Gerçek öğretmen, Pusula, Bir kol değneği, İnteraktif veri, Ders kitapları, Okul) Yönetim ve Kontrol (Para, Bakanlık, Liderlik, Milli Eğitim Bakanı)	13

Birinci araştırma sorusu, YZ Algısı, Eğitimde YZ Algısı, Öğrenci YZ Algısı, Öğretmen YZ Algısı ve Eğitim Sistemi YZ Algısı temaları altında öğretmen adaylarının yapay zekâ algılarını ortaya koymaktadır.

1.a. Eğitim Ekolojisinde YZ'ye Yönelik Öğretmen Adaylarının Metafor Algıları

Tablo 2'de yer alan YZ Algısı teması, öğretmen adaylarının YZ'ye yönelik algılarını yansıtan çeşitli metaforları göstermektedir. Bu metaforlar, yapay zekanın çeşitli yönlerini ve özelliklerini vurgulayarak, algılanış biçimine dair derinlemesine bilgi sunmaktadır. Öğretmen adaylarının algılarına göre yapay zekâ, hem bilgiye erişim sağlayan bir kaynak hem de rehberlik eden bir yardımcı olarak görülmektedir. Aynı zamanda, karmaşık ve güçlü bir teknoloji olarak algılanırken, eğlenceli ve keşif dolu bir dünya olarak da tanımlanmaktadır.

Öğretmen adaylarının yapay zekâyı "arama motoru", "beyin" veya "kütüphane" gibi metaforlarla tanımlamaları, YZ'nin bilgi sağlama ve erişim konusundaki kritik rolünü vurgulamaktadır. Bu, eğitimcilerin yapay zekâ teknolojilerini nasıl daha etkili kullanabileceklerini anlamaları için önemli bir bilgi sunmaktadır. Örneğin, YZ'nin eğitimde bir "profesör" veya "rehber" olarak görülmesi, bu teknolojinin öğretim süreçlerini nasıl destekleyebileceğine dair önemli ipuçları vermektedir. "Robot" ve "yardımcı" metaforları, YZ'nin otomasyon ve günlük işlerde destekleyici rolüne işaret ederken, "yolculuk" metaforu, YZ'nin keşfedilmeyi bekleyen geniş bir alan olarak algılandığını belirtmektedir. Genel olarak öğretmen adaylarının YZ algıları, bilgiye hızlı ve kolay erişim sağlayan, rehberlik eden, destekleyici, güçlü ve eğlenceli bir araç olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak, karmaşıklığı ve çok yönlülüğü de vurgulanmaktadır, bu da yapay zekânın hem potansiyel faydalarını hem de zorluklarını ortaya koymaktadır.

1.b. Eğitim Ekolojisinde Öğretmen Adaylarının Eğitimde YZ'ye Yönelik Algıları

Eğitimde YZ algısı teması ise bilgiye erişim sağlayan bir araç, değerli bir kaynak, devrim niteliğinde yenilikler getiren bir teknoloji ve günlük eğitim süreçlerinde kolaylık sağlayan bir unsur olarak görülmektedir. Aynı zamanda, YZ koruyucu rehberlik sunabilirken, potansiyel riskler ve tehlikeler de barındırabilmektedir.

Eğitimde YZ, bir araç olarak da algılanmaktadır. Bu metafor, YZ'nin çeşitli eğitim görevlerini yerine getirmek için kullanılan pratik bir teknoloji olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen adayları, YZ'yi "mutfak robotu", "bilgisayar" veya "oyun konsolu" gibi işlevsel bir araç olarak görmektedir. Eğitimde YZ aynı zamanda değerli bir kaynak olarak algılanmaktadır. "Mücevher" veya "elmas" gibi metaforlar, YZ'nin eğitimde büyük bir değer taşıdığını ve önemli bir kaynak olduğunu ifade etmektedir. Eğitimde YZ, devrim niteliğinde değişiklikler yapma kapasitesine sahip olarak bir olgu olarak da görülmektedir. "Devrim" metaforu, YZ'nin eğitimde köklü yenilikler ve dönüşümler yaratabileceğini vurgulamaktadır. Bu, YZ'nin mevcut eğitim yöntemlerini değiştirebileceği ve modernleştirebileceği algısını desteklemektedir. Buna ek olarak eğitimde YZ, eğitim süreçlerini kolaylaştıran bir teknoloji olarak algılanmaktadır. "Kaçamak" metaforu YZ ile bilgiye hızlı erişimin eğitimdeki rahatlığını vurgularken, bu erişimin öğrenme deneyimlerini sığlaştırabileceği riskine de işaret eder. YZ, eğitimde koruyucu bir rol oynayan bir teknoloji olarak görülmektedir. "Anne" ve "beyaz melek" gibi metaforlar, eğitimde YZ'nin öğrencileri koruyan ve onlara destek sağlayan bir araç olarak algılandığını gösterir. Ayrıca, YZ, eğitimde bir öğretmen veya eğitimci rolü üstlenen bir teknoloji olarak algılanmaktadır. "Öğretmen", "eğitmen" ve "polymath öğretmeni" gibi metaforlar, YZ'nin bilgi sunma, eğitim verme ve öğrencilere rehberlik etme kapasitelerini ifade eder. YZ, eğitimde bir rehber ve danışman olarak algılanmaktadır. "Rehber" ve "akıl hocası" gibi metaforlar, YZ'nin öğrencilere ve öğretmenlere yol gösterme ve karar verme süreçlerinde yardımcı olma kapasitesini vurgular. Buna karşın, eğitimde YZ, potansiyel riskler ve tehlikeler barındıran bir teknoloji olarak da algılanmaktadır. "Virüs" ve "kötü güvence" gibi metaforlar, eğitimde YZ'nin eğitim süreçlerinde güvenlik ve etik sorunlar yaratabileceği endişesini ifade eder. YZ, eğitimde çok yönlü bir yardımcı olarak görülmektedir. "Güvence", "robot" ve "çevrimiçi destek" gibi metaforlar, YZ'nin hem basit günlük görevlerde hem de karmaşık eğitim sorunlarının çözümünde destek sağlayan bir araç olarak algılandığının altını çizmektedir. Bu, YZ'nin esnekliği ve farklı bağlamlarda nasıl değerli bir destek sunduğunu gösterir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının eğitimde YZ'ye dair algıları, bilgiye erişim sağlayan bir araç, değerli bir kaynak, devrim niteliğinde yenilikler getiren bir teknoloji ve günlük eğitim

süreçlerinde kolaylık sağlayan bir unsur olarak görülmektedir. Aynı zamanda, YZ öğrencilere koruyucu rehberlik sunabilirken, potansiyel riskler ve tehlikeler de barındırabilmektedir.

1.c. Eğitim Ekolojisinde YZ'nin Öğrenciler Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğretmen Adaylarının Metafor Algıları

Öğretmen adaylarının YZ'nin öğrenciler üzerindeki etkilerine dair algıları YZ'nin öğrencilere sunduğu fırsatları, karşılaştığı zorlukları ve eğitim süreçlerindeki olası etkilerini kapsamlı bir şekilde gözler önüne sermektedir. YZ, öğrenciler için eğlenceli ve ilgi çekici bir araç olarak algılanmaktadır. "Balon", "oyun" ve "animasyon" gibi metaforlar, YZ'nin öğrenme sürecini daha keyifli hale getirdiğini ve öğrencilerin ilgisini çektiğini ifade eder. YZ, öğrencilere yeni fırsatlar sunan bir teknoloji olarak da görülmektedir. Bu bakımdan "pencere", "tren" ve "ağaç" metaforları, YZ'nin öğrencilere yeni bakış açıları ve olanaklar sunduğunu belirtir. YZ, öğrenciler için koruyucu bir rol üstlenen bir teknoloji olarak algılanmaktadır. "Arkadaş", "ebeveyn" ve "aile" gibi metaforlar, YZ'nin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde onlara destek ve güvenlik sunduğunu ifade eder. YZ, öğrencileri motive eden bir araç olarak görülmektedir. "Sihirli bir değnek", "ödül" ve "yıldız" gibi metaforlar, YZ'nin öğrencilere ilham verici ve teşvik edici bir etkisi olduğunu belirtir. YZ, öğrencilere bilgi sunan ve eğitim veren bir öğretmen olarak algılanmaktadır. "Öğretmen", "mekanik öğretmen" ve "anlayışlı öğretmen" metaforları, YZ'nin eğitici ve öğretici bir rol oynadığını ifade eder. YZ, öğrenciler için rahatlık ve konfor sağlayan bir teknoloji olarak görülmektedir. "Çok konforlu yatak" metaforu, YZ'nin öğrencilerin öğrenme sürecini daha rahat ve stressiz hale getirdiğini belirtir. YZ, öğrencilere rehberlik eden ve yol gösteren bir teknoloji olarak algılanmaktadır. "Fener", "ışık" ve "güneş" gibi metaforlar, YZ'nin öğrencilere doğru yolu gösterme ve bilgiye erişim sağlama konusunda yardımcı olduğunu ifade eder. YZ, öğrenciler için potansiyel riskler taşıyan bir teknoloji olarak görülmektedir. "Yanılıcı", "hipnoz" ve "dolandırıcı" gibi metaforlar, YZ'nin yanlış bilgi verme veya öğrencileri manipüle etme potansiyelini vurgular. YZ, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde çok yönlü bir yardımcı olarak algılanmaktadır. "Anahtar", "kalem" ve "su" gibi metaforlar, YZ'nin hem basit günlük görevlerde hem de daha karmaşık eğitim sorunlarının çözümünde öğrencilere yardımcı olduğunu ifade eder. YZ, öğrenciler için yenilikçi ve ileriye dönük bir teknoloji olarak algılanmaktadır. "İleri giden araba", "hayal gücü" ve "farklı öğretim tekniği" gibi metaforlar, YZ'nin öğrencilere yeni ve yaratıcı öğrenme yolları sunduğunu belirtir. Genel olarak değerlendirildiğinde, YZ'nin öğrenciler üzerindeki etkisi eğlence, fırsat yaratma, koruyucu rehberlik ve motive edici etkiler sunan bir araç olarak görülmektedir. Aynı zamanda, YZ'nin eğitim süreçlerini kolaylaştıran ve yenilikçi öğrenme yolları sunan bir teknoloji olarak algılandığı, ancak dikkatli kullanılmadığında potansiyel riskler taşıdığı da belirtilmiştir.

1.d. Eğitim Ekolojisinde YZ'nin Öğretmenler Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğretmen Adaylarının Metafor Algıları

Öğretmen adaylarının YZ'ye dair algılarının, eğitimde geniş bir bilgi kaynağı ve mesleki gelişim aracı olarak görülmesinden, karmaşık ve çift yönlü bir teknoloji olarak algılanmasına; deneyim ve bilgelik sunan bir kaynak olarak kabul edilmesinden, vazgeçilmez ve hayati bir bileşen olarak değerlendirilmesine; potansiyel tehlikeler barındıran bir risk olarak görülmesinden, öğretmenlerin işlerini kolaylaştıran yardımcı bir araç olarak algılanmasına; ve nihayetinde, yenilik ve ilham kaynağı olarak kabul edilmesine kadar uzanan çeşitli yönlerini kapsamaktadır.

"Okul müdürü", "her şeyi bilen öğrenci" ve "kitap" gibi metaforlar, YZ'nin öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgiyi sağlama kapasitesini vurgular. "Ufuk", "gelişim gösteren futbolcu" ve "yüksek lisans" gibi metaforlar, YZ'nin öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtir. "Boş teneke", "zor oyun" ve "paranın iki yüzü" gibi metaforlar, YZ'nin hem potansiyel faydalar hem de zorluklar sunan bir teknoloji olduğunu ifade eder. "Emekli öğretmen" metaforu, yapay zekânın bilgi birikimi ve deneyim sunma kapasitesine vurgu yapar. "Can kurtaran", "su" ve "güneş" gibi metaforlar, YZ'nin öğretmenlerin günlük eğitim süreçlerinde gerekli bir bileşen olduğunu belirtir. "Düşman", "belirsizlik" ve "uyuşturucu" gibi metaforlar, YZ'nin öğretmenlerin işlevlerini tehdit edebileceği veya olumsuz sonuçlar doğurabileceği

endişesini yansıtır. "Rehber", "teknolojik alet" ve "cevap anahtarı" gibi metaforlar, YZ'nin öğretmenlerin günlük görevlerinde ve eğitim süreçlerinde destekleyici bir rol oynadığını belirtir. "Kapı", "gökkuşağı" ve "yemek yapmak" gibi metaforlar, YZ'nin öğretmenlere yeni fikirler ve ilham kaynağı sunduğunu ifade eder. Genel olarak değerlendirildiğinde, YZ'nin öğretmenler üzerindeki etkisi, bilgi kaynağı, mesleki gelişim desteği, karmaşık ve çift yönlü bir araç, deneyim ve bilgelik sağlayıcı, vazgeçilmez bir bileşen, potansiyel tehlikeler taşıyan bir teknoloji ve yardımcı bir araç olarak görülmektedir. Aynı zamanda, YZ öğretmenler için yenilikçi ve ilham verici bir kaynak olarak da algılanmaktadır. Bu algılar, YZ'nin öğretmenlerin mesleki rollerinde ve eğitim süreçlerinde nasıl bir fark yaratabileceğine dair önemli iç görüler sunmaktadır.

1.e. Eğitim Ekolojisinde YZ'nin Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğretmen Adaylarının Metafor Algıları

Öğretmen adaylarının YZ'nin eğitim sistemi üzerindeki çok yönlü etkilerine dair algılarını geniş bir yelpazede ortaya koyan bulgular, YZ'nin değerli bir bilgi kaynağı ve devrim niteliğinde bir yenilik olmasından, ilerleme ve modernleşmenin itici gücü ve yönetim aracı olarak algılanmasını; aynı zamanda karmaşa ve belirsizlik yaratma potansiyeli taşıyan, ancak tamamlayıcı ve temel bir ihtiyaç olarak görülen bir teknolojiye kadar uzanan çeşitli perspektifleri kapsamaktadır. "Flu bir resim", "boş bir dünya" ve "tahterevalli" gibi metaforlar, YZ'nin potansiyel etkilerinin ve sonuçlarının net olmadığına işaret eder. "Elmas" metaforu, YZ'nin eğitimde önemli ve değerli bir bileşen olduğunu vurgular. "Kâğıdın bulunması", "telefonun icadı" ve "çığ" gibi metaforlar, YZ'nin eğitimde köklü yenilikler ve dönüşümler yaratabileceğini vurgular. "Dünya", "atom" ve "gelişmiş ülkeler" gibi metaforlar, YZ'nin eğitimdeki etkisinin geniş kapsamlı ve güçlü olduğunu belirtir. "Umut vaat eden proje", "araba" ve "yol" gibi metaforlar, YZ'nin eğitimde yenilikçi çözümler sunma ve gelişimi destekleme kapasitesine vurgu yapar. "Bilgi kirliliği", "zehirli madde" ve "kapalı kutu" gibi metaforlar, YZ'nin eğitim süreçlerinde karmaşa ve belirsizlik yaratabileceği endişesini ifade eder. "Bugünkü plazalar" metaforu, YZ'nin eğitimde güncel teknolojik gelişmeleri temsil ettiğini ve eğitim sistemini modernleştirdiğini belirtir. "Eksik yap-boz parçası", "patates" ve "ölçüm cihazı" gibi metaforlar, YZ'nin eğitimde var olan boşlukları doldurma ve ek destek sağlama kapasitesine vurgu yapar. "Beyaz renk" metaforu, YZ'nin eğitim süreçlerini standartlaştırarak yaratıcılığı ve çeşitliliği azaltabileceği endişesini yansıtır. "Temel yapı taşı", "su" ve "ekmek" gibi metaforlar, YZ'nin eğitimde zorunlu ve hayati bir bileşen olduğunu ifade eder. "2. Dünya savaşından sonra Japonya" ve "geçmişin bilgisayarları" gibi metaforlar, YZ'nin eğitimde geçmiş deneyimlerden öğrenerek yenilikçi çözümler getirme kapasitesine vurgu yapar. "Işık", "güneş" ve "pusu" gibi metaforlar, YZ'nin öğrencilere ve öğretmenlere doğru yolu gösterme ve karar verme süreçlerinde yardımcı olma kapasitesini vurgular. "Para", "bakanlık" ve "liderlik" gibi metaforlar, YZ'nin eğitim süreçlerinde düzeni sağlama, karar verme ve liderlik etme kapasitesini ifade eder. Genel olarak değerlendirildiğinde, YZ'nin eğitim sistemleri üzerindeki etkisi, hem değerli ve vazgeçilmez bir teknoloji olarak hem de potansiyel olarak karmaşa yaratabilecek ve monotonlaşma riskini taşıyan bir araç olarak görülmektedir. YZ, eğitim sisteminde modernleşme, yenilik ve ilerleme sağlayan bir güç olarak algılanırken, aynı zamanda dikkatli yönetilmesi gereken ve yönetim ile kontrolü elinde tutan bir unsur olarak da değerlendirilir.

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu, öğretmen adaylarının YZ'ye yönelik metafor algılarının ardındaki gerekçeleri incelemektedir. Bu çerçevede Tablo 3'te öğretmen adaylarının yapay zekâyâ yönelik metafor algılarının gerekçeleri sunulmuştur.

Tablo 3**Yapay Zekâya Yönelik Metafor Algılarının Gerekeçleri**

Tema	Kategori ve Kod	Kategori Sayısı (N)
YZ Algısı	<p>Çok yönlü (İnsan zihni, Karmaşık, Pek çok soruya cevabı olan, Uyarlayabilen, İçerik oluşturabilen, Birçok dünyayı barındıran, Eğlenceli, Gereğinde sohbet edilebilen, Paylaşılabilen, Farklı bölümleri olan, Yeni fikirler üreten)</p> <p>Derin Bilgi (Birçok bilgi edinilebilen, Sonsuz ve bilinmez, Bilgi verici, Kolay bilgi, Uçsuz bucaksız, Sınırları olmayan, Sonu olmayan, Her alanda bilgi veren, Alışılmışın dışında görsel oluşturan)</p> <p>Duruma göre Faydası Değişken – ETİK (Çift yönlü etki, Bazen katkı sunan bazen zarar veren, İş gücüne negatif etki, Duruma göre iyi ya da kötü, Amacına uygun kullanılırsa iyi, Problem çözebilir de yaratabilir de)</p> <p>Gelecek Vaat Eden (Geliştirildikçe makul cevaplar verir, Gelişen son nokta, İleride çoğu duygu ve düşünceye hâkim olacak, gelecek, gittikçe büyümesi, Henüz yapabileceklerinin başında)</p> <p>Hızlı Çözüm (Çoğu içeriğe rahat ulaşım, Saatlerce uğraşılan işleri saniyeler içinde yapma, Rahat ve kolaylık, Hızlı, Hızlıca bilgiye ulaşma, Aradığınız her şey var, İşleri kolaylaştırma, Zamandan tasarruf, Hazır cevap, Her şeyi halletme, Kısa yol, Anında mükemmel cevaplar, Kolaylık)</p> <p>Yol Gösterici (İhtiyaç halinde kullanma, Zorluklarla baş etme, Öğretmen gibi açıklamalar, Karar vermede yardımcı, Doğru ya da doğruya yakın cevaplar, Ödevlerde yardımcı, Yol gösterici ve yardımcı, Bilgileri aynen aktarma, Benim yerime araştırma ve sonucu verme, Fikir alma, Her türlü bilgiyi sağlama, Yardımcı olma)</p>	6
Eğitimde YZ Algısı	<p>Etik (Kötüye kullanma)</p> <p>Bilgi Kaynağı (Bilgi, Sınırsız bilgi, Yeni bilgi, Eğitim, Kullanım alanı geniş, Öğrenme, Güncel teknoloji)</p> <p>Çağdaş (Çağa ayak uydurma, Güncel teknoloji)</p> <p>Eğlenceli (Eğlenceli)</p> <p>Ekonomik (Kısa yol, Hazır, İstedik kadar faydalanma, Anında ulaşım, Rahatlık, Sürekli erişim, Kolay ve hızlı, Zaman ve enerji tasarrufu, Hızlı ve alternatifli, Esnek)</p> <p>Eksik (Eksik, Kalıcı olmayan)</p> <p>Engel (Düşünmeyi engelleyen, Kolaya kaçış, Yaratıcılık körelten)</p> <p>Etkileşimli (Etkileşimli)</p> <p>Gerekli (Olması gereken, zorunlu yardımcı materyal, Gerekli, Karşı konulamaz, İhtiyaç)</p> <p>Kurtarıcı (Kolaylaştırıcı, Kurtarıcı)</p> <p>Sınırsız (Uçsuz bucaksız, Sonsuz)</p> <p>Yardımcı (Yol gösterici, Kolaylaştırıcı, Her an yardımcı, Deste yardımcı, Yardımcı kaynak, Kolaylaştırıcı, Yardımcı, Sağ kol, Verimli, Destek, Katkı, Yaratıcı)</p>	12
Öğrenci YZ Algısı	<p>Destek (Sürekli bilgi, Problem çözme, Ulaşılabilir, Destek, Eşsiz bilgi kaynağı, Açıklama ve analiz, Bilgi, Dinamik, Öğretici, Sığınma, Aydınlatma, Yol gösterme, Yardımcı, Etkili, Yol gösterme, Yararlı)</p> <p>Fırsat (Bakış açısı, Farklı, Yeni kapılar, Aktif olma, Eğlenceli, İletişim)</p> <p>Gelişme (Gelişim, Birikim, Gelişme)</p> <p>İlgi Çekici (Akım, İllüzyon, Merak, Keşfetme)</p> <p>Pratiklik (Kolaylık, Rahat sonuç, Hazır, Kurtarıcı, Kolaylaştırma, Hızlı, Cevap verme, Yararlı)</p> <p>Riskli (Hem iyi hem kötü, Yetersiz, Sınırı aşma, Duygu eksikliği, Doğru olmayan bilgi, Uyuşturma, Etik-amacı aşma, Kontrolsüz, Patlama, Hızlı, Dönemsel, Zararlı, Engelleyici, İkili etki, Özgürlüğü sınırlı, Rahatlık)</p>	6

Tema	Kategori ve Kod	Kategori Sayısı (N)
Öğretmen YZ Algısı	Destekleyici (Aydınlatma, Basitleştirici, Bilgiye ulaşım, Boyut kazandırma, Çok yönlü, Dayanak, Derse etki, Derse yardımcı, Destek, Doğru cevap, Ek destek, Enerji tasarrufu, Geliştirme, Hızlı, İlgi çekici, Kolaylaştırıcı, Maksimum verim, Süreklilik, Yardımcı, Yol gösterme, Yönlendirme) Durumsal (Duruma göre iyi ya da kötü) İlerleyen (Farklı yollar sunan, Hızlı, Sınırı olmayan, Sürekli gelişim, Teknolojik, Ufuk açıcı) Zararlı (Bağımlılık yapan, Basmakalıp, Değerlendirmesi güç, Hazır cevap anahtarı, Nitelikten yoksun, Yaratıcılığı engelleyen, Düşünmeyi engelleyici, Silah)	4
Eğitim Sistemi YZ Algısı	Gelişme Odaklı (Akademik, Gelecek, Gelecek odaklı, Gelişme, Her alana uygun, Hızla gelişme, Kullanım alanı geniş, Sürekli gelişme, Yaygınlaşma, Yeni dönem, Işın) İşlevsel (Aydınlatıcı, İşe yarayan, Mükemmel sonuçlar, Kullanışlı) Kolaylaştırıcı (Her zaman ulaşılabilir, Kolaylaştırıcı, Rahatlatıcı, Yol gösterici) Kontrolcü (Denetleyen) Monoton (Tekdüze, Meraktan yoksun, Hayattan kopuk) Radikal Değişim (Aktif, Bambaşka eğitim, Büyük etki, Değişim, Devrim, Eğitim ortamı, Evrimi ilerletme, Farklı boyutlar, Geleneksel materyalleri tarihe gömen, Her şeyi sil baştan yaratma, İyileştirme, Kitapsız eğitim, Kolaylaştırıcı, Mükemmelleştirme, Öğretmenin yerini alma, Rol alma, Uçma, Üst seviye, Yön verme) Kötüye Kullanım ve Negatif Etkiler (Bağımlılık, Belirsiz, Belirsiz, Belirsiz, Belirsiz, Bilgi kirliliği, Bilgisizleştirme, Bilinçsiz, Çalışma hakkını sömürmesi, Dilemma, Doğruluğunu sorgulamama, Ele geçirme, Emeksiz bilgi, Eşitsizlik, Kaos, Kaos, Kontrolsüzlük, Kötü etki, Okulsuz toplum, Olumsuz kullanım, Patlama, Tembellik, Yarardan çok zarar, Yıkım) Vazgeçilmez Bileşenler (Ana materyal, Bilgiye ulaşma, Bilgiye ulaşma, Bireysel etki, Değerli, Hayatın merkezi, Hayatın parçası, İhtiyaç, Kaçınılmaz, Kaynak, Kısa zamanda toplu bilgi, Su, Teknoloji, Temel ihtiyaç, Vazgeçilmez, Vazgeçilmez, Yararlı, Yaşanabilir yer, Yol gösterici, Bilgi)	8

İkinci araştırma sorusu YZ Algısı, Eğitimde YZ Algısı, Öğrenci YZ Algısı, Öğretmen YZ Algısı ve Eğitim Sistemi YZ Algısı temaları altında öğretmen adaylarının YZ algılarının gerekçelerini ortaya koymaktadır.

2.a. Eğitim Ekolojisinde Öğretmen Adaylarının YZ'ye Yönelik Metafor Algılarının Gerekçeleri

Araştırma bulgularına göre YZ algılarının arkasındaki gerekçeler, insan zihninin karmaşıklığını ve esnekliğini barındıran çok yönlü bir teknoloji olarak ortaya çıkmaktadır. "Karmaşık", "pek çok soruya cevabı olan" ve "uyarlanabilen" gibi metaforlar, YZ'nin birden fazla işlevi yerine getirebilme ve çeşitli ortamlarda kullanılabilme kapasitesine vurgu yapar. Öğretmen adaylarından biri (ÖA12) gerekçesini "*Yapay zekanın birçok alanda kullanımı mevcuttur tıpkı hastane gibi farklı farklı bölümlere ayrılabilir.*" şeklinde ifade etmiştir.

YZ, geniş ve derin bilgi sağlayan bir kaynak olarak görülmektedir. "Sonsuz ve bilinmez", "bilgi verici" ve "kolay bilgi" gibi metaforlar, YZ'nin sınırsız bilgiye erişim ve kapsamlı veri işleme yeteneklerini ifade eder. Öğretmen adaylarından bir diğeri (ÖA20) "*İnsanların kendilerini geçmişten daha iyi bir halde görmek istedikleri ve yaşanan yüzyılda daha ileri nasıl gideriz sorusunun bitmeyeceği gerçeği vardır.*" şeklinde bir gerekçe ile derin bilgi temasını gerekçelendirmiştir. Benzer şekilde başka bir öğretmen adayı da (ÖA18) "*Sınırları olmayan, derinliklerinde sürprizleri barındıran bir alandır*" şeklinde bir ifadede bulunmuştur.

YZ'nin etkisi, kullanım amacına ve bağlamına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. "Çift yönlü etki", "bazen katkı sunan bazen zarar veren" gibi metaforlar, YZ'nin duruma göre hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabileceğini ve etik sorular doğurabileceğini ifade eder. Bir öğretmen adayı (ÖA39) bununla ilgili olarak şu sözleri ifade etmiştir: *"İçerisinde birçok bilgi barındırıyor evet bazen işimize yarıyor fakat bazen de zararı olabilir yanlış yerlerde kullanıldığı zaman derinliğini bilmediğimiz denize dalmak gibi."* Bir diğer aday ise (ÖA86) *"Bazen bazı işlerin çözülmesine katkı sunarken bazen felaketlere yol açabilir."* şeklinde gerekçelendirmede bulunmuştur.

YZ, sürekli gelişen ve gelecekte büyük potansiyel sunan bir teknoloji olarak algılanmaktadır. "İleride çoğu duygu ve düşünceye hâkim olacak", "gelecek" ve "gittikçe büyümesi" gibi metaforlar, YZ'nin gelecekte daha da etkili olabileceği ve büyük fırsatlar sunabileceği beklentisini yansıtır. Bir öğretmen adayı (ÖA33) bunu *"Daha yapabileceklerinin çok küçük bir kısmındayız."* şeklinde ifade etmiştir.

"Rahat ve kolaylık", "hızlıca bilgiye ulaşma" ve "zamandan tasarruf" gibi metaforlar, YZ'nin zaman kazandıran ve hızlı çözümler üreten bir teknoloji olduğunu belirtir. Katılımcılardan birinin (ÖA5) sunduğu *"Hayatımda karşılaştığım hemen hemen her soruna hızlı ve basit çözümler bulabiliyorum özellikle teknoloji alanında (kod yazımında bile) hatalarımı bulması aşırı kolaylık sağlıyor."* gerekçesi bunu yansıtmaktadır.

"İhtiyaç halinde kullanma", "doğru ya da doğruya yakın cevaplar" ve "karar vermede yardımcı" gibi metaforlar, YZ'nin kullanıcılarına yol gösteren ve bilgiye dayalı kararlar almada destek sağlayan bir araç olduğunu ifade eder. Bir öğretmen adayı (ÖA1) *"Göremezsün fakat eğitim hayatın boyunca karşına çıkan zorluklarla baş etmen için yol göstericidir."* şeklindeki ifadesiyle yol gösterici temasına işaret etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının YZ algılarının arkasında yatan nedenler, YZ'nin geniş bilgi sunma kapasitesinden hızlı çözüm üretme yeteneğine kadar çok yönlü işlevleriyle ilgilidir. Aynı zamanda kullanım bağlamına göre değişken etkiler yaratabilen ve etik sorular doğurabilen bir teknoloji olarak görülmektedir. Bu bulgular, gelecekte büyük fırsatlar vaat eden ve rehberlik sağlayan YZ'nin, dikkatli ve sorumlu bir şekilde yönetilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır.

2.b. Eğitim Ekolojisinde Öğretmen Adaylarının Eğitimde YZ'ye Yönelik Algılarının Gerekçeleri

Öğretmen adaylarının eğitimde YZ'ye yönelik algıları algılarının gerekçeleri incelendiğinde, YZ'nin eğitimde doğru kullanıldığında büyük faydalar sağlama potansiyeli, kötüye kullanımı halinde ise etik sorunlar yaratabilecek bir teknoloji olarak ön plana çıkmaktadır. Bu bakımdan, etik (kötüye kullanma) metaforu, YZ'nin eğitimde adil ve güvenilir bir şekilde kullanılmasının önemine vurgu yapmaktadır. Bir öğretmen adayının (ÖA76) *"İyiye yönelterek kullanırsan iyi bir materyal teşkil eder ancak kötüye yönelterek kullanırsan eğitimde seni bir yere taşımaz."* ifadesi bu gerekçeyi yansıtmaktadır.

"Bilgi", "Sınırsız bilgi" ve "güncel teknoloji" gibi metaforlar, YZ'nin öğrencilere ve öğretmenlere hızlı ve kapsamlı kaynağı olma yeteneğini ifade eder. Bir katılımcı (ÖA12) bilgi kaynağı metaforunun gerekçesini şu şekilde sunmuştur: *"Öğretmenlere sorduğumuz ya da onlardan bilgi aldığımız gibi istediğimiz bilgiye sorduğumuzda kolaylıkla ulaşabiliyoruz."*

"Güncel teknoloji" ve "çağa ayak uydurma" metaforları, YZ'nin modern eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçası olduğunu ve yenilikçi ve çağdaş öğrenme yöntemlerini desteklediğini belirtir. Öğretmen adaylarından biri (ÖA30) bu şekilde gerekçelendirmiştir: *"Günümüz teknoloji çağında yapay zekanın varlığından bir haber hazırlanan ders içerikleri ve yöntemleriyle yeni nesil eğitimi yakalamamız mümkün değildir. Gelişmekte olan medeniyetler seviyesine ulaşabilmemiz için çağa ayak uydurabilmek zorundadır."*

"Eğlenceli" metaforu, YZ'nin öğrencilerin ilgisini çekme ve öğrenme süreçlerini daha keyifli hale getirme potansiyelini ifade eder. ÖA29 ve ÖA72 ise yapay zekayı "eğlenceli" ve "ilgi çekici" olarak nitelendirmektedir.

"Kısa yol", "rahatlık" ve "zaman ve enerji tasarrufu" gibi metaforlar, YZ'nin bilgiye hızlı erişim sağlayarak eğitim süreçlerini daha verimli ve ekonomik hale getirdiğini belirtir. Öğretmen adaylarından biri (ÖA64) bu durumu şu şekilde gerekçelendirmiştir: "Makarnayı her çeşide dönüştürebiliriz" şeklinde gerekçelendirmiştir. Bir diğeri (ÖA3) ise "Çoğu şeyi kolaylaştırır ve zamandan tasarruf sağlar. Bir konuyu araştırırken farklı kaynakları okurken harcadığımız zamanı aza indirger." şeklinde bir gerekçelendirme sunmuştur.

"Eksik" ve "kalıcı olmayan" metaforları, YZ'nin eğitimde her zaman tam çözüm sunamayabileceği ve belirli alanlarda eksiklikler barındırabileceği endişesini yansıtır. Bir katılımcı (ÖA11) "Yapay zekâ bilgileri öylece bireye ulaştırır. Birey bilgiyi elde ederken yaşadığı tecrübelerden mahrum kalır ve aslında tam olarak öğrenme gerçekleşmez ya da kalıcılığı sağlamaz." şeklindeki gerekçesiyle eksik temasına vurgu yapmıştır.

Düşünmeyi engelleyen" ve "yaratıcılığı körelten" metaforlar, yapay zekânın aşırı kullanımı halinde öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı becerilerini olumsuz etkileyebileceğini ifade eder. Bir aday (ÖA69) "Eğitim sürecinde insanlar genelde yaratıcılıklarını körelten amaçlar içerisinde kullanmaktadır." gerekçesiyle bu durumun altını çizmektedir.

"Etkileşimli" metaforu, yapay zekânın öğrencilerle daha dinamik ve interaktif bir öğrenme deneyimi sunma kapasitesini ifade eder. Katılımcılardan birinin (ÖA54) "Bir bilgisayardan çok iletişim kurabilen yapıdadır." ifadesi yapay zekânın etkileşimli temasının gerekçesi olarak gösterilebilir.

"Olması gereken" ve "ihtiyaç" gibi metaforlar, yapay zekânın eğitimde vazgeçilmez ve gerekli bir bileşen olarak kabul edildiğini belirtir. Bir öğretmen adayı (ÖA42) "Hem derse yardımcı bir materyal hem de kullanılması neredeyse zorunludur." İfadesiyle yapay zekânın gerekli temasını gerekçelendirmiştir.

"Kolaylaştırıcı" ve "kurtarıcı" metaforları, yapay zekânın eğitimde karşılaşılan sorunlara hızlı ve etkili çözümler sunduğunu ifade eder. Bir öğretmen adayının (ÖA80) "Kurtarıcıdır, arkamı toplar." ifadesi kurtarıcı temasının gerekçesini oluşturmaktadır.

"Uçsuz bucaksız" ve "sonsuz" metaforları, yapay zekânın eğitimde sunduğu fırsatların ve potansiyelin sınırsız olduğunu belirtir. Katılımcılardan bir diğerin (ÖA13) "Yapay zekâ sayesinde sonsuz sınırsız bir içerik evreni oluştu. Artık öğretmen yahut kullanan öğrenciler aklına gelen içeriğin hali hazırda var olmasına ihtiyaç duymadan yaratıcı işler ortaya koyup kendi tasarımlarını yapabiliyor." ifadesi ise sınırsız temasının gerekçesi olarak gösterilebilir.

"Yol gösterici", "kolaylaştırıcı" ve "her an yardımcı" gibi metaforlar, yapay zekânın öğretmenler ve öğrenciler için sürekli destek sağlayan yardımcı bir teknoloji olduğunu ifade eder. Katılımcılardan birinin (ÖA78) "Sağ kolumuz bizim her işe başlamadan başladıktan sonra en ihtiyaç duyduğumuz şeyleri tanımlamak için kullanılır burada da sağ kol ifadesi eğitimde teknoloji, yapay zekâ en yardımcı şeylerdendir." şeklindeki ifadesi ise yardımcı temasının gerekçesini örneklendirmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının eğitimde YZ'ye yönelik algıları algılarının gerekçeleri yapay zekânın, bilgiye erişim ve öğrenme süreçlerinde çok yönlü çözümleri vurgularken, aynı zamanda etik ve uygulama konularında dikkatli bir değerlendirme gerektirdiğinin de altını çizmektedir. Eğitimde hem sınırsız fırsatlar hem de belirli riskler barındıran yapay zekâ, modern eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçası olarak kabul edilmektedir.

2.c. Eğitim Ekolojisinde YZ'nin Öğrenciler Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğretmen Adaylarının Metafor Algıları Algılarının Gerekçeleri

Eğitim ekolojisinde YZ'nin öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik öğretmen adaylarının metafor algılarının gerekçeleri incelendiğinde, yapay zekânın öğrenciler için sürekli bilgi sağlayan, problem çözmeye yardımcı olan ve ulaşılabilir bir destek kaynağı olmasının altı çizilmektedir. "Sürekli bilgi", "problem çözmeye" ve "öğretici" gibi metaforlar, yapay zekânın öğrencilere eğitim süreçlerinde kesintisiz destek sunduğunu ifade eder. Bir öğretmen adayının (ÖA5) "*Çoğu öğrenci bu durumu çok abartsa da öğrenciye verdiği çalışma desteği göz ardı edilemez, doğru kullanan birinin ulaşamayacağı bir bilgi yok.*" şeklindeki ifadesi destek temasına işaret etmektedir. Benzer şekilde bir diğer katılımcı (ÖA4) ise "*Öğrenci bir ödev ya da derste zora girince hemen yapay zekaya sığınır. Günlük hayatta da öyledir başımız zora sıkıştığında ebeveynlerimize sığınırız.*" şeklinde bir ifadeye bulunmuştur. Bu da destek temasına işaret etmektedir.

"Bakış açısı", "farklı" ve "yeni kapılar" gibi metaforlar, yapay zekânın öğrencilerin öğrenme dünyalarını genişlettiğini ve onlara yeni deneyimler ve fırsatlar sunduğunu ifade eder. Bu tema ile ilgili olarak bir katılımcı (ÖA23) "*Öğrenciler için yeni öğrenme ortamlarına kapı açar.*" şeklinde bir gerekçe sunmuştur.

"Gelişim", "birikim" ve "gelişme" gibi metaforlar, yapay zekânın öğrencilere sürekli öğrenme ve kendini geliştirme fırsatları sunduğunu belirtir. Bir öğretmen adayı (ÖA53) bunu şu şekilde ifade etmiştir: "*Her geçen gün kullanımı artmakta ve daha çok alanda kullanılacak programlar çıkarılıyor.*"

"Akım", "illüzyon" ve "merak" gibi metaforlar, yapay zekânın öğrencilerin dikkatini çektiğini ve onları öğrenmeye teşvik ettiğini ifade ederek ilgi çekici temasını vurgular. Bir katılımcının (ÖA78) bu temayı destekleyen ifadesi şu şekildedir: "*Çocuklar farklı sanal ortamları çağımızın en önemli iletişim kaynağı olan internet ortamını oldukça severler yapay zekâ farklı platform da çocuklar için yeni keşfedilmesi gereken oyuncak gibidir.*"

"Kolaylık", "rahat sonuç" ve "hazır" gibi metaforlar, yapay zekânın öğrencilere bilgiye ve çözümlere hızlı erişim ve pratiklik sağladığını ifade eder. Pratiklik konusunda katılımcılardan birinin (ÖA52) "*Aslında daha çok uğraşmamız gereken durumlarda işimizi kolaylaştırır.*" ifadesi bunu desteklemektedir.

"Hem iyi hem kötü", "doğru olmayan bilgi" ve "etik-amacı aşma" gibi metaforlar, yapay zekânın yanlış kullanıldığında öğrenciler için riskli olabileceği ve dikkatli yönetilmesi gerektiği endişesini yansıtır. Yapay zekânın öğrenciler üzerindeki etkisinin riskli olduğuna yönelik çok çeşitli katılımcı görüşleri bulunmaktadır. Katılımcılardan biri (ÖA11) "*Öğrenciyi kolaya hazır tutar ve aptallaştırır. Öğrenci edindiği bilgilerin doğruluğunu sorgulamaz ve öylece kullanır. Yapay zekânın elde ettiği bilgiler internettendir bu bilgilerin çoğu da yanlış da olabilir.*" şeklinde bir gerekçe sunmuştur. Bir diğer ise (ÖA13) "*Soğuk kış gününde esen rüzgâr insanı üsütür fakat yaz gününde de essin istersiniz. Yapay zekânın etkisi de tam olarak böyledir. Yaz gününde eserse yani öğrenci tarafından verimli olarak kullanılırsa faydalı olur, kış gününde eserse yani öğrenci tarafından başka amaçlar için kullanılırsa öğrenciye zarar verir.*" şeklinde bir gerekçe sunarak bu temayı desteklemiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, yapay zekânın öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik öğretmen adaylarının metafor algıları algılarının gerekçeleri eğitimde sürekli destek sağlayan, yeni fırsatlar sunan, gelişimi teşvik eden ve ilgi çekici bir teknoloji olarak görülmektedir. Aynı zamanda, pratik çözümler sunma yeteneğiyle öğrencilere kolaylık sağlarken, potansiyel riskleri ve tehlikeleri de barındırmaktadır.

2.d. Eğitim Ekolojisinde Öğretmen Adaylarının YZ'nin Öğretmenler Üzerindeki Etkisine Yönelik Metafor Algılarının Gerekçeleri

Eğitim ekolojisinde YZ'nin öğretmenler üzerindeki etkisine yönelik öğretmen adaylarının metafor algılarının gerekçeleri incelendiğinde, yapay zekânın öğretmenlerin eğitim süreçlerinde destek sağlayan ve onları güçlendiren bir araç olması ön plana çıkmaktadır. "Aydınlatma", "bilgiye

ulaşım" ve "maksimum verim" gibi metaforlar, yapay zekânın öğretmenlerin bilgiye hızlı erişim sağlamasına, derslere katkıda bulunmasına ve genel verimliliği artırmasına yardımcı olduğunu ifade eder. Bir öğretmen adayının (ÖA51) *"Kitaplardan nasıl yaralanıyorsa o şekilde de yapay zekadan faydalanabilir."* ifadesi destekleyici temasına işaret etmektedir.

"Duruma göre iyi ya da kötü" metaforu, yapay zekânın bazı durumlarda yararlı olabilirken, diğer durumlarda istenmeyen sonuçlar doğurabileceğini ifade eder. Bir katılımcı (ÖA65) *"Eğer hoca bilgileri düzgün kullanıp güneş açıtırırsa gökkuşağı çıkar ama kullanmayıp direkt sunarsa kasvetli bir hava olur."* şeklinde bir görüş belirtmiştir. Bu görüş yapay zekânın öğretmenler üzerindeki duruma göre değişen etkisini gerektirmektedir.

"Farklı yollar sunan", "sürekli gelişim" ve "ufuk açıcı" gibi metaforlar, yapay zekânın öğretmenlere yeni öğretim yöntemleri ve teknolojik gelişmeler sunma kapasitesini ifade eder. *"Bir sınırı yoktur (ÖA84)"* ve *"Dilediği soruyu sorabilir, ufkunu açabilir (ÖA93)"* gerekçeleri de ilerleyen temasını destekler niteliktedir.

"Bağımlılık yapan", "yaratıcılığı engelleyen" ve "düşünmeyi engelleyici" gibi metaforlar, yapay zekânın aşırı kullanımının öğretmenlerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini olumsuz etkileyebileceği endişesini yansıtır. Bu bakımdan *"Yarar ve zararlarının etkisi o an ortaya çıkmayabilir, bağımlılık yapabilir. (ÖA18)"* ve *"İleride onlara karşı kullanılacak bir silah olacaktır. Herkes evinde eğitim görmek isteyebilir ve öğretmenlere ihtiyaç kalmayabilir (ÖA9)"* ifadeleri yapay zekânın öğretmenler üzerindeki zararlı etkisine işaret etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, yapay zekânın öğretmenler üzerindeki etkisine yönelik öğretmen adaylarının metafor algıları algılarının gerekçeleri, YZ'nin öğretmenlere eğitim süreçlerinde güçlü bir destek sağlaması ve aynı zamanda belirli bağlamlarda zararlı olabilecek riskler de barındırmasını içermektedir.

2.e. Eğitim Ekolojisinde Öğretmen Adaylarının YZ'nin Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkisine Yönelik Metafor Algılarının Gerekçeleri

Eğitim ekolojisinde YZ'nin eğitim sistemi üzerindeki etkisine yönelik öğretmen adaylarının metafor algılarının gerekçeleri incelendiğinde, yapay zekânın eğitim sisteminin sürekli gelişimini destekleyen ve geleceğe yönelik yenilikler getiren bir teknoloji olduğu görülmektedir. "Akademik", "gelecek odaklı" ve "sürekli gelişme" gibi metaforlar, yapay zekânın eğitim sisteminde gelişme odaklı olmayı ve geniş bir kullanım alanını desteklediğini ifade eder. Konu ile ilgili olarak bir katılımcı (ÖA92) *"Gelecekte bilimin yapay zekâ ile çok daha farklı yerlere gelecektir."* şeklinde ifadede bulunmuştur.

"Aydınlatıcı", "işe yarayan" ve "kullanışlı" gibi metaforlar, yapay zekânın eğitim süreçlerinde somut faydalar sağladığını ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştiren işlevini belirtir. Bir öğretmen adayı (ÖA63) *"Teknoloji kullanımının artması çok kullanışlı olacaktır."* şeklindeki ifadesiyle yapay zekânın eğitim sistemi üzerindeki işlevsel temasına atıfta bulunmaktadır.

"Her zaman ulaşılabilir", "kolaylaştırıcı" ve "yol gösterici" gibi metaforlar, yapay zekânın bilgiye erişimi ve öğrenme süreçlerini kolaylaştıran ve erişilebilir hale getiren yapısını ifade eder. Kolaylaştırıcı temasına yönelik ise bir katılımcı (ÖA37) *"Materyal hazırlamada, öğrenci için soru/sınav hazırlamada kesinlikle kolaylaştırıcı rol oynar."* şeklinde gerekçe sunmuştur.

Eğitim ekolojisinde YZ'nin eğitim sistemi üzerindeki etkisi eğitimde denetleme ve kontrol sağlama kapasitesine sahip bir araç olarak da görülmektedir. "Denetleyen" metaforu, yapay zekânın eğitim süreçlerinde düzeni sağlama ve performans izleme konusunda önemli bir rol oynadığını belirtir. Denetleme teması için bir öğretmen adayı (ÖA35) şunları kaydetmiştir: *"Her an bizi denetler ve güven vermeye çalışır."*

"Tekdüze", "meraktan yoksun" ve "hayattan kopuk" gibi metaforlar, yapay zekânın yaratıcılığı ve çeşitliliği sınırlayarak eğitimi mekanik ve monoton hale getirebileceği endişesini yansıtır. Öğretmen adaylarından birinin (ÖA74) *"Sistemleşen ve kalıplaşan bir dünyada tekdüze"*

bakmalarını ve hep aynı kapıdan bakmalarını sağlar.” şeklindeki ifadesi bu temayı desteklemektedir.

Eğitim ekolojisinde YZ'nin eğitim sistemi üzerindeki etkisine yönelik öğretmen adaylarının metafor algılarının gerekçeleri yapay zekânın eğitim sisteminde köklü değişiklikler ve devrim niteliğinde yenilikler yapma kapasitesini de vurgulamaktadır. "Aktif", "bambaşka eğitim" ve "her şeyi sil baştan yaratma" gibi metaforlar, yapay zekânın geleneksel eğitim yöntemlerini radikal değişime uğratma ve modernize etme potansiyelini ifade eder. Radikal değişim temasını destekleyen birçok katılımcı görüşü bulunmaktadır: *“Tamamen öğretmenlerin yerine geçeceğini düşünüyorum. (ÖA88)”, “Yapay zekâ gelecekte eğitim ile ilgili bilinen her şeyi değiştirecektir. (ÖA75)”*.

Buna karşın, "bağımlılık", "bilgisizleştirme" ve "kaos" gibi metaforlar, yapay zekânın eğitim sistemleri üzerinde kötüye kullanım ve negatif etkiler yaratabileceği endişesini ifade eder. Bir öğretmen adayı (ÖA18) bunu şu şekilde gerekçelendirmiştir: *“Dilemma oluşturacaktır. Getirisi olduğu gibi götürüsü de olacaktır”*. Bir diğeri ise (ÖA9) *“Artık herkes yapay zekâ kullanacağı için öğrenciler eğitimde de ondan yararlanacak ve artık okula gitmek istemeyecekler. Bu durum eğitim sistemini büyük oranda gizliden gizliye tehdit edebilir”* şeklinde ifadede bulunmuştur. Son olarak bir katılımcı (ÖA73) *“Olumlu yönünün mü olumsuz yönünün mü ağır basacağı belli olmaz.”* şeklinde bir gerekçe sunarak kötüye kullanım ve negatif etkilere vurgu yapmıştır.

"Ana materyal", "hayatın parçası" ve "temel ihtiyaç" gibi metaforlar, yapay zekânın eğitim süreçlerinde kritik bir rol oynadığını ve eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtir. Yapay zekânın eğitim sistemi üzerindeki etkisinin vazgeçilmez olduğunu gerekçelendiren bir katılımcı (ÖA12) şunları ifade etmiştir: *“Artık her şey yavaş yavaş yapay zekaya bağlı olacak ve yemek yemeden yaşayamayacağımız gibi yapay zekasız da bir şey yapamayacak hale geleceğiz, yapay zekâ o derece hayatımızın merkezine girecek”*.

Genel olarak değerlendirildiğinde, yapay zekânın eğitim sistemi üzerindeki etkisine yönelik öğretmen adaylarının metafor algıları algılarının gerekçeleri yapay zekânın eğitimde gelişme ve yenilik sağlama kapasitesiyle dikkat çekerken, aynı zamanda pratik ve kullanışlı çözümler sunarak süreçleri kolaylaştırır. Ancak, potansiyel olarak kontrolsüz ve monoton bir eğitim sistemine yol açma riski de barındırmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma, öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik metaforik algılarını eğitim bağlamında keşfetmeyi amaçlamıştır. Araştırma, öğretmen adaylarının YZ hakkındaki genel görüşlerini, eğitimdeki rolünü ve öğrenciler, öğretmenler ve eğitim sistemi üzerindeki algılanan etkisini anlamaya odaklanmıştır. Öğretmen adaylarının metaforik algıları, YZ'nin bilgiye hızlı ve kolay erişim sağlayan, öğretme ve öğrenme sürecine rehberlik eden, destekleyici ve güçlü bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak yapay zekânın karmaşıklığı ve çok yönlülüğü, hem potansiyel faydalarını hem de zorluklarını beraberinde getirmektedir. Eğitimde yapay zekâ, öğretmen adayları tarafından yenilikçi ve değerli bir kaynak olarak algılanmaktadır. Öğrencilere ve öğretmenlere önemli fırsatlar sunmasına rağmen, dikkatli kullanılmazsa potansiyel riskler de içerebilmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen adayları, yapay zekânın eğitimde büyük faydalar sağlayabileceğini, ancak etik sorunlara da yol açabileceğini belirtmektedir.

Sonuçlar, öğretmen adaylarının YZ'nin eğitimdeki rolüne dair kapsamlı bir anlayışa sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayları geniş çerçevede YZ'yi insan zihninin karmaşıklığını taklit edebilen, geniş bilgi ve pratik çözümler sunabilen çok yönlü bir teknoloji olarak algılamaktadırlar. Bu metaforik algı, öğretmen adaylarının öğrencilerin YZ ile öğrenme süreçlerine daha aktif katılmalarını bekledikleri yönündeki görüşle (Kim vd., 2022) uyumludur. Öğretmen adaylarının YZ'yi hızlı bilgi erişimi ve rehberlik aracı olarak algılamaları, YZ'nin eğitim uygulamalarını dönüştürmedeki önemini giderek daha fazla kabul gördüğünü (Singh & Hiran, 2022) desteklemektedir. YZ'nin öğrenciler üzerindeki etkisine gelince, öğretmen adayları YZ'yi eğitim süreçlerini kolaylaştıran ve yenilikçi öğrenme yolları sunan bir teknoloji olarak

görmektedirler. YZ'nin öğrencilerin öğrenmeye olan bakış açılarını genişletebileceğine ve yeni öğrenme fırsatları yaratabileceğine inanmaktadırlar. Bu durum, YZ'nin çeşitli mekanizmalar aracılığıyla olumlu öğrenme çıktılarıyla sonuçlanabileceği araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Dwivedi vd., 2021; Getenet, 2024). Ancak, YZ'ye olan aşırı bağlılık ve etik sorunlar konusundaki endişeler Chan'ın (2023) vurguladığı YZ'nin etik kullanımı ve bu çerçevede hazırlanacak YZ okuryazarlığı ve etik kullanımı üzerine hazırlanacak programların önemini desteklemektedir. Öğretmen adayları, YZ'yi sadece bilgiye hızlı erişim sağlayan bir araç olarak görmekle kalmayıp, aynı zamanda öğretim ve öğrenme süreçlerine yenilikçi katkılar sağlayan, öğrenci ve öğretmenler için rehberlik ve motivasyon etkileri sunan karmaşık bir teknoloji olarak değerlendirmektedirler. Bu teknolojik algı, YZ'nin eğitimde hem bir köprü görevi görebileceğini hem de etik standartlar oluşturulmasına yardımcı olabileceğini öne sürmektedir (Yau vd., 2022). Öte yandan, öğretmen adaylarının YZ'nin öğretmenler üzerindeki etkisine ilişkin olumlu görüşleri, YZ'nin öğretmenlere bilgi ve mesleki gelişim desteği sağlayarak öğretim uygulamalarını geliştirdiğini gösteren son araştırmalarla (Rajaei, 2023; Elstad, 2024) uyumludur. Bu görüşler, öğretmen adaylarının YZ'nin eğitimde nasıl bir rol oynaması gerektiği konusundaki düşüncelerini daha derinlemesine ele alarak, eğitimde YZ'nin potansiyelini en üst düzeye çıkarabilecek olası risklerin nasıl minimize edilebileceğine dair stratejiler sunmaktadır. Bu kapsamlı bakış açısı, YZ'nin eğitimdeki dâhil edilmesini şekillendirirken eğitim alanındaki yeniliklerin ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesinin son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmen adaylarının görüşleri, YZ'nin öğretmen eğitimine entegrasyonu için birkaç önemli noktayı vurgulamaktadır. İlk olarak, öğretmen adaylarının YZ'nin karmaşıklığını anlamalarına yardımcı olmak amacıyla kapsamlı YZ kurslarının önemi vurgulanmaktadır (Mah, 2024; Chan, 2023). İkinci olarak, eğitimde yapay zekânın etik kullanımını sağlamak amacıyla etik yönergelerin önemini altı çizilmektedir (Kim, 2024). Ayrıca, YZ'nin öğrenme-öğretme süreçlerine etkili bir şekilde dâhil edilmesi için uygulamaya dayalı YZ eğitimi gerekli olduğu (Hashem, 2023) yorumu çıkarılabilir. Öte yandan çalışma, eleştirel düşünmeyi ve yaratıcılığı teşvik eden YZ eğitimini önermektedir (Tanksley, 2024; Zhang & Zhang, 2024). Bu çıkarımlar, özellikle öğretmen eğitimi programlarına YZ'nin dâhil edilmesi için bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini göstermektedir.

Yukarıda sunulan sonuçlar ve çıkarımlar temelinde birkaç öneride bulunulabilir. İlk olarak, politika yapıcılar bağlamında, (i) YZ'nin eğitimde etkili bir şekilde dahil edilmesi için, öğretmen yetiştirme programlarında YZ odaklı derslerin hazırlanması ve uygulanması önemlidir. (ii) Öğrenciler ve öğretmenler açısından YZ'nin etik kullanımına dönük etik yönergeler oluşturulmalıdır. (iii) Öğretmen adaylarının YZ araçlarını öğretim yöntemlerine etkili bir şekilde dahil edebilmeleri için uygulamaya dayalı atölye çalışmaları düzenlenebilir. Ayrıca, (iv) eğitimcilerin güncel YZ gelişmelerinden haberdar olmaları için sürekli mesleki gelişim programları olmalıdır. (v) YZ'nin eğitiminde kullanımını izlemek ve değerlendirmek için politikalar geliştirilmelidir. Araştırmacılar bağlamında ise (vi) katılımcıların demografik özellikleri veya konu alanlarına göre yapay zekâ algılarında ortaya çıkabilecek farklılıklar detaylı olarak incelenebilir. (vii) Yapay zekâ uygulamalarının eğitimde kullanımıyla ilgili etik ve sosyal sonuçlar araştırılabilir. Bu öneriler, öğretmen adaylarının YZ'ye ilişkin metaforik algılarında ortaya çıkan karmaşıklıkları ele almayı amaçlamakta ve YZ'nin sunduğu fırsatlar en üst düzeye çıkarılırken, potansiyel risklerin en aza indirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Öğretmen adaylarının YZ kavramına ilişkin metafor algılarını inceleyen bu çalışma bazı sınırlılıklara sahiptir. İlk olarak, bu çalışma öğretmen adaylarının YZ konusundaki algılarını incelemekle sınırlıdır ve katılımcılar sadece belirli eğitim fakültelerinden seçilmiştir. Bu nedenle, sonuçların diğer eğitim kurumlarına veya coğrafi bölgelere uygulanabilirliği sınırlı olabilir. İkinci olarak, çalışma öğretmen adaylarının çevrimiçi anketler kullanılarak elde edilen algılarıyla sınırlıdır. Üçüncü olarak, bu çalışmada öğretmen adaylarının YZ kullanım becerileri

ölçülmemiştir. Bu da metaforik algılarını etkileyebilecek bir sınırlılık olarak görülebilir. Son olarak, çalışmanın tasarımı, öğretmen adaylarının YZ teknolojilerine ilişkin algılarının zaman içindeki değişimini izlememektedir. Bu sınırlılıklar, bulguların anlaşılması ve değerlendirilmesinde dikkate alınabilir.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Çalışmaya tüm yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır. Araştırmanın birinci ve sorumlu yazarı araştırma verilerinin toplanması, analizi ve raporlaştırılması süreçlerine katkı sağlamıştır. Ayrıca çalışmanın tamamına yönelik okumalar ve önerilerde bulunmuştur. Araştırmanın ikinci yazarı verilerinin toplanması, alan yazın taraması ve tartışma bölümlerine katkı sağlamıştır. Ayrıca çalışmanın tamamına yönelik okumalar ve önerilerde bulunmuştur. Araştırmanın üçüncü yazarı araştırmanın planlanması, gerekli izinlerin alınması, uygun yöntemin seçilmesi, verilerin toplanması süreçlerine katkı sağlamıştır. Ayrıca çalışmanın tamamına yönelik okumalar ve önerilerde bulunmuştur.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 15.05.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2024/02-142

KAYNAKÇA

- Araújo, J. (2024). Can ChatGPT enhance chemistry laboratory teaching? Using prompt engineering to enable AI in generating laboratory activities. *Journal of Chemical Education*, 101(5), 1858-1864. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.3c00745>
- Aydın, Ö., & Karaarslan, E. (2023). Is ChatGPT leading generative AI? What is beyond expectations?. *Academic Platform Journal of Engineering and Smart Systems*, 11(3), 118-134.
- Barrett, A., & Pack, A. (2023). Not quite eye to A.I.: student and teacher perspectives on the use of generative artificial intelligence in the writing process. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 50. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00427-0>
- Bearman, M., Mahoney, P., Tai, J., Castanelli, D., & Watling, C. (2021). Invoking culture in medical education research: A critical review and metaphor analysis. *Medical Education*, 55(8), 903-911. <https://doi.org/10.1111/medu.14464>

- Chan, C. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 38. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3>
- Chen, Y. (2024). Generative ai in medical practice: in-depth exploration of privacy and security challenges. *Journal of Medical Internet Research*, 26, e53008. <https://doi.org/10.2196/53008>
- Chien, C. (2019). Creating pathways to developing a "teacher self" through metaphor analysis. *Research in Education*, 106(1), 41-58. <https://doi.org/10.1177/0034523719883663>
- Chiu, T., Meng, H., Chai, C., King, I., Wong, S., & Yam, Y. (2022). Creation and evaluation of a pretertiary artificial intelligence (AI) curriculum. *Ieee Transactions on Education*, 65(1), 30-39. <https://doi.org/10.1109/te.2021.3085878>
- Conde, J., Reviriego, P., Salvachúa, J., Martínez, G., Hernández, J. A., & Lombardi, F. (2024). Understanding the impact of artificial intelligence in academic writing: metadata to the rescue. *Computer*, 57(1), 105-109.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd Ed.). Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Demmen, J., Semino, E., Demjén, Z., Koller, V., Hardie, A., Rayson, P., & Payne, S. (2015). A computer-assisted study of the use of violence metaphors for cancer and end of life by patients, family carers and health professionals. *International Journal of Corpus Linguistics*, 20(2), 205-231. <https://doi.org/10.1075/ijcl.20.2.03dem>
- Du, H. (2024). Exploring the effects of AI literacy in teacher learning: an empirical study. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 559. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03101-6>
- Dwivedi, Y., Hughes, L., Ismagilova, E., Aarts, G., Coombs, C., Crick, T., ... & Williams, D. M. (2021). Artificial Intelligence (AI): Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities, and agenda for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 57, 101994. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.08.002>
- Elstad, E. (2024). High school teachers' adoption of generative AI. *Nordic Journal of Comparative and International Education (Njcie)*, 8(1). <https://doi.org/10.7577/njcie.5736>
- Fassbender, W. (2024). "I can almost recognize its voice": AI and its impact on ethical teacher-centaur labor. *English Teaching Practice & Critique*, 23(1), 104-117. <https://doi.org/10.1108/etpc-08-2023-0101>
- Fenech, M., Harrison, L., Press, F., & Sumsion, J. (2020). Using metaphor to illuminate quality in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(2), 197-210. <https://doi.org/10.1177/1836939120918482>
- Gao, L. X., & Zhang, L. J. (2020). Teacher learning in difficult times: Examining foreign language teachers' cognitions about online teaching to tide over Covid-19. *Frontiers in Psychology*, 11, 549653. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.549653>
- Gentile, M., Ottaviano, S., Perna, S., & Allegra, M. (2023). Do we still need teachers? Navigating the paradigm shift of the teacher's role in the AI era. *Frontiers in Education*, 8, 1161777. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1161777>
- Getenet, S. (2024). Pre-service teachers and ChatGPT in multistrategy problem-solving: Implications for mathematics teaching in primary schools. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 19(1), em0766. <https://doi.org/10.29333/iejme/14141>
- Ghamrawi, N. (2023). Exploring the impact of AI on teacher leadership: Regressing or expanding?. *Education and Information Technologies*, 29(7), 8415-8433. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12174-w>
- Hashem, R. (2023). AI to the rescue: Exploring the potential of ChatGPT as a teacher ally for workload relief and burnout prevention. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 19, 023. <https://doi.org/10.58459/rptel.2024.19023>
- Hieu, H. (2024). Exploring the impact of AI in language education: Vietnamese EFL teachers' views on using ChatGPT for fairy tale retelling tasks. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 23(3), 486-503. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.3.24>
- Jayavardhini, P., Mahalakame, R.M., Srinivetha, P., & Eugene Berna, I. (2024). AI study partner: development of an LLM and Gen AI-enhanced study assistant tool. *International Journal of Scientific Research in Engineering and Management (IJSREM)*, 8(3), 1-7.

- Karataş, F., Abedi, F. Y., Ozek Gunyel, F., Karadeniz, D., & Kuzgun, Y. (2024). Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12574-6>
- Kim, J., Lee, H., & Cho, Y. (2022). Learning design to support student-AI collaboration: Perspectives of leading teachers for AI in education. *Education and Information Technologies*, 27(5), 6069-6104. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10831-6>
- Kohnke, L., Moorhouse, B., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537-550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Lavrakas, P. J. (2008) (Eds). *Encyclopaedia of survey research methods*. Sage Publications, Inc.
- Lim, E. (2024). Metaphor analysis on pre-service early childhood teachers' conception of AI (Artificial Intelligence) education for young children. *Thinking Skills and Creativity*, 51, 101455. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101455>
- Mah, C. (2024). Beyond CheatBots: Examining tensions in teachers' and students' perceptions of cheating and learning with ChatGPT. *Education Sciences*, 14(5), 500. <https://doi.org/10.3390/educsci14050500>
- Montazeri, M. (2024). What are the applications of chatgpt in healthcare: gain or loss?. *Health Science Reports*, 7(2). <https://doi.org/10.1002/hsr2.1878>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, J., Ng, R. C. W., & Chu, S. K. W. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Educational Technology Research and Development*, 71, 137-161. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10203-6>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3th ed.). Sage Publications, Inc.
- Rajaei, A. (2023). Teaching in the age of AI/ChatGPT in mental-health-related fields. *The Family Journal*, 32(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/10664807231209721>
- Rodny-Gumede, Y., & Chasi, C. (2020). Metaphors of transformation of education and fitness for purpose: Towards a humanizing agenda. *South African Journal of Higher Education*, 34(1), 213-30. <https://doi.org/10.20853/34-1-3147>
- Scott, D., & Morrison, M. (2006). *Key ideas in educational research*. Continuum.
- Singh, S. V., & Hiran, K. K. (2022). The impact of AI on teaching and learning in higher education technology. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(13), 135-148. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i13.5514>
- Su, J. (2023). AI literacy curriculum and its relation to children's perceptions of robots and attitudes towards engineering and science: An intervention study in early childhood education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(1), 241-253. <https://doi.org/10.1111/jcal.12867>
- Şaban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 17(4), 299-315. <https://doi.org/10.1080/10476210601017386>
- Şaban, A., Koçbeker, B., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17(2), 123-139. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.003>
- Weidener, L. (2024). Proposing a principle-based approach for teaching AI ethics in medical education. *Jmir Medical Education*, 10, e55368. <https://doi.org/10.2196/55368>
- Yau, K., Chai, C., Chiu, T., Meng, H., King, I., & Yam, Y. (2022). A phenomenographic approach on teacher conceptions of teaching Artificial Intelligence (AI) in k-12 schools. *Education and Information Technologies*, 28(1), 1041-1064. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11161-x>
- Zembylas, M. (2004). Emotion metaphors and emotional labor in science teaching. *Science Education*, 88(3), 301-324. <https://doi.org/10.1002/sce.10116>
- Zhang, J., & Zhang, Z. (2024). AI in teacher education: Unlocking new dimensions in teaching support, inclusive learning, and digital literacy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 1-15. <https://doi.org/10.1111/jcal.12988>
- Zheng, L., Fan, Y., Chen, B., Huang, Z., Lei Gao., & Long, M. (2023). An AI-enabled feedback-feedforward approach to promoting online collaborative learning. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12292-5>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Artificial Intelligence (AI) has become increasingly integral in education, transforming traditional teaching and learning methods. AI emulates human cognitive functions such as learning, problem-solving, and decision-making, personalizing learning experiences, providing feedback, revolutionizing instructional methodologies, and influencing educational policies and classroom dynamics. This study explores pre-service teachers' metaphorical perceptions of AI, utilizing a qualitative phenomenological design to gain deeper insights into how AI is perceived in the educational context. design to uncover deeper insights into how AI is viewed within the context of education.

Method

The study involved 285 university students from the faculty of education, selected through purposive and convenience sampling methods to ensure a diverse and representative sample. Data were collected via an online survey conducted during the spring semester of the 2023-2024 academic year, including open-ended questions to elicit metaphorical perceptions of AI. The data were analyzed using content analysis and a structured five-step data analysis method, which involved coding, identifying themes, categorizing these themes, and reporting the findings. External expert evaluations and peer review strategies were employed to enhance the study's credibility.

Findings

The analysis revealed that pre-service teachers perceive AI as a supportive and powerful tool that facilitates quick and easy access to information, guiding the teaching and learning processes. Key themes emerged, highlighting both the benefits and challenges associated with AI in education:

- **AI as an Information Source:** Pre-service teachers described AI using metaphors like "search engine," "brain," and "library," emphasizing its role in providing extensive, easily accessible knowledge.
- **AI as a Supportive Tool:** Metaphors such as "assistant," "guide," and "mentor" suggest that AI is valued as an aid in education, offering guidance, supporting decision-making, and providing instructional assistance.
- **AI as a Complex and Multifaceted Technology:** The study also highlighted the complexity and versatility of AI, with metaphors such as "multifaceted tool," "deep ocean," and "maze." These descriptions reflect the recognition of AI's potential to offer diverse functionalities and its ability to address various educational challenges.
- **Ethical and Practical Concerns:** Despite the positive perceptions, there were concerns about the ethical implications and potential risks of AI. Metaphors like "double-edged sword," "Pandora's box," and "wildfire" were used to convey the idea that while AI offers significant benefits, it can also pose risks if not used responsibly. Issues such as data privacy, the potential for bias, and the impact on critical thinking and creativity were noted as important considerations.
- **AI as an Innovative Resource:** Pre-service teachers also recognized AI as an innovative and transformative resource in education. Metaphors such as "revolution," "game-changer," and "new dawn" illustrate the belief that AI has the potential to significantly alter the landscape of education, introducing new methods and improving learning outcomes.

The findings from this study indicate that pre-service teachers have a comprehensive understanding of AI's role in education. They acknowledge its ability to provide rapid access to information, support instructional processes, and offer innovative solutions to educational challenges. However, there is also a clear awareness of the need for ethical guidelines and responsible use of AI to mitigate potential risks.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that pre-service teachers have a comprehensive understanding of AI's role in education, recognizing its potential to enhance instructional processes and offer innovative solutions to educational challenges. However, there is a clear need for ethical guidelines and responsible AI use to mitigate potential risks. The study suggests integrating AI literacy programs into teacher education curricula to equip future educators to leverage AI technologies effectively and ethically. These programs should focus on developing an understanding of AI's capabilities, potential applications, and ethical considerations, complemented by practical training on integrating AI tools into teaching practices. Pre-service teachers view AI as a valuable tool that can assist in the classroom, but it is vital to ensure AI is used in ways that enhance the educational experience without compromising critical values such as creativity, critical thinking, and student privacy. The successful integration of AI in education requires a balanced approach that maximizes benefits while minimizing risks. Comprehensive AI literacy programs and ethical guidelines are essential for preparing future educators to navigate the complexities of AI in education.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 2

Sayfa: 631-649



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846


2024 | Volume 7 | Issue 2

Page: 631-649

Ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin analizi

Analysis of the relationship between ethical leadership behaviours of secondary school principals and organisational identification levels of teachers

İsmail KÖKDEN,  <https://orcid.org/0000-0002-5300-8546>
Millî Eğitim Bakanlığı, is.kokden@hotmail.com

Ayşe KAZANCI TINMAZ,  <https://orcid.org/0000-0003-4795-3346>
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayse.tinmaz@omu.edu.tr

Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan "Ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişki" (2024) başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
10 Temmuz 2024	16 Ekim 2024	24 Ekim 2024

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Kökden, İ., & Kazancı-Tınmaz, A. (2024). Ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 631-649.
<http://doi.org/10.33400/kuje.1514219>

ÖZ

Bu çalışma, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile okul müdürlerinin etik liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkiyel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Samsun ilinin beş ilçesindeki ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evrenden küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 417 öğretmen örnekleme dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Etik Liderlik Ölçeği ve Örgütsel Kimlik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin, okul müdürlerinin etik liderliğine yönelik algılarının ve örgütsel özdeşleşme düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Karar vermede etik liderlik boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunurken, iklimsel, iletişimsel ve davranışsal etik boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim düzeyi ve kıdem süresinde göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin etik liderliğine yönelik algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri cinsiyet, eğitim düzeyi ve kıdem süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile okul müdürlerinin iklimsel, iletişimsel, davranışsal ve karar vermede etik liderlik davranışları arasında pozitif, güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Etik liderliğin; iletişimsel, davranışsal ve karar vermede etik liderlik boyutları öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarını pozitif ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Tüm değişkenler birlikte öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyinin %61'ini açıklamaktadır. Bu sonuçlar, okul müdürlerinin etik liderliğinin, öğretmenlerin okulla özdeşleşmesinde önemli bir unsur olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: etik, etik liderlik, örgütsel özdeşleşme, ortaokul yöneticileri, öğretmen

ABSTRACT

The present study has been conducted to analyze the relationship between organisational identification levels of secondary school teachers and ethical leadership behaviours of school principals. The correlational research model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The study population includes secondary school teachers in five districts of Samsun province in the 2021-2022 academic year. Of this population, 417 teachers determined by cluster sampling method were included in the sample. Personal Information Form, Ethical Leadership Scale, and Organisational Identification Scale were used as data collection tools. Descriptive statistics, independent groups t-test, one-way analysis of variance, Pearson product-moment correlation coefficient, and multiple linear regression analysis were used in the analysis of the data. Results showed that teachers had high levels of organisational identification and perceptions regarding the ethical leadership of school principals. While a significant difference was found in the dimension of ethical leadership in decision making in terms of gender, no significant difference was found in environmental, communicational and behavioural ethics dimensions in terms of gender. Regarding education level and length of service, teachers' perceived ethical leadership behaviours of secondary school principals did not show a significant difference. Organisational identification levels of teachers were not significantly different in terms of their gender, education level and length of service. A positive, strong and statistically significant correlation was found between organisational identification levels of teachers and environmental, communicational, behavioural and decision-making ethical leadership behaviours of school principals. With the exception of environmental ethics, the other three dimensions of ethical leadership predicted teachers' perceptions of organisational identification positively and significantly. All variables together explained 61% of teachers' organisational identification level. These results show that ethical leadership of school principals is an important aspect of teachers' identification with the school.

Keywords: ethics, ethical leadership, organizational identification, secondary school principals, teachers

INTRODUCTION

The organisational importance of ethics, which is a universal phenomenon, has been observed after some scandals in world-renowned organisations (Morais & Moura, 2018). Since the institutional problems experienced in this context have caused damage to the trust in organisations and their reputation, ethics in management has started to be discussed more frequently and the characteristics of an ethical leader and the benefits that these characteristics will provide to the organisation have been frequently researched. Similarly, ethics is also discussed in educational organisations, but the meaning of the discussion changes in terms of the reasons for the existence of schools and the aims of education. For example, according to Sergiovanni (1992), who likened the school to the society, the school administrator should build a society based on the values and principles shared in the school. According to him, one of the main tasks of schools was to educate students as virtuous individuals. On the other hand, since there is a power hierarchy between the school administrator and the stakeholders, there should be an ethical dimension in the relations between the stakeholders. Therefore, it can be said that ethical leadership is extremely important for schools as educational organisations.

Ethics establishes the basic principles of appropriate action based on rules of behaviour (Fox & Meyer, 1995) and provides standards for doing the right thing at the right time (Nuttall, 2011). Managers, who have responsibilities towards employees, the organisation and other stakeholders in their routine actions, are also expected to take the right actions at the right time. In this respect, the most prominent and important characteristic of ethical leaders is that the decisions they make are morally correct (Turhan, 2007). It can be said that the way to achieve this is through the adoption of ethical principles and rules in decision-making processes. Ethical principles show what individuals should do in terms of rights, responsibilities, benefits to society, justice and virtues and they are important for the realisation of organisational goals (Aydın, 2014). School leaders should make rational decisions in a non-rational environment and defend these decisions by taking legal and ethical principles into account (Stader, 2013). On the other hand, ethical issues are important for providing a framework for decision-making and requiring reflection on the values underlying a particular human endeavour (Rebore, 2014).

Ethical leaders are principled individuals who make sincere, honest, compassionate, fair and balanced judgements (Starrat, 2004). Brown et al. (2005, s. 120), explained ethical leadership as “the demonstration of normatively appropriate conduct through personal actions and interpersonal relationships, and the promotion of such conduct to followers through two-way communication, reinforcement, and decision-making”. Researchers who consider ethical leadership from the perspective of social learning state that ethical leaders become models for their followers with their ethical behaviours. They also emphasise that being an ethical leader requires being open and honest and treating employees fairly and respectfully.

Ethical leadership is regarded as “the heart of leadership” (Sergiovanni, 1992). Similarly, according to Ciulla (2006), who considers ethics as the heart of leadership, leadership is based on relationships between individuals, and ethics is concerned with how individuals treat each other in various relationships. In this respect, it can be said that it is ethics that directs the behaviours of leaders in their relationship with their followers. As a matter of fact, research shows that the path followed by school administrators in problem perception and solving processes will not be independent from the values they advocate (Sezgin et al., 2020). Hence, the values of the leader can be reflected in every part of the organisation. Ethical leadership is also effective in the decision-making process at school (Arar & Saiti, 2022). According to Rebore (2014), all ethical issues in the understanding of ethical leadership in educational administration are influenced by leaders’ understanding of what it means to be human and how individuals should treat each other. This understanding has a significant impact on the way leaders in the field of education manage their schools. It is very difficult for a principal or a superintendent to manage a school effectively without contradicting their own ethical values (Rebore, 2014).

In terms of defining social norms in educational leadership, ethical leadership, together with values such as equality and social justice, is important in the formulation of school policy (Ciulla, 2004). Ethical leaders should make teachers question their actions and the consequences of their actions by creating ethical awareness in schools as an organisation, support correct and democratic behaviours in schools, and take precautions against ethical risks that may be encountered in schools (Starrat, 2004). School administrators should be ethical leaders who are conscientious and a good example to the society. They should constantly observe ethics through their decisions and behaviour (Greenfield, 1991). According to Starrat (2003), if school administrators depart from the truth and engage in behaviours that undermine the trust of others, they act both unlawfully and unethically.

Yılmaz (2006) explained ethical leadership in four dimensions: “communicational ethics, environmental ethics, ethics in decision making and behavioural ethics”. Communicational ethics refers to school administrators’ admitting when they make mistakes, taking a constructive role in discussions between employees, not being a troublemaker, and not judging teachers because of their personal characteristics. Environmental ethics refers to the characteristics of the organisational climate such as the school administrator’s encouragement of teachers, preparing a suitable environment for the emergence of their creativity, increasing willingness to learn, and determining school rules objectively. Ethics in decision-making means that the administrator takes a systematic approach in finding solutions to problems, does not act for personal benefit in political, economic or religious matters, and fulfils their responsibilities honestly. Finally, behavioural ethics is defined as the school administrator’s ability to make self-evaluation, to protect individual rights at school, to respect social values, to be honest and realistic, and not to lie (Yılmaz, 2006).

Leaders’ having ethical leadership qualities result in the development of positive organisational behaviours by their followers. Leaders who adhere to ethical principles and values in their decisions and make the right decisions gain the trust of group members and influence them in this way, and ensure the development of virtues such as honesty, loyalty and integrity among group members (Turhan, 2007). Research in different fields shows that ethical leadership increases employee performance (Liman et al., 2019), organisational commitment (Aslan, 2021), and organisational citizenship behaviour (Çakıroğlu, 2015), and creates a creative climate in schools (İskele, 2009). There are significant negative relationships between ethical leadership and employees’ organisational silence (Wang et al., 2015) and organisational cynicism behaviours (Güler, 2023). In other words, as the manager shows ethical leadership, employees will be able to voice their opinions and think that the decisions or practices taken in the organisation are fair.

One of the important contributions of ethical leadership in organisations is the identification of employees with their organisations. According to the Turkish Language Association’s (TLA) Dictionary of Management Sciences, identification is defined as “the assimilation or integration of an object or an individual with all the characteristics of a set” (TLA, 1981). Tolman (1943, s. 142) defined the concept of identification as “individuals’ attachment to any group of which they feel themselves to be a part”. Organisational identification is defined as “the perception of belonging to or unity with a group, including success or failure” (Ashforth & Mael, 1989, s. 34) and “the cognitive link between oneself and the characteristics of organisational identity” (Dutton et al., 1994). Organisational identification based on Social Identity Theory provides information about the existence and strength of the bond between employees and the organisation (Tompkins & Cheney, 1985).

Organisational identification occurs when individuals perceive that some aspects of their self-context overlap with the characteristics of the organisation (Kalemci-Tüzün & Çağlar, 2008). Organisational identification refers to individuals’ associating the membership of the organisation with their self cognitively and emotionally. Cognitive identification is individuals’ feeling that they are a part of the organisation and adopting the values of the organisation; affective identification is individuals’ feeling proud of their membership (Riketta, 2005). In this regard, organisational

identification can be interpreted as employees' feeling of belonging to the organisation and considering themselves as an important member of the organisation. Therefore, it is possible to say that teachers with a high level of organisational identification have a sense of belonging to the school where they work and are proud of working in that school. Teachers who identify with the school embrace the values and goals of the organisation as their own and may feel themselves as important stakeholders of the organisation. The fact that teachers answer the question "Who am I?" within the framework of a common purpose according to the characteristics of both themselves and the school shows that they represent organisational identification in a sense.

In organisations where organisational identification is achieved, it can be seen that many positive benefits emerge for the organisation and employees. For example, in an environment where organisational identification is achieved, teachers have high professional motivation (Akman, 2017). As employees' level of identification increases, their job performance (Aksoy-Kürü, 2020; Cilasun, 2016; Riketta, 2005) and organisational citizenship behaviour (Çavuşoğlu, 2022) increase and their turnover intentions decrease (Knippenberg et al., 2007). It can be seen in the related literature that the ethical leadership of the manager plays a role in the observation of these positive outcomes expected to emerge as a result of organisational identification. Positive relationships have been reported in literature between ethical leadership and organisational identification in different samples such as bank employees (Palalar-Alkan & Arıkboğa, 2017), municipality employees (Kılınç, 2017), nurses (Awad & Khalifa, 2018), blue-collar employees (Aksoy-Kürü, 2020; Çakıroğlu & Öztürk-Başpınar, 2021), and lecturers (Sökmen et al., 2015). In the field of education, Mıhçı and Uzun (2020) examined the relationship between ethical leadership, organisational justice and identification in primary schools and found that organisational justice had a mediating role between ethical leadership and organisational identification of school principals. Kaya (2020) examined the relationships between ethical leadership, organisational trust and identification in a high school sample and found that ethical leadership positively affected both variables. Besides, there are some differences in teacher views according to school type in studies on ethical leadership (Çakıroğlu, 2015; Tayyar, 2023; Toksoy, 2011). So, the present study analysed the relationship between organisational identification of teachers working in secondary schools and ethical leadership behaviours of school administrators. As mentioned above, ethical leadership and organisational identification are two important concepts in educational organisations and significant relationships have been observed between them in different samples. In this study, it is thought that addressing this relationship in the context of secondary school will contribute to the literature. The research questions are as follows:

1. Do secondary school principals' levels of ethical leadership show significant difference in terms of demographic variables?
2. Do organisational identification levels of teachers working in secondary schools show significant difference in terms of demographic variables?
3. Is there a significant relationship between secondary school principals' ethical leadership behaviours and teachers' organisational identification levels?
4. Are secondary school principals' ethical leadership behaviours a significant predictor of teachers' organisational identification?

METHOD

Population and Sample

Population of the study includes 2,297 secondary school teachers working in secondary schools in Atakum, Canik, İlkadım, Ladik and Tekkeköy districts of Samsun province in the academic year 2021/2022. The sample, which was determined by using the cluster sampling method, included 417 teachers. Cluster sampling is preferred when the elements in the research population are spread over a wide area, and the units in the population are divided into subgroups according to some of their characteristics. Some units from these groups are randomly included in the sample

İsmail KÖKDEN, Ayşe KAZANCI TINMAZ

Ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin analizi

(Gürbüz & Şahin, 2018). Of the teachers who participated in the study, 38.6% (n=161) were female and 61.4% (n=256) were male. It was found that 75.3% (n=314) had bachelor's degree, 22.8% (n=95) had master's degree and 1.9% (n=8) had doctorate degree. It was also found that 6.7% (n=28) had a maximum of 5 years of length of service, 12.9% (n=54) had 6-10 years, 25.4% (n=106) had 11-15 years, 27.6% (n=115) had 16-20 years and 27.3% (n=114) had 21 years or more length of service.

Data Instruments and Process

Personal Information Form including the variables of gender, education level and length of service, "Ethical Leadership Scale" developed by Yılmaz (2005) and "Organisational Identity Scale" developed by Taşdan (2013) were used in the study. "Ethical Leadership Scale" was developed to determine the ethical leadership levels of school administrators according to teachers' views. The scale consists of communicational ethics, environmental ethics, decision-making ethics and behavioural ethics subscales. There are 44 items in the scale and it is 5-point Likert type scale. The minimum possible score for the Communicational Ethics factor is 15 while the maximum possible score is 75. The minimum possible score for the Environmental Ethics factor is 11 while the maximum possible score is 55. The minimum possible score for the Ethics in Decision Making factor is 9 and the maximum possible score is 45. The minimum possible score for the Behavioural Ethics factor is 9 while the maximum possible score is 45. Identification dimension of the Organisational Identity Scale developed by Taşdan (2013) was used to determine teachers' identification levels. There are 15 items in the scale scored in 5-point Likert type. The minimum possible score of the scale is 15 and the maximum possible score is 75.

Permission was taken from the researchers who developed the scales during the data collection process. Ethics committee and implementation permission was taken from the institutions. With the completion of the official processes, on a voluntary basis, the teachers were given the scales in person.

Data Analysis

We used the SPSS 28.0 statistical package program for data analysis of research questions and JASP 17.0.1 for confirmatory factor analyses of scales. First, the data set was analysed and no missing data was found. Then the outliers that negatively affected the normal distribution were identified and removed from the data set according to the Mahalanobis distance cut-off point. Skewness and Kurtosis values of the variables were within the range of -3 to +3. Thus, the data are close to normal distribution. For this reason, parametric hypothesis tests were used. In the analysis, independent samples t-test was used for gender and education level variables and one-way analysis of variance (ANOVA) was used for length of service variable. Pearson Product Moment Correlation Coefficient values were calculated to determine the direction and strength of the relationship between school principals' ethical leadership behaviours and teachers' organisational identification levels. The predictive relationship between the variables was determined with Multiple linear regression analysis.

In the study, while interpreting the arithmetic means of the scales, the range of 1.00-1.79 was considered as "very low", 1.80- 2.59 as "low", 2.60- 3.39 as "medium", 3.40-4.19 as "high" and 4.20-5.00 as "very high". The interpretation of the correlation coefficient is high if the absolute value obtained is between 1.00 and 0.70, medium if it is between 0.70 and 0.30, and low if it is between 0.30 and 0.00 (Gürbüz & Şahin, 2018: 262). Cohen's d coefficient was used for effect size. In the interpretation of the coefficient, small (0.2), medium (0.5) and large (0.8) values suggested by Green and Salkind (2005) were considered.

Validity and Reliability

Cronbach Alpha coefficient was calculated to assess the reliability of the scales used in the study and found as 0.970 for identification dimension, 0.977 for communicational ethics, 0.902 for

environmental ethics, 0.915 for decision-making ethics and 0.971 for behavioural ethics. According to these results, it can be said that the scales have high reliability.

Validity of the scales was examined with Confirmatory factor analysis and goodness of fit indices were analysed. According to the values obtained, good fit and acceptable fit was found except the two values. They were close to the acceptable limit. χ^2/df was found acceptable for both scales. RMSEA value was found acceptable fit for ethical leadership. In terms of CFI and TLI values, ethical leadership scale showed acceptable fit and the organisational identification scale showed good fit. When the GFI value was examined, organisational identification scale was found to show good fit. Finally, when the SRMR value was analysed, both scales were found to show good fit.

Table 1
Goodness of Fit Criteria for The Scales

	Good fit	Acceptable fit	Values found	
			Ethical Leadership	Organisational Identification
χ^2/df^1	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	$2 \leq \chi^2/df \leq 5$	3.21	4.43
RMSEA ²	$0 < RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.08$	0.07	0.09
CFI ³	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0.913	0.962
TLI ³	$0.95 \leq TLI \leq 1.00$	$0.90 \leq TLI \leq 0.95$	0.908	0.951
GFI ²	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.841	0.971
SRMR ²	$0 < SRMR \leq 0.05$	$0.05 < SRMR \leq 0.10$	0.03	0.04

Source: 1Kline (2005), 2Schermelleh, Moosbrugger and Müller (2003), 3Bentler and Bonnet (1980)

Research Ethics

All the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were complied with in the whole process from planning, implementation, data collection to data analysis of this research. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out. In the writing process of this study, scientific, ethical and citation rules were followed; no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication environment for evaluation.

Research ethics committee approval information

Name of the ethics committee: Ethics Committee of Ondokuz Mayıs University Social and Humanities Sciences Research Ethics Committee

Date of the decision: 26/ 08/2022

Document issue number: 2022-709

RESULTS

Descriptive statistics related to school principals' ethical leadership and teachers' organizational identification levels are exhibited in Table 2.

Table 2*Descriptive Statistics of the Scales*

Scales	N	\bar{X}	SD	Skewness	Kurtosis
Organisational identification	417	3.75	0.95	-0.772	0.313
Communicational ethics	417	3.63	0.99	-0.735	0.078
Environmental ethics	417	3.70	1.06	-0.317	2.325
Ethics in decision making	417	3.82	1.02	-0.861	0.619
Behavioural ethics	417	3.73	1.04	-0.849	0.173

As seen in Table 2, teachers' perceptions are high in communicational ($\bar{X} = 3.63$), environmental ($\bar{X} = 3.70$), behavioural ethics ($\bar{X} = 3.73$) and ethics in decision-making ($\bar{X} = 3.82$). Similar to these values, teachers' mean scores of organisational identification are also high ($\bar{X} = 3.75$).

The difference between secondary school principals' ethical leadership behaviours and teachers' identification levels according to gender variable was analysed with Independent samples t-test. Table 3 indicates the results.

Table 3*Comparison of Perceived Ethical Leadership Behaviours and Teachers' Organizational Identification in Terms of Gender*

Scales	Gender	N	\bar{X}	SD	t	p
Organisational identification	Male	161	3.64	1.05	-1.791	0.074
	Female	256	3.81	0.89		
Communicational ethics	Male	161	3.51	1.08	-1.959	0.051
	Female	256	3.70	0.93		
Environmental ethics	Male	161	3.59	1.11	-1.694	0.091
	Female	256	3.77	1.03		
Ethics in decision making	Male	161	3.69	1.08	-2.133	0.034*
	Female	256	3.91	0.98		
Behavioural ethics	Male	161	3.62	1.10	-1.731	0.084
	Female	256	3.80	0,99		

A statistically significant difference was obtained only in the dimension of ethics in decision making in terms of gender [$t(415) = .034, p < .05$]. Female teachers' perceptions of the decision-making subscale of ethical leadership in secondary school principals ($\bar{X} = 3.91$) were significantly higher than male teachers ($\bar{X} = 3.69$). Cohen's d coefficient calculated for effect size was 0.21, which is small. The mean scores of male and female teachers in communicational [$t(415) = .034, p > .05$], environmental [$t(415) = .091, p > .05$] and behavioural [$t(415) = .084, p > .05$] subscales of ethical leadership were not significantly different. There was also no significant difference between teachers' perceptions of organisational identification in terms of gender [$t(415) = .074, p > .05$].

The differences in school principals' ethical leadership levels perceived by teachers and teachers' perceptions of organisational identification in terms of education level was analyzed with independent sample t-test (Table 4).

Table 4

Analysis Results of The Perceptions of Teachers About Ethical Leadership Behaviours and Organisational Identification in Terms of Education Level Variable

Scales	Level of Education	N	\bar{X}	SD	t	p
Organisational identification	Bachelor's degree	314	3.75	0.94	0.229	0.819
	Master degree	103	3.73	1.01		
Communicational ethics	Bachelor's degree	314	3.64	0.99	0.529	0.597
	Master degree	103	3.58	1.01		
Environmental ethics	Bachelor's degree	314	3.69	1.08	-0.308	0.758
	Master degree	103	3.73	1.03		
Ethics in decision making	Bachelor's degree	314	3.84	0.99	0.413	0.680
	Master degree	103	3.79	1.12		
Behavioural ethics	Bachelor's degree	314	3.75	1.02	0.714	0.476
	Master degree	103	3.67	1.10		

Table 4 shows no statistically significant difference between teachers with bachelor's degree and teachers with master degree level in environmental ethics [$t(415) = .758, p > .05$], communicational ethics [$t(415) = .597, p > .05$], ethics in decision making [$t(415) = .680, p > .05$] and behavioural ethics [$t(415) = .476, p > .05$] subscales of ethical leadership scale and teachers' perceptions of organisational identification [$t(415) = .819, p > .05$].

Secondary school principals' ethical leadership behaviours and teachers' organisational identification levels in terms of length of service was compared with ANOVA. Levene's test results for homogeneity, which is one of the assumptions of ANOVA, showed that the variances were homogeneous in all scales ($p > 0.05$). The table below shows ANOVA results.

Table 5

Analysis Results of Teachers' Perceptions of Secondary School Principals' Ethical Leadership Behaviours in Terms of Length of Service

Scales	Source of variance	KT	SD	KO	F	p
Organisational identification	Between group	6.106	3	2.035	2.253	0.082
	Within group	373.126	413	.903		
Communicational ethics	Between group	3.408	3	1.136	1.149	0.329
	Within group	408.375	413	0.989		
Environmental ethics	Between group	6.471	3	2.157	1.919	0.126
	Within group	464.165	413	1.124		
Ethics in decision making	Between group	5.132	3	1.711	1.642	0.179
	Within group	430.263	413	1.042		
Behavioural ethics	Between group	7.707	3	2.569	2.408	0.067
	Within group	440.584	413	1.067		

Table 5 shows that the mean scores of teachers in the communicational ethics [$F_{(3-417)} = 1.149, p > .05$], environmental ethics [$F_{(3-417)} = 1.919, p > .05$], ethics in decision making [$F_{(3-417)} = 1.642, p > .05$] and behavioural ethics [$F_{(3-417)} = 2.408, p > .05$] scales regarding the ethical leadership of secondary school principals did not show statistically significant difference in terms of the variable of length of service. Similar to this result, the mean scores of teachers from organisational identification scale were not significantly different in terms of length of service [$F_{(3-417)} = 2.253, p > .05$].

Table 6 indicate that the results of Pearson correlation coefficient values for the correlation between school principals' ethical leadership and teachers' organisational identification.

Table 6*The Correlation Between Ethical Leadership and Organisational Identification*

Variables	Organisational identification	Communicational ethics	Environmental ethics	Ethics in decision making	Behavioural ethics
Organisational identification	1	0.76**	0.71**	0.74**	0.76**
Communicational ethics		1	0.89**	0.87**	0.91**
Environmental ethics			1	0.84**	0.86**
Ethics in decision making				1	0.91**
Behavioural ethics					1

$p^{**} < .01$

Table 6 shows a positive, strong and statistically significant correlation between organisational identification and communicational ethics ($r = 0.76$), environmental ethics ($r = 0.71$), ethics in decision making ($r = 0.74$) and behavioural ethics ($r = 0.76$).

Finally, the study examined how teachers' perceptions of secondary school principals' ethical leadership behaviours predicted teachers' organisational identification levels. Table 7 shows the results of the multiple linear regression analysis conducted for this purpose.

Table 7*Prediction Levels of Secondary School Principals' Ethical Leadership Behaviours on Teachers' Organisational Identification*

Independent variables	B	SE	β	t	p	Tolerance	VIF
Fixed	.905	.116		7.813	.000		
Communicational ethics	.343	.081	.357	4.256	.000	.133	7.516
Environmental ethics	.028	.063	.032	.453	.651	.192	5.206
Ethics in decision making	.214	.071	.229	3.021	.003	.163	6.153
Behavioural ethics	.180	.082	.196	2.197	.029	.118	8.503

$F_{(4-412)} = 163.489, p < .05, R = 0.783, R^2 = 0.613$

Communicational, environmental, decision-making and behavioural ethical leader variables of ethical leadership showed a significant correlation with organisational identification ($F_{(4-412)} = 163.489, p < .05$). The four subscales explain 61% of the change in teachers' perceptions of organisational identification. The order of significance of predictor variables on teachers' organisational identification are as communicational ethics ($\beta = .357$), ethics in decision making ($\beta = .229$), behavioural ethics ($\beta = .196$) and environmental ethics ($\beta = .032$). According to the results of the analyses, except for environmental ethics, the other three variables (communicational, decision making, behavioural) were found to be positive and significant predictors of teachers' perceptions of organisational identification ($p < .01$). According to regression analysis results, the regression equation for the prediction of teachers' organisational identification is as follows: Organisational identification = (0.343 x communicational ethics) + (0.214 x ethics in decision making) + (0.180 x behavioural ethics) + (0.028 x environmental ethics) + 0.905.

İsmail KÖKDEN, Ayşe KAZANCI TINMAZ

Ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin analizi

DISCUSSION and CONCLUSION

The results show that secondary school principals exhibited high level of ethical leadership behaviours according to teachers' perceptions. In other words, teachers think that school principals show high level of ethical leadership behaviours in communicational, environmental, behavioural ethics and decision-making. This finding is parallel to results found in some studies in the field of education (Arar & Saiti, 2022; Çakıroğlu, 2015; Gülcan et al., 2012; Güler, 2023; Kaya, 2020; Mıhçı, 2019; Tayyar, 2023). Unlike these studies, Yüksel (2021) found that the ethical leadership behaviours of preschool administrators were at a medium level according to the teachers. In this study, it was found that teachers' perceptions of organisational identification levels were also at a high level. This result is consistent with the findings of previously conducted studies (Akman, 2017; Chughtai & Buckley, 2009; Çavuşoğlu, 2022; Hatipoğlu, 2022; İmamoğlu et al., 2021; Kaya, 2020; Mıhçı, 2019). Thus, it can be said that teachers are integrated with the school they work in, that they want their schools to be in a good position in the society, and that being in a critical or negative comment or position would annoy them.

A statistically significant difference was found in favour of female teachers only in the ethics in decision making dimension. However, according to the effect size, the practical significance of this result is low. However, female teachers think that school principals show more ethical leadership characteristics in decision making. The reason for this may be that their opinions are taken into consideration and their expectations are met in the decision-making processes in school management. In this respect, it can be said that male teachers expect school principals to show more ethical leadership characteristics in decision-making processes. In communicational, environmental and behavioural ethics dimensions, no significant difference was found between the views of male and female teachers. In other words, male and female teachers have similar views about the ethical leadership behaviours. There are studies which concluded that teachers' perceptions in all dimensions of ethical leadership behaviour do not differ in terms of gender (Akın et al., 2023; Çakıroğlu, 2015; Güler, 2023; Gülcan, 2012; İskele, 2009; Mıhçı, 2019; Tayyar, 2023). Another result is that the organisational identification of teachers did not differ in terms of gender. This result was parallel with the research results by Atmaca (2021), Çavuşoğlu (2022), Mıhçı (2019), Okalaner-Eken (2023). Thus, it can be said that gender is not a determinant variable in organisational identification perceptions of teachers.

In the study, the views of teachers with bachelor's degree and teachers with master degree were compared in terms of education level. Teachers' views on the ethical leadership behaviours they perceived in secondary school principals did not differ in terms of education level. In other words, whether teachers had bachelor's degree or master degrees did not change their perceptions of ethical leadership behaviours towards school principals. It can be said that this finding is supported by the results of previous research (Akın et al., 2023; Çavuşoğlu, 2022; Güler, 2023; İskele, 2009; Mıhçı, 2019). Identification levels of teachers were also analysed in terms of education level and again no significant difference was found, similar to existing studies in the literature (Hatipoğlu, 2022; Mıhçı, 2019; Okalaner-Eker, 2023).

According to the results of the comparison made according to the variable of length of service, the ethical leadership behaviours perceived by teachers in secondary school principals did not show a significant difference, similar to the results of Çakıroğlu (2015), Güler (2023), Mıhçı (2019). Unlike these results, Yüksel (2021), who studied the opinions of pre-school teachers, found that the perceptions of teachers with a 10 year or more service were significantly higher in all dimensions than those with a 1-10 year long service, and Toksoy (2011), who studied the views of teachers working in primary schools, also found that the perceptions of teachers with higher years of service were higher than those at the beginning of the profession in various dimensions of ethical leadership. Tayyar (2023), who conducted a study with secondary and high school teachers, also found significant differences in four subscales and found that teachers with 11-15 years of experience had higher perceptions of ethical leadership towards school principals than teachers with less than 10 years of experience and teachers with 21 years of experience had higher

perceptions of ethical leadership towards school principals than teachers with 6-10 years of service. Unlike all these results, Gülcan et al. (2012) found a significant difference in favour of teachers with 1-10 years of service in the subscale of ethics in decision-making and in favour of teachers with 11-20 years of service in the subscale of behavioural ethics. The fact that different results were found in the literature in terms of length of service confirms that teachers' perceptions of ethical leadership are affected by various factors other than length of service. In addition, it can be said that factors such as the region where the research was conducted and teachers' expectations may also be effective. It was also found that the organisational identification levels of teachers working in secondary schools did not differ in terms of length of service. In the studies conducted by Atmaca (2021), Çavuşoğlu (2022) and Terzi et al. (2017), it was reported that length of service did not lead to a difference in organisational identification. Contrary to these results, there are also studies which found that organisational identification levels of teachers were different in terms of length of service. Okalaner-Eker (2023) found a significant difference between teachers with 6-10 years of service and those with 21 years and above, while Hatipoğlu (2022) found that teachers with 16-20 years of service had higher levels of organisational identification than teachers with 21 years and above, 0-5 years and 11-15 years of service.

A positive, strong and statistically significant correlation was found between the subscales of ethical leadership behaviours perceived by teachers for secondary school principals and organisational identification levels of teachers. In other words, as secondary school principals demonstrated ethical leadership behaviours, organisational identification levels of teachers increased. This conclusion reached in the literature is supported by studies conducted with teachers (Kaya, 2020; Mihci, 2019), academics (Topçuoğlu & Kaygın, 2023) as well as blue-collar employees (Aksoy-Kürü, 2020), company employees (Walumbwa et al. 2011), municipality employees (Kılınç, 2017) in different public or private sectors. Thus, it can be said that ethical leadership behaviours of leaders not only in educational institutions but also in different types of organisations strengthen employees' bonds with the organisation and increase their level of identification.

Finally, except for the environmental ethics subscale of ethical leadership, the other three subscales (communicational, decision-making, behavioural) predicted organisational identification of teachers at a significant level. Teachers' perceptions of ethical leadership explained 61% of the change in their perceptions of organisational identification. This result shows the importance of ethical leadership in organisational identification and is supported by the results in the field of education (Kaya, 2020; Mihci & Uzun, 2020). In addition, similar results were also found in different samples. In the study conducted with academics, it was determined that a one-unit increase in ethical leadership caused an increase of 0.370 on identification (Topçuoğlu & Kaygın, 2023). This rate was 44% in municipality employees (Kılınç, 2017), 61% in employees working in deposit banks (Palalar-Alkan & Arıkboğa, 2017), 11% in a study conducted with public employees (Çakıroğlu & Öztürk-Başpınar, 2021) and 95.8% in hotel employees (Karagöz, 2024). These results show that as managers demonstrate ethical leadership behaviour, organisational identification levels of employees will increase in different sectors, including education. Therefore, in line with all the results, it can be said that it is important that ethical leadership behaviour should be exhibited at a high level by administrators in the schools.

According to obtained results, these can be suggested: Despite the high level of ethical leadership behaviours of school principals, when the subscales of leadership behaviours perceived by male and female teachers are examined, it can be seen that the lowest average is in the communicational ethics dimension. In addition, since the most important predictor variable in identification is communicational ethics, activities can be organised for the development of ethical and effective communication skills of school principals. In this respect, it is important to provide training to school principals before and during their tenure. For the researchers, it can be

suggested to test the model tests by including the factors affecting the relationship between the two concepts.

Limitations of the Study

The research is limited to the opinions of teachers working in public secondary schools. Comparisons in the research are limited to demographic variables such as gender, seniority, and education level.

Acknowledgement and Support

This study was produced from the master's thesis titled "The Relationship between Secondary School Principals' Ethical Leadership Behavior and Teachers' Organizational Identification Levels," (2024) prepared by the first author under the supervision of the second author.

Statement of Contribution Rate

The first author of the study contributed to the research planning, literature review, data collection, and discussion. The second author of the study contributed to research planning, literature review, data analysis, and writing of all subsections of the article.

Declaration of Conflict of Interest

As authors of the study, we declare that we have no conflicts of interest.

Statement of Publication Ethics

All the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were complied with in the whole process from planning, implementation, data collection to data analysis of this research. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out.

In the writing process of this study, scientific, ethical and citation rules were followed; no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication environment for evaluation.

Research ethics committee approval information

Name of the ethics committee: Ethics Committee of Ondokuz Mayıs University Social and Humanities Sciences Research Ethics Committee

Date of the decision: 26/08/2022

Document issue number: 2022-709

REFERENCES

- Akın, M. A., Engin, İ. Ş., & Anuştekin, M. (2023). Okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre okul yöneticilerin etik liderlik davranışlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 885-908. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1088110>
- Akman, Y. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 71-88.
- Aksoy-Kürü, S. (2020). *Örgütsel özdeşleşmenin öncülleri ve ardılları üzerine bir meta analiz çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gebze Teknik Üniversitesi.
- Arar, K., & Saiti, A. (2022). Ethical leadership, ethical dilemmas and decision making among school administrators. *Equity in Education & Society*, 1(1), 126-141.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14(1), 20-39.

- Aslan, N. (2021). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Aydın, İ. (2014). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik*. Pegem Akademi.
- Atmaca, T. (2021). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları ve örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 367-389.
- Awad, N. H., & Khalifa, S. M. (2018). The Relationship between ethical leadership behavior and organizational identification as perceived by critical care nurses. *International Journal of Novel Research in Healthcare and Nursing*, 5(2), 42-51.
- Bentler, P. M., & Bonnet, D. C. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Brown, M. E., Trevino, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117-134.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, A. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem.
- Chughtai, A. A., & Buckley, F. (2009). Linking trust in the principal to school outcomes: The mediating role of organizational identification and work engagement. *International Journal of Educational Management*, 23(7), 574-589.
- Cilasun, A. (2016). *Yükseköğretim kurumlarında pozitif psikoloji ve örgütsel özdeşleşmenin performans yönetimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ciulla, J. B. (2004). Ethics and leadership effectiveness. In J. Antonakis, A. T. Cianciolo, & R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 302-327). Thousand Oak, CA: Sage.
- Ciulla, J. B. (2006). The heart of leadership (17-33). In J. Maak, T. Pless, N. M. (Eds.), *Responsible leadership* (pp. 302-327). Routledge publications.
- Çakıroğlu, D., & Öztürk-Başpınar, N. (2021). Etik liderlik davranışlarının örgüt iklimi ve örgütsel özdeşleşmeye etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 1903-1927. <https://doi.org/10.33437/ksusb.873984>
- Çakıroğlu, Z. K. (2015). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Çavuşoğlu, Ş. (2022). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.
- Dutton, J. E., Dukerich, J. M., & Harquail, C. V. (1994). Organizational images and member identification. *Administrative Science Quarterly*, 39(2), 239-263. <https://doi.org/10.2307/2393235>
- Fox, W., & Meyer, I. H. (1995). *Public Administration Dictionary*. Juta & Co
- Green, S. B., Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and Understanding data* (4thEdition). Pearson
- Greenfield, W. D. (1991, April 3-7). *Rationale and methods to articulate ethics and administrator training*. Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association. Chicago. <https://eric.ed.gov/?id=ED332379>
- Güler, H. (2023). *Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracılık rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Gülcan, M. G., Kılınç, A. Ç. & Çepni, O. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 123-142.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, felsefe-yöntem-analiz* (5. Baskı). Seçkin: Ankara.
- Hatipoğlu, G. (2022). *Örgütsel saygınlık ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkide sosyal rol kimliğinin ve örgütsel tinselliğin aracı rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi.

- İmamoğlu, S. Z., Erat, S., & Ayber, E. D. (2021). Öz yeterlilik ve örgütsel özdeşleşmenin yenilikçi davranış ve görev performansı üzerindeki etkisi: Eğitim sektöründe bir araştırma. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 13(24), 210-225. <https://doi.org/10.20990/kilisiibfakademik.878657>
- İskele, A. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki yaratıcı iklim üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- Kalemci-Tüzün, İ., & Çağlar, İ. (2008). Örgütsel özdeşleşme kavramı ve iletişim etkinliği ilişkisi. *Journal of Yasar University*, 3(9), 1011-1027.
- Karagöz, H. (2024). Etik liderliğin örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisi: Konaklama ve yiyecek hizmetleri faaliyetleri çalışanları üzerine bir araştırma. *İşletme Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 1-18. <https://doi.org/10.33416/baybem.1371157>
- Kaya, T. (2020). *Genel lise müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel güven ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Kılınç, S. (2017). *Yöneticilerin etik liderlik davranışlarının örgütsel özdeşleşme, sapkın davranışlar ve sinizme etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. Edition). The Guilford Press.
- Knippenberg, D. V., Dick, R. V., & Tavares, S. (2007). Social identity and social exchange: Identification, support, and withdrawal from the job. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(3), 457-477. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00168.x>
- Liman, A., Elçi, M. & Murat, G. (2019). Örgütsel performansın öncülleri olarak etik liderlik ve kariyerizm üzerine bir araştırma. *Uluslararası Ekonomi, İşletme ve Politika Dergisi*, 3(2), 183-198. <https://doi.org/10.29216/ueip.553059>
- Mıhçı, H. (2019). *Okullarda etik liderlik ile örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Giresun ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Mıhçı, H., & Uzun, T. (2020). Analyzing the relationship between ethical leadership and organizational justice and organizational identification in schools. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(3), 29-39. <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.03.003>
- Morais, C., & Moura, G. R. (2018). *The psychology of ethical leadership in organisations*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-02324-9>
- Nuttall, J. (2011). *Ahlak üzerine tartışmalar*, (Çev. Abdullah Yılmaz), İstanbul, Ayrıntı Yayınları.
- Okalaner-Eker, A. (2023). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Palalar-Alkan, D., & Arıkboğa, F. Ş. (2017). Etik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracılık etkisi ve bir uygulama. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 24(2), 349-369. <https://doi.org/10.18657/yonveek.335229>
- Rebore, R. W. (2014). *The ethics of educational leadership*. Pearson, Inc.
- Riketta, M. (2005). Organizational identification: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 358-384.
- Schermelleh, E., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of scholl improvement*. Jossey-Bass Inc.
- Sezgin, F., Kazancı Tinmaz, A., & Tetik, S. (2020). Okul müdürlerinin problem algılama ve çözme süreçlerinde dikkate aldıkları değerler. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 748-764. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.702838>
- Sökmen, A., Ekmekçiöğlü, E. B., & Çelik, K. (2015). Algılanan örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve yönetici etik davranışı ilişkisi: Araştırma görevlilerine yönelik araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 125-144.
- Stader. (2013). *Law and ethics in educational leadership*. Pearson Education, Inc.
- Starrat, R. (2004). *Ethical leadership*. Jossey. Bass.

- Taşdan, M. (2013). The development of the scale of Organizational Identity Perception at elementary schools. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(2), 1-24.
- Tayyar, E. (2023). *Okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin okul mutluluğu algısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu. (1981). Türk Dil Kurumu. Yönetim bilimleri sözlüğü. <https://sozluk.gov.tr/>
- Terzi, A. R., Dülker, A. P., Altın, F., Çelik, F., Dalkıran, M., Yulcu, N. T., Tekin, S., & Deniz, Ü. (2017). An analysis of organizational justice and organizational identification relation based on teachers' perceptions. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 488-495.
- Toksoy, H. (2011). *Öğretmen algılarına göre yöneticilerin etik liderlik davranışları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Tolman, E. C. (1943). Identification and the post-war world. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(2), 141-148.
- Topçuoğlu, E., & Kaygın, E. (2023). Etik liderlik ve örgütsel demokrasinin örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisinde işe adanmışlığın aracı rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 446-474. <http://doi.org/10.30798/makuiibf.1218877>
- Tomkins, P. K., & Cheney, G. (1985). Communication and nonobtrusive control. In R. McPhee, & P. K. Tompkins, (Eds.), *Organizational Communication: Traditional Themes and New Directions* (pp. 179-210). Beverley Hills, CA: Sage.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi.
- Walumbwa, F. O., Mayer, D. M., Wang, P., Wang, H., Workman, K., & Christensen, Q. L. (2011). Linking ethical leadership to employee performance: The roles of leader-member exchange, self-efficacy, and organizational identification. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 115(2), 204-213.
- Wang, D., Gan, C., Wu, C., & Wang, D. (2015). Ethical leadership and employee voice: Employee self-efficacy and self-impact as mediators. *Psychological Reports*, 116(3), 51-67.
- Yılmaz, E. (2005). *Etik Liderlik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. XIV.Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Yüksel, B. (2021). Öğretmen algılarına göre okul öncesi yöneticilerinin etik liderlik davranışları: Antalya ili örneği. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 4826-4846. <https://doi.org/10.26466/opus.892148>

GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

Giriş

Evrensel bir olgu olan etiğin örgütsel düzeyde önem kazanması, dünyaca ünlü örgütlerde yaşanan bazı skandalların ardından gözlenmiştir (Morais & Moura, 2018). Bu kapsamda yaşanan kurumsal sorunlar örgütlere duyulan güvene ve onların itibarına zarar verdiği için yönetimde etik daha sık tartışılmaya başlanmış ve etik bir liderin hangi özelliklere sahip olması gerektiği, bu özelliklerin örgüte sağlayacağı faydalar sıklıkla araştırılmıştır. Eğitim örgütlerinde de benzer şekilde etik tartışılmakta fakat okulun varlık sebebi ve eğitimin amaçları bakımından tartışmanın anlamı değişmektedir. Örneğin okulu, topluma benzeten Sergiovanni'ye (1992) göre okul yöneticisinin okulda paylaşılan değerlere dayalı bir toplum inşa etmesi gerekir. Ona göre okulun temel görevlerinden birisi öğrencileri erdemli bireyler olarak yetiştirmektir. Diğer taraftan okul yöneticisi ve paydaşları arasında güç hiyerarşisi olduğu için paydaşlar arası ilişkilerde etik bir boyutun olması gerekmektedir.

Liderin etik liderlik özelliklerine sahip olması onu izleyenlerin birtakım olumlu örgütsel davranış geliştirmeleri ile sonuçlanır. Aldığı kararlarda etik ilke ve değerlere bağlı kalan, doğru karar veren lider, grup üyelerinin güvenini kazanır ve onları bu şekilde etkiler, grup üyeleri arasında dürüstlük, sadakat, doğruluk gibi erdemlerin gelişmesini sağlar (Turhan, 2007). Farklı alanlarda yapılan araştırmalar etik liderliğin; çalışan performansını (Liman vd., 2019), örgütsel bağlılığı (Aslan, 2021) ve örgütsel vatandaşlık davranışını artırdığını (Çakıroğlu, 2015), okulda yaratıcı bir iklim oluşturduğunu (İskele, 2009) göstermektedir. Etik liderliğin örgütlerde sağladığı önemli katkılardan birisi de çalışanların örgütleriyle özdeşleşmeleridir. Örgütsel özdeşleşme; "başarı veya başarısızlık durumlarını da içeren, bir gruba ait olma ya da birlik olma algısı" biçiminde tanımlanır (Ashforth & Mael, 1989: 34).

Örgütsel özdeşleşmenin gerçekleştiği örgütlerde, örgüt ve çalışanlar için pek çok olumlu kazanımlar ortaya çıktığı görülmektedir. Örgütsel özdeşleşmenin sağlandığı bir ortamda, öğretmenlerin iş motivasyonu yüksektir (Akman, 2017). Çalışanların özdeşleşme düzeyi yükseldikçe iş performansları (Aksoy-Kürü, 2020; Cilasun, 2016; Riketta, 2005) ve örgütsel vatandaşlık davranışı (Çavuşoğlu, 2022) yükselmekte, işten ayrılma niyetleri düşmektedir (Knippenberg ve diğ., 2007). Örgütsel özdeşleşme sonucunda ortaya çıkması beklenen bu olumlu çıktılarının gözlemlenebilmesinde yöneticinin etik liderliğinin rolü olduğu ilgili alanyazında görülmektedir. Banka çalışanları (Palalar-Alkan & Arıkboğa, 2017), belediye çalışanları (Kılınc, 2017), hemşireler (Awad and Khalifa, 2018), mavi yakalı işgörenler (Aksoy-Kürü, 2020; Çakıroğlu ve Öztürk-Başpınar, 2021), öğretim elemanları (Sökmen vd., 2015) gibi farklı örneklerde, etik liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Eğitim alanında ise Mihci ve Uzun (2020), ilkokullarda etik liderlik ile örgütsel adalet ve özdeşleşme ilişkisini incelemiş ve örgütsel adaletin okul müdürünün etik liderliği ile örgütsel özdeşleşme arasında aracı rolü olduğunu belirlemiştir. Kaya (2020) lise örneğinde yaptığı çalışmada etik liderlik, örgütsel güven ve özdeşleşme arasındaki ilişkileri incelemiş ve etik liderliğin her iki değişkeni pozitif yönde etkilediğini tespit etmiştir. Bu çalışmada ise ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri ile okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yukarıda değinildiği üzere etik liderlik ve örgütsel özdeşleşme eğitim örgütlerinde önemli iki kavramdır ve farklı örneklerde aralarında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu çalışmada da ortaokul bağlamında bu ilişkinin ele alınmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma nicel bir araştırmadır ve ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreninde 2021/2022 eğitim öğretim yılında Samsun ilinin; Atakum, Canik, İlkadım, Ladik ve Tekkeköy İlçelerindeki ortaokullarda görev yapan 2.297 ortaokul öğretmeni bulunmaktadır. Evrenden, küme örneklem yöntemi kullanılarak belirlenen örnekte ise 417 öğretmen yer

almaktadır. Araştırmada cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem değişkenlerinin yer aldığı Kişisel Bilgi Formu, Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen "Etik Liderlik Ölçeği" ve Taşdan (2013) tarafından geliştirilen "Örgütsel Kimlik Ölçeği" (2013) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliğini değerlendirmek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve tüm boyutlarda değerlerin 0.9 üzerinde olduğu görülmüştür. Kullanılan ölçeklerin geçerlikleri için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve uyum iyiliği indisleri incelenmiştir. Ulaşılan değerlere göre bazı değerlerde iyi uyum, bazılarında ise kabul edilebilir uyum ortaya çıkmıştır. Veri analizi için JASP 17.0.1 ile SPSS 28.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Ön analiz işlemlerinin ardından araştırma sorularının cevaplanmasında parametrik hipotez testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre sadece karar vermede etik boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$t(415) = .034, p < .05$]. Kadın öğretmenlerin ortaokul müdürlerinde algıladıkları etik liderliğin karar verme boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,91$), erkek öğretmenlere göre anlamlı biçimde daha yüksektir ($\bar{X} = 3,69$). Etki büyüklüğü için hesaplanan Cohen d katsayısı ise 0.21 olup küçüktür. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerine ilişkin algıları arasında da cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemiştir [$t(415) = .074, p > .05$]. Öğrenim durumu değişkenine göre ulaşılan bulgularda lisans ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin etik liderlik ölçeğinin iklimsel [$t(415) = .758, p > .05$], iletişimsel [$t(415) = .597, p > .05$], karar vermede etik [$t(415) = .680, p > .05$] ve davranışsal etik [$t(415) = .476, p > .05$] olarak bütün boyutlarında ve öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme [$t(415) = .819, p > .05$] algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ortaokul müdürlerinin etik liderliğin iletişimsel [$F_{(3-417)} = 1.149, p > .05$], iklimsel [$F_{(3-417)} = 1.919, p > .05$], karar vermede etik [$F_{(3-417)} = 1.642, p > .05$] ve davranışsal etik [$F_{(3-417)} = 2.408, p > .05$] boyutlarına ilişkin ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuca benzer biçimde öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının da kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir [$F_{(3-417)} = 2.253, p > .05$].

Örgütsel özdeşleşmenin; iletişimsel etik ($r = .76$), iklimsel etik ($r = .71$), karar vermede etik ($r = .74$) ve davranışsal etik ($r = .76$) ile arasında pozitif yönde, güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonuçlarına göre etik liderliğin iletişimsel, iklimsel, karar verme ve davranışsal etik değişkenleri birlikte, örgütsel özdeşleşme ile anlamlı bir ilişki sergilemişlerdir ($F_{(4-412)} = 163.489, p < .05$). Dört alt boyut, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeye yönelik algılarındaki değişimin %61'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme üzerindeki önem sırası; iletişimsel etik ($\beta = .343$), karar vermede etik ($\beta = .214$), davranışsal etik ($\beta = .180$) ve iklimsel etik ($\beta = .028$) biçimindedir. Analiz sonuçlarına göre yordayıcı değişkenlerden iklim dışında diğer üç değişkenin (iletişim, karar verme, davranış) öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları üzerinde pozitif yönde ve anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırmada etik liderliğin sadece karar vermede etik boyutunda kadın öğretmenler açısından anlamlı bir farklılık elde edilirken öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna göre cinsiyetin, öğretmenlerin özdeşleşme ve etik liderlik algılarında belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir. Benzer sonuç öğrenim durumu ve kıdem değişkenine göre yapılan karşılaştırmada da elde edilmiştir. Öğretmenlerin lisans veya lisansüstü mezunu olmaları ile mesleki hayatlarında geçirdikleri süre okul müdürlerine yönelik etik liderlik algılarını ve özdeşleşme algılarını değiştirmemektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin etik liderlik algısı ile özdeşleşme algısının bu değişkenler dışında çeşitli faktörler tarafından etkilendiği söylenebilir. Araştırmanın bir diğer sonucu, öğretmenlerin ortaokul müdürleri için algıladıkları etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında pozitif yönde, güçlü ve istatistiksel olarak

İsmail KÖKDEN, Ayşe KAZANCI TINMAZ

Ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin analizi

anlamli bir iliŖi olduğunu gstermiŖtir. BaŖka bir ifadeyle ortaokul müdürleri etik liderlik davranıŖları gösterdikçe öğretmenlerin örgütsel zdeŖleŖme düzeyleri artmaktadır. Literatürde ulaŖılan bu sonuç; öğretmenlerle (Kaya, 2020; Mıhçı, 2019), akademisyenlerle (Topuoğlu & Kaygın, 2023) yapılan alıŖmalar tarafından desteklendiği gibi mavi yakalı iŖgrenler (Aksoy-Kr, 2020) Ŗirket alıŖanları (Walumbwa vd., 2011) gibi farklı sektörlerde yapılan alıŖmalar tarafından da desteklenmektedir. AraŖtırmada son olarak, iletiŖimsel, davranıŖsal ve karar vermede etiğin öğretmenlerin örgütsel zdeŖleŖmelerini anlamli düzeyde yordadığı belirlenmiŖtir. Öğretmenlerin etik liderlik algıları, örgütsel zdeŖleŖmeye yönelik algılarındaki deđiŖimin %61'ini açıklamaktadır. Bu sonuç, örgütsel zdeŖleŖmede etik liderliğin önemini göstermekte olup eğitim alanında yapılan araŖtırma sonuçları ile desteklenmektedir (Kaya, 2020; Mıhçı ve Uzun, 2020). Bunun yanında farklı örneklemlerde de benzer sonuçlar elde edilmiŖtir. Belediye alıŖanlarında bu oran %44 (Kılınç, 2017), mevduat bankalarında alıŖanlarda %61 (Palalar-Alkan & Arıkboğa, 2017), kamu personelleri ile yapılan alıŖmada %11 (akıroğlu & ztrk-BaŖpınar, 2021) ve otel alıŖanlarında ise %95,8'tir (Karagöz, 2024). Akademisyenler ile yapılan alıŖmada etik liderlikteki bir birimlik yükselmenin zdeŖleŖme üzerinde 0,370'lik bir artıŖa sebep olduğu tespit edilmiŖtir (Topuoğlu & Kaygın, 2023). Bu sonuçlar yöneticilerin etik liderlik davranıŖı gösterdikçe alıŖanların örgütsel zdeŖleŖme düzeylerinin eğitim de dahil olmak üzere farklı sektörlerde yükseleceğini göstermektedir. Dolayısıyla tüm sonuçlar doğrultusunda etik liderlik davranıŖının okul yöneticileri tarafından üst düzeyde sergilenmesi gerektiğinin önemli olduğu söylenilmektedir.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 2

Sayfa: 650-671



Kocaeli University
Journal of Education


E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 2

Page: 650-671

Sosyal bilişsel kuram temelli grup psikoeğitim programının lise öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi

The effect of social cognitive theory based group psychoeducation program on the self-regulated learning skills and academic achievement of high school students

Aysun Müge UZAKGİDEN,  <https://orcid.org/0000-0002-2901-1649>

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, aysunmuge@gmail.com

Raşit AVCI,  <https://orcid.org/0000-0003-4947-3397>

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, rasitavci@mu.edu.tr

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

1 Ağustos 2024

Düzeltilme Tarihi

31 Ekim 2024

Kabul Tarihi

6 Kasım 2024

Önerilen Atıf

Uzakgiden, A. M., & Avcı, R. (2024). Sosyal bilişsel kuram temelli grup psikoeğitim programının lise öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 650-671. <http://doi.org/10.33400/kuje.1526022>

Recommended Citation

ÖZ

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmek için sosyal bilişsel kurama dayalı bir grup psikoeğitim programının tasarlanması ve bu programın öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi sonuçlarının karşılaştırıldığı yarı deneysel desende tasarlanmış bir çalışmadır. Türkiye'de bir Anadolu Lisesinde öğrenim gören 32 gönüllü öğrenci, deney (n:16) ve kontrol (n:16) gruplarına seçkisiz yöntemle atanmıştır. Araştırma verileri, öğrencilerin kişisel bilgileri ve öz-düzenleyici öğrenme becerileri hakkında bilgi toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada, deney grubundaki öğrencilere sekiz oturumluk bir psikoeğitim programı uygulanırken, kontrol grubundaki katılımcılara herhangi bir müdahale uygulanmamıştır. Psikoeğitim programı kapsamında, deney grubundaki öğrencilere haftada bir gün, 60 dakika süreli oturumlar gerçekleştirilmiştir. Psikoeğitim oturumlarının tamamlanmasının ardından son test yapılmış ve dört ay sonra her iki gruba da izleme testi uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde gruplar arası karşılaştırmayı sağlayan varyans analizi (Anova), kovaryans analizi (Ancova), ilişkili ve bağımsız örneklemeler için t-testi yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubuna uygulanan grup psikoeğitim programının öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve bu etkinin izleme testinde de devam ettiği bulunmuştur. Ayrıca psikoeğitim programının öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada da olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar sosyal bilişsel kuram temelli grup psikoeğitim programının lise öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini geliştirmede ve akademik başarılarını arttırmada kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: öz düzenleme, öğrenme, akademik başarı, psikoeğitim

ABSTRACT

In this study, it was aimed to design a group psychoeducation program based on social cognitive theory to improve the self-regulated learning skills of high school students and to examine the effect of this program on the students' self-regulated learning skills and academic achievement. This research is a quasi-experimental study in which the pre-test, post-test and follow-up test results of the experimental and control groups are compared. A total of 32 volunteer students from an Anatolian High School in Turkey were randomly assigned to the experimental (n:16) or control group (n:16). The research data were obtained with personal information form and Self-regulated Learning Skills Scale. In the study, participants in the experimental group were included in an eight session psychoeducation program, while the control group was not included in any program. A psychoeducational program was applied to the students in the experimental group, with sessions held once a week for 60 minutes. A posttest was conducted following the completion of the group sessions, and a follow-up test was administered four months later to both groups. Analysis of variance (Anova), analysis of covariance (Ancova), t-test for related and independent samples were used to analyse the study data. As a result of the study, it was found that the group psychoeducation programme applied to the experimental group was effective in developing students' self-regulatory learning skills and this effect continued in the follow-up test. It was also found to be effective in increasing academic achievement. The results reveal that a group psychoeducation program based on social cognitive theory can be used to develop high school students' self-regulation skills and increase their academic success.

Keywords: self-regulation, learning, academic achievement, psychoeducation

INTRODUCTION

Changes in social and cultural structure affect many areas of our lives, but also affect the field of education to a great extent. These changing living conditions differentiate the educational needs of students (Güngör, 2017). With the rapid improvement of technology, increasing areas of knowledge and skills bring to the forefront the needs of students to develop their skills of creative and rapid thinking, organising and managing their own learning processes (Jayawardana et al., 2001). To fulfill these requirements, contemporary educational approaches have repositioned the student as the primary focus, making them the center of educational processes. In this system, it is aimed to raise individuals who willingly participate in learning processes, take responsibility for and evaluate their own learning, know their own abilities, trust their potential and use them productively (Gömleksiz & Demiralp, 2012). Efforts are made to move students from being passive recipients of information to active participants who learn to learn and think, plan learning processes, make analyses and make decisions (Lunenberg & Volman, 1999). At the point of achieving this goal, self-regulation skill, in which the individual transfers his/her cognitive processes, abilities and skills to learning processes, directs and evaluates himself/herself, has an important place. The development of self-regulation skills of individuals will contribute to their educational processes and will enable them to become lifelong learners and thus increase their general quality of life (Türkmen, 2004).

In the studies on education, it is noticeable that the factors affecting academic achievement are intensively investigated and many factors are found. In recent years, these studies have focused on self-regulation skills in which students assume an active, constructive role in learning processes (Ainley & Patrick, 2006). Self-regulation skills greatly affect learning and academic achievement (Zimmerman, 1994). Although there are many ways to evaluate students' academic achievement, especially the examination system is preferred (Özen, 2016). When the academic achievement and failures of students in our country's education system are investigated, Turkey's educational performance is below the OECD average according to the 2018 PISA assessment. Our country ranked 31st in reading, 33rd in mathematics, and 30th in science among 37 OECD member states. Since reading skills are emphasised in PISA, the average scores of countries in reading skills are taken into account in the evaluation and Turkey ranks last among OECD countries (OECD, 2018). In PISA 2022, Turkey ranked 30th in reading skills, 32nd in mathematics and 29th in science (OECD, 2022). In addition to these results, when the numerical data of YKS 2022, the transition exam from secondary education to higher education, which has been administered by ÖSYM (Measurement, Selection and Placement Centre) since 2018, is examined, it is seen that 96 thousand 518 people scored zero points in the Basic Proficiency Test, in which 3 million 8 thousand 287 candidates participated. In this exam, in which 120 questions were asked to the candidates, the average net score of all candidates was 35.93 (ÖSYM, 2022). In the YKS 2023 data, it is seen that 100 thousand 271 candidates scored zero in the Basic Proficiency Test in which 2 million 995 thousand 638 candidates participated. The average net score of the candidates was 37.93 (ÖSYM, 2023). These results suggest that there are problems with academic achievement in Turkey's education system and that students have problems with learning processes. Therefore, it is important to investigate the factors affecting academic achievement and learning.

The concept of self-regulation, which is one of the key processes on students' learning and academic success, was first defined in Bandura's Social Cognitive Theory (SCT). SCT is a theory that posits that behaviors arise from a dynamic interaction between personal factors, behavioral factors, and environmental factors. According to SCT, self-regulation is not a linear process; rather, it is a circular interplay of continuously interacting components. Self-regulation is the control of individuals over their emotions, thoughts and actions and self-regulation through this control mechanism (Bandura, 1986). In this direction, self-regulation includes competences such as self-efficacy, motivation, self-regulation, self-evaluation and self-monitoring (Zimmerman, 2008). A relatively new concept, self-regulation in learning has placed a spotlight on the

student's role in determining academic success and performance within the classroom and school environment (Çiltaş, 2011). Self-regulation encompasses a learner's ability to independently control their learning by establishing goals, tracking performance, and modifying learning approaches in response to both internal and external influences (Pintrich, 2000). Individuals with high self-regulated learning skills have characteristics such as setting goals, utilizing learning strategies, self-monitoring, organising and taking an active role in their learning processes (Aydın & Demir-Atalay, 2015). Individuals with low self-regulatory learning skills, on the other hand, may see the obstacles in front of their goals as threats, doubt their own abilities, and desire to escape from the education and learning process instead of being motivated for their learning goals (Zat-Çiftçi, 2018). The interest, desire and motivation of these individuals at the point of reaching and achieving the goal decreases. Despite this, if those who start the learning process to achieve their aims fail, their tendency to continue the learning process decreases (Bandura, 1999).

Self-regulated learning helps individuals to know themselves and to be wise and decisive in their approaches to learning (Zimmerman, 1990). Students' self-knowledge can be seen as a process related to metacognitive skills, acquiring knowledge through cognitive skills, motivating themselves and acquiring the ability to effectively manage their environment. Therefore, the self-regulated learning model is explained in four categories: cognitive, metacognitive, resource management and motivational strategies (Pintrich, 1999). Cognitive strategies are related to the cognitive processes and behaviors that students use during their learning experiences to complete a task or achieve a goal on an academic subject (Boekaerts, 1996). Cognitive strategies include sub-strategies of rehearsal, elaboration and organization strategies (Pintrich, 2000). Metacognitive strategies include predicting, planning, monitoring, and evaluating, which help individuals control and regulate their own cognitive processes (Lucangeli and Cornoldi, 1997). Resource management strategies include strategies such as controlling and managing one's time and work environment, effort, peer collaboration, and help-seeking (Pintrich, 1999). However, since it is important to motivate students to apply these strategies, motivation strategies including intrinsic values, self-efficacy and test anxiety (Pintrich and De Groot, 1990) stand as the last dimension of self-regulated learning.

The significance of self-regulated learning in influencing both academic achievement and lifelong learning capabilities has become increasingly apparent in recent studies (Zimmerman, 1994). When the domestic and international literature on self-regulated learning is examined, most of the studies focus on its effect on academic achievement. Research consistently demonstrates a strong correlation between academic achievement and self-regulated learning (Aktan, 2012; Arsal, 2009; Ataş, 2009; Camahalan, 2006; Cazan, 2014; Dikbaş & Hasirci, 2008; Gülay, 2012; Haşlamam & Aşkar, 2007; Rowe & Rafferty, 2013). Self-regulated learning strategies (goal setting, valuing, external goal orientation, repetition, effort, self-reflection, self-efficacy perception, time management and working with others) were found to explain 71% of the success (Haşlamam & Aşkar, 2007).

In the study conducted by Zimmerman and Martinez-Pons (1986; 1988), it was stated that successful students used self-regulation strategies more than unsuccessful students while doing an academic activity and that these strategies explained 93% of the success. Therefore, it is evident that self-regulation is a key determinant of academic success, and students who effectively employ self-regulated learning strategies tend to exhibit higher academic performance (Wolters, 1999). Findings from research on self-regulated learning and mathematics achievement consistently indicate that students' application of self-regulation strategies significantly predicts their math success (Eshel & Kohavi, 2003; Jenkins, 2009; Nota et al., 2004; Üredi & Üredi, 2005; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). It was also concluded that students' use of self-regulation strategies increased their academic motivation (Aktan, 2012; Bembenutty, 2005; Kılıç & Beyazıt, 2019).

Self-regulation skills are indispensable for students to excel academically. Studies in the field of psychology show that self-regulation skill develops at a young age (Raffaelli et al., 2005), but it can also develop at an advanced age through education (Azevedo & Cromley, 2004; Perels et al., 2005; Schmitz & Wiese, 2005). Because, it is very important for high school students who are preparing for university exams, making career planning and setting academic goals to be able to organise their own learning and manage their learning methods and strategies. Given the significance of self-regulatory learning, it is imperative to conduct research aimed at developing these skills in high school students within the learning and teaching context. These studies are projected to positively impact the academic performance and achievements of high schoolers.

This study aims to design and implement a group psychoeducational program grounded in social cognitive theory to enhance the self-regulated learning skills of high school students. This study aims to provide individuals with low self-regulation skills with the ability to independently set goals, select appropriate learning strategies, evaluate their learning processes, and maintain motivation. In this framework, the hypotheses of the research are as follows:

- Hypothesis 1: "There is a significant difference between the posttest mean scores of the experimental and control groups when the pre-test mean scores of the Self-regulated Learning Skills Scale (SRLSS) are controlled."
- Hypothesis 2: "There is no significant difference between the experimental group's Self-regulated Learning Skills Scale posttest scores and follow-up scores."
- Hypothesis 3: "There is no significant difference between the control group's Self-regulated Learning Skills Scale posttest scores and follow-up scores."
- Hypothesis 4: "There is a significant difference between the academic achievement of the students in the experimental and control groups in favour of the experimental group in which Self-Regulated Learning Programme is applied."

METHODOLOGY

Research Model

In order to evaluate the efficacy of the developed Social Cognitive Theory-based Self-Regulated Learning Psychoeducation Program, a quasi experimental design consisting of experimental and control groups, pre-test, post-test and follow-up measurements was used. The design used in the research is shown in Table-1 below.

Table 1

Quasi-Experimental Design

Groups	Pre-test	Group Application	Post-Test	Follow-up Test
Experimental	Self-regulated Learning Skills Scale (SRLSS)	Self-Regulated Learning Programme	SRLSS	SRLSS
Control	SRLSS	-	SRLSS	SRLSS

The "Social Cognitive Theory Based Self-Regulated Learning Psychoeducation Program" was applied to the experimental group. No procedure was applied to the control group during the same period. Pre-test and post-test were applied to both groups participating in the study in two different sessions outside the psychoeducation group work. Four months after the end of the implementation, the SRLSS was re-applied to the both groups as a follow-up measurement.

Study Group

The research sample comprised 212 students (123 female, 89 male) enrolled in grades 10 and 11 at a Turkish Anatolian High School. The average age of the students participating in the study was calculated as 16.1. Ninth and 12th grades were excluded from the research. Since 12th

graders are preparing for university exams and the process of 9th graders adapting to high school is ongoing. To gather demographic data on the volunteer students, a personal information form was administered. The SRLSS was employed to assess their self-regulated learning skills. The validity and reliability of the SRLSS for this study were examined through the data collected from this group.

Students' self-regulated learning scores were ranked from the lowest to the highest score. After this ranking process, 32 students with low self-regulatory learning scores within ± 1 standard deviation of the mean, with the signed consent of their parents and without any ongoing psychiatric disorders were included in the research. Participants were randomly assigned to the experimental and control groups, taking into account their gender, grade level, and classes. As a result, 16 students were assigned to each group. As seen in Table 2, reveals that the experimental group was composed of nine 10th-grade and seven 11th-grade students, while the control group included seven 10th-grade and nine 11th-grade students. There were eight female and eight male students in in both groups. The average age of the groups was 16.5 years.

To minimize interaction effects, participants were selected from different classes. For the experimental group, A and C students from 10th grade and A, C, D students from 11th grade were selected; for the control group, B, D, E students from 10th grade and B students from 11th grade were selected. In addition, while the rules were determined in the first session, the students in the experimental group were informed not to share their knowledge and experiences about this study with their friends outside the group. A one-way ANOVA was conducted to determine if there were significant differences in self-regulatory learning scores between the experimental and control groups. The difference between the groups was found to be not significant [$F_{(1-30)}=.787$; $p>.05$]. The difference between the mean academic achievement scores of the students in the experimental and control groups was compared by t-test and it was found that the difference between the groups was not significant ($t_{(30)}=.219$, $p=.828$, $p>.05$). In this respect, it was assumed that the experimental and control groups were equal groups in terms of self-regulatory learning and academic success level before the procedure.

Table 2

Gender and Grade Levels of Experimental and Control Groups

Groups	10th Grade		11th Grade	
	Female	Male	Female	Male
Experimental (n = 16)	5	4	3	4
Control (n = 16)	4	3	4	5

Development of Psychoeducation Programme

This programme was developed in a course conducted within the scope of a doctoral programme in the discipline of psychological counselling and guidance. The researchers firstly reviewed the relevant literature and reviewed the previously developed programmes on this subject. During the development of the programme, three other psychological counsellors who completed their undergraduate and graduate education and took the doctoral course gave feedback on the programme. Within the framework of these feedbacks, the psychoeducation programme was updated and finalised. In addition, the reason why a psychological counselling or psychotherapy group was not preferred as a group type is that psychoeducation groups try to provide participants with knowledge and skills through a structured content and consist of both educational and therapeutic content (Çivitçi, 2018).

In this context, the general objectives determined for the psychoeducation group work prepared in the form of structured group activities of the programme can be summarised as goal setting, motivation, information about self-regulated learning strategies, time management, managing resources, gaining awareness about their own self-regulation strategies, and developing

planning skills. The content of the psychoeducation study prepared for this purpose is shown in Table 3:

Table 3
The Content of the Group Psychoeducation Programme

Sessions	Goals
Session 1 Acquaintance and Structuring	The session aimed to introduce group members, establish group norms, set group's goals and individual goals, and assess self-regulated learning and student characteristics.
Session 2 Goal Determining	The aim of this session was for the group to realise the importance of goal setting, to determine their goals for academic development, and to realise their resources and strengths to achieve their academic goals.
Session 3 Goal Path	The aim of this session was for the group to realize possible obstacles that may be encountered in reaching their academic goals, to find solutions for the obstacles encountered in reaching their goals, and to understand the importance of taking responsibility in achieving their goals.
Session 4 Motivational Processes	The aim of this session was for the group to realize the importance of self-efficacy belief, goal orientation, value given to the task and intrinsic value in achieving the goal and to determine the sources of motivation for the goal.
Session 5 Self-Regulated Learning Strategies	This session aimed to help the group understand self-regulated learning strategies and evaluate themselves in terms of study habits and learning strategies.
Session 6 Resource Management	This session aimed to analyze the time required for the group to achieve its goals and evaluate resource management strategies (working time, effort, getting help from peer groups, environmental regulations).
Session 7 Planning Skills	This session aimed to plan the group's actions and time towards their academic goals.
Session 8 Conclusion	The purpose of this session is to evaluate program outcomes, discuss the practical application of learned skills, and provide a platform to share feelings and thoughts about the group experience.

Since this programme was developed within the structure of Social Cognitive Theory, methods and techniques that increase self-regulation such as cooperative learning (planning and metacognition are used to perform a task, motivation is high because it is a group work), inquiry learning (students use cognitive and metacognitive strategies), strategy teaching (cognitive strategies, critical thinking strategies, problem solving strategies, constructivist discussions, case studies), use of technology were included in group sessions in the programme implementation (Aydın & Demir, 2014). In addition, techniques such as indirect learning, modelling, direct and indirect reinforcement were included. In addition, homework activities were given from time to time outside the sessions. The literature review and the measurement tool used were effective in determining the session themes. Since self-regulation is a ability that can be improved, it is necessary to reveal the reasons for the failure of students with low achievement and to help these students by setting goals, planning time, developing strategies, self-evaluation, motivating, taking measures to improve their feelings of competence and providing educational environments (Zimmerman, 2002).

Process

During the research, the Social Cognitive Theory-Based Self-Regulated Learning Psychoeducation Programme was applied to the experimental group. The group work was carried out in the guidance service of the school during school hours. The control group did not receive any psychoeducation. The experimental group students were pre-interviewed before the group work, informed about the purpose, duration, rules and content of the programme, and

their consent to participate and parental consent forms were obtained. After the psychoeducation programme, a posttest was applied to the experimental and control groups. Four months after the end of the implementation, the SRLSS was applied to the both groups as a follow-up test.

Data Collection Tools

Self-regulatory learning skills scale (srlss)

The Self-Regulated Learning Scale (SRLSS), developed by Turan (2009), is a 41-item Likert-type instrument designed to assess university students' self-regulated learning skills. The scale's total score ranges from 41 to 205. The results of the Exploratory Factor Analysis conducted within the framework of validity studies showed that the scale had four factors and that these factors explained 47.10% of the variance. The sub-factors of the scale are motivation and mobilisation for learning, planning and goal setting, strategy use and evaluation and dependency in learning. Both total and subscale scores can be calculated. The total score of the scale reflects the overall level of self-regulated learning, while the subscales define the theoretical stages for self-regulated learning. The common variance of the factors varied between 0.293 and 0.632. The first of the factors identified as important in the scale explained 18.36% of the variance, the second explained 11.74%, the third explained 9.13%, the fourth explained 7.87% and the total explained 47.10%. Cronbach's alpha reliability coefficients of the scale were .88 for motivation and mobilisation for learning dimension, .91 for planning and goal setting dimension, .83 for strategy use and evaluation dimension, .76 for dependency in learning dimension and .91 for the whole scale. Cronbach's alpha coefficient is high for the first three dimensions and acceptable for one dimension.

In a study conducted by İlhan-Beyaztaş and Göçer-Şahin (2018), the predictive effect of high school students' strategic learning approaches and self-regulated learning skills on their university entrance score and academic success was investigated. In this study, the Self-Regulated Learning Skills scale developed by Turan (2009) was used to determine the self-regulated learning skills of 4th grade high school students. Four subscales of this scale were used in the study and the scores were found to have a normal distribution. Since the Self-Regulatory Learning Skills Scale is Likert type, the reliability of this scale was calculated with the Cronbach alpha coefficient. Accordingly, the reliability of the subscales varies between .69 and .88. The concurrent validity of the Self-Regulated Learning Scale developed by Eryılmaz and Mammadov (2017) for high school students based on Zimmerman's model was examined with the Self-regulated learning skills scale developed by Turan (2009). Pearson Product Moment Correlation coefficient was found to be a positive and significant relationship with a value of .62.

Since this scale, which was developed for university students, was used on a group of high school students, the validity and reliability properties of the scale were examined for this study. Within the scope of the validity study, confirmatory factor analysis (CFA) was conducted on the data obtained from the sample of 212 people initially reached using the LISREL 8.70 program. The results showed that the structure of the scale was confirmed for high school students [$\chi^2/sd(1123.68/696)= 1.62$ RMSEA= .054, SRMR = .071, CFI= .94, TLI= .93]. The factor loadings of the motivation subscale ranged between .43-.62; the factor loadings of the planning subscale ranged between .44-.73; the factor loadings of the strategy subscale ranged between .26-.64; and the factor loadings of the dependency scale ranged between .21-.75. The internal consistency coefficients of the scale were calculated with Cronbach's alpha coefficient and found to be .75 for motivation and mobilisation for learning subscale, .81 for planning and goal setting subscale, .87 for strategy use and evaluation subscale, .66 for dependency in learning subscale and .88 for the whole scale. In addition, the Spearman Brown reliability coefficient was determined to be .81. Within the framework of the results obtained, the scale was used in the research.

Personal information form

A demographic data form was applied to collect information such as students' gender, age, and grade level.

Data Collection

With the permission of the school administration and teachers, the data collection tools were administered to high school students face-to-face in the classroom environment during one class hour by the researcher by giving explanatory instructions. In the pre-test applications, they were asked to write their names for matching purposes, that the data would be evaluated collectively, that their names would not be deciphered. It was informed that the psychoeducation application would be carried out in their own school environments with students who volunteered to participate and whose parents provided consent were involved.

Data Analysis

The data were analysed with SPSS program. The pre-test, post-test and follow-up data collected from the experimental and control groups using the Self-Regulated Learning Scale were examined with analysis of covariance (ANCOVA) within the framework of the first research hypothesis. In pre-test-post-test control group experimental designs, the most appropriate and preferred statistical analysis method is ANCOVA. The pre-test is controlled as a covariate to understand whether the experimental procedure is effective (Balci, 1995, 248; Büyüköztürk, 2002). Before proceeding to the analysis process, it was examined whether the data met the presumptions required to apply this technique.

The normality assumption was investigated with the Shapiro-Wilk (S-W) test and it was found that the data obtained from the experimental pretest (S-W= .906; $p>0.05$), experimental posttest (S-W= .901; $p>0.05$), control pretest (S-W= .932; $p>0.05$) and control posttest (S-W= .929; $p>0.05$) met the normality assumption. Secondly, a one-way ANOVA was utilized to determine if there were differences in self-regulated learning between groups' the pretest scores. No significant difference was found in pretest scores between the experimental and control groups [$F_{(1-30)}=.787$; $p>.05$]. Thirdly, whether the variables had linear relationships with each other was analysed with a line graph. A linear relationship was observed between the variables. Fourthly, the equality of variances of the groups was analysed by Levene's test and it was found that there was no significant difference in terms of the homogeneity of the variances obtained from the distribution of the groups [$F_{(1-30)}=.074$; $p>.05$]. Finally, the assumption of equality (homogeneity) of the slope of the regression line was examined. Group and pretest common effect did not create a significant difference [$F_{(1-28)}=.502$; $p>.05$]. According to these results, it was determined that the data met the required criteria to use covariance analysis. Paired Samples t-test analysis was conducted to test whether there was a difference between the Self-Regulated Learning Scale posttest scores and follow-up test scores of the students in the experimental and control groups, which is the second hypothesis of the research. Finally, to test the research hypothesis related to academic achievement, a two-way repeated measures analysis of variance was conducted to determine if there was a difference between the pre-psychoeducational program first exam average and the post-program second exam average for students in the experimental and control groups.

Research Ethics

In the entire process from the planning to implementation of this research, from the collection of data to the analysis of the data, all the rules specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified in the second section of the directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", were carried out. Scientific, ethical and citation rules were followed during

the writing process of this study; no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication environment for evaluation.

Necessary ethical approvals for data collection and program implementation were obtained from the Muğla Provincial Directorate of National Education (permit number: E-70004082-604.02-47144247) and the Muğla Sıtkı Koçman University Social and Human Sciences Ethics Committee (protocol number: 220056, decision number: 42). Also Participants were asked to sign the informed consent form.

Ethics committee permission information

Name of the committee that conducted the ethical evaluation: Muğla Sıtkı Koçman University Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee

Date of ethical evaluation decision: 06.04.2022

Ethics evaluation document number: 220056, decision number: 42

RESULTS

Descriptive statistics, including means and standard deviations for pretest, posttest, and follow-up SRLSS scores, are presented in Table 4 for both the experimental and control groups.

Table 4

Descriptive Statistics of the SRLSS

Experimental Group						Control Group					
Pre-Test		Post-Test		Follow-up Test		Pre-Test		Post-Test		Follow-up Test	
\bar{X}	Std	\bar{X}	Std	\bar{X}	Std	\bar{X}	Std	\bar{X}	Std	\bar{X}	Std
149.38	9.45	171.6	14.03	168.69	15.8	146.3	10.07	151.88	12.7	142.88	27.1

Table 4 reveals that the mean score of the students in the experimental group in the SRLSS pretest was $\bar{X}= 149.38$, the mean score of the posttest was $\bar{X}= 171.62$ and the mean score of the follow-up test was $\bar{X}= 168.69$. It is seen that the scores of the students in the experimental group from the SRLSS increased in the posttest measurement. The mean pretest score of the students in the control group was $\bar{X}= 146.31$ and the mean posttest score was $\bar{X}= 151.87$. Whether this difference between the scores in the Table is significant or not was analysed by Covariance Analysis.

The Effectiveness of Psychoeducation Program on Self-Regulated Learning Skills

The arithmetic means of the posttest scores of the students' SRLSS and the posttest arithmetic mean values corrected according to the pretest scores are given in Table 5.

Table 5

Descriptive Statistics of SRLSS and Adjusted Posttest Arithmetic Means by Groups

Group	N	Arithmetic Mean	Adjusted Arithmetic Mean
Experimental Group	16	171.62	170.74
Control Group	16	151.87	152.76

As indicated in Table 5, the mean posttest scores of the SRLSS are 171.62 for the experimental group and 151.87 for the control group. The posttest mean scores of the students in the experimental group were higher. However, when the pre-test scores of the groups are controlled, it is seen that there are changes in the post-test mean scores. The adjusted arithmetic mean scores of SRLSS were 170.74 for the experimental group and 152.76 for the control group.

The ANCOVA results regarding whether the difference observed between the groups' Self-Regulated Learning adjusted mean scores was significant or not are given in Table 6.

Table 6

ANCOVA Results of Adjusted Posttest Mean Scores of SRLSS According to Groups

Source of Variance	Sum of Squares	Sd	Mean of Squares	F	P	η^2
Pre-Test (controlled variable)	961.304	1	961.304	6,304	0.18*	.179
Group	2518.495	1	2518.495	16.516	.000*	.363
Error	4422.196	29	152.490			
Sum	8504.000	31				

(Adjusted)

*p < 0.05

As shown in Table 6, the experimental group significantly outperformed the control group on the adjusted post-test SRLSS scores, as determined by ANCOVA [$F_{(1-29)} = 16.516$; $P < 0.01$]. When the Bonferroni test results were examined to find the source of the difference, it was determined that the self-regulated learning of the experimental group ($\bar{X} = 170.74$) was higher than that of the control group ($\bar{X} = 152.76$).

According to this result, the first hypothesis of the research was confirmed. After the covariance analysis, the effect size of the group variable was found as $\eta^2 = .363$. When converted to Cohen f^2 , this value was found to be .57. When the effect size of variance analysis was analysed in terms of Cohen f values (Low effect = 0.10, Medium effect = 0.25, Large High Effect = 0.40), it was found that the psychoeducation programme had a high effect level (Can 2016). The 36% of the self-regulated learning scores of the students in the experimental group can be explained by the effectiveness of the experimental process. As a result, it can be said that the rise in the scores of the students who participated in the self-regulated learning psychoeducation programme prepared for high school students occurred depending on the group practices.

Paired Samples t-Test results of the SRLSS post-test and follow-up test scores of the experimental and control groups are shown in Table 7.

Table 7

Paired Samples t-Test Results on SRLSS Posttest and Follow-up Test Scores of Experimental and Control Groups

Group	Measurement	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Experimental	Post-test	16	171.62	14.03	3.51	1.002	0.33
	Follow-up	16	168.69	15.82	3.96		
Control	Post-test	16	151.88	12.73	3.18	1.308	0.21
	Follow-up	16	142.88	27.10	6.78		

When Table 7 is examined, there was no significant difference between the mean scores of the students in the experimental group in the SRLSS posttest ($\bar{X}_{\text{posttest}} = 171.62$) and the mean scores of the follow-up test ($\bar{X}_{\text{follow-up}} = 168.69$) ($t_{[15]} = 1.002$, $p > 0.05$). It is seen that the scores obtained by the students in the experimental group from the SRLSS in the post-test and follow-up test measurements are similar. This shows that the group psycho-education programme applied to the experimental group continued to increase the self-regulated learning of students. As a result, it can be said that the group psychoeducation programme applied to high school students is effective in increasing groups' self-regulated learning and this effect is permanent.

There was no significant difference between the mean posttest score of the SRLSS ($\bar{X}_{\text{posttest}} = 151.88$) and the mean follow-up test score ($\bar{X}_{\text{follow-up}} = 142.88$) of the students in the control group ($t_{[15]} = 1.308$, $p > 0.05$). It is seen that the scores of the students in the control group

in the Self-Regulated Learning Skills Scale posttest and follow-up test measurements are similar. It can be said that this result is due to the fact that no procedure was applied to the control group.

The Effectiveness of Psychoeducation Program on Academic Achievement

Table 8 presents descriptive statistics, standard deviations and including means, for pre-test and post-test academic scores across both experimental and control groups.

Table 8

Pretest-Posttest Academic GPAs of the Participants in the Experimental and Control Groups

Groups	Pre-Test		Post-test	
	\bar{X}	Std	\bar{X}	Std
Experimental (n=16)	65.60	9.15	69.68	8.5
Control (n=16)	64.92	8.42	61.46	10.21

When Table 8 is analysed, the mean pre-test academic scores of the students in the experimental group increased from $\bar{X}=65.60$ to $\bar{X}=69.68$ in the post-test. The mean academic scores of the students in the control group decreased from $\bar{X}=64.92$ in the pre-test to $\bar{X}=61.46$ in the post-test. Whether this difference between the scores was significant or not was analysed using two-factor repeated measures ANOVA and the findings are presented below.

Table 9

Pretest-Posttest ANOVA Results According to Academic Mean Scores

Source of Variance	Sum of Squares	Sd	Mean of Squares	F	η^2
Between Groups	273883,447	1	273883,447	1797.281	.984
Group (Experimental/Control)	316.796	1	316.796	2.079	2.079
Error	4571.631	30	152.388		
In-Group Measurement (Pre/Post-test)	1.559	1	1,559	.119	.004
Group* Measurement	227.369	1	227.369	17.366	.367
Error	392.783	30	13.093		
Total	32898.585	64			

As seen in Table 9, it was found that the joint effect of group and measurement was significant ($F_{(1,30)}=17.366$; $p=.000$). Bonferroni test results revealed that the academic success score average of the experimental group ($\bar{X}=69.68$) was higher than that of the control group ($\bar{X}=61.46$). According to this result, the third hypothesis of the study was accepted. It was determined that the effect size of the analysis was at a high level ($\eta^2=.367$). According to this, it can be said that 37% of the rise observed in the average academic success scores of the experimental group can be explained by the psychoeducation programme. This result reveals that the academic success of the students in the experimental group was higher than the students in the control group. As a result, it shows that the group psychoeducation program was effective in increasing the academic achievement of the students.

DISCUSSION

In this study, it was aimed to design a group psychoeducation program based on social cognitive theory to improve the self-regulated learning skills of high school students and to examine the effect of this program on the students' self-regulated learning skills and academic achievement. The study hypothesized a significant difference in self-regulatory learning and academic success

Aysun Müge UZAKGİDEN, Raşit AVCI

Sosyal bilişsel kuram temelli grup psikoeğitim programının lise öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi

between experimental and control groups, with the effect on self-regulated learning persisting over time. Results indicate that the program significantly enhanced self-regulated learning, and these gains were maintained over time. At the same time, it was observed that the psychoeducation program was effective in increasing the academic success of the students in the experimental group. Statistical analyses confirmed all hypotheses for both experimental and control groups. Findings from this study corroborate previous research on the positive impact of self-regulatory learning interventions. In this Social Cognitive Theory (SCT) based group study, the focus was on developing self-regulation skills, determining goals and responsibilities, creating awareness of motivation sources, developing self-regulatory learning strategies, developing time management and planning skills, and activities and practices were emphasised to develop these skills. All these factors are thought to be useful in making the psychoeducation programme effective and increasing academic achievement. In addition, it is thought that the homework assignments given at the end of each session provide the opportunity to apply and practice the skills learnt during the sessions in daily life and academic field.

Experimental research on self-regulated learning is characterized by its diversity, with studies employing various approaches and focusing on different age populations. Self-regulation training activities were applied to preschool children and as a result of the application, children's self-regulation skills were positively affected (Darcy et al., 2017; Gümrümçü Bilgici, 2021; Gündüz, 2020). Self-regulated science teaching practices were found to positively influence the improving of self-regulatory learning ability in primary school students (Çokçalışkan, 2019). The effect of self-regulated writing training on self-regulation skills of secondary school students was examined (Müldür, 2017). A study found that participation in a classroom guidance program correlated with increased academic self-regulation skills and improved academic performance among secondary school students (Ayköse, 2019). A research was managed to investigate the impact of self-regulated learning-based teaching methods on secondary students' self-regulated learning skills, lifelong learning capabilities, and critical thinking abilities (Öz, 2020). Successful results were obtained in group studies aimed at improving self-regulation for high school students (Dünyagüzeli, 2019; Önemli & Yöndem, 2012).

Blended learning based on self-regulation for university students was found to be effective in increasing academic achievement (Cabı & Yalın, 2017). Bembenutty and Zimmerman (2003) developed a self-regulated learning intervention to enhance the learning strategies and motivation of 58 at-risk college students. An intervention designed to enhance self-regulated learning strategies among university students from diverse backgrounds proved successful in both fostering strategy use and boosting motivation, specifically self-efficacy (Rosario et al., 2014). An EMDR-focused intervention was developed to enhance self-regulated learning among university students. The program successfully improved self-regulated learning performance (Zat Çiftçi, 2018). In the experimental study conducted by Kolovelonis, Goudas, Hassandra, and Dermitzaki (2012), self-regulated learning according to social cognitive theory was found to be effective in physical education and teaching approaches.

Based on these experimental studies, when the findings of the research in the literature on the topic are compared with the results of this study, they show parallelism. Unlike other studies, self-regulated learning models of social cognitive theory were taken as a basis in an integrative way. Also this study adopted a comprehensive approach based on social cognitive theory to develop activities aimed at enhancing overall self-regulation ability. Therefore, it can be said that it is a unique, comprehensive and effective psychoeducation programme. To assess the magnitude of the intervention's impact, effect size calculations were performed. The highest effect size value ($\eta^2=.37$) was obtained for academic achievement. This result shows that this psychoeducation programme based on social cognitive theory is related to academic success. The experimental procedure accounted for 36% of the variance in self-regulated learning scores among the experimental group students. It can be said that the improvements in the students

who participated in the self-regulated learning psychoeducation program prepared for high school students were due to group practices. In general, it can be said that the effect size values obtained in this study are at a high level according to Cohen (1992).

The study also revealed a significant improvement in academic achievement among students who participated in the program. A statistically significant increase was observed in the experimental group's average exam scores from the first to the second administration. The reason for this may be that as self-regulation skills develop, individuals manage and control their own learning processes, set goals, monitor themselves, take responsibility, and become active and constructive. Self-regulation has emerged as a central focus in academic achievement research in recent years (Ainley & Patrick, 2006). Self-regulation skills greatly affect academic achievement (Zimmerman, 2008). Numerous studies have confirmed that self-regulatory learning is an important predictor of academic success (Aktan, 2012; Arsal, 2009; Ataş, 2009; Camahalan, 2006; Haşlaman & Aşkar, 2007; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). Therefore, it can be said that self-regulation affects the academic success of students in education and training environment and they show a positive relationship in their lessons by using self-regulated learning methods (Wolters, 1999). Similarly, self-regulated learning methods significantly predict mathematics achievement (Eshel & Kohavi, 2003; Jenkins, 2009; Nota et al., 2004; Üredi & Üredi, 2005; Zimmerman & Martinez Pons, 1990). It was also concluded that students' use of self-regulation strategies increased their academic motivation (Aktan, 2012; Bembenutty, 2005; Kılıç & Beyazıt, 2019).

Self-regulated learning strategies are skills that each student should develop individually to be successful. Students' gaining awareness about these skills and developing these skills can contribute to their better utilisation of the educational process (Önemli & Yöndem, 2012). In addition, students who take control and responsibility for learning by using self-regulatory learning strategies are successful in lifelong learning after their formal education (Uysal, 2021). In this respect, when self-regulation skills are considered to be thinkable, learnable and controllable skills, it is necessary to provide external support in this regard (Çiltaş, 2011). Since it has an important impact on lifelong learning processes, academic achievement and performance, the preparation of such a programme to develop self-regulated learning is seen as an achievement for the national literature. In addition, since the activities developed within the scope of the programme can be used separately, it is thought that they can be included in the preventive guidance programmes implemented by school psychological counsellors in schools and will have a widespread effect. It is expected that the program will provide a broad spectrum of utility and benefit for psychologists, educational professionals, and high schoolers.

Limitations of the Study

When evaluating the outcome of the research, it should not be forgotten that the study has some shortcomings or limitations. The first limitation of this research isn't the generalisability of the data gathered from Anatolian High School. Considering that Anatolian High School students are more focused on learning and academic achievement, it may be thought that they benefit more from this psychoeducation study. The fact that the effectiveness of the programme was not evaluated with students from different high school types such as vocational high school etc. decreases the external validity. Additional limitations of the study were the absence of a placebo group, the exclusion of teachers and parents, and the lack of a concurrent psychoeducational intervention for a control group. The fact that the effectiveness of the programme based on social cognitive theory was not examined by forming a second experimental group and comparing its effect on self-regulation skills and academic achievement with the psychoeducation programme based on another psychological counselling approach was also a limitation.

Based on the research findings, some suggestions were developed in line with the results obtained. In order to generalise the research findings to the general student profile, it may be

recommended to implement the developed programme in different high school types. In this study, only adolescents with problems related to self-regulatory skills were studied. In future studies, it may be recommended to conduct an ecological approach-oriented psychoeducation programme in which families and teachers are included in the process simultaneously. It is seen that social cognitive theory is effective in self-regulation skills and increases academic achievement. However, this research is restricted only to high schoolers. In future studies, it may be recommended to study social cognitive theory with different age groups and different variables. It can be suggested that such programmes should be conducted to develop these skills in special groups such as children of divorced families, children with learning difficulties, etc. Also, it is thought that it would be very effective to conduct studies comparing different models in order to see which self-regulation model is more effective in Turkish culture. Considering that self-regulation skills are very important in lifelong learning processes, it is considered necessary to organise in-service courses for school psychological counsellors and teachers to develop these skills in order to serve as a model for students. The fact that schools include studies to develop self-regulatory learning skills will contribute to both the increase in academic achievement and the formation of a positive school climate.

Acknowledgement and Support

As authors, we do not have any statement of support or gratitude regarding the study.

Statement of Contribution Rate

The first author of the study contributed to the planning of the study, data collection, program implementation and analysis processes, and the second author of the study contributed to the literature review, statistical analysis and reporting of the findings.

Declaration of Conflict of Interest

As the authors of the research, we declare that we have no declaration of interest/conflict.

Statement of Publication Ethics

All rules specified within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed throughout the entire process, from planning to implementation of this research, from data collection to data analysis. None of the actions mentioned under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have been carried out.

Scientific, ethical and citation rules were followed during the writing process of this study; There was no tampering with the data collected and this study was not sent to any other academic publication environment for evaluation. Also, participants were asked to sign the informed consent form.

Research ethics committee approval information

Name of the committee that conducted the ethical evaluation: Muğla Sıtkı Koçman University Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee

Date of ethical evaluation decision: 06.04.2022

Ethics evaluation document number: 220056

REFERENCES

Ainley, M., & Patrick, L. (2006). Measuring self-regulated learning processes through tracking patterns of student interaction with achievement activities. *Education Psychology Review*, 18, 267–286. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10648-006-9018-z>

- Aktan, S. (2012). *Relationship between the academic success, self-regulating learning skills, and motivations of 5th grade students and teaching styles of teachers* (Tez No. 311843) [Doctoral Thesis, Balıkesir University]. YÖK National Thesis Center.
- Arsal, Z. (2009). The impact of self-regulation on mathematics achievements and attitudes of elementary school students. *Education and Science, 24*, (152), 3-14.
- Ataş, I. (2009). *The effect of self-regulated learning education strategies on the fourth grade primary students' perception of self-efficacy and success on maths lesson* (Tez No. 278287) [Doctoral Thesis, Gazi University]. YÖK National Thesis Center.
- Aydın, S., & Demir Atalay, T. (2015). *Self-regulated learning*. Pegem Academy.
- Ayköse, N. (2019). *The impact of educational guidance programme on academic self-regulation skills and on academic success of secondary school students* (Tez No. 549049) [Doctoral Thesis, Ankara University]. YÖK National Thesis Center.
- Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 523-535. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.523>
- Balcı, A. (1995). *Research methods, techniques and principles in social sciences*. Pegem Academy.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology, 2*, 21-41.
- Bembenutty, H., & Zimmerman, B. J. (2003). Relationship of motivational beliefs and self-regulatory processes to home work completion and academic achievement. *Journal of Instructional Psychology, 54*(2), 235-260.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist, 1*(2), 100-112.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Handbook of data analysis for the social sciences* (2nd ed.). Pegem-A Publishing.
- Cabı, E., & Yalın, H. İ. (2017). Effects of self-regulated based blended learning on academic achievement of pre-service teachers. *Ahi Evran University Kırşehir Faculty of Education Journal, 18*(2), 273-290.
- Camahalan, F. M. G. (2006). Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian children. *Journal of Instructional Psychology, 33*(3), 194-205.
- Cazan, A. (2014). Self-regulated learning and academic achievement in the context of online learning environments. *The 10th International Scientific Conference eLearning and Software for Education Bucharest, 3*, 90-95.
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science, 1*(3), 98- 101.
- Çiltaş, A. (2011). A study on the importance of self-regulation teaching in education. *Mehmet Akif Ersoy University Social Sciences Institute Journal, 3*(5), 1-11.
- Çivitçi, A. (2018). *Group psychoeducation*. Pegem Academy.
- Çokçalışkan, H. (2019). *The effect of self-regulation based science teaching on primary school fourth-grade students' self-regulated learning skills, scientific processing skills and achievement* (Tez No. 550733) [Doctoral Thesis, Marmara University]. YÖK National Thesis Center.
- Darcy, E., Sarette, S., Boghigian, A., & Marley, M. (2017). How early experiences in a kindergarten classroom shape the development of self-regulation skills of children. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals, Spr-Sum*, 15-27.
- Dikbaş, Y., & Hasırcı, O. (2008). The effects of teaching and using of learning strategies on achievement, retention and attitude of the students. *Journal of Kırşehir Education Faculty (JKEF), 9*(2), 69-76.
- Dünyagüzeli, E. (2019). *A mixed method study on self-regulated learning strategies based intervention to improve the self-efficacy beliefs of the 9th grade Turkish EFL students* (Tez No. 585485) [Master's Thesis, Çukurova University]. YÖK National Thesis Center.
- Eryılmaz, A., & Mammadov, M. (2017). Development of a self-regulatory learning measurement on the model of Zimmerman. *The Journal of International Education Science, 4*(10), 79-93.
- Eshel, Y., & Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies and academic achievement. *Educational Psychology, 23*(3), 249-260. <https://doi.org/10.1080/0144341032000060093>

- Gömleksiz, M. N., & Demiralp D. (2012). An assessment of prospective teachers' views toward their self-regulated learning skills in terms of several variables. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(3), 777-795.
- Gülây, A. (2012). Effect of self-regulated learning on 5th grade students' academic achievement and scientific process skills (Tez No. 314818) [Master's Thesis, Recep Tayyip Erdoğan University]. YÖK National Thesis
- Gümrümkcü Bilgici, B. (2021). *The effect of self-regulation education program on children's self-regulation and learning skills* (Tez No. 673911) [Doctoral Thesis, Gazi University]. YÖK National Thesis Center.
- Gündüz, A. (2020). *Investigation of the effect of self-regulation education program on pre-school children's self-regulation skills and interactive peer plays* (Tez No. 643539) [Doctoral Thesis, Gazi University]. YÖK National Thesis Center.
- Güngör, A. (2017). Understanding positive psychology in education. *Turkish Journal of Educational Sciences*, 15(2), 154-166.
- Haşlamam, T., & Aşkar, P. (2007). Investigating the relationship between self-regulated learning strategies and achievement in programming course. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 32, 110-122.
- Jayawardana, C., Hewagamage, K. P., & Hirakawa, M. (2001). Personalization tools for active learning in digital libraries. *The Journal of Academic Media Librarianship*, 8(11).
- İlhan-Beyaztaş, D., & Göçer-Şahin, S. (2018). Investigation of the predictive power of academic achievement, learning approaches and self-regulatory learning skills on university entrance exam scores using path analysis. *World Journal of Education*, 8(2), 114-126.
- Jenkins, J. S. (2009). *The effects of explicit self-regulated learning strategy instruction on mathematics achievement*. The University of North Carolina, Charlotte.
- Kılıç, K. M., & Beyazit, U. (2019). The moderating effect of self-regulation on the relationship between metacognition and academic motivation. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1465-1481. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22968>
- Kolovelonis, A., Goudas, M., Hassandra, M., & Dermitzaki, I. (2012). Self-regulated learning in physical education: Examining the effects of emulative and self-control practice. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(4), 383-389. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.01.005>
- Lucangeli, D., & Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of the relationship? *Mathematical Cognition*, 2, 121-139. <http://10.1080/135467997387443>
- Lunenber, M., & Volman, M. (1999). Active learning: Views and actions of students and teachers in basic education. *Teaching and Teacher Education*, 15(4), 431-445. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00044-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00044-4)
- Müldür, M. (2017). *The effect of self-regulated writing instruction on middle school students' informative writing skills, self-regulated writing skills, and self-efficacy perception* (Tez No. 461461) [Doctoral Thesis, Gazi University]. YÖK National Thesis Center.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.001>
- OECD (2018). PISA 2018 results. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> on 22.07.2022.
- OECD (2022). PISA 2022 results. Retrieved from <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/> on 24.01.2024.
- Önemli, M., & Yöndem, Z. D. (2012). The effect of psychoeducational group training on self-regulation on students' motivational strategies and academic achievement. *Educational Sciences in Theory and Practice*, 12 (1), 59-73.
- ÖSYM (2022). 2022 Yks Numerical Data. Retrieved from <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/YKS/sayisabilgiler18072022.pdf>
- ÖSYM (2023). 2023 Yks Numerical Data. Retrieved from <https://cdn.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/YKS/sayisabilgiler20072023.pdf>
- Öz, E. (2020). *The effect of self-regulated learning on lifelong learning and critical thinking tendencies* (Tez No. 609016) [Doctoral Thesis, Gazi University]. YÖK National Thesis Center.

- Özen, Ö. E. (2016). Analysis of the relationship between the self-regulation skills and text anxiety of senior high school students (Tez No. 443523) [Master's Thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University]. YÖK National Thesis Center.
- Perels, F., Gürtler, T., & Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. *Learning and Instruction, 15*, 123-139. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.010>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performans. *Journal of Educational Psychology, 82* (1), 33-50.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*, 459-470. [http://10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](http://10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 544-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *Journal of Genetic Psychology, 166*(1), 54-76. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.54-76>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Trigo, L., Guimarães, C., Fernández, E., Cerezo, R., & Figueiredo, M. (2015). Transcultural analysis of the effectiveness of a program to promote self-regulated learning in Mozambique, Chile, Portugal, and Spain. *Higher Education Research and Development, 34*(1), 173-187. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.935932>
- Rowe, F., & Rafferty J. (2013). Instructional design interventions for supporting self-regulated learning: Enhancing academic outcomes in post secondary e-Learning environments. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 9*(4), 590-601.
- Schmitz, B., & Wiese, B. S. (2005). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyzes of diary data. *Contemporary Educational Psychology, 31*(1), 64-96. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.02.002>
- Turan, S. (2009). *The relationships between attitudes to problem-based learning, learning skills and achievement* (Tez No. 257046) [Doctoral Thesis, Hacettepe University]. YÖK National Thesis Center.
- Türkmen, H. (2004). *A scale development study of self-efficacy on self-regulated learning* (Tez No. 145987) [Master's Thesis, Çukurova University]. YÖK National Thesis Center.
- Uysal, M. (2021). *Development of learning analytics dashboards that supports self-regulated learning in the online learning environment* (Tez No. 692060) [Doctoral Thesis, Sakarya University]. YÖK National Thesis Center.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2005). The predictive power of self-regulation strategies and motivational beliefs on mathematics achievement of primary school 8th grade students. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 1*(2), 250-260.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *International Journal of Educational Research, 30*, 760-784. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)
- Zat Çiftçi, Z. (2018). *Investigation the effectiveness of EMDR focused intervention program for increasing self regulated learning on self regulation and trauma symptoms of university students with traumatic experiences related to academic life* (Tez No. 531045) [Doctoral Thesis, Eskişehir Osmangazi University]. YÖK National Thesis Center.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk, & B.J. Zimmerman, (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp.3-21). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice, 41*(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/000283120731290>

- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structural interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628. <http://www.jstor.org/stable/1163093>
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284>
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self efficacay and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>

EXTENDED ABSTRACT

Giriş

Eğitim üzerine yapılan çalışmalarda akademik başarıyı etkileyen faktörlerin yoğun bir şekilde araştırıldığı ve birçok etkenin bulunduğu göze çarpmaktadır. Son yıllarda bu çalışmaların odak noktasını öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif, yapıcı rol üstlendikleri öz-düzenleme becerisi oluşturmaktadır (Ainley & Patrick, 2006). Öz-düzenleme becerisi öğrenmeyi ve akademik başarıyı büyük ölçüde etkilemektedir (Zimmerman, 1994). İlk olarak Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'nda tanımlanan öz düzenleme kavramı, bireyin duyguları, düşünceleri ve davranışları üzerinde kontrolünün olması ve bu kontrol mekanizmasıyla kendini düzenlemesidir (Bandura, 1986). Öğrenmede öz düzenleme ise, sınıf veya okul ortamında öğrencinin başarısı ve performansına odaklanan yönüyle oldukça yeni bir kavramdır (Çiltaş, 2011). Öz-düzenlemeli öğrenme, bireylerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenledikleri, kendi hedefleri ve çevresindeki içeriksel özellikler tarafından yönlendirildiği ve sınırlandırıldığı aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Pintrich, 2000). Öz-düzenlemeli öğrenme becerisi yüksek olan bireyler; amaçlar belirleme, öğrenme stratejilerini kullanma, kendini izleme, kendi öğrenme süreçlerini düzenleme, öğrenmelerinde aktif rol alma gibi özelliklere sahiptir (Aydın & Demir-Atalay, 2015). Bu becerisi düşük olan bireyler ise hedeflerinin önündeki engelleri tehdit olarak görmekte, kendi yeteneklerinden şüphe etmekte, hedefe ulaşma ve başarıma noktasında ilgi, istek ve motivasyonları düşük olmaktadır (Zat Çiftçi, 2018). Dolayısıyla öğrencilerin akademik başarısı üzerinde önemli bir etkisi olan öz-düzenleme becerisinin kazandırılması büyük önem arz etmektedir. Psikoloji alanında yapılan çalışmalar öz-düzenleme becerisinin küçük yaşlarda geliştiğini (Raffaelli ve diğerleri, 2005) göstermekle beraber ileriki yaşlarda da eğitim yoluyla gelişebileceğini göstermektedir (Azevedo & Cromley, 2004; Perels et al., 2005; Schmitz & Wiese, 2005). Bu nedenle üniversite sınavlarına hazırlanan, kariyer planlaması yapan ve akademik hedefler belirleyen lise öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerisi geliştirmeleri oldukça önemlidir. Bu araştırmanın temel amacı, lise öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini güçlendirmek için tasarlanan sosyal bilişsel kurama dayalı psikoeğitim programının etkililiğini değerlendirmektir. Bu kapsamda, programın öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisi de incelenmiştir. Bu çerçevede araştırmanın hipotezleri şu şekildedir:

- Hipotez 1: "Deney ve kontrol gruplarının Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği ön test ortalama puanları kontrol altına alındığında, son test ortalama puanları arasında anlamlı fark vardır."
- Hipotez 2: "Deney grubunda yer alan öğrencilerin Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği son test puanları ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur."
- Hipotez 3: "Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği son test puanları ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur."
- Hipotez 4: "Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında Öz Düzenleyici Öğrenme Programı uygulanan deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır."

Yöntem

Araştırma deney-kontrol gruplu, öntest, son test, izleme testi ölçümlü yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Muğla'daki bir Anadolu Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 123'ü kadın, 89'u erkek olan 212 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri, öğrencilerin kişisel bilgileri ve öz-düzenlemeli öğrenme becerileri hakkında bilgi toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği (ÖDÖBÖ) kullanılarak elde edilmiştir.

Öz-düzenlemeli öğrenme becerisi düşük olan 32 gönüllü öğrenci cinsiyet, sınıf düzeyi, şubeleri de dikkate alınarak seçkisiz bir şekilde deney (n:16) ve kontrol (n:16) gruplarına atanmıştır. Deney grubu öğrencileriyle psikoeğitim çalışması öncesinde ön görüşme yapılmış, çalışmanın

amacı, süresi, kuralları ve programın içeriği konusunda bilgilendirme yapılmış, katılım onayları ve veli onam formları alınmıştır. Deney grubundaki öğrencilere, haftada bir saat olmak üzere toplam sekiz oturumluk bir psikoeğitim programı uygulanmıştır. Yapılandırılmış grup etkinlikleri şeklinde hazırlanan psikoeğitim programının genel amaçları; hedef belirleme, motivasyon, öz düzenleyici öğrenme stratejileri hakkında bilgilenme, zaman yönetimi, kaynakları yönetme, kendi öz düzenleme stratejileri ile ilgili farkındalık kazanma, planlama becerisi geliştirme olarak sıralanabilir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Psikoeğitim uygulaması tamamlandıktan hemen sonra deney ve kontrol grubuna sönest, dört ay sonra da izleme testi uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde gruplar arası karşılaştırmayı sağlayan varyans analizi (Anova), kovaryans analizi (Ancova), ilişkili ve bağımsız örneklemeler için t-testi yöntemleri kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonuçları, deney grubuna uygulanan psikoeğitim programının öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini anlamlı ölçüde geliştirdiğini göstermiştir. Bu etkinin, hem programın hemen ardından yapılan son testte hem de dört ay sonra yapılan izleme testinde devam ettiği görülmüştür. Ayrıca, psikoeğitim programının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanlarında gözlenen artışın %37'sinin uygulanan psikoeğitim programı ile açıklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgular, geliştirilen programın deney grubundaki öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ve bu etkinin izleme ölçümünde de devam ettiğini göstermiştir. Aynı zamanda uygulanan psikoeğitim programının akademik başarıyı da artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz düzenleme programı sayesinde öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı ve kalıcı bir artışın olması alanyazındaki çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir (Çokçalışkan, 2019; Darcy et al., 2017; Dünyagüzeli, 2019; Gümrükçü Bilgici, 2021; Gündüz, 2020; Müldür, 2017; Önemli & Yöndem, 2012; Öz, 2020). Bu deneysel araştırmalardan hareketle ilgili alanyazındaki araştırma bulguları ile bu araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında paralellik göstermektedir. Diğer çalışmalardan farklı olarak sosyal bilişsel kuramın öz düzenleyici öğrenme modelleri bütünleştirici bir şekilde temel alınarak öz-düzenleyici öğrenme becerilerini artırıcı etkinlikler geliştirilmiştir. Bu bakımda özgün, kapsamlı ve etkili bir psikoeğitim programı olduğu söylenebilir. Ayrıca bu programdan elde edilen etki büyüklüğü değerlerinin Cohen'e (1992) göre yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen bir başka bulgu, psikoeğitim programına katılan lise öğrencilerinin akademik başarıları anlamlı bir şekilde artmıştır. Bunun nedeni öz düzenleme becerileri geliştikçe bireyin kendi öğrenme süreçlerini yönetmesi, kontrol etmesi, hedefler belirlemesi, kendini izlemesi ve sorumluluk alması, aktif ve yapıcı olması olabilir. Benzer şekilde birçok araştırma, öz-düzenlemeli öğrenmenin akademik başarıyı artırdığını ortaya koymuştur (Aktan, 2012; Arsal, 2009; Ataş, 2009; Camahalan, 2006; Cazan, 2014; Dikbaş & Hasırcı, 2008; Gülay, 2012; Haşlaman & Aşkar, 2007; Rowe & Rafferty, 2013; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988).

Hayat boyu öğrenme süreçleri, akademik başarı ve performans üzerinde önemli bir etkisi olması nedeniyle öz-düzenlemeli öğrenmeyi geliştirmeye yönelik böyle bir programın oluşturulması ulusal alanyazın için bir kazanım olarak görülmektedir. Programda bir plasebo grubunun olmaması, öğretmenler ve ailelerden oluşan bir grubun olmaması ve farklı bir psikolojik danışma yaklaşımı temel alınarak oluşturulmuş bir psikoeğitim programıyla karşılaştırma yapılmamış olması araştırmanın sınırlılıklarıdır.

Sonraki çalışmalarda eş zamanlı olarak ailelerin ve öğretmenlerin de sürece dahil edildiği ekolojik yaklaşım odaklı bir psikoeğitim programının yürütülmesi önerilebilir. Yine farklı yaş

gruplarıyla ve değişkenlerle sosyal bilişsel kuramın çalışılması önerilebilir. Bu tür bu becerileri geliştirme çalışmalarının boşanmış aile çocukları, özel öğrenme güçlüğü olan vb. özel gruplarda yapılması önerilebilir. Ayrıca Türk kültüründe hangi öz düzenleme modelinin daha etkili olduğunu görebilmek için farklı modellerin karşılaştırıldığı çalışmaların yapılmasının da çok etkili olacağı düşünülmektedir.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 2

Sayfa: 672-697



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 2

Page: 672-697

Okul yöneticilerinin örgütsel stres kaynaklarının ve stresle başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi

Identifying organizational stress sources and stress management strategies of school administrators

Şafak ŞAN OĞUZ,  <https://orcid.org/0009-0000-9425-2396>

Millî Eğitim Bakanlığı, Şehit Öğretmen Ahmet Onay Ortaokulu, safak_san@hotmail.com

Sevda KATITAŞ,  <https://orcid.org/0000-0003-3512-6677>

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sevda.katitas@yildiz.edu.tr

Bu çalışma Şafak Şan Oğuz'un, Sevda Katıtaş danışmanlığında hazırladığı "Okul yöneticilerinin örgütsel stres kaynaklarının belirlenmesi" başlıklı tezsiz yüksek lisans dönem projesinden üretilmiş olup, 17. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

3 Ağustos 2024

Düzeltilme Tarihi

25 Eylül 2024, 12 Ekim 2024

Kabul Tarihi

23 Ekim 2024

Önerilen Atıf

Şan Oğuz, Ş., & Katıtaş, S. (2024). Okul yöneticilerinin örgütsel stres kaynaklarının ve stresle başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 672-697. <http://doi.org/10.33400/kuje.1527550>

Recommended Citation

ÖZ

Araştırmada okul yöneticilerinin örgütsel stres kaynaklarının ve bu stres kaynaklarıyla baş etmede kullanılan stratejilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Ümraniye ilçesinde devlet okullarında görev yapan 15 okul yöneticisi oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin yönetsel sorumluluklar, öğretmen, öğrenci ve velilerle ilişkiler, bütçe yönetimi, uygulanan eğitim politikaları ve değişimler ile kriz durumları gibi çeşitli alanlarda örgütsel stres yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin görev dağılımlarındaki belirsizlikler, çalışanların fazla rapor alması, evrak işleri ve üst yönetimin talepleri gibi yönetsel sorumluluklarla ilgili konularda yoğun stres yaşadıkları bulunmuştur. Yöneticiler için veli beklentileri ve şikayetleri, öğretmenlerin zamanında görevlerini yerine getirmemeleri ve öğrencilerin akademik başarılarına yönelik baskılar da önemli stres kaynakları olarak öne çıkmıştır. Bütçe yönetiminde maddi kaynak yetersizliği ve okulun fiziki ihtiyaçlarının karşılanamaması yöneticiler tarafından sıkça dile getirilen stres faktörleri arasında yer almıştır. Uygulanan eğitim politikaları ve ani değişimlerin, yönetim faaliyetlerini zorlaştırarak yöneticilerde stres oluşturduğu tespit edilmiştir. Kriz durumları kapsamında velilerin olumsuz tutum ve davranışları, yöneticilerin karşılaştığı önemli stres unsurları arasında yer almıştır. Örgütsel stres faktörleriyle başa çıkmada, yöneticilerin bireysel stratejilerle birlikte örgütsel stratejilerden yararlandıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: stres, örgütsel stres, okul yöneticisi

ABSTRACT

The study aimed to identify the sources of organizational stress among school administrators and the strategies used to cope with these stressors. The research was conducted using the basic qualitative research design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 15 school administrators working in public schools in the Ümraniye district of İstanbul. The snowball sampling method was used to determine the study group. A semi-structured interview form was used during data collection process. The data were analyzed using a descriptive analysis method. The study revealed that school administrators experience organizational stress in various areas, such as managerial responsibilities, relationships with teachers, students, and parents, budget management, applied educational policies and changes, and crisis situations. It was found that administrators experience intense stress related to managerial responsibilities, such as uncertainties in task distribution, frequent sick leave taken by staff, paperwork, and demands from upper management. Parent expectations and complaints, teachers not fulfilling their duties on time, and pressures regarding students' academic achievements also emerged as significant sources of stress. In budget management, the inadequacy of financial resources and the inability to meet the school's physical needs were frequently mentioned as stress factors by administrators. It was found that applied educational policies and sudden changes made management activities more difficult, causing stress among administrators. Regarding crisis situations, negative attitudes and behaviors of parents were identified as major stressors faced by administrators. It was revealed that administrators use both individual strategies and organizational strategies to cope with organizational stress factors.

Keywords: stress, organizational stress, school administrator

GİRİŞ

Modern zamanların kaçınılmaz bir sorunu olan stres, hızlı ve yoğun yaşam temposunun bir sonucu olarak hayatımızın doğal bir parçası haline gelmiştir. Günümüz toplumlarında, stres kavramı öfke, huzursuzluk, kaygı ve gerilim gibi olumsuz duygularla birlikte bireylerin yaşamını derinden etkileyen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşam koşullarının getirdiği bu zorluklar, insanların günlük yaşantısında geniş bir yer kaplayarak hem bireysel refahı hem de toplumsal dinamikleri olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle, stresin kaynaklarının anlaşılmasının, modern toplumların bu önemli sorunla başa çıkabilmelerinde büyük önem taşıdığı söylemek mümkündür. Bu kapsamda, örgütlerde çalışanlarda görülen stres, iş performansını, iş tatminini ve genel refahı olumsuz yönde etkileyebilen önemli bir konu olarak görülmektedir. Günümüz iş dünyasında, çalışanların karşılaştıkları stres faktörleri sadece onların bireysel sağlıklarını değil (Sparks vd., 2001), aynı zamanda örgütlerin genel verimliliğini de olumsuz yönde etkilemektedir (Bhatti vd., 2016).

Stres, tehdit edici veya zorlayıcı durumlarla karşılaşıldığında ortaya çıkan belirli tepkilerle ilişkilidir. Bireyin yaşamında meydana gelen tüm baskılar ve taleplerin bir sonucudur (Karkockiene, 2011). Stres, zevk veya acı vermesine bakılmaksızın, vücudun kendisine uyum sağlaması için yapılan herhangi bir talebe karşı gösterdiği özel olmayan bir reaksiyonu ifade etmektedir (Allen, 1983). Genel bir tanımla stres, bireyin kendisine ve dış çevresine karşı, içinde bulunduğu ortam ve çalışma koşullarından etkilenmesi sonucu ortaya çıkan fizyolojik ve psikolojik bir tepkidir. Stres kendiliğinden ortaya çıkan bir fenomen değildir, bireylerin çevrelerinde meydana gelen değişimlerin etkisiyle gelişmektedir (Eren, 2008).

Alanyazında "iş stresi" olarak da ifade edilen örgütsel stres, hoş olmayan ve zararlı iş içeriği, iş organizasyonu, iş ortamı, iletişim eksikliği gibi faktörlere karşı verilen fizyolojik, duygusal, davranışsal ve bilişsel tepkiler olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, bireyin yetenekleri ile içinde bulunduğu durum arasında bir tür dengesizlik olarak görülmektedir. Bu dengesizlik nedeniyle birey, hayal kırıklığı, gerginlik veya aşırı talep altında olma hissi yaşayabilmektedir (Prilleltensky vd., 2016). Farklı bir ifadeyle, örgütsel stres, çalışanların işin taleplerini karşılamakta zorlandıkları ve işin gerektirdiği sorumluluklar konusunda belirsizlik yaşadıkları durumlarda ortaya çıkan karmaşık bir faktördür.

İş ortamında kişisel, grup, örgütsel ve örgüt dışı stres olmak üzere dört tür stres kaynağı bulunmaktadır. Bunlardan kişisel stres kaynakları, çalışanların bireysel özelliklerinden ve iş rollerindeki belirsizliklerden kaynaklanmaktadır. Grup kaynaklı stres, sosyal destek eksikliği ve grup içindeki destek seviyesine bağlıdır. Çalışan, ekip arkadaşlarından yeterli desteği alamadığında veya grup içinde uyum eksikliği yaşandığında, bu durum bireyin stres düzeyini artırabilmektedir. Örgütsel stres kaynakları doğrudan işle ilgili faktörlere dayanmaktadır. Örgüt dışı stres kaynakları ise, iş yeri dışındaki çevresel ve toplumsal değişimlerden kaynaklanmaktadır. Politik belirsizlikler, ekonomik dalgalanmalar, sosyal ve kültürel değişiklikler gibi faktörler, çalışanların yaşamlarının diğer alanlarında stres yaratabilmekte ve bu stres onların iş yaşamlarına da yansıtılabilmektedir (Gülhan, 2019). Bunlardan örgütsel stres, kişinin kendisinden, başkalarıyla olan ilişkilerinden veya iş ve işyerindeki ilişkilerinden ortaya çıkmaktadır (Cranwell-Ward & Abbey, 2005). İş yaşamına katılan bireyler, sadece üretim yapmakla kalmamakta aynı zamanda örgüt içerisindeki diğer bireylerle ilişkiler kurarak örgütün değer ve normlarına uyum sağlamaktadırlar. Bu süreçte bireyler, yapmaları gereken görevler ve üstlendikleri roller nedeniyle "örgütsel stres" olarak adlandırılan stres faktörlerine maruz kalmaktadırlar (Yılmaz, 2007). Bu bağlamda, örgütün fiziksel çevre koşulları, işin özellikleri, rol çatışması veya belirsizlik, fazla ya da düşük iş yükü, artan çalışma saatleri, iş güvenliğinin olmaması, ücret yetersizliği, terfi imkânlarının kısıtlı olması, uzun çalışma saatleri ve yetki eksikliği gibi faktörler, örgütsel strese neden olan faktörler arasında bulunmaktadır (Güney, 2007; Zencirkıran & Keser, 2018).

Çeşitli şekillerde ortaya çıkan örgütsel stres, bireylerin hem profesyonel hem de kişisel yaşamlarında derin izler bırakabilmektedir. Araştırmalar (Chen vd., 2009; Karkockiene, 2011;

McGregor vd., 2008) stres ile bireyin fiziksel, zihinsel ve duygusal sağlığı, motivasyonel ve bilişsel süreçleri, psikolojik ve sosyal refahı arasındaki ilişkilere yönelik kanıtlar ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, örgütsel stres kaynaklarının çalışanların duygu, tutum ve davranışlarını etkileyerek bilişsel, fizyolojik ve psikolojik yapılarına zarar verdiği belirtilmektedir (Gordon, 1994). Düşük düzeyde stres, motivasyon kaynağı olarak faydalı olabilmektedir. Bu tür stres, bireylerin hedeflerine ulaşmalarını teşvik edebilmekte ve performanslarını artırabilmektedir. Ancak, stresin aşırı düzeylere çıkması durumunda, bu durum birey için zararlı hale gelmekte ve onun fiziksel ve zihinsel sağlığını ciddi şekilde tehdit edebilmektedir (Arrington, 2008). Aşırı stres, çalışanlar üzerinde yoğun bir psikolojik baskı oluşturmakta, bu baskı zamanla sağlık sorunlarına yol açmakta ve performansı olumsuz yönde etkilemektedir. Stres zamanla çalışanların tükenmişlik yaşamasına ve işten ayrılmalarına neden olabilmektedir (Aytaç, 2015). Farklı bir ifadeyle, örgütsel stres, çalışanların iş performansını olumsuz etkileyebilmekte, iş tatminini azaltabilmekte ve uzun vadede hem bireysel hem de örgütsel verimliliği düşürebilmektedir (Rahul vd., 2019). Çalıştığı örgütte stres altında olan çalışanlarda işe geç kalma veya işten erken ayrılma, konsantrasyon düşüklüğü ya da karar vermede zayıflık nedeniyle daha fazla hata yapma, kalite denetimlerini reddetme, işlerin son teslim tarihini kaçırma, daha sık iş kazası yaşama ve çalışma arkadaşları ile çatışmalar yaşama gibi sorunlar yaşanmaktadır (Sutherland & Cooper, 2000). Bu sorunlar, örgütsel stresi yönetmenin önemini vurgulamaktadır. Stres altında çalışanların performansında ve iş tatmininde belirgin düşüşler gözlemlenirken, bu durum örgütün genel verimliliğini ve çalışma ortamının kalitesini de olumsuz etkileyebilmektedir.

Örgütsel stres, çalışanların normal işlevlerini engelleyebilmekte, duygusal ve fiziksel tepkilere yol açabilmektedir. Bu tepkiler sonucunda hem örgütün hem de bireyin işleyişi olumsuz etkilenenilmekte ve istenmeyen sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle, örgütsel stresin önlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, örgütlerde örgütsel stres kaynaklarını anlamak ve etkili stres yönetimi stratejileri geliştirmek gerekmektedir (Altan, 2018). Araştırmalar, örgütlerde stresin çalışanların sağlık ve refahını belirlemede kritik bir faktör olduğunu ve aynı zamanda örgütsel kaliteyi de önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır (Urgan & Küsbeci, 2022; Yazgan & Özer Topaloğlu, 2020). Bu kapsamda, örgütlerin stres yönetimi stratejileri geliştirmesinin ve çalışanlarının stresle başa çıkmalarını destekleyecek kaynaklar sunmasının hem bireysel refahı hem de kurumsal başarıyı artırmada kritik bir rol oynayacağı söylenebilir.

Eğitim örgütleri bağlamında ele alındığında, eğitim politikalarının hızla değiştiği, teknolojinin sürekli olarak geliştiği ve toplumun eğitimden beklentilerinin arttığı bir dönemde, örgütsel stresin okul yöneticilerini de olumsuz etkilediğini söylemek mümkündür. Eğitim kurumlarının etkin bir şekilde yönetilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını, öğretmenlerin motivasyonlarını ve genel olarak örgüt iklimini etkilemektedir. Okul liderliği uygulamalarının ayrıntılı bir şekilde anlaşılması ve liderlik uygulamaları ile okul iyileştirmeleri arasındaki ilişkilerin ortaya konması amacıyla yürütülen araştırmalar, okul yöneticilerinin her gün eğitim, personel, bütçeleme, öğrenci hizmetleri, dış ilişkiler ve daha birçok farklı alanı kapsayan geniş görev yelpazesine sahip olduğunu vurgulamaktadır (Camburn vd., 2010; Grissom vd., 2013; Spillane vd., 2007; Spillane & Hunt, 2010). Öyle ki yöneticiler, hem kendi kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürmek hem de değişen eğitim yaklaşımlarına ve çevresel koşullara ayak uydurarak okullarını sürekli iyileştirmek ve geliştirmek zorunda kalmaktadırlar. Okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarının bu kadar geniş ve çeşitli olması, onların iş performanslarını, karar verme yetilerini ve genel olarak iş tatminlerini olumsuz yönde etkilemekte ve üstesinden gelmeleri gereken sorunları da beraberinde getirmektedir. Öyle ki okul yöneticileri öğretmenlerden, velilerden, öğrencilerden ve sistemden kaynaklı pek çok sorunla karşılaşmaktadırlar (Aslanargun & Bozkurt, 2012; Çınkır & Karaman Kepenekçi, 2003; Dağlı & Han, 2017; Dönmez, 2001; Karadaş vd., 2023; Karakütük & Özdoğan Özbal, 2019; Kazak & Evrigen, 2024; Turhan & Turan, 2012; Yetim & Toprakçı, 2020).

İş yaşamında karşılaşılan sorunların okul yöneticilerinin stres düzeylerini önemli ölçüde artırdığı bilinmektedir. Bu bağlamda, alanyazında yöneticilerin örgütsel stres kaynaklarını ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin, Hatiboğlu ve Radmard'ın (2015), ilkökul ve ortaokul yöneticileriyle yürüttükleri araştırmasında, ücret ve yetki yetersizliği, mesai saatlerinin uzunluğu ve çalışmanın karşılığını alamama gibi faktörler yöneticiler için stres kaynağı olarak belirlenmiştir. Çevik ve diğerlerinin (2022) araştırmasında, velilerin ilgisiz davranışlarının, öğrencilerle ilgili yaşanan disiplin sorunlarının ve öğretmen ile çalışanların gereksiz rapor ve izin kullanmalarının okul yöneticilerinde strese yol açtığı bulunmuştur. Kalkan'ın (2018) çalışmasında mevzuatın karmaşıklığı, eğitim sistemindeki belirsizlikler ve astlarla yaşanan anlaşmazlıklar, yöneticiler için önemli bir stres kaynağı olarak ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmen, öğrenci, veli, okul çevresi ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim politikalarından kaynaklı yaşadıkları stres faktörlerini inceleyen Çetinkaya ve diğerlerinin (2024) araştırması da kapsamlı bulgular ortaya koymuştur. Araştırmada okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik stres kaynaklarının büyük ölçüde öğretmenlerin kişisel özelliklerinden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğretmenlerin sorumluluk duygusunun yetersiz olmasının okul yöneticileri üzerinde önemli bir stres unsuru oluşturduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin derse geç girme davranışları ve devamsızlık yapmaları, yöneticilerde stres oluşturan faktörler arasında yer almıştır. Öğrencilerin başarısızlığı ve disiplinsiz davranışları da yöneticiler tarafından stres kaynağı olarak belirtilmiştir. Bununla birlikte velilerin çocuklarıyla ilgili yüksek beklentileri, kalabalık sınıflar, göçle ilgili yaşanan sorunlar, hiyerarşik yapı, adam kayırmacılık ve mobbinge maruz kalma gibi olumsuz yaşantılar, sistemde yaşanan ani değişiklikler ve gereksiz evrak işi gibi faktörler okul yöneticileri tarafından stres kaynakları olarak ifade edilmiştir. Benzer bulgular ortaya koyan Yüksel ve diğerleri (2022), çalışmalarında okul yöneticilerinin örgütsel düzeyde karşılaştıkları stresin temelde okul ortamı, bürokratik yapı, sosyal ilişkiler ve mesleki süreçlere bağlı olduğunu vurgulamıştır. Lainas'ın (2010) yerel okul yöneticileriyle yürütmüş olduğu bir çalışmada, insani ve maddi kaynakların yetersizliği, yöneticilerin çalışma özellikleri ile uygulanan ulusal eğitim politikaları ve reformlar, yöneticiler açısından stres faktörleri olarak belirtilmiştir. Örgütsel faktörlerle birlikte kişisel faktörlerin de yöneticiler için stres oluşturabileceğine işaret eden Ural'ın (2002) çalışmasında ise yetersiz iş gören sayısı ve niteliği, aşırı iş yükü ve evrak işi, siyasal baskılar, araç-gereç yetersizliği, aile ve sosyal yaşama yeterince vakit ayıramama ve kendini geliştirme imkânı bulamama gibi unsurlar, yöneticilerin stres faktörleri olarak ortaya konmuştur.

Yukarıda bahsi geçen araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin stres kaynaklarının çok boyutlu ve karmaşık olduğunu söylemek mümkündür. Öyle ki ücret ve yetki yetersizliği, uzun mesai saatleri ve emeğin karşılığını alamama gibi iş koşulları, yöneticiler için stres unsurları arasında yer alırken, öğretmenlerde sorumluluk duygusunun yetersizliği, öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve velilerin olumsuz tutum ve davranışları da yöneticiler için insan ilişkilerine dayalı stres faktörleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte, eğitim sistemindeki belirsizlikler ve karmaşık mevzuat gibi sistemsel sorunlar ile okullardaki hiyerarşik yapı, adam kayırmacılık, mobbing ve gereksiz evrak işi gibi örgütsel problemler de yöneticilerde strese yol açmaktadır. Bununla birlikte okul yöneticilerinin görev tanımları ve sorumluluk alanlarına göre de farklı stres kaynaklarına maruz kalabildiklerini söylemek mümkündür. Öyle ki okul müdürleri ve okul müdür yardımcılarının örgütsel stres kaynakları farklılık gösterebilmektedir. Okul müdürleri genellikle daha geniş çaplı yönetimsel ve stratejik sorunlarla karşı karşıya kalırken, okul müdür yardımcıları daha çok günlük operasyonel ve öğrenci-öğretmen ilişkileri ile ilgili stres kaynakları yaşayabilmektedir. Okul müdürleri, eğitim politikalarındaki belirsizlikler, mevzuatın karmaşıklığı, okulun genel performansı ve veli beklentileri gibi makro düzeyde sorunlar ile mücadele ederken, okul müdür yardımcıları daha çok disiplin sorunları, öğretmen ve öğrenci ilişkilerindeki çatışmalar, günlük iş yükü ve öğretmenlerin davranışlarından kaynaklanan stresle başa çıkmak zorunda kalabilmektedir.

Okul yöneticilerinin stres kaynaklarının çok sayıda ve birbirine bağlı faktörlerden oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda, bu stresin yönetiminin de karmaşık bir süreç olduğunu ifade etmek mümkündür. Yöneticilerde psikolojik baskı yaratan ve strese yol açan bu faktörlerin çeşitliliği

hem örgütsel hem de bireysel düzeyde farklı yaklaşımları ve baş etme stratejilerini gerektirmektedir. Bu nedenle, yöneticiler için stresle baş etmede kullanılacak stratejilerin kapsamlı ve etkili bir şekilde geliştirilmesinin bir gereklilik olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin karşılaştığı stres kaynaklarının olumsuz etkilerini azaltmak ve bu sonuçları ortadan kaldırmak amacıyla kalıcı çözümler geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte, stresle baş etmeyi kolaylaştıran faktörlerin varlığını sağlamanın ve bu faktörleri yönetim süreçlerine entegre etmenin, yöneticilerin daha etkili bir şekilde görev yapabilmelerini mümkün kılacağını söylemek mümkündür. Mahfouz (2018) okul yöneticilerinin yaşadıkları stres faktörlerini yönetmek için etkili başa çıkma stratejilerinin gerekliliğini vurgulamıştır. Yazar, yöneticilerin stresten kaynaklı yaşadıkları suçluluk, adaletsizlik, yalnızlık ve hayal kırıklığı duygularına yönelik çözüm önerileri üzerinde durulması gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda, Göksoy ve Argon (2014), mesleki motivasyon araçlarının kullanılabilirliğinin, iletişim kanallarının aktif olmasının, çalışma alanlarının sosyal aktivitelerle desteklenerek dinamik hale getirilmesinin, değişim ve yenilik odaklı bakış açılarının varlığının, mesleki gelişimi destekleyen eğitimlerin ve mesleki saygınlığı artırıcı farkındalık oturumlarının yöneticiler için stresle baş etmede kullanılacak stratejiler olduğunu ifade etmiştir. Çevik (2017), stresle etkili başa etmede sosyal destek kaynaklarının ve stres ile ilgili alınan eğitimlerin önemine işaret etmiştir. Yazar empatinin sosyal destek ilişkilerinde önemli bir role sahip olduğunu vurgulayarak sosyal destek yoluyla kurulan yakın ilişkilerin stresle baş etme ve problem çözme konusunda alternatif çözümler geliştirmeyi olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Mahfouz (2018), yöneticilerin stresle başa çıkma stratejileri arasında aile ve arkadaşlarla vakit geçirme veya hobi edinme gibi yöntemlere başvurduklarını araştırma bulgularıyla ortaya koymuştur. Günbayı ve Akcan (2013), okul müdürlerinin stresi önlemek amacıyla pozitif düşünme, yürüyüş yapma ve kitap okuma gibi aktivitelerle meşgul olduklarını ifade etmiştir. Kaplan Sayı ve Kul (2020) ise stresle başa çıkma yöntemlerinin, stresin kaynağına, yoğunluğuna ve etkilenen gruba bağlı olarak değiştiğini ancak sevdiğinizle vakit geçirme ve güvendiğiniz biriyle konuşmanın en çok tercih edilen yöntemler olduğunu vurgulamıştır. Çevik ve diğerleri (2022) ise çalışmasında, stresli ortamlardan kaçınma, konuşarak rahatlama, kitap okuma, spor yapma, iyimser olma, empati kurma, olumlu düşünme ve stresin kaynağına göre çözüm odaklı bir yaklaşım geliştirme gibi farklı stratejileri, okul yöneticilerinin stresle baş etmede kullandıkları stratejiler olarak belirtmiştir.

Stres, bireylerin verimliliğini düşürmekle kalmayıp, insan sağlığını, üretkenliği ve örgüt iklimini ciddi şekilde olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde yaşadıkları stresin, okulların hedef ve vizyonlarını gerçekleştirmeleri açısından önemli bir engel oluşturduğu söylenebilir. Bu nedenle, stres kaynaklarının belirlenmesinin ve bu kaynaklarla başa çıkma yollarının ortaya konulmasının, okul yöneticilerinin etkili bir şekilde çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Farklı bir ifadeyle, okul yöneticilerinin stres kaynaklarının ve bu stresle başa çıkmada kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi, hem bireysel düzeyde yöneticilerin sağlığını korumada hem de örgütsel düzeyde okul etkililiğini artırmada büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin örgütsel stres kaynaklarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin örgütsel stres kaynakları nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin örgütsel stres kaynaklarıyla baş etmede kullandıkları stratejiler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Temel nitel araştırmalar, birçok farklı disiplin ve uygulama alanında kullanılmakla birlikte, eğitim araştırmalarında en yaygın tercih edilen araştırma desenlerinden biridir. Bu tür araştırmalarda, araştırmacılar olaylar ve olgularla ilgili anlamın nasıl inşa edildiğini ve insanların yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarını incelemektedir (Merriam, 2013). Mevcut çalışmada da katılımcıların

örgütsel stres kaynaklarına ve bu stresle başa çıkmada kullanılacak stratejilere yükledikleri anlamın nasıl inşa edildiğini ve nasıl yorumlandığını belirlemek amacıyla temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesinde devlet okullarında ortaokul kademesinde görev yapan 15 okul yöneticisinden oluşmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemine göre, araştırmacılar öncelikle bir başlangıç noktası belirleyerek çevrelerindeki ulaştıkları okul yöneticilerinden veriler elde etmişler ve sonrasında çeşitliliği artırmak için kimlerle görüşme yapabileceklerini öğrenmişlerdir. Araştırmacılar yöneticilerden aldıkları referansları çalışma grubuna dahil ederek diğer yöneticilere ulaşmışlar ve araştırmanın çalışma grubunu tamamlamışlardır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenmesi, katılımcıların örgütsel stres konusuna yönelik ortak bilgi, yorum ve anlayışlarının olması açısından önemli görülmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler incelenmiş ve verilerin tekrarlandığı noktaya (veri doyum noktası) ulaşılması sebebiyle toplam 15 okul yöneticisi ile yapılan görüşme yeterli olarak kabul edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara Yönelik Betimsel Bulgular

Değişken	Gruplar	f
Cinsiyet	Kadın	7
	Erkek	8
Görev	Okul müdürü	7
	Okul müdür yardımcısı	8
Mesleki kıdem	1-5 yıl	3
	6-10 yıl	5
	11-15 yıl	3
	16-20 yıl	4
Eğitim düzeyi	Lisans mezunu	10
	Yüksek lisans mezunu	4
	Doktora mezunu	1
	Toplam	15

Tablo 1’deki bulgulara göre, çalışma grubunda bulunan yöneticilerin tamamı İstanbul ili Ümraniye ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarında görev yapmaktadır. Okul yöneticileri cinsiyet (7 kadın, 8 erkek) ve yönetsel görevler (7 okul müdürü, 8 okul müdür yardımcısı) açısından farklılık gösterecek şekilde seçilmiştir. Yöneticilerin mesleki kıdemleri 1-20 yıl arasında değişmektedir. Yöneticiler, eğitim düzeyi açısından da farklılık göstermekte olup on yönetici lisans, dört yönetici yüksek lisans ve bir yönetici doktora derecesine sahiptir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul Yöneticilerinin Örgütsel Stres Kaynaklarının Belirlenmesine Yönelik Yönetici Görüşme Formu” kullanılmıştır. Formun geliştirilmesi sürecinde öncelikle ilgili alanyazın taraması yapılarak taslak bir form oluşturulmuştur. Taslak formun geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirliğinin belirlenmesi için bir ön çalışma yapılmıştır. Bu kapsamda formun konuya uygunluk, dil, açıklık/anlaşılabilirlik ve anlam açısından değerlendirilmesinde iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda revize edilen form, çalışma grubuna dâhil olmayan iki okul yöneticisine uygulanmıştır. Okul yöneticilerinden elde edilen geri bildirimlere göre, form üzerinde düzenleme/düzeltilmeler yapılarak son hali verilmiştir. Görüşme

formunda iki bölüm bulunmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerini belirlemeye ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise okul yöneticilerine örgütsel stres kaynaklarının ve stresle başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi amacıyla yöneltilmiş 2 ana soru (örn., “Karşılaştığınız örgütsel stres kaynaklarıyla baş etmede hangi stratejileri kullanıyor, neler yapıyorsunuz?”) ve 5 sonda soru (örn., “Öğretmenler, veliler ve diğer çalışanlarınızla olan ilişkilerinizde karşılaştığınız stres faktörleri nelerdir?”, “Son zamanlarda uygulanan eğitim politikaları işinizi ve stres düzeyinizi nasıl etkiliyor?”) bulunmaktadır. Araştırmanın verileri İstanbul ili Ümraniye ilçesinde devlet okullarında ortaokullarda görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılım gösteren yöneticilerden (okul müdürü ve okul müdür yardımcısı) 2023-2024 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Görüşmeler 10 okul yöneticisiyle ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Ses kaydına izin vermeyen beş okul yöneticisiyle görüşme yapılırken not alma tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerden önce katılımcılara araştırmanın amacı hakkında genel bilgilendirme yapılarak kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı aktarılmış ve görüşme sırasında etik kurallara uygun hareket edileceği kendilerine bildirilmiştir. Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmeler 30-45 dakika aralığında sürmüştür. Görüşmeler sonunda elde edilen verilerin doğruluğu katılımcılara teyit ettirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada çalışmanın kavramsal yapısı ve analizine temel oluşturacak temalar önceden belirlendiğinden betimsel analiz yöntemi (Yıldırım & Şimşek, 2013) uygulanmıştır. Bu kapsamda, öncelikle analiz yöntemine ve nasıl uygulanacağına karar verilmiştir. Daha sonra araştırmanın alt problemleri ve görüşme sorularından hareketle ana temalar ve alt temalar için bir çerçeve belirlenmiştir. Katılımcı görüşlerinden alıntılar yapılırken K1, K2, K3... K15 şeklinde kod isimler verilmiştir.

Analiz sürecine görüşme ses kayıtlarının yazıya aktarılmasıyla başlanmıştır. Yazıya aktarılan içeriğin tutarlılığı incelenerek hatalı aktarımlar düzeltilmiştir. Tutarlılık incelemesi aşamasında, sözcükler ve sözcüklerin kullanıldığı bağlama dikkat edilmiştir. Bu kapsamda, araştırmacılar ses kayıtlarındaki sözcükleri nesneliliği koruyarak yazıya aktarmışlar ve sözcükleri kullandıkları bağlam kapsamında yorumlamaya çalışmışlardır. Bağımsız gerçekleştirilen bu sürecin sonunda araştırmacılar ortak bakış açısıyla hatalı veya eksik aktarımları düzeltmişlerdir. Analiz aşamasında, sözcük ya da sözcük grupları araştırmanın amacına uygun bir şekilde belirlenerek kodlar ortaya çıkarılmıştır. Birbirleriyle ilişkili kodlar bir araya getirilmiş, temalar ve alt temalar ortaya konularak analiz süreci tamamlanmıştır.

Araştırmacıların Rollerini

Araştırmacıların öğretmenlik deneyimlerinin bulunmasının ve Eğitim Yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış olmalarının araştırma sürecine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmacılar, verilerin toplanması, analizi, bulguların oluşturulması ve yorumlanması aşamalarında tarafsızlığa özen göstermişlerdir. Veri toplama sürecinde, araştırmacılar katılımcılara görüşme sorularını yöneltirken kişisel görüşlerinden ve önyargularından uzak durarak objektifliği sağlamaya dikkat etmiştir. Görüşmeler sırasında, katılımcıların kendilerini daha iyi ifade etmeleri için ses kaydı istemeyen katılımcılar için not alma yöntemi kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde, araştırmaya katılan katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar bütüncül bir şekilde ele alınmış ve soruların cevapları ilgili soruyla beraber bütüncül bir yaklaşımla incelenmiştir. Araştırma sürecinde, araştırmacılar bilimsel ve mesleki etik ilkelere uyarak çalışmaya katılan yöneticileri ifşa edebilecek ifadelerden ve yönlendirmelerden kaçınmışlardır. Araştırmacılar ayrıca katılımcıların kimliklerini ortaya çıkarabilecek doğrudan alıntılardan kaçınma konusuna da özen göstermiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerliği ve güvenirliliği sağlamak için araştırmada Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik ölçütleri kullanılmıştır. Buna göre veri

toplama araçları aracılığıyla verilerin gerçeği yansıtması olarak ifade edilen inandırıcılık (Merriam, 2013) ölçütü için araştırma süreci ve araştırmacıların rolü ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Katılımcı görüşlerinden elde edilen ifadelerin doğrudan aktarılmasına özen gösterilmiştir. Bulguların teyidi için araştırmacıların kodlar ve temalar üzerindeki görüşleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Sonuçların benzer ortam ve durumlara transfer edilebilirliğine vurgu yapan aktarılabilirlik (Yıldırım & Şimşek, 2013) ölçütünü sağlamak için veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Elde edilen bulgular, araştırma sorularına ve alanyazına uygunluk açısından incelenmiştir. Nitel araştırma sürecinin zaman, mekân ve araştırmacıya göre sabit olmasıyla ilgili olan tutarlılık (Miles & Huberman, 1994) ölçütüne göre, 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. Teyit edilebilirlik ölçütü kapsamında ise çalışmada elde edilen veriler ve verilerin analizinde ulaşılan bulgular, katılımcıların onayına sunulmuştur.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

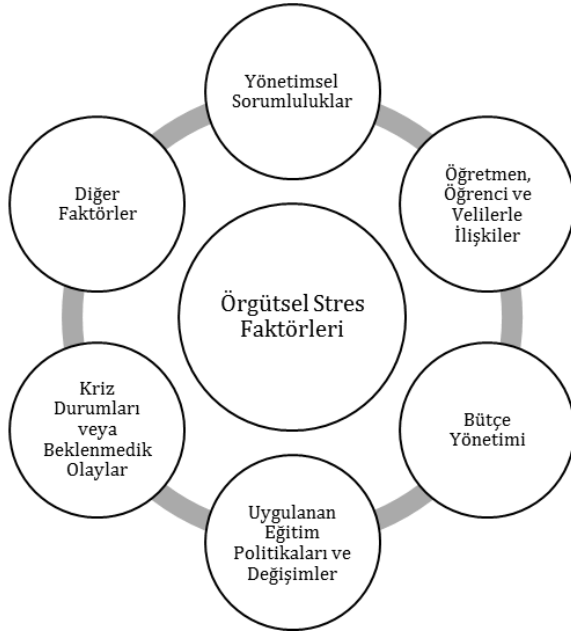
Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.06.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2024.06

BULGULAR

Okul yöneticilerinin örgütsel stres kaynaklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışma iki ana tema altında değerlendirilmiştir. Birinci tema, okul yöneticilerinin örgütsel stres faktörleri, ikinci tema ise yöneticilerin örgütsel stres kaynaklarıyla baş etmede kullandıkları stratejilerdir.

Şekil 1**Okul Yöneticilerinin Örgütsel Stres Faktörleri**

Şekil 1’de görüldüğü üzere, yöneticilerin yaşadıkları örgütsel stres faktörleri ana temasına ilişkin alt temalar aşağıda açıklanmaktadır.

Yönetimsel Sorumluluklar

Okul yöneticilerinin yönetimsel sorumluluklarla ilgili daha çok görev dağılımları, çalışanların fazla rapor alması, evrak işleri, üst yönetimin istekleri ve güvenliği sağlama konularında stres yaşadıkları görülmüştür. Örneğin görev dağılımı konusunda stres yaşadığını ifade eden bir okul yöneticisinin “Görev dağılımları ile ilgili bazen idarecilere hiç anlamadıkları konularda görevler vermek zorunda kalıyoruz” (K14) ifadesinden anlaşılacağı üzere, görev dağılımları yapılırken ilgili alanda iş tecrübesinin olup olmamasına bakılmaksızın okul yöneticisinin sadece görevi üstlenecek birisi olarak değerlendirildiği dikkat çekmektedir. Bu durum başka bir katılımcının “Herhalde göreve ilk başladığım yıllardı, tam olarak ne yapacağımı bilemedim, işi nasıl yöneteceğimi bilemedim ama görev verilince yapmak zorunda kaldım bu noktada stres yaşadım” (K10) şeklindeki ifadeleri ile örtüşmektedir.

Yönetimsel sorumluluklar kapsamında okulda çalışanların fazla rapor alması da okul yöneticileri tarafından en çok belirtilen stres faktörleri arasında yer almıştır. Bu konuda bir yönetici,

“Öğretmen rapor aldığı ya da izinli olduğunda derslerin boş geçme durumu çok ciddi olarak stres yaratan durumlar arasında, görevlendirilecek öğretmen bulamıyorsunuz özellikle nöbetçi öğretmenin dersi olduğunda” (K14)

şeklinde görüş belirterek nöbet günü rapor alan öğretmenlerden dolayı yönetimsel olarak o günlerin daha stresli geçtiğini ifade etmiştir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin yönetimsel açıdan karşılaştıkları stres kaynaklarının geniş ve çeşitli olduğunu göstermekle birlikte özellikle görev dağılımları ve çalışanların fazla rapor alması gibi konularda stres yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Öğretmen, Öğrenci ve Velilerle İlişkiler

Araştırmada, okul yöneticilerinin örgütsel stres faktörleri arasında öğretmen, öğrenci ve velilerle ilişkilerin de önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. Bu alt temaya göre okul yöneticilerinin en çok veli beklentileri, istek ve şikayetleri, öğretmenlerin görevlerini yerine getirmemeleri, yaşanan iletişim problemleri, öğrencilerin akademik başarıları ve öğretmenlerin ders programı talepleri konularında stres yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin

öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi hususunda stres yaşadığını vurgulayan bir okul yöneticisi

“Öğretmenlerin görevlerini vaktinde yapmaması ve yöneticilerin öğretmenlere yaptırım uygulamakta zorlanması ve işlerin aksamaması için yöneticilerin öğretmenlerin yapmadıkları veya yapmak istemedikleri görevleri üstlenmesi stres yaratan bir durum” (K7)

şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Benzer düşüncelere sahip bir başka okul yöneticisi

“İşlerin zamanında öğretmenler tarafından yapılmamasını örnek verebilirim. Çalışmaların yapılması için önceden tarih verilmesine rağmen zamanında öğretmenler görevlerini yapmadığında bu görevleri yapmak okul yöneticisine kalıyor” (K8)

şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerden kaynaklı yaşanan stresi bir başka okul yöneticisi “Öğretmenler daha çok derse geç geliyorlar ve erken çıkıyorlar veya hasta olmadıkları halde rapor alıyorlar” (K12) sözleriyle ortaya koymuştur. “*İnsan ilişkilerinde stresin olmaması imkânsız gibi bir şey, daha çok personel kaynaklı stresler oluyor çünkü öğrencileri bir şeye yönlendirmek için önce öğretmenleri o işe motive etmek lazım*” (K13) ifadeleri de okul yöneticilerinin öğretmenlerin görevlerini yerine getirmemelerinden kaynaklı yaşadıkları stresi destekler niteliktedir.

Veliler ve öğrencilere ilişkin stres faktörleri arasında yöneticilerin en çok vurguladığı konu yüksek veli beklentileri ile karşılanamayan ve çözüm bulunamayan istek ve şikayetler olmuştur. Konuya ilişkin bir katılımcı

“Veliler bizi strese sokuyor yani velilerin olayı tek taraflı anlamaları sadece öğrencilerin söylemiyle hareket etmeleri tepkisel olarak bize gelip bir de üst perdede biraz ukala tavırlarla olaya girmeleri bizi strese sokuyor” (K11)

şeklinde görüş belirterek velilerden kaynaklı yaşadığı stresi ortaya koymuştur. Bir başka yönetici “*Velilerin en çok üzerinde durduğu şey öğrenci başarısı. Veli öğrencinin başarısının düşmesini öğrenciden çok okula ve başka dış etkenlere bağlıyor*” (K13) ifadesi ile öğrencinin akademik başarısında velinin tüm sorumluluğu okula yüklemesinden ve buna bağlı olarak yüksek beklenti içerisinde olmasından kaynaklı stres yaşadıklarını dile getirmiştir. Velilerin, öğrencilerin akademik başarılarını tamamen okulun sorumluluğu olarak görmelerinin ve bu beklentiye sürekli olarak yüksek tutmalarının, yöneticilerin stresini önemli ölçüde artırdığı söylenebilir.

Bütçe Yönetimi

Okul yöneticilerinin örgütsel stres yaşadıkları bir diğer önemli konu bütçe yönetimiyle ilgilidir. Yöneticiler bütçe yönetimine ilişkin maddi kaynak yetersizliği, okulun fiziki ihtiyaçları, personel yetersizliği ve bağışlarla ilgili konularda stres yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre özellikle maddi kaynak yetersizliğine bağlı stres yaşayan bir yönetici

“Bütçemiz olmadığı için sıfır bütçe ile okul yönetmeye, faaliyetleri yürütmeye çalışıyoruz. İlçe desteği yerine göre alıyoruz ama yeterli olmuyor, tamamen okul kendi bütçesiyle dönüyor diyebilirim” (K6)

sözleriyle görüşünü ifade etmiştir. Bu konuda başka bir okul yöneticisi “*İşkur’un verdiği eleman azlığı, bütçe yetersizliğinden dolayı sosyal ve kültürel faaliyetlerin olmaması, okulun bakım ve tadilatında sıkıntılar oluşturuyor ve stres yaşıyoruz*” (K7) ifadesiyle benzer şekilde bütçe yönetimi konusunda yaşanan zorluk ve stresin altını çizmiştir. Bir başka katılımcı “*Tamir tadilat ve küçük onarımlarla ilgili çok ciddi sıkıntılar yaşıyoruz*” (K14) ifadesi ile okul yöneticilerinin kendi imkanlarıyla maddi sıkıntılarını aşmaya çalıştıkları için stres yaşadığını belirtmiştir. Bütçe yönetiminde bağışların önemine vurgu yapan bir yönetici (K3)

“Şimdi okulların genellikle bütçeleri velilerimizden gelen yardımla dönmekte. Okul hizmetlilerinin maaşları, okulun temizlik, bakım, onarım ve benzeri diğer giderleri velilerimizden gelen yardımlarla karşılanıyor. Bu yardımların yetersiz olması bütçe yönetiminde bizi zora sokuyor ve ciddi manada stres yaşıyoruz.” (K3)

şeklinde ifade etmiştir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin bütçe yönetiminde karşılaştıkları en önemli stres faktörünün maddi kaynak yetersizliği olduğunu göstermiştir. Yöneticiler, maddi sıkıntıları aşmaya çalışırken, kendi imkanlarının yetersiz kaldığını ve bu nedenle velilerden destek almak zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Bu durumun yöneticilerin maddi kaynakların yönetimi konusunda stres düzeylerini artırdığını söylemek mümkündür.

Uygulanan Eğitim Politikaları ve Değişimler

Okul yöneticilerinin uygulanan eğitim politikaları ve değişimlerle ilgili daha çok son anda alınan kararlar ve ikili eğitim uygulamaları konularında stres yaşadıkları görülmüştür. Okul yöneticilerinin örgütsel stres faktörleri arasında özellikle uygulanan eğitim politikalarında son anda alınan kararların okul yöneticilerinde önemli bir stres faktörü oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda bir okul yöneticisi

“Özellikle son dönemde süreç içerisinde ani değişimler oluyor. Bir anda alınan kararlar idare olarak bizleri zor durumda bırakıyor. Örneğin seçmeli dersler konusunda bu sene içerisinde ani değişimler oldu bu da idare olarak bizleri zor durumda bıraktı çünkü seçmeli dersler normalde bir önceki yıldan planlanarak uygulanır. Bu yıl ani bir değişimle seçmeli derslerle ilgili uygulamalarımızı sil baştan yeniden yapmak zorunda kaldık” (K3)

şeklindeki ifadesiyle son anda alınan kararların kendilerinde oluşturduğu strese dikkat çekmiştir. Bu yönetici görüşü başka bir katılımcının “*idarecilere danışılmadan alınan kararlarda ciddi strese giriyoruz, idareciye önceden haber verilmeden alınan kararlar işlerimizi zorlaştırıyor... Üstten gelen kararlar yöneticinin iş yükünü artırıyor*” (K7) sözleriyle paralellik göstermiştir. Benzer şekilde başka bir okul yöneticisinin

“Son zamanlarda uygulanan eğitim politikaları yüzünden yaptığımız işi sil baştan yapmak zorunda kalıyoruz. Sık değişimlerin ve kötü değişimlerin dönem ortasında olması bizi zorluyor. Örneğin ortak sınavlarda planlama yapmak bizleri çok zorladı. Birinci dönem sonunda gelen faaliyetlerin planlaması bizlere ekstradan iş yükü oldu. Faaliyetler yazısı geç geldiği için pazar günü bile mesai yaptık. Daha önceden haber verilmediği için faaliyetler planlı gerçekleşmedi ve bu durum bizler için strese neden oldu.” (K8)

ifadesi okul yöneticilerinin son anda eğitim politikaları kapsamında yapılan düzenlemelerden ve değişimlerden dolayı stres yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, ani kararların isteğe göre değil de mecburi uygulamalara dayatılmasından yaşanan stresi başka bir okul yöneticisi

“Uygulanan eğitim politikaları ve değişimler, plansız bir değişim ve ekonomi politikası olduğu için son dakikada verilen kararlar ve bu kararların isteğe göre değil de mecburen uygulanması gerektiğinin belirtilmesi iş yönetimi açısından şapkadan tavşan çıkarmaya benziyor” (K2)

sözleriyle ifade etmiştir.

Kriz Durumları veya Beklenmedik Olaylar

Okul yöneticilerinin kriz durumları veya beklenmedik olaylarla ilgili en çok velinin olumsuz tutum ve davranışları, öğrenci sağlık problemleri ve öğrenciler arası çatışma konularında stres yaşadıkları görülmüştür. Bunlardan velinin olumsuz tutum ve davranışları, okul yöneticilerinin en çok stres yaşadıkları faktör olarak ortaya çıkmıştır. Konuya ilişkin bir okul yöneticisi

“Odama bağırp çağırarak gelen bir veliye karşı hiçbir şekilde alttan alamıyorum. Bağırın bir insana, küfreden birisine beyefendi bağırmanın şöyle geçin sakinleşin filan demenin bir etkisi olmuyor, hak ettiğini de düşünmüyorum açıkçası. Onun için ben direkt lütfen burası okul, eğitim öğretim yapılıyor, sizi okul dışına alalım diyerek veliyi okul dışına çıkartmaya çalışıyorum. Çıkaramadığımda mecburen gergin stresli bir ortam oluşuyor ve bazen veliyle bire bir tartışmak kavga etmek zorunda kalıyorum” (K15)

ifadesiyle velinin beklenmeyen olumsuz tutum ve davranışlarının kendisinde oluşturduğu strese işaret etmiştir. Yine beklenmedik olaylarla ilgili kendisinde en çok stres oluşturan durumun

öğrencilerin sağlık problemleriyle ilgili olduğunu vurgulayan bir okul yöneticisi *"...genelde öğrencilerin sağlığıyla ilgili acil durumlar olduğunda bir stres yaratır diğerleri biraz daha buna göre ikinci plana alınabilecek stresler buna da acil müdahale gerektiği için..."* (K2) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Kriz durumları veya beklenmedik olaylarla ilgili stres faktörlerine ilişkin başka bir katılımcı *"Kriz durumlarında beklenmedik olaylar, genellikle veli kaynaklı oluyor, veli kaynaklı olduğu için de çözüm üretmek zorlaşıyor"* (K12) sözlerini ekleyerek özellikle veli kaynaklı problemlerin çözümünde zorlandıklarını ve stres yaşadıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde stres faktörü olarak velinin olumsuz davranışlarına odaklanan başka bir okul yöneticisi *"Öğrencinin başına bir şey geliyor, öğrenciyle uğraşırken velinin gelip bir yandan yanlış müdahale etmesi bizim işimizi daha da zorlaştırıyor"* (K13) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Diğer Faktörler

Okul yöneticilerinin örgütsel strese neden olan diğer faktörler alt temasında en çok kadın yönetici olma, sosyo-ekonomik şartlar ve mevzuattan kaynaklı işlemler konularında stres yaşadıkları görülmüştür. Konuya ilişkin bir kadın okul yöneticisi *"Kadın yönetici olmak benim için bir stres kaynağı, görev dağılımlarında cinsiyetten kaynaklı adaletsizlikler yapılıyor"* (K6) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bu görüş başka kadın okul yöneticisinin *"...okul içinde planlanan faaliyetlerde kadın müdür yardımcısına önceden bilgi verilmiyor"* (K7) sözleriyle örtüşmüştür. Sosyo-ekonomik şartlardan kaynaklı yaşadığı stresi dile getiren bir okul yöneticisi

"...velilerin kendi aralarında kavgaları, kültür farklarının olması bulunduğunuz yerin sosyo-ekonomik şartlarının eğitim öğretime direkt etki etmesi stres sebebi diyebilirim, bazı veliler çocuğuna yatırım yapmayı severken; bazıları okulu gelir kaynağı olarak görüyor" (K1)

şeklinde görüş belirtmiştir. Mevzuattan kaynaklı yaşanan strese vurgu yapan bir yönetici ise *"Öğretmenler mevzuata uymadıkları zaman öğretmenleri uyarmakta stres yaşıyorum"* (K6) şeklinde görüşünü ifade ederken; benzer görüşe sahip bir başka okul yöneticisi

"Örneğin ŞÖK toplantısı sonunda tutanak getirilmesi gerekiyor... Öğretmenlerin üçü getiriyor beşi getiriyor ama tüm hatırlatmalarımıza rağmen getirmeyen yine de 1, 2 kişi çıkıyor buna nasıl bir işlem uygulayacağız ne yapacağız..." (K11)

ifadeleriyle yaşadığı stresi uygulama sürecinden bir örnekle açıklamıştır.

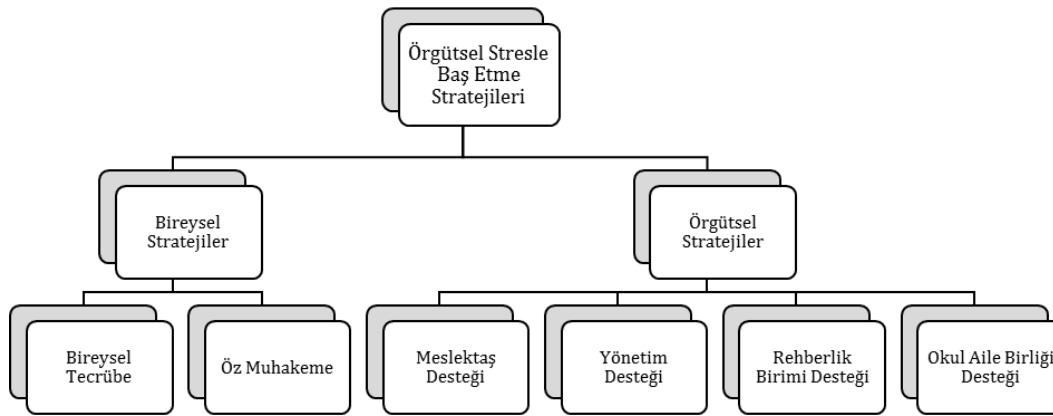
Cinsiyet, sosyo-ekonomik koşullar ve mevzuattan kaynaklanan işlemler nedeniyle yöneticilerin yaşadıkları örgütsel stres değerlendirildiğinde, özellikle kadın yöneticilerin görev dağılımlarında cinsiyet temelli adaletsizlikler ve faaliyetlerde yeterince bilgilendirilmemek gibi konularda stres yaşadıkları görülmüştür. Bu durumun kadın yönetici olmanın getirdiği ek zorlukları ve cinsiyet eşitsizliğini vurguladığını söylemek mümkündür. Yöneticiler için sosyo-ekonomik koşulların da önemli bir stres kaynağı olarak öne çıktığı dikkat çekmektedir. Okul yöneticileri, velilerin sosyo-ekonomik durumlarının ve farklı kültürel arka planlarının eğitim sürecine olan etkileriyle başa çıkmak zorunda kalmakta ve stres yaşamaktadırlar. Ayrıca mevzuattan kaynaklı işlemler de yöneticiler için ciddi bir stres kaynağı oluşturmaktadır. Özellikle öğretmenlerin mevzuata uymaması durumunda sürecin yönetilmesinde yaşanan aksaklıklar, yöneticilerin stres yaşamalarına neden olmaktadır.

Okul yöneticilerinin örgütsel stres faktörlerine ilişkin alt temalar birlikte ele alındığında, bu faktörlerin birbirleriyle iç içe geçmiş ve karşılıklı etkileşim halinde olan karmaşık bir yapı sergilediği söylenebilir. Öyle ki yönetimsel sorumluluklar, bütçe yönetimi, eğitim politikaları ve değişimler, öğretmen, öğrenci ve velilerle ilişkiler gibi alt temaların her biri bağımsız olarak stres kaynağı oluştururken, bu temalar bir araya geldiğinde yöneticiler için çok boyutlu ve derinleşen bir stres ağı oluşturabilmektedir. Farklı bir ifadeyle, okul yöneticilerinin yaşadığı örgütsel stres, bu alt temaların birbirleriyle etkileşim halinde olması nedeniyle karmaşık ve çok boyutlu bir yapı sergileyebilmektedir. Her bir alt tema, diğerleriyle birleşerek yöneticiler için daha yoğun ve yönetilmesi zor bir stres ortamı yaratabilmekte ve bu durum yöneticilerin hem bireysel hem de profesyonel kapasitelerini zorlayabilmektedir. Bu bağlamda, yönetimsel sorumluluklar alt temasının, öğretmen, öğrenci ve velilerle ilişkiler alt temasıyla doğrudan

ilişkili olduğu söylenebilir. Örneğin okul yöneticilerinin görev dağılımlarında yaşadıkları zorluklar ve çalışanların fazla rapor alması gibi durumlar, öğretmenlerin derslere düzenli olarak katılamamalarına ve bu nedenle öğrencilerin akademik başarılarının düşmesine yol açabilmektedir. Bu durumda veli beklentilerinin karşılanamaması, yöneticiler üzerinde baskının artmasına yol açabilmektedir. Öğretmenlerin iş yüklerini yerine getirememesi nedeniyle yöneticiler, öğretmenlerin görevlerini üstlenmek zorunda kalabilmekte ve bu da yöneticilerin iş yükünü artırarak daha fazla strese sebep olabilmektedir. Diğer taraftan bütçe yönetimi alt teması, eğitim politikaları ve kriz durumları alt temasıyla ilişkilendirilebilir. Eğitim politikalarındaki değişiklikler, okulun mevcut bütçesi ile gerekli yeniliklerin ve düzenlemelerin yapılmasını zorlaştırabilmektedir. Okullarda ani değişikliklerle birlikte gelen ek maliyetler veya fiziki gereksinimler, kısıtlı bütçe nedeniyle karşılanamayabilmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin kaynak yaratma konusunda daha fazla çaba sarf etmelerine ve dolayısıyla daha fazla stres yaşamalarına neden olabilmektedir. Diğer faktörler alt teması kapsamında kadın yöneticilerin cinsiyet temelli ayrımcılıkla karşılaştıkları durumlar, yönetimsel sorumluluklar ve bütçe yönetimi gibi diğer alt temalarla kesiştiğinde yöneticiler için daha yoğun bir stres kaynağı oluşturabilmektedir. Örneğin, kadın yöneticilere görev dağılımında cinsiyet temelli adaletsizliklerin yapılması, onların hem yönetimsel sorumluluklarını yerine getirme hem de okul içi ilişkileri yönetme kapasitelerini zorlayabilmektedir. Okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik şartları da bütçe yönetimi ve velilerle ilişkileri doğrudan etkileyebilmektedir. Velilerin ekonomik yetersizlikleri nedeniyle okula katkı sağlayamaması, bütçenin daha da kısıtlanmasına yol açarken, bu durum okulun temel ihtiyaçlarını karşılamada yöneticilere daha fazla yük bindirerek onların stres yaşamalarına neden olabilmektedir. Bununla birlikte, mevzuattan kaynaklanan işlemler, özellikle öğretmenlerin görevlerini yerine getirmediği durumlarda yöneticiye ek iş yükü olarak geri dönebilmekte ve bu da okul yöneticisi için hem yönetimsel hem de ilişkisel açıdan bir stres kaynağı oluşturabilmektedir. Okul yöneticileri için stres faktörü olarak görülen alt temalar arasındaki tüm bu etkileşimlerin, yöneticilerin hem bireysel hem de profesyonel kapasitelerini zorlayarak onların iş yükünü ve sorumluluklarını daha da artırdığı ve strese yol açtığı söylenebilir.

Şekil 2

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Stresle Baş Etmede Kullandıkları Stratejiler



Şekil 2’de görüldüğü üzere, yöneticilerin örgütsel stresle baş etmede kullandıkları stratejiler ana temasına ilişkin alt temalar ve kodlar aşağıda açıklanmaktadır.

Bireysel Stratejiler

Bireysel stratejiler alt temasında okul yöneticilerinin, stresle baş etmede bireysel tecrübelerinden ve öz muhakeme becerilerinden yararlandıkları görülmüştür. Bu konuda bir okul yöneticisi “*stresle başa çıkmada daha çok tecrübelerimizi kullanıyoruz*” (K4) ifadesini kullanmıştır. Başka bir okul yöneticisi “*Mümkün olduğunca soğukkanlı davranıp izah etmeye çalışırım. İnsanlara anlatabildiğimiz kadarıyla anlatmaya çalışıyoruz. İletişim iyi olduğu sürece*” (K5) ifadesini kullanmıştır.

Şafak ŞAN OĞUZ, Sevdâ KATITAŞ

Okul yöneticilerinin örgütsel stres kaynaklarının ve stresle başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi

problem aşıyor" (K9) şeklinde görüş belirterek stresle baş etmede iletişimin önemine vurgu yapmıştır. Öz muhakeme yeteneğinin önemine işaret eden bir yönetici ise *"Örgütsel stres kaynaklarıyla baş etmede önce kendi içimde krizi çözüp, çözüm bulup sonra sorun yaratan ile konuşurum"* (K6) ifadelerine yer vermiştir.

Okul yöneticilerinin örgütsel stresle başa çıkmada kullandıkları bireysel stratejilerin tecrübe, etkili iletişim ve öz muhakeme yeteneği gibi unsurları içerdiği görülmektedir. Yöneticiler, karşılaştıkları stres faktörleriyle başa çıkmada, yılların getirdiği tecrübelerinden büyük ölçüde faydalanmaktadır. Bu durum, tecrübeli yöneticilerin zorluklarla başa çıkmada daha donanımlı olmaları ve geçmiş deneyimlerinin onları strese karşı daha dirençli hale getirmeleriyle açıklanabilir. Farklı bir ifadeyle, yöneticiler kullandıkları bireysel stratejilerle karşılaştıkları zorluklarla daha etkin bir şekilde başa çıkabilmekte ve dolayısıyla stresi de yönetebilmektedirler.

Örgütsel Stratejiler

Meslektaş desteği, yönetim desteği, rehberlik birimi desteği ve okul aile birliği desteği stresle baş etmede kullanılan örgütsel stratejiler kapsamında yönetici görüşleriyle ortaya konmuştur. Bu konuda bir okul yöneticisi *"Kurum içerisindeki iletişimden bahsedilen okul iklimini düzgün tuttuktan sonra yardıma ihtiyaç duyduğumda yardım isterim, arkadaşlarımdan destek görerek aşmaya çalışırım"* (K2) sözleriyle stresle baş etmede meslektaş yardımı aldığını belirtmiştir. Yönetimden destek alarak stresle baş etmeye çalıştığını ifade eden bir başka yönetici *"Benden kıdemli müdür yardımcıma danışırım, müdürümle konuşurum ve problemin üstesinden gelirim"* (K6) sözleriyle görüşünü ifade etmiştir. Bir başka okul yöneticisi ise

"Bunu ekibe dağıtmayı önemsiyorum, stresi bölüşmek ve güçlü olan yönlerimizi birleştirmek zayıf yönlerimizi de yine paylaşmayı anlamlı buluyorum" (K14)

sözleriyle ekip çalışmasının stresle baş etmede önemli bir strateji olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılardan K8 stresle baş etmede kullandığı stratejinin okul aile birliği desteği olduğunu *"Okul aile birliği veliler ile iletişime geçiyor, veli desteği sağlanıyor. Taşıma olaylarında destekleme yaptılar, okul aile birliği bu konuda koordinasyonu sağlıyor"* sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcılardan K3 ise *"Veliyi okula çağırıyoruz, durumu anlatıyoruz, okul rehber öğretmenlerimizi devreye sokuyoruz ve çözülecek problemleri konuşarak çözüyoruz"* sözleriyle rehberlik birimin problemleri çözme ve dolaylı yoldan stresi azaltma konularındaki desteğine ve önemine değinmiştir. Bu görüş başka bir okul yöneticisinin *"Karşılaştığımız örgütsel stres kaynaklarında rehberlikten yardım alıyoruz"* (K7) sözleriyle de paralellik göstermiştir.

Yönetici görüşlerine göre, stresle başa çıkmada kullanılan örgütsel stratejiler arasında meslektaş desteği, yönetim desteği, rehberlik birimi desteği ve okul aile birliği desteği ön plana çıkmaktadır. Yöneticiler, stresle başa çıkmada bireysel stratejilerin yanı sıra kurum içindeki diğer kaynaklardan da yararlanmaktadır. Bu kapsamda, örgütsel destek mekanizmalarının stres yönetiminde önemli olduğu ve yöneticilere stresle başa çıkmada kullanabilecekleri etkili yöntemler sunduğu söylenebilir. Bu stratejiler, yöneticilerin iş yükünü hafifletme, dayanışmayı artırma ve stresi azaltma konularında etkili çözümler sunabilmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma ile okul yöneticilerinin örgütsel stres kaynakları ve bu stres kaynaklarıyla baş etmede kullandıkları stratejiler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Buna göre, yöneticilerin yönetsel sorumluluklar, öğretmen, öğrenci ve velilerle ilişkiler, bütçe yönetimi, uygulanan eğitim politikaları ve değişimler, kriz durumları veya beklenmedik olaylar kapsamında örgütsel stres yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmada yönetsel sorumluluklarla ilgili yöneticilerin en çok görev dağılımlarındaki belirsizlik ve dengesizlik, çalışanların fazla rapor alması, evrak işleri, üst yönetimin istekleri ve güvenliği sağlama konularında stres yaşadıkları bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre, görev dağılımlarındaki belirsizlikler ve adaletsizlikler, yöneticilerin iş yükünü artırmakla birlikte

onları hâkim olmadıkları konularda sorumluluk almaya sevk ederek stres yaratmakta ve dolayısıyla işlerini etkin bir şekilde yapmalarını zorlaştırmaktadır. Diğer taraftan çalışanların sık rapor alması, hem yöneticilerin iş planlamasını aksatmakta ve stres yaşamalarına neden olmakta hem de diğer çalışanlar (örn. nöbetçi öğretmenler) üzerinde ek yük oluşturmaktadır. Alanyazında benzer bulgular ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin İlbasan'ın (2022) okul müdürleriyle yürüttüğü çalışmada, okul müdürlerinin görev tanımı belirsizliği, yetki-sorumluluk dengesizliği ve iş yükü fazlalığından kaynaklı stres yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Altıntaş'ın (2014) çalışmada, iş yerinde yaşanan stresin iş rollerindeki belirsizlikler, rol çatışması, rutin işler, kişilik-rol uyumsuzluğu, iş ilişkileri, iş yükü ve iş güvensizliği gibi nedenlerle ortaya çıktığı bulunmuştur. Örgütlerdeki rol tanımlarındaki belirsizliğin, baskının, plansızlığın, yüksek iş yükü ve çalışma saatlerinin, yöneticilerden farklı talep ve beklentilerin olmasının, meslektaşlar ile üstler arasındaki anlaşmazlıkların strese yol açtığına yönelik kanıtlar sunan farklı araştırmalar (Baltaş & Baltaş, 2013; Can, 2022; Yüksel, 2003) da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Yurt dışında yürütülen araştırmalar incelendiğinde de yoğun iş yükü, idari işlerin karmaşıklığı, sorumlulukların fazlalığı, sıklıkla gerçekleşen telefon aramaları nedeniyle işin sürekli kesintiye uğraması ve yetiştirilmesi gereken son tarihli işler, okul yöneticilerinin karşılaştığı yaygın stres faktörleri arasında yer almaktadır (Cox vd., 2000; Grimshaw, 1999; Sutherland & Cooper, 2000). Bu sonuçlar, yönetsel görevlerin yerine getirildiği ülke veya alan fark etmeksizin, yöneticilik işlerinin ortak özelliklere sahip olduğu ve benzer konularda strese yol açtığı görüşünü desteklemektedir.

Araştırmada, okul yöneticilerinin örgütsel stres faktörleri arasında öğretmen, öğrenci ve velilerle ilişkilerin de önemli bir yere sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri bu konuda en çok veli beklentileri, istek ve şikayetleri, öğretmenlerin görevlerini yerine getirmemeleri, yaşanan iletişim problemleri, öğrencilerin akademik başarıları ve öğretmenlerin ders programı talepleri konularında stres yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular Aslanargun ve Bozkurt'un (2012) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmacılar okul müdürlerinin öğretmenlerle ve velilerle yaşadıkları sorunlara odaklanarak öğretmenlerde görev bilinci eksikliği, derse giriş saatlerine dikkat etmeme, nöbet görevine vaktinde gelmeme, nöbet yerinde bulunmama, ders planları ve diğer evraklara ilişkin raporların zamanında teslim edilmemesi, veli iletişim eksikliği, öğretmen ve yöneticiler arasındaki iletişim zayıflığı gibi konulara dikkat çekerek yöneticilerde strese yol açan sorunları ortaya koymuştur. Yöneticilerin iletişimde yaşadıkları sorunları vurgulayan benzer başka bir çalışmada (Aydın vd., 2020) okul müdürlerinin çeşitli paydaşlarla yaşadıkları iletişim sorunlarının önemli bir stres kaynağı olduğu vurgulanmıştır. Leithwood ve Jantzi (2000) de benzer şekilde okul yöneticilerinin stres faktörlerini belirlemede özellikle öğretmenler, öğrenciler ve velilerle kurdukları ilişkilere dikkat çekmiştir. Araştırmacılar okullarda farklı paydaşların beklentilerini yönetimin getirdiği zorluklara odaklanmış ve okul yöneticilerinin stres faktörlerini bu zorluklar kapsamında ele almıştır. Okul yöneticileri hem akademik başarıyı sağlama hem de olumlu bir okul iklimi oluşturma sorumluluğunu taşıırken, bu iki hedefin çakışması onlarda ciddi bir strese yol açabilmektedir (Tschannen-Moran, 2001). Diğer taraftan, okul yöneticileri için önemli stres kaynaklarından bir diğeri velilerle olan ilişkilere dayanmaktadır. Veliler, çocuklarının akademik başarıları ve okul deneyimleri konusunda genellikle yüksek beklentilere sahip olabilmektedir. Bu durum yöneticiler üzerinde bu talepleri karşılama noktasında baskı yaratabilmektedir (Leithwood vd., 2006). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin stres düzeylerini azaltmak ve işteki verimliliklerini artırmak için, velilerle, öğretmenlerle ve diğer paydaşlarla olan ilişkilerin güçlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu ilişkilerin sağlıklı bir şekilde yönetilmesi, yöneticilerin iş tatminini artıracak gibi okulların genel performansını da olumlu yönde etkileyecektir. Farklı bir ifadeyle, paydaşlar arasında iletişim becerilerinin geliştirilmesi, öğretmenlerde sorumluluk bilincinin artırılması ve veli beklentilerinin makul seviyede tutulması ile okul yöneticilerinin bu konuda yaşadıkları sorunlar giderilebilir ve bu sorunlardan kaynaklı yaşadıkları stres de azaltılabilir.

Araştırmada okul yöneticilerinin en çok stres yaşadıkları bir diğer konunun bütçe yönetiminde yaşadıkları sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, yöneticilerin maddi kaynak

yetersizliği, okulun fiziki ihtiyaçlarının karşılanamaması, personel yetersizliği ve bağışlarla ilgili konularda yaşanan sorunlardan kaynaklı stres yaşadıkları bulunmuştur. Yöneticilerin maddi sorunları çözmeye çalışırken, mevcut kaynaklarının yetersiz olduğu ve bu nedenle velilerden destek istemek zorunda kaldıkları araştırma bulgularıyla ortaya konmuştur. Maddi kaynak yetersizliğinin okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunların başında geldiğini kanıtlayan araştırma bulguları (Aslanargun & Bozkurt, 2012; Cinkir, 2010; Demir, 2016; Mirici vd., 2003; Sarıce, 2006) mevcuttur. Bu çalışmalarda merkezi bütçeden okullara yeterli kaynak sağlanmaması, kaynak sağlama süreçlerinde gecikmeler yaşanması ve okulların fiziksel ihtiyaçlarının yeterince göz önünde bulundurulmaması nedenleriyle sorunların yaşandığı vurgulanmıştır. Okullardaki maddi kaynak yetersizliğine yönelik sorunları materyal ve teknoloji eksikliği gibi fiziki koşulların, kalabalık sınıflar, derslik sayılarındaki yetersizlik ve personel eksikliği gibi diğer zorlukların ve mevzuattan kaynaklı sorunların izlediğine yönelik bulgular ortaya koyan çalışmalar (Can, 2022; Çevik, 2019; Cinkir, 2010; Demir, 2016; Memduhoğlu & Meriç, 2014; Sarıce, 2006) da bulunmaktadır. Bu konuda Karataş ve diğerleri (2019) Türkiye'deki okul yöneticilerinin yetki açısından kısıtlı olduklarını belirterek okul yöneticilerinin asli görevlerinin dışında okulun güvenliğini sağlama, temizlik işlerini düzenleme ve okula maddi kaynak sağlama gibi sorunlarla uğraşmak zorunda kaldıklarını vurgulamaktadır. Bu durumun okul yöneticilerinin asli görevlerine odaklanmalarını zorlaştırmakta birlikte stres yaşamalarına neden olduğu söylenebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, okul yöneticileri, genellikle sınırlı maddi kaynakları öğrenciler, çalışanlar ve okulun diğer farklı ihtiyaçlarını karşılamakla dengelemek zorundadır (Ladd & Fiske, 2008). Maddi kısıtlamalar nedeniyle bu ihtiyaçları karşılayamamak, okul yöneticilerinde yetersizlik ve hayal kırıklığı duygularına yol açabilmektedir. Okullarda finansal kaynaklar yetersiz olduğunda, yöneticiler fiziki yapı ve tesislerin bakımı, gerekli malzemelerin temini veya teknoloji yatırımı konusunda zorluk yaşayabilmektedir (Principe, 2024). Okullarda bu tür fiziksel ihtiyaçların karşılanamamasının, eğitim ortamının genel kalitesinde düşüşe neden olabileceği söylenebilir. Bu durum, öğrenciler, öğretmenler ve diğer paydaşların genel refahından sorumlu olduğu düşünülen yöneticiler için stresi daha da artırabilecek faktörler arasında gösterilebilir.

Çalışmada okul yöneticilerinin uygulanan eğitim politikaları ve değişimlerle ilgili özellikle son anda alınan kararlar ve ikili eğitim uygulamaları konularında stres yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Örgütsel strese neden olan uygulanan eğitim politikaları ve değişimlerle ilgili yöneticiler, ani değişimlerin ve önceden planlanmadan yapılan düzenlemelerin, yönetsel faaliyetlerini zorlaştırdığını vurgulamıştır. Özellikle dönem ortasında yapılan değişimlerden ve bu değişimlerin plansız yürütülmesinden duydukları rahatsızlığı dile getiren yöneticiler, bu durumdan kaynaklı ek iş yükünden stres yaşadıklarını görüşleriyle ortaya koymuştur. Ayrıca, ani alınan kararların gönüllülük esası yerine zorunlu uygulamalara dayandırılması, yöneticiler açısından ek bir stres unsuru olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgular Bakıoğlu ve Demiral'in (2013) okullarda yöneticiler üzerinde baskı ve strese yol açan belirsizliklerin incelendiği araştırmalarının bulgularıyla paralellik göstermektedir. Araştırmada eğitim politikalarında ve mevzuatta yaşanan sık değişimlerin belirsizliğe neden olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer bulgular sunan farklı çalışmalarda (Akçadağ, 2013; Erol, 1995; Kepenekçi, 2004) da bakanlık düzeyinde değişen politikalar, siyasetin yönetime karışması, mevzuatta yapılan sık değişiklikler ve bu değişikliklerin okullara zamanında duyurulmaması gibi yöneticiler için strese yol açan sorunlar ön plana çıkmaktadır. Benzer bulgular ortaya koyan yurt dışında yürütülmüş çalışmalara (Bergin & Solman, 1988; Eastman & Mirochnik, 1991) da rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda eğitim politikaları ve reformlarının getirdiği zorluklar ile kurallara ve yönetmeliklere uyum sağlamada yaşanan sorunlar, dünyanın farklı eğitim sistemlerinde görev yapan okul yöneticileri tarafından stres faktörü olarak bildirilmiştir. Bu benzer sonuçlar, eğitim sistemlerinin yapısal problemlerinin ve reform süreçlerinin evrensel olduğunu ve bu süreçlerin etkilerinin coğrafi sınırlara bağlı olmadığını göstermektedir. Farklı bir ifadeyle hem Türkiye'de hem de yurt dışında okul yöneticileri, eğitim reformları nedeniyle yeni kurallara ve yönetmeliklere uyum sağlamak zorunda kalabilmektedir. Bu durum, yöneticilerin sadece kendi iş yüklerini değil, aynı zamanda öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının da bu değişikliklere uyum sağlama sürecini yönetmek

zorunda oldukları ve dolayısıyla stres yaşadıkları yönünde yorumlanabilir. Bu bulgular, eğitim sisteminde istikrarın ve planlamanın ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Ani alınan kararların gönüllülük esasına dayandırılması yerine zorunlu uygulamalara dönüştürülmesi, yöneticiler açısından ek bir stres unsuru yaratabilmektedir. Bu tür uygulamalar, yöneticilerin işlerini planlama ve yürütme süreçlerinde aksaklıklara neden olmakta, onların motivasyonunu ve verimliliğini düşürebilmektedir. Bu bağlamda, eğitim politikalarında daha öngörülebilir ve planlı değişikliklerin yapılması, yöneticilerin iş yükünü azaltarak stres düzeylerini düşürebilir ve eğitim kurumlarının genel performansını artırabilir.

Araştırmada da ayrıca okul yöneticilerinin kriz durumları veya beklenmedik olaylarla ilgili velinin olumsuz tutum ve davranışları, öğrenci sağlık problemleri ve öğrenciler arası çatışma konularında stres yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bunlardan velinin olumsuz tutum ve davranışları, okul yöneticileri tarafından kendilerinde en çok stres oluşturan faktör olarak belirtilmiştir. Velilerin okul yöneticileri ile olan iletişimleri ve onlarla kurdukları iş birliği, öğrencilerin akademik başarısı ve okuldaki genel atmosfer üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Hsing & Adnan, 2022). Bu nedenle, velilerin tutum ve davranışları, okul yöneticileri için önemli bir konudur ve bu konuda yapılan çalışmalar, bu ilişkinin karmaşıklığını ve etkilerini anlamak için önemli ipuçları sunmaktadır. Örneğin, velilerin çocuklarıyla ilgili beklentileri ve tutumları, çocukların okul başarısı üzerinde iz bırakabilmektedir (Gužíková & Mendelová, 2022). Ayrıca, velilerin okula karşı tutumları, çocuklarının okula olan bağlılığını ve motivasyonunu da etkileyebilmektedir (Marksteiner & Kruger, 2016). Bu nedenle, okul yöneticileri, velilerin tutum ve davranışlarına dikkat ederek, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemek için gerekli adımları atmalıdır. Diğer taraftan, velilerin olumsuz tutum ve davranışları, okul yöneticileri için çeşitli sorunları da beraberinde getirebilmekte ve onların stres yaşamalarına neden olabilmektedir. Örneğin, velilerin okul politikalarına karşı çıkması veya okul yöneticileri ile iletişimde sorunlar yaşaması, okul yöneticilerinin liderlik rollerini zorlaştırabilmektedir (Tan, 2022). Ayrıca, velilerin talepleri ve beklentileri ile okulun gerçekçi hedefleri arasında denge kurmak da okul yöneticileri için önemli bir zorluk olabilmektedir (Slotkin, 2023). Bu durumda, okul yöneticilerinin etkili iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri geliştirerek bu konuda yaşadıkları zorlukların üstesinden gelmeleri ve stres düzeylerini azaltmaları önerilebilir.

Araştırmada yöneticilerin örgütsel stresle başa çıkmada kullandıkları örgütsel stratejiler arasında meslektaş desteği, yönetim desteği, rehberlik birimi desteği ve okul aile birliği desteği ön plana çıkmıştır. Yöneticilerin stresle başa çıkmada bireysel tecrübe ve öz muhakeme becerileri gibi bireysel stratejilerin yanı sıra kurum içindeki diğer kaynakları da kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda Yaman ve diğerleri (2002), kişilik özelliklerinin stres kaynakları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmekte ve içe dönük ve dışa dönük kişilik özelliklerinin yöneticilerin stresle başa çıkma yöntemlerini belirleyebildiğini vurgulamaktadır. Cooper ve Sawaf (2000) ise liderlerin duygularını yönetme becerilerine sahip olmalarının önemine dikkat çekmektedirler. Bu becerilerin bireysel stratejiler kapsamında değerlendirildiğinde ve örgütsel destekle birlikte kullanıldığında stresle baş etmede daha etkili sonuçlar doğurabileceğini söylemek mümkündür. Babaoğlu (2006), okul yöneticilerinin iş stresi ve tükenmişlikle başa çıkmalarında sosyal desteğin önemine vurgu yapmaktadır. Sosyal destek, yöneticiler için örgütsel destek kapsamında hem meslektaşlar hem de üst yönetim tarafından sağlanabilir. Konuya ilişkin Uzun ve Yiğit (2011), örgütsel stres ve duygusal bağlılık arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Meslektaş desteğinin bu bağlamda duygusal bağlılığı artırarak stresi azaltabileceği söylenebilir. Aynı şekilde, okul aile birliği desteği de önemli bir örgütsel strateji olarak değerlendirilebilir. Okul aile birlikleri hem yöneticilere hem de öğretmenlere destek sağlayarak, stresin azalmasına katkıda bulunabilir. Kısaca, bireysel ve örgütsel stratejilerin bir arada kullanılması yöneticiler için kapsamlı ve etkili bir stres yönetimi sağlayabilir. Bu nedenle, yöneticilerin hem bireysel hem de örgütsel düzeyde stresle başa çıkma stratejilerini geliştirmeleri ve bu süreçte gerekli destek mekanizmalarını kullanmaları önemlidir.

Sonuç olarak, bu araştırmada okul yöneticilerinin karşılaştıkları örgütsel stres kaynakları ve bu stresle başa çıkmada kullanılan stratejiler detaylı bir şekilde ortaya konmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, yöneticilerin yönetsel sorumluluklar, öğretmen, öğrenci ve velilerle ilişkiler, bütçe yönetimi, uygulanan eğitim politikaları ve kriz durumları gibi çeşitli alanlarda önemli stres faktörleri yaşadıkları görülmüştür. Buna göre yöneticiler, görev dağılımlarındaki belirsizlikler, çalışanların fazla rapor alması, evrak işleri, üst yönetimin talepleri ve güvenliği sağlama gibi yönetsel sorumluluklarla ilgili konularda yoğun stres yaşamaktadır. Ayrıca, veli beklentileri ve şikayetleri, öğretmenlerin zamanında görevlerini yerine getirmemeleri ve öğrencilerin akademik başarılarına yönelik baskılar da önemli stres kaynakları olarak öne çıkmaktadır. Bütçe yönetiminde maddi kaynak yetersizliği ve okulun fiziki ihtiyaçlarının karşılanamaması da sıkça karşılaşılan sorunlar arasında bulunmaktadır. Bununla birlikte, araştırmada uygulanan eğitim politikaları ve ani değişimlerin, yönetim faaliyetlerini zorlaştırarak yöneticilerde stres oluşturduğu tespit edilmiştir. Özellikle, son anda alınan kararlar yöneticiler için stres oluşturan önemli faktörler arasındadır. Ayrıca, kriz durumları ve beklenmedik olaylar kapsamında velilerin olumsuz tutumları, öğrenci sağlık problemleri ve öğrenciler arası çatışmalar da yöneticilerin karşılaştığı stres unsurları arasında bulunmaktadır. Bu stres faktörleriyle başa çıkmada, yöneticilerin meslektaş desteği, yönetim desteği, rehberlik birimi desteği ve okul aile birliği desteği gibi kurumsal stratejilerden yararlandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra, bireysel stratejiler olarak yöneticilerin kullandıkları bireysel tecrübe ve öz muhakeme becerileri de önemli bir rol oynamaktadır. Bu sonuçlar, okul yönetiminde stres yönetiminin önemini vurgulamakta ve yöneticilerin karşılaştıkları stres faktörlerini minimize etmek için hem bireysel hem de kurumsal stratejilere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Eğitim politikalarının uygulanmasında daha planlı ve öngörülü bir yaklaşım benimsenmesi, bütçe yönetiminde kaynakların daha verimli kullanılması ve okullara merkezi bütçeden ayrılan desteğin artırılması, yöneticilerin stres düzeyini azaltmada etkili olabilecek öneriler arasında yer almaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin stresle başa çıkmak için kapsamlı stratejiler geliştirilmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda, okullarda hem bireysel hem de kurumsal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi, bu stresi hafifletmede önemli bir rol oynayabilir. Bu nedenle yöneticiler ve öğretmenlerin birbirlerine destek olması ve stres faktörleriyle başa çıkma yöntemlerini paylaşmada teşvik edilmesi önerilebilir. Bu tür bir destek mekanizması, sadece bireysel stres yönetimini güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda okullardaki genel örgüt iklimini de olumlu yönde etkileyebilir. Bu bağlamda, eğitim-öğretim dönemlerinin başında okul müdürlerine yönelik stres yönetimi, motivasyon vb. konularda seminerler düzenlenmesi, onların morallerini artırarak işlerine daha fazla bağlılık göstermelerini sağlayabilir ve stresle başa çıkmalarını kolaylaştırabilir. Okul yöneticilerinin karar verme süreçlerine etkin katılımı, kendilerini ilgilendiren konularda daha fazla kontrol sahibi olmalarına ve bu sayede stres seviyelerinin azalmasına yardımcı olabilir. Ayrıca yöneticiler üzerindeki aşırı iş yükünün azaltılması da önemli bir öneri olarak sunulabilir. Eğer yöneticilerin üzerindeki iş yükü hafifletilebilirse, bu durum sadece stres düzeyini azaltmakla kalmaz, aynı zamanda yöneticilerin okullarıyla daha sağlam bir şekilde bütünleşmelerine de olanak tanıyabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada katılımcı ve yöntem açısından çeşitli sınırlılıklar yer almaktadır. Katılımcı açısından araştırma, İstanbul ili Ümraniye ilçesinde devlet okullarında ortaokul kademelerinde görev yapan okul yöneticilerinin görüşleriyle sınırlıdır. İleriki araştırmalarda İstanbul'un farklı ilçeleri ve Türkiye'nin farklı illerinden farklı okul kademelerinde görev yapan okul yöneticileri de araştırmaya dahil edilerek bu sınırlılık aşılabılır. Araştırmada sadece nitel araştırma yaklaşımının kullanılması yöntem açısından bir sınırlılıktır. Nicel yaklaşım veya karma yöntem araştırmaları dikkate alınarak yürütülecek araştırmalarla bu sınırlılık azaltılabilir.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışma Şafak Şan Oğuz'un, Dr. Öğr. Üyesi Sevda Katıtaş danışmanlığında hazırladığı "Okul yöneticilerinin örgütsel stres kaynaklarının belirlenmesi" başlıklı tezsiz yüksek lisans dönem

projesinden üretilmiş olup, 17. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur. Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yürütülmesinde birinci yazar, araştırma süreçlerini gerçekleştirmiş olup ikinci yazar bu süreçlere danışmanlık sağlamıştır. Makalenin yazım sürecinde ise tüm yazarlar eşit oranda katkı sağlamış, çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.06.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2024.06

KAYNAKÇA

- Akçadağ, T. (2013). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla üst yönetimler: Sorunlar, beklentiler, çözüm önerileri ve yansımalar. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 379-399. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2691>
- Allen, R. J. (1983). *Human stress: Its nature and control*. McMillan Publishing Company.
- Altan, S. (2018). Örgütsel yapıya bağlı stres kaynakları ve örgütsel stresin neden olduğu başlıca sorunlar. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 137-158. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/572601>
- Altıntaş, E. (2014). *Stres yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Arrington, P. (2008). *Stress at work: How do social workers cope?* NASW Membership Workforce Study. National Association of Social Workers.
- Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223336>
- Aydın, B., Günbey, M., & Kara E. (2020). İlk defa görevlendirilen okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1194-1205. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.-655760>
- Aytaç, S. (2015). The sources of stress, the symptoms of stress and anger styles as a psychosocial risk at occupational health and safety: A case study on Turkish police officers. *Procedia Manufacturing*, 3, 6421-6428. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.915>
- Babaoğlu, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Bakioğlu, A., & Demiral, S. (2013). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını algılama ve karar verme tarzları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 9-36. <https://doi.org/10.15285/EBD.2013385564>
- Baltaş, A., & Baltas, Z. (2013). *Stres ve başa çıkma yolları*. Remzi Kitabevi.
- Bergin, M., & Solman, R. (1988). Perceptions of role related stress in senior educational executives and its relationship to their health. *Journal of Educational Administration*, 26(2), 159-183. <https://doi.org/10.1108/eb009947>
- Bhatti, M. H., Bhatti, M. H., Akram, M. U., Hashim, M., & Akram, Z. (2016). Relationship between job stress and organizational commitment: An empirical study of banking sector. *Journal of Business Management and Economics*, 7(1), 29-37. [https://doi.org/10.18685/ejbme\(7\)1_ejbme-15-013](https://doi.org/10.18685/ejbme(7)1_ejbme-15-013)
- Camburn, E. M., Spillane, J. P., & Sebastian, J. (2010). Assessing the utility of a daily log for measuring principal leadership practice. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 707-737. <https://doi.org/10.1177/0013161X10377345>
- Can, E. (2022). Okul yönetiminin sorunları: Okul müdürlerinin değerlendirmeleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 402-433. <https://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/article/view/411>
- Chen, H., Wong, Y. C., Ran, M. S., & Gilson, C. (2009). Stress among Shanghai University Students. The need for social work support. *Journal of Social Work*, 9(3), 323-344. <https://doi.org/10.1177/1468017309334845>
- Cinkir, S. (2010). Problems of primary school headteachers: Problem sources and support strategies. *Elementary Education Online*, 9(3), 1027-1036. <https://core.ac.uk/download/pdf/230031596.pdf>
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (2000). *Liderlikte duygusal zekâ-yönetimde ve organizasyonda duygusal zekâ*. (Z. B. Ayman ve B. Sancar, Çev. Ed.). Sistem Yayıncılık.
- Cox, T., Griffiths, A., & Rial-Gonzalez, E. (2000). *Research on work related stress*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Cranwell-Ward, J., & Abbey, A. (2005). *Organizational stress*. Springer.
- Çetinkaya, D., Karabulut, H., & Karabulut, Ü. (2024). Okul yöneticilerinin stres kaynaklarına ilişkin görüşleri. *Ulusal Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-16. <https://www.ulusalegitimdergisi.com/index.php/pub/article/view/30/28>
- Çevik, G. B. (2017). Okul yöneticilerinin empatik eğilimlerini yordamada öfke, yaşam doyumu ve stresle başa çıkmanın rolü. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 283-305. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7039>
- Çevik, M. S. (2019). Main problems in the school administration and solutions proposed: A qualitative study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(3), 509-568. <https://doi.org/10.14527/kuey.2019.013>
- Çevik, M. S., Neyişçi, N., & Erçetin, Ş. Ş. (2022). Okul yöneticilerinin stres kaynakları ve stresle baş etme yolları: Nitel bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 274-290. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020065191>
- Çınkır, Ş., & Karaman Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 236-253. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10363/126858>
- Dağlı, A., & Han, B. (2017). Okul müdürlerinin görüşlerine göre Diyarbakır ili eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 892-904. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1868>
- Demir, M. K. (2016) Problems encountered by school principals: Unchanging facts of changing Turkey. *The Anthropologist*, 23(3), 629- 640. <https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891983>
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 63-74. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108506>
- Eastman, M. S., & Mirochnik, D. A. (1991). *Stressed for success: A study of stress and the superintendency*. Center for Research and Education, College of Education, University of Maine.
- Eren, E. (2008). *Organizational behavior and psychology of management*. Beta Publishing Company.
- Erol, F. (1995). Okul müdürlerinin görevlerini başarmada karşılaştıkları engeller (Burdur ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 63-71. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108745>

- Gordon, A. T. (1994). Organizational stress and stress management programs. *International Journal of Stress Management*, 1(4), 309-322. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF01857999.pdf>
- Göksoy, S., & Argon, T. (2014). Debilitating and invigorating stress sources for teachers at schools. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 245-271. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/646329>
- Grimshaw, J. (1999). *Employment and health: Psychosocial stress in the workplace*. The British Library.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444. <https://cepa.stanford.edu/sites/default/files>
- Gužíková, L., & Mendelová, E. (2022). Parental attitudes and expectations as a determinant of children's success in school. *Proceedings of CBU in Social Sciences*, 3, 35-42. <https://doi.org/10.12955/pss.v3.302>
- Gülhan, S. E. (2019). *İş hayatında stres ve tükenmişlik sendromu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi.
- Günbayı, İ., & Akcan, F. (2013). İlköğretim kurumları yöneticilerinin yaşadıkları iş streslerine ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 2(2), 195-224. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/646248>
- Güney, S. (2007). *Yönetim ve organizasyon* (2. Baskı). Nobel Yayınları.
- Hatiboğlu, E., & Radmard, S. (2014). İlk ve ortaokul yöneticilerinin stres kaynaklarının ve stres yönetimi stillerinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 51-72. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/628228>
- Hsing, N., & Adnan, N. (2022). English teacher's perception on parental involvement towards motivation of esl learners. *Creative Education*, 13(11), 3739-3758. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.1311237>
- İlbasan, H. (2022). Okul müdürlerinin örgütsel stres kaynakları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 239-256. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2563746>
- Kalkan, R. (2018). *Okul yöneticileri ile öğretmenlerin stres düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Kaplan Sayı, A., & Kul, M. (2020). Examining the strategies used by school principals to cope with stress in an Istanbul context. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(1), 33-45. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i1.4436>
- Karadaş, H., Coşkun, B., & Katıtaş, S. (2023). Safety problems at schools according to school administrators' opinions. *Psycho-Educational Research Reviews*, 12(1), 134-150. <https://doi.org/10.52963/PERR Biruni V12.N1.09>
- Karakütük, K., & Özdoğan Özbal, E. (2019). Eğitim yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar ile sorun çözmede kullandıkları teknikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 33-60. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/789617>
- Karataş, İ. H., Radmard, S., Öksüz Gül, F., Varol, N., & Dağ, Ş. (2019). *Türkiye okul yöneticileri raporu 2019*. Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayınları. <https://www.oncuyoneticiler.org.tr/index.php/turkiye-okul-yoneticileri-rapor>
- Karkockiene, D. (2011). Medicinos ir sveikatos mokslų studentų patiriamo streso ypatumai ir jo įtaka miego kokybei. *Visuomenės sveikata*, 2(53), 83-92. <https://www.researchgate.net/profile/Daiva-Karkockiene/publication>
- Kazak, E., & Evirgen, G. (2024). Okul müdürlerinin baş etmekte zorlandıkları öğretmen, öğrenci ve veli kaynaklı sorunlar. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 31-51. <https://doi.org/10.33206/mjss.1228813>
- Kepenekçi, Y. K. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim mevzuatına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6), 159-174. <https://www.researchgate.net/profile/Yasemin-Karaman-Kepenekci/publication>
- Ladd, H. F., & Fiske, E. B. (2008). *Handbook of research in education finance and policy*. Routledge.
- Lainas, A. (2010). Local directors of school education in Greece: Their role and main sources of job stress. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(4), 454-471. <https://doi.org/10.1177/1741143210368145>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership/University of Nottingham.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, Sage.
- Mahfouz, J. (2018). Principals and stress: Few coping strategies for abundant stressors. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(3), 440-458. <https://doi.org/10.1177/1741143218817562>
- Marksteiner, T., & Kruger, S. (2016). Sense of belonging to school in 15-year-old students. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 68-74. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000333>
- McGregor, B. A., Antoni, M. H., Ceballos, R., & Blomberg, B. B. (2008). Very low CD19+ B-lymphocyte percentage is associated with high levels of academic stress among healthy graduate students. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 24(5), 413-418. <https://doi.org/10.1002/smi.1188>
- Memduhoğlu, H. B., & Meriç, E. (2014). Okul müdürlerinin eğitim yönetiminin işlevleri bağlamında yönetim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 653-666. <https://www.researchgate.net/publication/326450067>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Sage.
- Mirici, İ. H., Arslan, M. M., & Özçelik, N. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar: Kırıkkale örneği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28(298), 29-40. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/2686/>
- Prilleltensky, I., Neff, M., & Bessell, A. (2016). Teacher stress: What it is, why it's important, how it can be alleviated. *Theory Into Practice*, 55(2), 104-111. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148986>
- Principe, S. E. H. (2024). Maintenance and other operating expenses (Mooe) fund utilization practices toward personnel productivity. *International Journal of Research Publications*, 149(1), 559-579. <https://doi.org/10.47119/IJRP1001491520246565>
- Rahul, C., Ali, H., & Munawar, N. A. (2019). Building performance service through transformational leadership analysis, work stress and work motivation (empirical case study in stationery distributor companies). *Dinasti International Journal of Education Management and Social Science*, 1(1), 87-107. <https://doi.org/10.31933/dijemss.v1i1.42>
- Sarıca, S. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Slotkin, R. (2023). Impact of a school-based social skills training program on parent-child relationships and parent attitudes toward school. *International Journal of Behavioral Development*, 47(6), 475-485. <https://doi.org/10.1177/01650254231198031>
- Sparks, K., Faragher, B., & Cooper, C. L. (2001). Well-being and occupational health in the 21st century workplace. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(4), 489-509. <https://doi.org/10.1348/096317901167497>
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., & Stitzel Pareja, A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125. <https://doi.org/10.1080/15700760601091200>
- Spillane, J. P., & Hunt, B. R. (2010). Days of their lives: A mixed-methods, descriptive analysis of the men and women at work in the principal's office. *Journal of Curriculum Studies*, 42(3), 293-331. <https://doi.org/10.1080/00220270903527623>
- Sutherland, V. J., & Cooper, C. L. (2000). *Strategic stress management: An organisational approach*. Springer.
- Tan, M. L. G. (2022). Role of school administrators in bullying prevention in state universities laboratory schools: Implication to pre-service training. *International Journal of Research Publications*, 94(1), 301-314. <https://doi.org/10.47119/ijrp100941220222836>
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005493>
- Turhan, M., & Turan, M. (2012). Ortaöğretim kurumlarında güvenlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 121-142. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108185>

- Ural, A. (2002). Okul müdürlerinin yönetsel stres kaynakları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 74-84. <https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/629d3494-8b13-4097-bd79-1e4da5ca9ad0/okul-mudurlerinin-yonetsel-stres-kaynaklari>
- Urgan, S., & Küsbeci, P. (2022). Alışanlardaki belirsizliğe tahammülsüzlük ve yaşam tatmini arasında algılanan örgütsel stresin aracı rolüne yönelik bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 23(2), 169-184. <https://doi.org/10.31671/doujournal.1122046>
- Uzun, Ö., & Yiğit, E. (2011). Örgütsel stres ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine orta kademe otel yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(1), 181-213. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423880303.pdf>
- Yaman, M., Bayrakçı, M., & Yaman, Ç. (2002). Stres kaynakları ile yöneticilerin kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 9, 141-155. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/1805/>
- Yazgan, A. E., & Özer Topaloğlu, E. (2020). Örgütsel belirsizliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde örgütsel stresin aracılık rolü. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(28), 1272-1295. <https://doi.org/10.26466/opus.748687>
- Yetim, G., & Toprakçı, E. (2020). Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 13-32. <https://doi.org/10.17679/inuefd.538914>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Z. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin iş doyumları ile örgütsel stres kaynakları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Yüksel, İ. (2003). İş stresi, işe bağlılık ve iş doyumları arasındaki ilişkinin analizi (Teknisyenlere yönelik bir uygulama). *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(1-2), 213-224. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/29991>
- Yüksel, A., Kaya, S., Düzgün, Ç. & Tokses, E. (2022). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin stres kaynakları. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(103), 3477-3484. <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64926>
- Zencirkıran, M., & Keser, A. (2018). *Örgütsel davranış*. Dora Basım Yayın.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Organizational stress, also referred to as "work stress" in the literature, manifests as physiological, emotional, behavioral, and cognitive responses to unpleasant and harmful factors such as job content, job organization, work environment, and lack of communication. In the context of educational organizations, it is possible to say that organizational stress negatively affects school administrators during a period when educational policies are rapidly changing, technology is continuously evolving, and societal expectations from education are increasing. The broad and diverse duties and responsibilities of school administrators adversely affect their job performance, decision-making abilities, and overall job satisfaction, bringing with them numerous stressors that they must overcome. Accordingly, identifying the stress sources of school administrators and the methods that can be used to cope with this stress is of great importance in protecting the health of administrators at the individual level and increasing school effectiveness at the organizational level. In this context, this study, which aims to identify the organizational stress sources of school administrators, seeks to answer the following questions:

1. What are the sources of organizational stress for school administrators?
2. What strategies do school administrators use to cope with organizational stress sources?

Method

The study was conducted using the basic qualitative research design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 15 school administrators working at the middle school level in public schools in the Ümraniye district of İstanbul during the 2023-2024 academic year. The snowball sampling method was used to select the study group. The "Administrator Interview Form for Identifying Organizational Stress Sources of School Administrators" was used as the data collection tool in the study. The data obtained in the study were analyzed using a descriptive analysis method. To ensure validity and reliability in the research, the criteria of credibility, transferability, consistency, and confirmability proposed by Lincoln and Guba (1985) were used.

Results, Discussion and Conclusion

The study results indicated that administrators experience significant stress factors in various areas, such as managerial responsibilities, relationships with teachers, students, and parents, budget management, applied educational policies, and crisis situations. Accordingly, administrators experience intense stress related to managerial responsibilities, such as uncertainties in task distribution, frequent sick leave taken by staff, paperwork, demands from upper management, and ensuring security. Additionally, parent expectations and complaints, teachers not performing their duties on time, and pressures regarding students' academic achievements also emerged as significant sources of stress. Budget management issues, such as inadequate financial resources and the inability to meet the school's physical needs, are frequently encountered problems. Moreover, the study found that applied educational policies and sudden changes make management activities more difficult, causing stress among administrators. Specifically, last-minute decisions are among the significant factors that create stress for administrators. Furthermore, in the context of crisis situations and unexpected events, negative attitudes from parents, student health problems, and conflicts among students are also among the stress factors faced by administrators. In coping with these stress factors, it was found that administrators utilize institutional strategies such as colleague support, management support, guidance unit support, and school parent association support. Additionally, individual strategies such as individual experience and self-assessment skills play an essential role for administrators. These results emphasize the importance of stress management in school administration and indicate that both individual and institutional strategies are needed to

minimize the stress factors encountered by administrators. Recommendations that could effectively reduce the stress level of administrators include adopting a more planned and predictive approach in the implementation of educational policies, using resources more efficiently in budget management, and increasing support allocated to schools from the central budget. It can also be suggested that comprehensive strategies should be developed to help school administrators cope with stress. In this context, strengthening both individual and institutional support mechanisms in schools can play an essential role in alleviating this stress. Therefore, it can be recommended that administrators and teachers support each other and be encouraged to share methods for coping with stress factors. Such a support mechanism would not only strengthen individual stress management but also positively impact the overall organizational climate in schools. In this context, organizing seminars on stress management, motivation, etc., for school principals at the beginning of academic terms can boost their morale, encourage greater commitment to their work, and facilitate coping with stress. Active participation of school administrators in decision-making processes can help them have more control over matters that concern them, thereby reducing their stress levels. Additionally, reducing the excessive workload on administrators can be an important recommendation. If the workload on administrators can be lightened, it would not only decrease stress levels but also allow administrators to integrate more strongly with their schools.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 2

Sayfa: 698-714



**Kocaeli University
Journal of Education**


E-ISSN: 2636-8846


2024 | Volume 7 | Issue 2

Page: 698-714

Ortaöğretim İngilizce derslerinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi

Examination of teachers' opinions on the use of cooperative learning approach in secondary school English classes

Ayşe KAYA KAPLAN,  <https://orcid.org/0000-0002-4208-739X>
Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aysekaya2309@gmail.com

Bayram AŞILIOĞLU,  <https://orcid.org/0000-0002-2425-0624>
Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bayramasilioglu@gmail.com

Bu çalışma, Ayşe Kaya (2022) tarafından hazırlanan "Ortaöğretim İngilizce derslerinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, 7. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi
9 Ağustos 2024

Düzeltilme Tarihi
5 Ekim 2024, 17 Ekim 2024

Kabul Tarihi
22 Ekim 2024

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Kaya Kaplan, A. & Aşılıoğlu, B. (2024). Ortaöğretim İngilizce derslerinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 698-714.
<http://doi.org/10.33400/kuje.1530744>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim İngilizce derslerinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerini incelemektir. Araştırma betimsel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Nicel araştırma modeli çerçevesinde yürütülen araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim İngilizce derslerinde görev yapan 153 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Veriler alanında uzman 7 akademisyen ve 9 öğretmenin görüşü alınarak hazırlanan ortaöğretim İngilizce derslerinde işbirlikli öğrenme yaklaşımlarının kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi anketi ile toplanmıştır. Araştırmanın açık uçlu sorularından toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın analizleri bağımsız ki-kare testi kullanılarak yapılmıştır. Öğretmenlerin işbirlikli öğrenme yaklaşımının kullanılmasına yönelik görüşleri cinsiyet, mezun olduğu program ve mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmaz iken okul türü, program türü, etkinlik katılım durumu, yaklaşımı kullanma durumu ve sıklığı arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler işbirlikli öğrenmenin avantajlarını pratik yapma, beraber öğrenme, duygudaşlık, isteklendirme, özgüven ve aktif öğrenme; dezavantajlarını da yetersiz ders saati, baskın öğrenciler ve sınıf yönetimi güçlüğü olarak belirtmiştir. Öğretmenler işbirlikli öğrenme yaklaşımının daha etkili kullanılması için sınıf mevcutlarının uygun olmasının gerektiğini, uygun materyallerin olması gerektiğini, öğrencilerin işbirlikli öğrenme yaklaşımını bilmesinin gerektiğini, ders saatlerinin artırılması gerektiğini, öğretmenlerin eğitilmesi gerektiğini, öğretim programına uygun olmasının gerektiğini, dersliklerin uygun olması gerektiğini ve gruplardaki öğrenci durumlarının uygun olması gerektiğini önerileri olarak sunmuştur.

Anahtar Sözcükler: işbirlikli öğrenme, İngilizce dersleri, ortaöğretim

ABSTRACT

The aim of this research is to examine teachers' views on the use of the cooperative learning approach in secondary school English classes. The research was conducted according to the descriptive survey model. The research, conducted within the framework of the quantitative research model, was carried out with 153 teachers working in secondary school English classes during the 2021-2022 academic year. The data was collected using a questionnaire prepared by consulting the opinions of 7 experts in the field and 9 teachers, aiming to examine teachers' views on the use of collaborative learning approaches in secondary school English lessons. The open-ended questions of the research were analyzed by content analysis method. The analysis of the study was done using the independent chi-square test. There was no significant difference according to the teachers' views on the use of cooperative learning approach according to gender, the program they graduated from and professional seniority. However, it was found that there was a significant difference between the type of school, program type, participation in the activity, the use of the approach and its frequency. Teachers consider the advantages of cooperative learning; practice, collaboration and peer learning, empathy, motivation, self-confidence and active learning; disadvantages are insufficient class hours, dominant students, and difficulties of classroom management. Teachers offered some suggestions like class sizes should be suitable, appropriate materials should be available, students should know the cooperative learning approach, course hours should be increased, teachers should be trained, curriculum should be appropriate, classrooms should be suitable and student situations in groups should be appropriate for more effective use of cooperative learning approach.

Keywords: cooperative learning, English lessons, high schools

INTRODUCTION

People generally need communication and collaboration to achieve a task, and one of the areas where this require is particularly perceived is education. Understanding what others think, how they think, and why they think the way they do allows individuals to think differently, question ideas, and base their learning on objective grounds by confronting their own thoughts. By criticizing both others' and their own thoughts and seeking evidence to determine the validity of these ideas, they develop their thinking skills. The practice of language as a instrument for communication is also only possible through collaboration, as language allows us to communicate with others. It is believed that cooperative learning has a significant impact on language learning. Therefore, cooperative learning is a prominent approach that leads to success in education and is frequently researched for its application in various fields (Sezer & Tokcan, 2003; Nan, 2014; Liang, 2002; Baş, 2009; Orunlu, 2012; Batdı, 2013a; Batdı, 2013b; Pan & Wu, 2013; Memduhoğlu, Çiftçi, & Özok, 2014; Batdı & Semerci, 2016; Kartal & Özbek, 2017).

One of the fundamental problems emerging in nowadays education is the insufficient understanding of education stemming from traditional learning approaches. Instead of teacher-centered approaches where students are not comfortable, do not express themselves, and are not active, teaching methods that are engaging, active, and student-centered, making the student a part of the process, should be used. More specifically, through these methods, a learning awareness where the student becomes the teacher themselves should be realized (Şenol, Bal, & Yıldırım, 2007). The traditional learning method is a process in which carefully arranged and ordered information is directly received by the student without much thought. This method is predominantly used in schools for the transmission of knowledge, the explanation of generalizations, concepts, and principles. In this method, students are generally passive listeners, and teachers are active narrators (Timur, Ergül, & Kınca, 2007). Individuals differ importantly from each other in terms of learning and thinking styles, academic motivation levels, abilities, and attitudes. Modern education confronts teachers with the awareness of determining and applying teaching methods that maximize their knowledge and learning. The academic success of students in lessons increases through methods that ensure their lively involvement in classes. One of the approaches that ensures student participation and elevates their success to higher levels in the 21st century is the cooperative learning approach (Sezer & Tokcan, 2003).

Cooperative learning is a learning method where small groups work together to figure out a problem or complete a duty to achieve a usual goal (Demirel, 2018). It is a teaching and learning system where students play an dynamic role in the learning duration rather than being passive receivers of transferred information. Through this approach, students achieve positive outcomes both individually and academically (Liang, 2002). Cooperative learning, one of the effective and creative teaching models, not only emphasizes group study or task-based interaction but also directs students to actively participate in a specific learning duty. Furthermore, it is a type of teaching tactic aimed at developing students' independent learning abilities to meet their learning needs in the form of group study. In the cooperative learning duration, students usually work together in face-to-face groups. They expended a lot of time participating in discussions and supporting each other. Thus, it is mentioned to as the "most successful teaching reform" (Nan, 2014). The achievements of a group are always bigger than the total of the achievements of each member (Ün Açıkgöz, 2006).

The positive impact of the cooperative learning approach, particularly in primary and secondary training levels, on students' academic success and affective outcomes (such as attitudes, friendship relationships, and self-esteem) have played a important role in the popularity of the cooperative learning approach (Gömleksiz, 1997). When examining the literature on studies conducted to investigate teachers' views on the use of the cooperative learning approach in secondary English classes, no such study has been found. However, some studies on English language teaching, cooperative learning, and the impacts of cooperative learning on English

language teaching have been encountered both domestically and internationally (Spolsky, 1969; Slavin, 1983; Slavin, 1991; Johnson, Johnson, & Taylor, 1993; Pala, 1995; Bağçeci, 2002; Keskin, 2003; Gömleksiz & Onur, 2005; Wichadee, 2005; Aslandağ-Soylu, 2008; Uysal, 2009; Baş, 2009; Orunlu, 2012; Batdı, 2013a; Batdı, 2013b; Pan & Wu, 2013; Memduhoğlu, et al., 2014; Batdı & Semerci, 2016; Kartal & Özbek, 2017). Since there has been no study specifically addressing teachers' views on the use of the cooperative learning approach in high school English lessons, this research is waited for contribute significantly to the education area. It is believed that conducting this research in the secondary education level, which holds an important place in Turkey's education system, and investigating teachers' views on the use of the cooperative learning approach in English lessons in Diyarbakır province will complete a significant space in this area.

METHOD

Research Model

This research, which aims to investigate teachers' views on the use of the cooperative learning approach in high school English lessons, employs a descriptive survey model, one of the quantitative research designs. The descriptive survey model is a type of research conducted on large groups, where the opinions and attitudes of the people in the group regarding a phenomenon or event are collected and the phenomenon or event is attempted to be described (Karakaya, 2012).

Population and Sample

The population of the research consists of high school English teachers working in a province in the Southeastern Anatolia region during the 2021-2022 educational academic year. The sample of the research comprises English teachers working in high schools in the central districts of that province. There are 221 English teachers in the population of the study. Of these, 160 teachers volunteered to respond to the research questions. However, the responses of 7 teachers were not clear enough, resulting in a sample of 153 English teachers.

Distribution of participants regarding demographic variables

Table 1

Frequency Values of Demographic Variables (N =153)

Variable	Subgroups	f	%
Gender	Female	108	70.6
	Male	45	29.4
Graduation Program	Under Graduate	124	81
	Post Graduate	29	19
Term of Office	1-5 years	49	32.0
	6-10 years	51	33.3
	11-15 years	32	20.9
	16-20 years	12	7.8
	21 years and above	9	5.9
Participation in Activitiy	Yes	59	38.6
	No	94	61.4
School Type	Public	125	81.7
	Private	28	18.3

Variable	Subgroups	f	%
High School Type	Anatolian	90	58.8
	Science	15	9.8
	Vocational and Technical	33	21.6
	Multi-program	1	.7
	Anatolian Imam Hatip	12	7.8
	Social Sciences	2	1.3
How Often Use	Always	6	3.9
	Often	42	27.5
	Sometimes	69	45.1
	Rarely	24	15.7
	Never	12	7.8
Situation of Using The Approach	Yes	141	92.2
	No	12	7.8

In Table 1, information is provided about the various demographic variables of the teachers who joined in the research, such as gender, the program from which they most recently graduated, their use and frequency of using cooperative learning, the type of high school they work in, the type of school they work in, years of service, and whether they have participated in any activities related to cooperative learning.

Data Collection Tool

A survey form comprising of 3 sections was used as the data collection device. The first section contains 8 questions connected to demographic variables concerning the English teachers who participated in the study. The second section includes a 36-question survey aimed at determining the teachers' level of using the cooperative learning approach in high school English disadvantages and advantages of the cooperative learning approach and its more efficient use.

In the initial section of the questionnaire, questions anent the gender of the teachers included in the research, their highest graduation program, terms of office, participation in any activities related to cooperative learning, school type, high school type, whether they use the cooperative learning approach in their lessons, and the frequency of use were asked. The 36-item second section comprises a rating scale from "1 = strongly disagree" to "5 = strongly agree," reflecting the teachers' opinions on the "Use of Cooperative Learning Approach in High School English Lessons." The third section asked about the disadvantages and advantages of using the cooperative learning approach in their lessons and their suggestions for its more effective use in English lessons. The sections of the survey were finalized after receiving feedback and suggestions from 7 faculty members specializing in educational sciences and 9 teachers.

Data Collection and Analysis

After finalizing the survey, confirmation was got from the Dicle University Social and Human Sciences Ethics Committee. Essential permissions were got from the Diyarbakır Provincial Directorate of National Education, and the survey was conducted in high schools. The researcher conducted the survey by making appointments with the teachers.

The distributed surveys were based on voluntary participation. The forms of teachers who were found to have deficiencies were not included in the study. The open-ended questions posed to the participants were evaluated based on responses from 53 teachers. The data collected through open-ended survey questions were analyzed using the content analysis method. Content analysis is a technique that enables researchers to study human behavior indirectly through the analysis of their communications. Just as its name implies, the analysis of the

usually, but not necessarily, written contents of a communication (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012).

The SPSS program was used to analyze the data collected via the survey. The study questions focused to examine whether there was a relationship between survey results and demographic variables. The analyses related to this relationship were conducted using the Chi-square test of independence. In this context, data analysis was made using the Chi-square test of independence when there is one categorical and one ordinal variable (Eymen, 2007). Pallant (2020) emphasized that some authors state that at least 80% of the cells should have a waited frequency of 5 or more, and if not, Fisher's exact test should be used. Field (2009) noted that Fisher's exact test is normally used in 2x2 tables but can be applied to larger tables when necessary, although it may take time due to the processing load in SPSS for larger tables. Open-ended questions were created and checked separately by two people. Participants signed the consent form. Expert opinions were obtained while preparing the survey questions. The reliability analysis result of the survey was analyzed with the Cronbach alpha test. As a consequence of the test, the reliability coefficient of the survey was determined as $\alpha = .85$. The survey results are quite reliable.

Research Ethics

In the entire process from planning to implementation, from data collection to data analysis, all rules specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified in the second section of the directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", were carried out.

During the writing process of this research, scientific, ethical and citation rules were followed; no falsification was made on the collected data and this study was not sent for evaluation to any other academic publication environment.

- For the research, a research permit with the number E-30769799-44-36853691 was obtained from the Diyarbakır Provincial Directorate of National Education on 12/11/2021.

Research ethics committee approval information

Name of the board that conducted the ethical evaluation: Dicle University Social and Human Sciences Ethics Board Presidency

Ethical evaluation decision date: 11/10/2021

Ethical evaluation document number: 154333

BULGULAR

The findings regarding the relationships between various variables of cooperative learning, the disadvantages and advantages of using cooperative learning in English lessons, and the suggestions of teachers are included.

Table 2*Relationship Between Gender and Views Towards Cooperative Learning (N=153)*

			Perspectives on Cooperative Learning				X ²	p
			3	4	5	Total		
Gender	Male	Observed Value	8	35	2	45	.242	.88
		Expected Value	8.8	33.8	2.4	45		
	Female	Observed Value	22	80	6	08		
		Expected Value	21.2	81.2	5.6	108		
Total		Observed Value	30	115	8	153		
		Expected Value	0	115	8	53		

The expected value is less than 5 in 16.2% of the cells.

According to Table 2, since the expected value is less than 5 in fewer than 20% of the cells, the assumption for the independent chi-square test is met. Based on the obtained value, no important relationship was met between gender and attitudes towards cooperative learning, $\chi^2(1, N = \dots) = .24, p > .05$.

Table 3*Relationship Between Graduation Program and Views on Cooperative Learning (N=153)*

			Perspectives on Cooperative Learning				X ²	p
			3	4	5	Total		
Graduation Program	Under Graduate	Observed Value	24	92	8	124	1.97	.37
		Expected Value	24.3	93.2	6.5	124		
	Post Graduate	Observed Value	6	23	0	29		
		Expected Value	5.7	21.8	1.5	29		
Total		Observed Value	30	115	8	153		
		Expected Value	30	115	8	153		

The expected value is less than 5 in 16.7% of the cells.

According to Table 3, since the expected value number in less than 20% of the cells is less than 5, the independent chi-square test assumption is met. According to the value obtained as a consequence of the analysis, no important relationship was met between the type of program graduated from and views on cooperative learning. $X^2 = 1.97, p > .05$.

Table 4*Relationship Between School Type and Views on Cooperative Learning (N=153)*

			Perspectives on Cooperative Learning				X ²	p	φ	Cramer's V	p
			3	4	5	Total					
Public	Observed Value	29	92	4	125	10.09	.01	.26	.26	.01	
		Expected Value	24.5	94	6.5						125
Private	Observed Value	1	23	4	28						
		Expected Value	5.5	21.5	1.5						28
Total	Observed Value	30	115	8	153						
		Expected Value	30	115	8						153

The expected value is less than 5 in 16.7% of the cells.

According to Table 4, since the expected value number for less than 20% of the cells is less than 5, the assumption of independent chi-square test is met. According to the value obtained as a consequence of the analysis, an important relationship was determined between the type of school and the views on cooperative learning. $X^2 = 10.09, p = .01$. According to the consequence

of the phi and Cramer's v tests, the effect size of this relationship was determined as $\phi = .26$ and Cramer's $V = .26$, $p = .01$; medium level.

Table 5*Relationship Between Type of Program and Views on Cooperative Learning (N=153)*

		Perspectives on Cooperative Learning				FET	p	ϕ	Cramer's V	p
		3	4	5	Total					
Anatolian	Observed Value	1	62	7	90	16.91	.05	.33	.23	.08
	Expected Value	17.6	67.6	4.7	90					
Science	Observed Value		4	1	15					
	Expected Value	2.9	11.3	.8	15					
Voc. and Tec.	Observed Value	8	25		33					
	Expected Value	6.5	24.8	1.7	33					
Multi-program	Observed Value	1			1					
	Expected Value	.2	.8	1	1					
Anatolian Imam Hatip	Observed Value		12		12					
	Expected Value	2.4	9	.6	12					
Social Science	Observed Value		2		2					
	Expected Value	.4	1.5	1	2					
Total	Observed Value	30	15	8	153					
	Expected Value	30	15	8	153					

The expected value is less than 5 in 66.7% of the cells.

According to Table 5, since the expected value number in more than 20% of the cells is less than 5, the independent chi-square test assumption is not found. Therefore, the Fisher's exact test (FET) value will be used. According to the value obtained as a consequence of the FET analysis, a important relationship was determined between the type of program in which the task was performed and the views on cooperative learning. FET = 16.91, $p = .05$. According to the results of the phi and Cramer's v tests, no significant effect size was found in this relationship. $\phi = .33$ and Cramer's $V = .24$, $p > .05$.

Table 6*Relationship Between Term of Office and Views on Collaborative Learning (N=153)*

			Perspectives on Cooperative Learning				FET	p
			3	4	5	Total		
Term of Office	1-5 Years	Observed Value	8	38	3	49	6.83	.52
		Expected Value	9.6	36.8	2.6	49		
	6-10 Years	Observed Value	8	39	4	51		
		Expected Value	10	38.3	2.7	51		
	11-15 Years	Observed Value	7	25		32		
		Expected Value	6.3	24.1	1.7	32		
	16-20 Years	Observed Value	4	7	1	12		
		Expected Value	2.4	9	.6	12		
	21 Years and above	Observed Value	3	6		9		
		Expected Value	1.8	6.8	.5	9		
Total		Observed Value	30	115	8	153		
		Expected Value	30	115	8	153		

The expected value is less than 5 in 46.7% of the cells.

According to Table 6, since the expected value number in more than 20% of the cells is less than 5, the independent chi-square test assumption is not found. Therefore, the Fisher's exact test (FET) value will be used. According to the value obtained as a consequence of the FET analysis, no important relationship was determined between the term of office and opinions on collaborative learning. FET = 6.83, $p > .05$.

Table 7

Relationship Between Activity Participation Status and Views on Collaborative Learning (N =153)

		Perspectives on Cooperative Learning				FET	p	ϕ	Cramer's V	p
		3	4	5	Total					
Yes	Observed Value	7	46	6	59	7.25	.02	.22	.22	.02
	Expected Value	11.6	44.3	3.1	59					
No	Observed Value	23	69	2	94					
	Expected Value	18.4	70.7	4.9	94					
Total	Observed Value	30	115	8	153					
	Expected Value	30	115	8	153					

The expected value is less than 5 in 33.3% of the cells.

According to Table 7, since the expected value number for more than 20% of the cells is less than 5, the assumption of independent chi-square test cannot be met. Therefore, Fisher's exact test (FET) value will be used. According to the value obtained as a consequence of the analysis, a important relationship was determined between the status of participation in the activity related to the cooperative learning approach and the opinions towards cooperative learning. FET = 7.25, $p = .02$. According to the consequences of the phi and Cramer's v tests, the effect size of this relationship was determined as $\phi = .22$ and Cramer's V = .22, $p = .02$; medium.

Table 8

Relationship Between the Use of Cooperative Learning Approach and Views on Cooperative Learning (N =153)

		Perspectives on Cooperative Learning				FET	p	ϕ	Cramer's V	p
		3	4	5	Total					
Yes	Observed Value	24	109	8	141	6.15	.03	.23	.23	.02
	Expected Value	27.6	106	7.4	141					
No	Observed Value	6	6	0	12					
	Expected Value	.4	9	.6	12					
Total	Observed Value	30	115	8	153					
	Expected Value	30	115	8	153					

The expected value is less than 5 in 33.3% of the cells.

According to Table 8, since the expected value number for more than 20% of the cells is less than 5, the independent chi-square test assumption cannot be found, therefore, Fisher's exact test (FET) value will be used. According to the value obtained as a consequence of the analysis, a important relationship was found between the status of using the cooperative learning approach in the task and the views on cooperative learning. FET = 6.15, $p = .03$. According to the consequences of the phi and Cramer's v tests, the effect size of this relationship was determined as $\phi = .23$ and Cramer's V = .23, $p = .02$; medium.

Table 9

Relationship Between Frequency of Using Cooperative Learning Approach and Views on Cooperative Learning (N=153)

		Perspectives on Cooperative Learning				FET	p	φ	Cramer's V	p
		3	4	5	Total					
Always	Observed Value		5	1	6	15.60	.02	.34	.24	.02
	Expected Value	1.2	4.5	.3	6					
Often	Observed Value	4	34	4	42					
	Expected Value	8.2	31.6	2.2	42					
Sometimes	Observed Value	12	54	3	69					
	Expected Value	13.5	51.9	3.6	69					
Rarely	Observed Value	8	16		24					
	Expected Value	4.7	18	1.3	24					
Never	Observed Value	6	6		12					
	Expected Value	2.4	9	.6	12					
Total	Observed Value	30	115	8	153					
	Expected Value	30	115	8	153					

The expected value is less than 5 in 60% of the cells.

According to Table 9, since the expected value number for more than 20% of the cells is less than 5, the independent chi-square test assumption cannot be met, so Fisher's exact test (FET) value will be used. According to the value obtained as a consequence of the analysis, a important relationship was found between the frequency of using the cooperative learning approach in the task and the views on cooperative learning. FET = 15.60, p = .02. According to the consequences of the phi and Cramer's v tests, the effect size of this relationship was determined as φ= .34 and Cramer's V = .24, p = .02; medium.

Table 10

Answers to the Advantage-Disadvantage Question and Theme Analysis

	Theme	Participants
Advantage	Practice	(P3, P13, P15, P18, P20, P22, P26, P28, P35, P39, P45, P49, P51)
	Learning Together	(P5, P10, P18, P24, P31, P40, P42, P43, P46, P48, P53)
	Empathy	(P10, P14, P16, P18, P19, P20, P25, P33, P40, P45, P53)
	Motivation	(P1, P8, P13, P16, P19, P27, P36, P44, P50)
	Self- confidence	(P13, P8, P31, P33, P16, P19, P44)
	Active Learning	(P23, P27, P34, P39, P43, P44, P52)
Disadvantage	Difficulty in Classroom Management	(P18, P24, P25, P33, P39, P46)
	Dominant Students	(P3, P7, P12, P23, P37, P48, P52)
	Insufficient Lesson Hours	(P18, P22, P27, P35, P36, P43, P51, P50)

Table 10 relates to the open-ended question asking participants what they think anent the disadvantages and advantages of cooperative learning. When the answers about the advantages were examined, the themes that emerged were; practice, learning together, empathy, motivation, self-confidence and active learning environment. When the answers about the disadvantages were examined, the themes that emerged were; difficulty in classroom management dominant students insufficient lesson hours.

Table 11*Answers to the Suggestions Question and Theme Analysis*

	Theme	Participants
Suggestions	Class sizes should be appropriate	(P11, P29, P31, P33, P43, P44, P45, P46, P48, P52)
	There should be appropriate materials	(P5, P16, P22, P27, P39, P45)
	Students should know the approach	(P1, P4, P3, P6, P10, P41, P46)
	Lesson hours should be increased	(P12, P15, P18, P22, P45, P50)
	Teachers should be trained	(P10, P12, P17, P20, P32, P33, P42)
	It should be appropriate for the curriculum	(P17, P25, P39, P21, P13, P45, P47, P51)
	Classrooms should be appropriate	(P5, P3, P14, P24, P32, P44, P45, P49)
	Student readiness in groups	(P18, P9, P12, P19, P23, P26, P43)

In Table 11, the responses to the open-ended question "What do you think about using cooperative learning more effectively in English classes?" were examined and themes were created.

CONCLUSIONS and DISCUSSION

It was found that there were no important differences in high school English teachers' views on the use of the cooperative learning method when examined according to the program they graduated from, the variables of gender, and term of office. However, important differences were observed in relation to the type of program, participation in activities, type of school, the use of the approach, and its frequency. Research that seeks to understand teachers' opinions on the use of the cooperative learning approach in high school English classes is quite limited. Moreover, no other studies on this specific issue have been encountered. The study concluded that the majority of participating teachers believed the cooperative learning approach was effective for students and that it would be useful to use it in high school English classes compared to traditional teaching. Similar findings have been observed in other studies. For instance, Yıldız (1999), in her study titled "Differences Between Traditional Learning Groups and Cooperative Learning" found that teachers need to undergo appropriate training to effectively use the cooperative learning approach, a conclusion that is consistent with the findings of this research. She noted that simply dividing students into groups, assigning group tasks, encouraging discussion, and providing mutual support are not sufficient for cooperative learning. To implement cooperative learning effectively, caution must be given to the structuring of group work, and tasks and rewards should be carefully planned and organized. Additionally, it was emphasized that teachers who will use the cooperative learning approach should undergo a training process to apply the approach more effectively and appropriately.

In his study, Bozavlı (2012) emphasized the role of the teacher and the implementation of cooperative learning in practice. He noted that cooperative learning provides opportunities for interaction and stressed the need to raise awareness among teachers, highlighting that it is more efficient compared to traditional education. Batdı & Özbek (2010), in their study on the effectiveness of English textbooks in developing speaking skills in primary foreign language education, presented findings related to textbook activities. They emphasized the necessity of incorporating activities and exercises that align with the cooperative learning approach and should be designed to enhance collaborative learning. It was particularly supported that organizing textbooks based on speaking skills would contribute to students' learning through cooperative learning. Baş (2009) conducted a study on the impacts of the cooperative learning method on students' achievement, attitudes toward the lesson, and retention of what they have learned in English classes, which showed similarities with the findings of this research. The study finalized that the achievement and attitude towards the English class in the group taught

using the cooperative learning approach were higher than those in the group taught using traditional methods. Ahmad & Mahmood (2010) found in their research that cooperative learning is both an effective and enjoyable teaching strategy, resulting in significantly higher learning gains and a more positive learning experience compared to traditional learning. In his study on the effects of self and peer assessment, as alternative assessment approaches, on academic achievement, attitudes, and retention in cooperative learning environments, Cihanoğlu (2008) stated that cooperative learning practices are more effective than traditional classroom practices. He found that traditional learning practices do not achieve the desired level of success among students and that cooperative learning is more effective. He noted that these practices particularly support students' reading, writing, and listening skills.

When asked for suggestions on how to use the cooperative learning approach more effectively in English classes, the responses included recommendations such as having appropriate class sizes, providing suitable materials, ensuring that students are familiar with the cooperative learning approach, increasing class hours, training teachers, aligning the curriculum, ensuring appropriate classroom settings, and considering the dynamics of students within groups. The study found that teachers identified the advantages of cooperative learning as providing opportunities for practice, fostering collaboration and peer learning, developing empathy, increasing motivation, boosting self-confidence, and promoting active learning. Moreover, the disadvantages were identified as insufficient class hours, the presence of dominant students, and classroom management challenges in overcrowded classes. Kartal & Özbek (2016) reached similar conclusions in their research on student opinions regarding English classes taught using the STAD (Student Teams-Achievement Divisions) technique, a cooperative learning method. They reported that students generally felt good about speaking English, found that topics were more memorable due to the technique, and expressed a desire to continue the class. Memduhoğlu et al., (2014) concluded that cooperative learning can direct students towards interaction and communication, contributing to their social development. They recommended the widespread use of cooperative learning as part of foreign language teaching, due to its significant impact on learning. Wichadee & Suwantarathip (2010), in their study aimed at investigating the effectiveness of cooperative learning in reducing foreign language anxiety, concluded that the cooperative learning approach was advantageous. They found that the students' anxiety levels related to language classes, including the top five sources of anxiety and general language anxiety, significantly decreased. The students also expressed a positive attitude towards cooperative learning as a whole. In her study, Aslan Berzener (2020) found that teachers believe cooperative learning has various advantages. Teachers concluded that cooperative learning helps improve students' achievements, fosters positive relationships among students, and provides experiences that develop both strong learning and social skills. Azizinezhad et al., (2013) examined the effects of cooperative learning on language learning, motivation towards learning English as a foreign language, and the academic achievements of low-performing and high students in a heterogeneous language proficiency group. They integrated cooperative learning with second language acquisition and foreign language teaching to create the most suitable school experience for students. The study found that cooperative learning significantly contributed to improving middle school students' oral communication competence and motivation to learn English. Based on the study's findings, it was advised that cooperative learning be incorporated into the school English curriculum as part of the instructional program. In conclusion, the study indicated that the effects of cooperative learning are effective in enhancing middle school students' language learning. Al-Tamimi and Attamimi (2014) examined the effectiveness of cooperative learning in improving Yemeni students' speaking skills and attitudes in English language classes. They concluded that teachers should benefit from implementing the cooperative learning approach in English classes.

In their study titled "Determining Primary School Teachers' Views on Cooperative Learning," Vilda et al., (2019) emphasized the positive effects of the cooperative learning approach and highlighted that it should be used more frequently across all grade levels and subjects. They also

mentioned that various activities and seminars should be included to enhance students' productivity in the classroom. The study finalized that the in-service training of teachers on this approach should be increased. Slavin (1980) conducted research on 28 main field projects, each lasting at least 2 weeks, where cooperative learning methods were used in elementary or middle school classrooms. His findings generally support that cooperative learning approaches are beneficial for improving student achievement, enhancing mutual interest among students, fostering positive racial relations in desegregated schools, boosting student self-confidence, and achieving other positive results. Oksal (2014) found that the cooperative learning approach has a direct impact on participants' speaking anxiety and motivation levels, and that there is a strong relationship between motivation and anxiety. Tanrıverdi & Öztürk (2019) stated in their study that the cooperative learning approach is a useful method for expanding learners' vocabulary. They emphasized that students, especially compared to traditional teaching methods, were better able to develop their vocabulary learning skills through the cooperative learning approach. The study concluded that students could further expand their vocabulary and advance to a higher level. İstifci & Kaya (2011) noted that teachers who utilized technology in the cooperative learning approach provided effective interaction support, and that students learned better in social environments. The study found that the approach was effective in creating a social environment where students learned from one another by working together.

Limitations of the Study

This study is limited by the teachers who participated in the study and the data collection tools used in the study.

Acknowledgement and Support

This study was produced from the master's thesis titled "Examining teachers' views on the use of cooperative learning approach in secondary school English courses" prepared by Ayşe Kaya (2022) and presented as a summary paper at the 7th International Eurasian Social Sciences Congress.

Statement of Contribution Rate

The authors declare that they have made an equal contribution to the article.

Declaration of Conflict of Interest

There is no conflict of interest in this study and no financial support was received.

Statement of Publication Ethics

All rules outlined in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" have been followed throughout the entire process of this research, from planning and implementation to data collection and analysis. None of the actions specified under the section "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the second part of the directive have been committed.

During the writing process of this study, scientific, ethical, and citation rules have been adhered to; no alterations were made to the collected data, and this study has not been submitted for consideration to any other academic publication.

Research ethics committee approval information

Name of the board that conducted the ethical evaluation: Dicle University Social and Human Sciences Ethics Board Presidency

Ethical evaluation decision date: 11/10/2021

Ethical evaluation document number: 154333

Ayşe KAYA KAPLAN, Bayram AŞILIOĞLU

Ortaöğretim İngilizce derslerinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi

REFERENCES

- Ahmad, Z., & Mahmood, N. (2010). Effects of cooperative learning vs. traditional instruction on prospective teachers' learning experience and achievement, *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 43(1), 151-164.
- Al-Tamimi, N.O.M., & Attamimi, R.A. (2014). Effectiveness of cooperative learning in enhancing speaking skills and attitudes towards learning English. *International Journal of Linguistics*, 6(4), 27-45.
- Aslan-Berzener, Ü. (2020). *The role of cooperative learning on learning English as a foreign language* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Aslandağ-Soylu, B. (2008). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Azizinezhad, M., Hashemi, M., & Darvishi, S. (2013). Application of cooperative learning in efl classes to enhance the students' language learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 138-141.
- Bağceci, B. (2002). *Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin toplumsal tutumlar*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Baş, G. (2009). İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin erişisi, derse karşı tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 240-256.
- Batdı, V. (2013a). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üst bilişbecerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Batdı, V. (2013b). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 158-165.
- Batdı, V., & Özbek, R. (2010). İlköğretim yabancı dil öğretiminde konuşma becerilerinin geliştirilmesinde İngilizce ders kitaplarının etkililiği. *Education Sciences*, 5(3), 892-902.
- Batdı, V., & Semerci, Ç. (2016). İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin motivasyonlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (2), 493-510.
- Bozavlı, E. (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle yabancı dil öğretimi (psikolinguistik model). *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 31-40.
- Cihanoğlu, M.O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2018). *Eğitim sözlüğü* (6th Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eymen, E. U. (2007). *Spss kullanma kılavuzu* (1st Ed.). İstatistik Merkezi Yayınları.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS* (3rd Ed.). SAGE publishing.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Gömlüksiz, M. (1997). Kubaşık öğrenme " temel eğitim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerine deneysel bir çalışma". Baki Kitap ve Yayınevi.
- Gömlüksiz, M., & Onur, E. (2005). İngilizce öğreniminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarıları üzerindeki etkisi (Elazığ vali Tevfik Gür ilköğretim okulu örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 166.
- Istıfci, İ., & Kaya, Z. (2011). Collaborative learning in teaching a second language through the internet. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 11(3), 88-94.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Taylor, B. (1993). Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability students' achievement, self-esteem, and social acceptance. *The Journal of Social Psychology*, 133(6), 839-844.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. (Editör: Tanrıoğen, A.) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Kartal, Ş., & Özbek, R. (2016). İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ötb tekniğiyle işlenen İngilizce dersine ilişkin öğrenci görüşleri. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 2(2), 85-106.
- Kartal, Ş., & Özbek, R. (2017). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına etkileri. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 796-820.

- Keskin, A. (2003). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Liang, T. (2002). *Implementing Cooperative Learning In EFL Teaching: Process and Effects*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. National Taiwan Normal University Taiwan.
- Memduhoğlu, H. B., Çiftçi, S., & Özok, H. İ. (2014). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 1-14.
- Nan, H. (2014). *Theory and practice in language studies: a feasible study on cooperative learning in large class college english teaching*. Academy Publisher.
- Oksal, B. (2014). *The effects of cooperative learning and technology on English language learners' speaking anxiety and motivation level: a case study at a Turkish private university*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Orunlu, E. E. (2012). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi karışımlar konusunun öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Pala, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki etkililiği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Pallant, J. (2020). *Spss survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS (7th Ed.)*. Taylor and Francis Publishing.
- Pan, C. Y., & Wu, H. Y. (2013). The cooperative learning effects on English reading comprehension and learning motivation of efl freshmen. *English Language Teaching*, 6(5), 13-27.
- Sezer, A., & Tokcan, H. (2003). İşbirliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 227-242.
- Slavin, R. E. (1980). Specialization: Social psychology of education; motivation; field research methodologies. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342.
- Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429-445.
- Slavin, R.E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71-82.
- Spolsky, B. (1969). Attitudinal aspects of second language learning. *Language Learning*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED031701.pdf>
- Şenol, H., Bal, Ş., & Yıldırım, H. İ. (2007). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde duyu organları konusunun işlenmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutum üzerinde etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-220.
- Tanrıverdi, T., & Öztürk, E. (2019). Öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin yeri. *Journal of Social Sciences and Education*, 2(1), 93-120.
- Timur, S., Ergül, R., & Kınca, R. Y. (2007). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 156-163.
- Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin erişimi, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ün-Açıkgöz, K. (2006). *Aktif öğrenme*. (8. Baskı). Biliş Yayınları.
- Wichadee, S. (2005). The effects of cooperative learning on english reading skills and attitudes of the first year students at Bangkok University. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2 (8), 169-180.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (17), 155-163.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

Giriş

Birçok alanda etkili olan işbirlikçi öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin etkili ve verimli öğrenme elde etmeleri için oldukça önemlidir. İngilizce öğretiminde, öğrencilerin konuşma ve dinleme gibi becerilerde ustalaşmaları için işbirlikçi bir öğrenme ortamına ihtiyaçları vardır. Sosyal varlıklar olarak, insanlar iletişim kurmak için konuşmayı tercih ederler ve İngilizce dünya üzerinde iletişim için en çok tercih edilen dillerden biridir. Bu kadar yaygın olarak tercih edilen bir dili öğretirken, işbirlikçi öğrenme yaklaşımlarının yanı sıra etkileşime dayalı diğer yaklaşımları kullanmak önemlidir. Birçok uzman ve dilbilimci işbirlikçi öğrenme yaklaşımı hakkında farklı konularda araştırmalar yürütüp bilgi sağlasa da, İngilizce öğretiminde işbirlikçi öğrenme alanında etkinliği ve verimliliği artırmak için daha fazla ilerlemeye ihtiyaç vardır. Geleneksel öğrenme ortamlarından farklı olarak, daha uygun dil öğrenme ortamlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin İngilizce öğretiminde işbirlikçi öğrenme yaklaşımını kullanarak edindikleri olumlu veya olumsuz deneyimlerden faydalanmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu, günümüz eğitiminde ortaya çıkan temel sorunlardan biri olan yetersiz eğitim anlayışına kadar uzanan geleneksel öğrenme yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin rahat hissetmediği, kendilerini ifade edemediği, aktif olmadığı öğretim merkezli yaklaşımlar yerine, ilgi çekici, aktif, öğrenciyi merkeze alan ve sürecin bir parçası haline getiren öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Daha doğrusu, bu yöntemlerle öğrencinin öğretmen olduğu bir öğrenme farkındalığı gerçekleştirilmelidir (Şenol, Bal ve Yıldırım, 2007). İnsanlar bir görevi başarmak için sıklıkla iletişime ve işbirliğine ihtiyaç duyarlar. İhtiyaç duydukları alanlardan biri de eğitimidir (Sezer ve Tokcan, 2003). İşbirlikli öğrenme, bir görevi tamamlamak veya bir problemi çözmek için genel bir hedef için küçük gruplar halinde beraber çalışarak herhangi bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır (Demirel, 2018). Okulda öğretilen İngilizceyi geliştirmek için, kalabalık sınıflardaki öğretmenler bazı uygun öğretim yaklaşımlarına yönelmiştir; bunlar arasında işbirlikli öğrenme yaklaşımı oldukça pratiktir. Küçük gruplarla, bir öğretmen kalabalık bir sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenme aktivitelerine katılmasını hızla sağlayabilir. Utangaç öğrenciler küçük bir grupta soru sorma ve cevaplama olasılığı daha yüksektir. Aynı durum düşük öğrenme düzeyine sahip öğrenciler için de geçerlidir. İşbirlikli öğrenmenin faydası dil derslerinde açıktır. Johnson'ın araştırması ayrıca öğrencilerin küçük gruplar halinde bir şeyler yapmasının sağlanmasının öğrencilerin büyük sınıflarda öğretim ve öğrenme etkinliklerine katılmaları için tek mantıklı yol olduğunu da göstermektedir (Nan, 2014). Öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak öğrencilere dil öğretmek için kullanılacak işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla oluşturulan sosyal ortamlarda daha iyi motive olacakları düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, liselerde İngilizce derslerinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının kullanımıyla ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Ortaöğretim İngilizce derslerinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının kullanımıyla ilgili öğretmenlerin görüşlerini incelemek için yapılan çalışmalarla ilgili literatür incelendiğinde konuyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Yöntem

Araştırma betimsel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırma nicel araştırma modellerinden biri olarak yürütülmüştür. 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde, Güneydoğu Anadolu bölgesinde bir lisede İngilizce sınıflarında görev yapan 153 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Veriler, alanında uzman 7 akademisyen ve 9 öğretmenin görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Veriler, Lise İngilizce Derslerinde İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımlarının Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi ile toplanmıştır. Araştırmadaki açık uçlu sorular içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analizler bağımsız ki-kare testi kullanılarak yapılmıştır.

Sonuçlar

Öğretmenlerin işbirlikli öğrenme yaklaşımının kullanımına ilişkin görüşleri cinsiyete, mezun olunan programa ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermezken, okul türü, program türü, etkinliğe katılım, yaklaşımın kullanımı ve sıklığı arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Öğretmenler işbirlikli öğrenmenin avantajlarını; uygulama, işbirliği ve akran öğrenmesi, empati, motivasyon, özgüven ve aktif öğrenme; dezavantajlarını ise yetersiz ders saati, baskın öğrenci ve sınıf yönetiminin zorluğu olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler işbirlikli öğrenme yaklaşımının daha etkili kullanılabilmesi için sınıf mevcutlarının uygun olması, uygun materyallerin bulunması, öğrencilerin kooperatif öğrenme yaklaşımını bilmesi, ders saatlerinin artırılması, öğretmenlere eğitim verilmesi, müfredatın uygun olması, sınıfların uygun olması ve öğrencilerin gruplar halinde bulunma durumlarının uygun olması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Tartışma ve Sonuç

Bulgular, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce derslerinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının kullanılmasının etkili olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Literatürde de benzer bulgular bulunmaktadır. Yıldız (1999), "İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğrenme gruplarının aralarındaki farklar" başlıklı çalışmada, öğretmenlerin işbirlikli öğrenme yaklaşımını kullanabilmeleri için uygun eğitim koşullarından geçmeleri gerektiği sonucuna varmıştır ki bu da bu araştırmanın bulgularına benzerdir. İşbirlikli öğrenmede gruplara ayrılıp birlikte çalışmanın, bireylere grup ödevleri yaptırmanın, karşılıklı tartışmanın ve birbirlerine destek sağlamanın yeterli olmadığını belirtmiştir. İşbirlikli öğrenmeyi gerçek anlamda uygulayabilmek için çalışma ve ödül ürünleri dikkate alınmalı ve grup çalışması yapılandırılırken çalışmalar organize edilmelidir. Ek olarak işbirlikli öğrenme yaklaşımını kullanmak isteyen öğretmenlerin yaklaşımı amacına uygun bir şekilde ve daha etkili uygulayabilmeleri için bir eğitim sürecinden geçmeleri gerektiğini belirtmiştir. Aslan Berzener (2020) çalışmada öğretmenlerin görüşü işbirlikli öğrenmenin çeşitli avantajları olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin başarılarını artırmalarına, öğrenciler arasında olumlu ilişkiler kurmalarına ve hem iyi öğrenme becerileri hem de sosyal beceriler geliştiren deneyimler sağlmasına yardımcı olduğuna inandığı sonucu çıkarılmaktadır. Bozavlı (2012) çalışmada öğretmenin rolüne ve işbirlikli öğrenmenin pratikte kullanımına dikkat çekmiştir. İşbirlikli öğrenmenin etkileşim imkânı sağladığını, geleneksel eğitime göre daha verimli olduğunu ve bu konuda öğretmenlerin farkındalığını artırdığını belirtmiştir.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 2

Sayfa: 715-733



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 2

Page: 715-733

Üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ve umutsuzluk arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracılık rolü

The mediating role of psychological resilience in the relationship between fear of COVID-19 and hopelessness in university students

Şeymanur TAPAN,  <https://orcid.org/0000-0002-7058-1125>

İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, seymanurtapan89@gmail.com

Nilgün ÖZTÜRK,  <https://orcid.org/0000-0003-2593-9076>

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nilgun.ozturk@inonu.edu.tr

Bu çalışma, Şeymanur Tapan (2022) tarafından hazırlanan "Üniversite öğrencilerinde Covid-19 korkusu ve umutsuzluk arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracılık rolü" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi TRB2 Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

3 Ocak 2024

Düzeltilme Tarihi

18 Mayıs 2024, 27 Ağustos 2024, 30 Ekim 2024,
10 Kasım 2024

Kabul Tarihi

11 Kasım 2024

Önerilen Atıf

Tapan, Ş., & Öztürk, N. (2024). Üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ve umutsuzluk arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracılık rolü. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 715-733.
<http://doi.org/10.33400/kuje.1414072>

Recommended Citation

ÖZ

Yıllar boyunca insanlar birçok küresel sorunla yüz yüze gelmiş ve bu durumlardan çeşitli şekillerde etkilenmiştir. Bireylerin içinde buldukları gelişim dönemi ve sahip oldukları psikolojik özellikleri bu etkilerin nasıl olacağını şekillendiren önemli faktörlerdendir. Yaşamı tehdit eden durumlara verilebilecek ilk tepkilerden olan korkunun gelecek yaşantıları için planlar yapmakta olan üniversite öğrencilerinin gelecek tasarımlarını olumsuz etkileyebileceği ancak psikolojik sağlamlığın bu ilişkide koruyucu bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada, üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ve umutsuzluk arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracılık rolü incelenmiştir. Psikolojik sağlamlığın aracı rolünü öngören hipotetik model kurulmuş ve araştırma değişkenleri arasındaki ikili ilişkilerin yanı sıra aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 530 (415 kadın, 115 erkek) üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, COVID-19 Korkusu Ölçeği, Beck Umutsuzluk Ölçeği ve Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği kullanılmıştır. Oluşturulan model, yapısal eşitlik modellemesiyle (YEM) test edilmiştir. Analizler sonucunda COVID-19 korkusunun, psikolojik sağlamlığı negatif ve anlamlı düzeyde yordadığı; psikolojik sağlamlığın da umutsuzluğu negatif ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Psikolojik sağlamlığın aracı rolü incelendiğinde ise dolaylı etkinin anlamlı olduğu dolayısıyla psikolojik sağlamlığın, COVID-19 korkusu ve umutsuzluk arasındaki ilişkiye tam aracılık ettiği görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda üniversite öğrencilerinin toplumda meydana gelen olumsuz yaşantılar sonucunda umutsuzluk yaşamalarının önüne geçilmesi amacıyla psikolojik sağlamlık düzeylerinin geliştirilmesi yönünde uygulama çalışmalarının yapılması ve geleceği planlama konusunda kariyer danışmanlığı uygulamaların yaygınlaştırılması şeklinde öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: COVID-19 korkusu, umutsuzluk, psikolojik sağlamlık, üniversite öğrencileri

ABSTRACT

Over the years, people have faced many global problems and have been affected by these situations in various ways. The developmental period that individuals are in and their psychological characteristics are important factors that shape how these effects will be. It is thought that fear, which is one of the first reactions to life-threatening situations, may negatively affect the future designs of university students who are making plans for their future lives, but psychological resilience will play a protective role in this relationship. In this context, the mediating role of psychological resilience in the relationship between fear of COVID-19 and hopelessness in university students was examined in the current study. A hypothetical model predicting the mediating role of psychological resilience was established and the mediating role was examined in addition to the bilateral relations between the research variables. The sample of the study consisted of 530 university students (415 female, 115 male). Personal Information Form, Fear of COVID-19 Scale, Beck Hopelessness Scale and Brief Psychological Resilience Scale were used to collect data. The created model was tested with structural equation modeling (SEM). As a result of the analyses, it was seen that the fear of COVID-19 predicted psychological resilience negatively and significantly; and psychological resilience predicted hopelessness negatively and significantly. When the mediating role of psychological resilience was examined, it was seen that the indirect effect was significant, and therefore psychological resilience fully mediated the relationship between fear of COVID-19 and hopelessness. In line with the findings obtained as a result of the research, suggestions were made in the form of carrying out implementation studies to improve the levels of psychological resilience in order to prevent university students from experiencing hopelessness as a result of negative experiences in society and to disseminate career counseling practices for planning the future.

Keywords: fear of COVID-19, hopelessness, psychological resilience, university students

GİRİŞ

İnsanoğlu, dünden bugüne gerek yerel gerekse küresel bağlamda birçok yaşantıyı birlikte deneyimlemektedir. Bu yaşantılar olumlu gelişmeler olabildiği gibi olumsuz da olabilmektedir. İnsan sağlığını ve güvenliğini tehdit eden riskli yaşantılar bağlamında bakıldığında geçmiş zamanlardan bu yana insanlar, farklı belirtileriyle ölümlere neden olan pek çok salgın hastalık ile mücadele etmişlerdir (Aslan, 2020; Hamson vd., 2023). Etkilerini uzun süreli sürdüren ve dünya genelinde yönetiminde zorluklar yaşanan salgın hastalıklardan sonuncusu yeni tip Coronavirüstür (COVID-19) (Ahorsu vd., 2020). Halk sağlığıyla ilgili bu gibi acil durumlar hem bireylerin hem de toplumların sağlık, güvenlik ve refahını etkileyebilmektedir (Pfefferbaum & North, 2020: 511). Dünya genelinde, başlangıçta çoğunlukla COVID-19'un fiziksel sağlık üzerindeki etkisine odaklanılmış olmasına rağmen küresel problemlerin, ruh sağlığı üzerindeki etkisi de göz ardı edilemez bir öneme sahiptir (Satıcı vd., 2020a). Zira psikolojik faktörler, bireylerin, olumsuz yaşam olaylarının ortaya çıkardığı istenmeyen durumlarla başa çıkma biçimlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Ayrıca psikolojik faktörler; bireylerin kendileri, aileleri, mali durumları ve işleri hakkında korku yaşamalarının yaygınlaşmasına da sebep olan geniş toplumsal sorunların, anlaşılması ve yönetilmesi için de büyük öneme sahiptir (Taylor, 2019). Nitekim rutin yaşantı alışkanlıklarından uzaklaşan, ekonomik sıkıntılara maruz kalan ve sağlık kaygıları yaşayan toplumların fiziksel etkiler yanında psikolojik yaralar alması da muhtemeldir (Bekaroğlu & Yılmaz, 2020: 574). Bu görüşü destekleyecek doğrultuda alan yazın incelendiğinde görülmektedir ki toplumun farklı kesiminden insanlar, pandemi ile birlikte ruh sağlığında olumsuz yönde değişimler yaşamış (Haldorai vd., 2023), geleceği karanlık olarak değerlendirme eğilimine sahip olmuş (Yıldırım vd., 2023) ve korku bir süre sonra azalsa da kaygı düzeyinde bozulmalar yaşamaya devam etmiştir (Peng vd., 2024).

Gelişim dönemleri itibariyle farklı yaş gurubunda yer alan bireylerin COVID-19 pandemisinden etkilenme durumları aynı olmayabilir. Genel popülasyonda çalışılarak ortaya konan ve önemli bir kısmını üniversite öğrencilerinin oluşturduğu bir araştırmada öğrencilerin; pandemi sürecine dair kaygı, depresyon ve stres düzeylerinin araştırmaya katılan emekli veya çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Wang vd., 2020). Diğer bir araştırmada da benzer şekilde genç yetişkinlik döneminde yer alan bireylerde, pandemiden kaynaklanan istenmeyen ruhsal çıktılar deneyimleme olasılıklarının daha büyük yaştaki bireylere göre yüksek olduğu vurgulanmıştır (Varma vd., 2021). Bu farklılığın bir gerekçesi olarak düşünülebilecek bir araştırma bulgusu da gençlerin sosyal medya kullanım oranı ile ilişkilidir. Araştırmaya göre sosyal medyanın zararlı seviyelerde kullanılması ve pandemi sürecine ilişkin bilgi kirliliğine sahip olunması da gençler arasında psikolojik sıkıntıları arttırmıştır (Vaezpour vd., 2024). Bu araştırmalarda da altı çizilen ve yaklaşık 18-29'lu yaşları içeren; sorumlulukların, gelecekle ilgili planların arttığı, iş yaşamına adım atıldığı, ekonomik bağımsızlığın kazanılmaya çalışıldığı beliren yetişkinlik döneminde (Arnett, 2000; Arnett, 2015) toplumda meydana gelen olayların genç bireyleri etkilemesi ve bu bireylerin de bundan akademik, ekonomik, psikolojik ve sosyal açıdan etkilenmesi kaçınılmaz olmaktadır. Nitekim akademik gecikme korkusu (Hossain vd., 2021), eğitim sürecinin kesintiye uğramasıyla yaşanan belirsizliğin akademik performansı düşürmesi (Kulal & Rahiman, 2024), sosyal işlev bozukluğu (Marques vd., 2021) ya da sosyal ilişkilerin kesilmesi korkusu (Al-Marooof vd., 2023), ekonomik güvensizlik ve iş kesintileri ile birlikte yaşanan kaygı artışı (Sanchez vd., 2024; Tsurugano vd., 2021), depresyon, kaygı, korku, duygusal yalnızlık (Feng vd., 2021; Islam vd., 2020; Labrague vd., 2021) pandeminin üniversite öğrencileri üzerindeki bazı olumsuz etkilerindendir.

Salgın döneminin oldukça etkilediği üniversite öğrencileri, yer aldıkları gelişim dönemi sebebiyle yaşadıkları günlük hayatları ve bir yandan da geleceklere adına önemli adımlar atmakta ve önemli tercihlerde bulunmaktadırlar (Arnett, 2000). Bu gerekçelerle bu dönemde yer alan bireylerin kendilerini bekleyen yaşama dair beklenti ve motivasyonlarının, risk faktörlerinden ve koruyucu faktörlerden nasıl ve ne düzeyde etkilenmiş olabileceklerini belirlemek önem taşımaktadır. Bu açıdan COVID-19 salgını sürecinde üniversite öğrencilerinin deneyimledikleri ruhsal belirtilerle ilişkili değişkenlerden birinin umutsuzluk olabileceği düşünülmektedir. Nitekim insanların,

gelecek yaşamları için endişe ve bilinmezlik yaşadıklarında umutsuzluk yaşamaları beklenebilmektedir (Sarıcalı vd., 2020). Olumsuz durumlar karşısında yapıcı bir değişiklik için herhangi bir çaba göstermeden istenmeyen duruma mahkûm olmuşluk hissi olarak tanımlanan umutsuzluk (Shea & Hurley, 1964: 32) bireyin yaşamındaki stres etmenlerinin olumsuz değerlendirilme ihtimalini artırıp hayatındaki olumsuzluklarla baş etme kapasitelerine olan inancı azaltmaktadır (Padmanabhanunn & Pretorius, 2021: 2). Pandeminin zorluklarını deneyimleyen üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı karamsar duygular, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve derse katılımlarını etkileyen önemli etkenler arasında bulunmaktadır (Tulaskar & Turunen, 2022). Karamsarlığın yanı sıra akademik belirsizlik, artan iş yükü, dönemi başarıyla bitirememesi endişesi, motivasyon kaybı ve virüs korkusu; depresyon ve stres yaşama gibi ruhsal problemleri beraberinde getirmektedir (Tasso vd., 2021). Ayrıca bu süreçte öğrenciler arasında tükenmişlik de sık rastlanan bir durum olarak göze çarpmaktadır (Aguayo-Estremera vd., 2023). Umutsuzluğun, depresyon ile yakın ilişkisi, karamsarlığı, motivasyon kaybını içinde barındırması ve olumsuz yaşam olayları tarafından tetiklenmesi gibi özellikleri göz önünde bulundurulduğunda öğrenciler arasında yaygın bir psikolojik faktör olabileceği görüşü önem kazanmaktadır.

Dünya genelinde salgın hastalık gibi zorlayıcı yaşam olaylarına maruz kalan toplumlardaki bireylerin ruh sağlıkları, korku ve kaygılardan nasıl etkilendikleriyle de yakından ilişkilidir (Schimmenti vd., 2020). İnsanın kendini bedensel ve ruhsal açıdan tehlikede görmesi sonucu oluşan korku, var olan somut bir tehdit sonucu meydana gelen duygusal bir tepkidir (Şahin, 2019: 119). Hem korku hem de korkuyla yakından ilişkili olan panik, virüsün kendisiyle savaşıma gücünü azaltabileceği gibi, bireylerin hastalıklarla mücadelede vücut direncini de azaltabilmektedir (Ng & Kemp, 2020: 753). İçinde bulunulan pandemi süreci açısından ele alındığında COVID-19 korkusunun üniversite öğrencilerinde umutsuzluğa katkıda bulunabilecek faktörlerden biri olduğu düşünülmektedir. Nitekim COVID-19 korkusu, umutsuzluğun yakından ilişkili olduğu depresyon ve kaygının pozitif yordayıcısıdır (Satıcı vd., 2020a). Bireylerin geleceği olumsuz ve karanlık olarak değerlendirmesine ve geleceğe yöneliminde düşüş yaşanmasına katkıda bulunmaktadır (Lenzo vd., 2023; Yıldırım vd., 2023). Ayrıca yine umutsuzlukla yakından ilişkili olduğu bilinen intiharın, önde gelen nedenlerinden biridir (Dsouza vd., 2020). Dolayısıyla depresyon ve intiharla yakından ilişkili olduğu için COVID-19 korkusunun, umutsuzlukla da bağlantılı olması muhtemeldir. Zira bu dönemde yapılan araştırmalar COVID-19'a yönelik kaygının (Kılınç & Erci, 2023) ve korkunun (Şahin & Aydın, 2022) bireylerin umutsuzluk düzeyini arttırdığını göstermektedir.

Yaşamda karşılaşılan tüm zorluklara ve olumsuzluklara rağmen bazı bireyler diğerlerine göre bu olumsuzluklar ve zorluklar karşısında nispeten daha dirençlidir (Bonanno, 2004). Bireyler arasındaki bu farklılık psikolojik sağlamlığa işaret etmektedir. Nitekim psikolojik sağlamlık, bireyin çevresinde olup biten zorluklara karşı sahip olduğu koruyucu faktörler yardımı ile direnç göstermesini ve olumsuz etkilerinden daha çabuk kurtulmasını sağlayan bir beceridir (Ahern vd., 2006). Yetişkinliğe geçiş sürecinde yer alan ve bu süreçte toplumun kendisinden yerine getirmesini beklediği görevleri bulunan üniversite öğrencileri de, işlevde buldukları yaşam alanlarında bir takım olumsuzluklar ile karşılaşabilmektedirler. Karşılaştıkları olumsuzluklar da bireyleri psikolojik açıdan savunmasız hale getirebilmektedir ve salgın hastalıklar da bireylerin refahını tehdit eden çevresel risk faktörlerinden biridir (Masten vd., 2006; Masten, 2014).

Salgın hastalıklar gibi risk faktörleri bireyin iyi oluşunu tehdit etmesine rağmen psikolojik sağlamlık, COVID-19 pandemisinin olumsuz psikolojik sonuçlarına karşı koruyucu bir faktör olma özelliğine sahiptir (Bilge & Bilge, 2020; Huffman vd., 2021). Örneğin pandemi kaynaklı stres, üniversite öğrencilerinin öğrenme düzeylerini olumsuz etkilerken psikolojik sağlamlık öğrenme güçlüklerine karşı koruyucu bir rol üstlenmektedir (Quintiliani vd., 2022). Bu bulgulara ek olarak psikolojik sağlamlık, COVID-19 korkusunun sebep olabileceği olumsuz sonuçlara karşı da yüksek düzeyde koruyucu bir rol üstlenebilmektedir (Oducado vd., 2021). Örneğin, Petzold ve diğerleri (2020), yaptıkları çalışmada COVID-19 pandemisi sebebiyle yaşanan olumsuz duyguları kabul edip mevcut duruma uyum göstermenin, COVID-19 korkusu, depresyon ve kaygı riskini azalttığı

bulgusuna ulaşmışlardır. Psikolojik sağlamlığın kesitsel etkilerinin yanı sıra uzun vadeli etkilerine de bakıldığında pandemide yaşanan zorlukların bireylerin ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerine karşı koruyucu bir rol üstlenmektedir (Belen, 2023) Buradan hareketle görülmektedir ki psikolojik sağlamlık, olumsuz ruh sağlığı sonuçları ile negatif ilişkili iken bireylerin olumlu, koruyucu özellikleri ile pozitif ilişkilidir.

Geçmiş yıllarda yaşanan ebola, influenza gibi salgın hastalıklar sürecinde gerçekleştirilen araştırmalarda hastalığın yayılımı azalsa dahi ruh sağlığı üzerindeki etkisini uzun yıllar hissettirmeye devam edebileceğinedikkat çekilerek (Reardon, 2015) pandemi yayılımına eşlik eden psikolojik yansımaların da ele alınması önerilmiştir (Ornell vd., 2020). Zira, COVID-19 pandemisinin etkisi günümüzde azalmış olsa bile bireylerin kitlesel problemler karşısında ne tür psikolojik tepkiler verdiğinin ve koruyucu özelliklerin neler olabileceğinin biliniyor olmasının olası olumsuz durumların yönetimine katkı sunacağı düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerinde mevcut araştırma değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmemiş olması da göz önünde bulundurulduğunda mevcut araştırmanın alanyazına ve ileriki araştırmalara katkı sağlaması beklenmektedir. Bu doğrultuda mevcut araştırmada COVID-19 korkusu ile umutsuzluk arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracılık rolünü incelemek amacıyla test edilmek üzere üç adet hipotez belirlenmiştir:

H₁: COVID-19 korkusu psikolojik sağlamlık ile negatif yönde ilişkilidir.

H₂: Psikolojik sağlamlık umutsuzluk ile negatif yönde ilişkilidir.

H₃: Psikolojik sağlamlık, COVID-19 korkusu ile umutsuzluk arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir.

YÖNTEM

Mevcut araştırma nicel desende yer alan ilişkisel tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Aracı rolün incelenmesi için kullanılabilen Yapısal Eşitlik Modelinde araştırmacılar tarafından kurgulanan bir model aracılığıyla değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkiler test edilebilmektedir (Çokluk vd., 2010). Bu doğrultuda öncelikle veri toplamada kullanılan ölçeklere ilişkin ölçüm modelleri test edilmiştir. Bu amaçla kullanılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), YEM analizinin ilk aşamasını oluşturmaktadır ve önemli bir aşamadır. DFA daha önceden özellikleri belirlenmiş olan ölçme araçlarının araştırmacının mevcut veri setinde de istenen özellikleri sergileyip sergilemediğinin belirlenmesine imkân tanımaktadır (Kline, 2011). Bu doğrultuda ilk aşamada ölçüm modellerini test etmek için ölçekler üzerinde DFA yapılmış ardından da tüm ölçeklere aynı anda DFA yapılmıştır. İkinci aşamada ise araştırmacı tarafından oluşturulan hipotetik model test edilmiştir.

Katılımcı Bilgisi

Araştırmanın katılımcıları, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında bir üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu araştırmada rastgele olmayan örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, ulaşmanın nispeten kolay olduğu, gönüllü olarak araştırmaya katılım göstermek isteyen insanların çalışmaya dâhil edildiği bir örnekleme yöntemidir (Johnson & Christensen, 2014). Bu örnekleme yönteminin tercih edilmesinde verilerin toplanması sürecinde pandemi sebebiyle eğitim-öğretimin uzaktan eğitim aracılığı ile devam ediyor olması etkili olmuştur. Araştırmanın örneklemi toplam 530 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların 415'i kadın (%78.3) 115'i erkektir (%21.7). Katılımcıların yaş aralığı 18 ile 37 arasında değişiklik göstermekte olup yaş ortalaması 21.39 ve standart sapması 2.67'dir.

Veri Toplama Araçları

Mevcut araştırmada öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi özelliklerine ilişkin bilgileri toplamak için araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. COVID-19 hastalığına

yönelik korku düzeyleri için COVID-19 Korkusu Ölçeği, umutsuzluk düzeyleri için Beck Umutsuzluk Ölçeği ve psikolojik sağlamlık düzeyleri için Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği kullanılmıştır.

COVID-19 korkusu ölçeği

Ahorsu ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen ölçek Türkçeye Ladikli ve diğerleri (2020) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek yedi maddeden oluşan tek boyutlu bir yapıya sahiptir. 5'li likert olarak yanıtlanabilen ölçekte yanıtlar "Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Ne katılıyorum ne katılmıyorum (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5)" şeklindedir. Ölçeğe ait örnek madde "*COVID-19 yüzünden hayatımı kaybetmekten korkuyorum*" şeklindedir. Ölçeğin uyarlama çalışmalarını yapan araştırmacılar ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısını .86 olarak hesaplamışlardır. Mevcut araştırmada ölçeğe ait Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin veri seti ile uyumunu incelemek amacıyla yapılan DFA sonucunda ise model uyum iyiliği değerlerinden Ki-karenin serbestlik derecesine oranı incelendiğinde $\chi^2/sd = 3.96$ olduğu ve 5'ten düşük bir değer olduğu için kabul edilebilir uyum değeri olarak değerlendirilmiştir. Diğer uyum iyiliği değerleri de GFI = .97, CFI = .98, RMSEA = .07, SRMR = .02 olarak hesaplanmıştır. Buna göre RMSEA değeri kabul edilebilir uyum sergilerken diğer değerler iyi uyum sergilemişlerdir (Browne & Cudeck, 1992; Byrne, 2010; Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2013).

Beck umutsuzluk ölçeği

Beck ve diğerleri (1974) tarafından geliştirilen ölçek Türkçeye Durak ve Palabıykoğlu (1994) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek "Gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler", "Motivasyon kaybı" ve "Umut" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ayrıca evet-hayır şeklinde cevaplanabilen 11 "doğru" 9 "yanlış" cevap anahtarı olan 20 ifade yer almaktadır. Doğru olarak ifade edilen maddeler için "Evet" yanıtı verilenlere bir puan, yanlış olarak ifade edilen maddeler için "Hayır" yanıtı verilenlere bir puan verilmektedir. Her yanlış cevap içinse sıfır puan verilmektedir. Ölçeğe ait örnek madde "*Gelecek bana bulanık ve belirsiz görünüyor.*" şeklindedir. Uyarlama çalışmalarını yapan araştırmacılar tarafından (Durak & Palabıykoğlu, 1994) belirlenen üç alt boyuta ilişkin güvenilirlik katsayıları sırasıyla .78, .72 ve .72 olarak bulunmuştur. Mevcut araştırmadan elde edilen verilerle yapılan iç tutarlık analizi sonucunda da ölçeğin geneli için Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı .89, geleceğe ilişkin duygu ve beklentiler alt boyutu için .79, motivasyon kaybı alt boyutu için .70, umut alt boyutu içinse .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin veri seti ile uyumunu incelemek amacıyla yapılan DFA sonucunda ise model uyum iyiliği değerlerinden Ki-karenin serbestlik derecesine oranı incelendiğinde $\chi^2/sd = 2.92$ olduğu ve 5'ten düşük bir değer olduğu için kabul edilebilir uyum değeri olarak kabul edilmiştir. Diğer uyum iyiliği değerleri de GFI = .91, CFI = .91, RMSEA = .06, SRMR = .04 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu bulgular ışığında ölçeğin ölçüm modelinin kabul edilebilir düzeyde uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu (Browne & Cudeck, 1992; Byrne, 2010; Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2013) ve üç alt boyutlu yapısının mevcut veri seti üzerinden doğrulandığı söylenebilir.

Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği

Ölçek Smith ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiştir ve Türkçeye Doğan (2015) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek, üç olumlu üç olumsuz ifadeden oluşmaktadır ve olumsuz ifadeler tersten kodlanmaktadır. 5'li Likert tipi olan ölçek "Hiç uygun değil" (1), "Uygun Değil" (2), "Biraz Uygun" (3), "Uygun" (4), "Tamamen Uygun" (5) şeklinde cevaplanmaktadır. Ölçeğe ait örnek madde "*Stresli durumlardan sonra kendime gelmem uzun zaman almaz.*" şeklindedir. Doğan (2015) tarafından iç tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada ise ölçeğe ait Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin veri seti ile uyumunu incelemek amacıyla yapılan DFA sonucunda ise model uyum iyiliği değerlerinden Ki-karenin serbestlik derecesine oranı incelendiğinde $\chi^2/sd = 3.80$ olduğu ve 5'ten düşük bir değer olduğu için kabul edilebilir uyum değeri olarak değerlendirilmiştir. Diğer uyum iyiliği değerleri de GFI = .98, CFI = .98, RMSEA = .07, SRMR = .02 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu bulgular ışığında ölçeğin

tek faktörlü ölçüm modelinin iyi ve kabul edilebilir düzeyde uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu (Browne & Cudeck, 1992; Byrne, 2010; Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2013) ve tek faktörlü yapısının mevcut veri seti üzerinden doğrulandığı söylenebilir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın yapılabilmesi için öncelikle etik kurul izni alınmıştır. Etik kurul olurunun alınmasının ardından araştırma izni için başvuru yapılmış ve araştırma izni çıktıktan sonra araştırmanın verilerinin toplanması süreci başlatılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde Şubat ve Mart aylarında gerçekleştirilmiştir. Bu zaman aralığında COVID-19 pandemisi nedeniyle eğitim kurumlarında yüz yüze eğitim yapılamadığı için araştırmanın verileri çevrim içi olarak toplanmıştır. Bu sebeple ölçekler çevrim içi ortamda doldurulabilecek şekilde Google Forms aracılığı düzenlenmiştir. Ardından katılımcılara mail ve internet üzerinden mesajlaşma imkânı sağlayan uygulamalar aracılığı ile araştırmaya katılım bağlantısı iletilmiştir. Katılımcılardan gönüllü olarak katıldıklarına ilişkin onay alınmıştır.

Veri Analizi

Mevcut araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, değişkenler arası ilişkiler, normallik, uç değer, kayıp değer gibi analizlerin yanı sıra aracı değişkenin aracılık rolüne ilişkin YEM analizi yapılmıştır. Aracılık etkisinin anlamlılığının tespiti için de Bootstrapping analizi kullanılarak 5000 yeniden örnekleme seçeneğinde %95 güven aralığındaki (GA) alt ve üst sınırlar incelenmiştir.

Araştırma sorularına ilişkin analizler yapılmadan önce ilk aşamada veri seti; kayıp değer, uç değer ve verilerin normal dağılım sağlayıp sağlamadığı açısından incelenmiştir. İlk aşamada kayıp değerler incelenmiştir. Araştırma verileri çevrimiçi ortamda toplandığından katılımcılara tüm ifadeleri yanıtlamaları gerektiğini bildiren bir madde eklenmiştir. Bu sebeple veri setinde kayıp veri bulunmamaktadır. İkinci aşamada verilerin normal dağılım sergileyip sergilemedikleri incelenmiştir. Bu bağlamda, bu araştırmada çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla COVID-19 korkusu değişkeni için .19, -.35; umutsuzluk değişkeni için .98, .08; psikolojik sağlamlık değişkeni için .03, .35 olarak hesaplanmıştır. Normallik varsayımında, ölçüt olarak değerlendirilen çarpıklık (*skewness*) ve basıklık (*kurtosis*) değerlerinin ± 1 aralığında olması gerektiği (Çokluk vd., 2010) varsayımı baz alınarak incelendiğinde bu araştırmanın verilerinin normal dağıldığı sonucuna varılmıştır.

Son olarak mevcut veri setinde uç değer analizi yapılmıştır. Bu amaçla her bir değişkende yer alan ham puanlar z puanına dönüştürülmüştür. z puanlarına göre verinin uç değer olarak değerlendirilebilmesi için puanların -3 ile +3 aralığı dışında olması gerektiği belirtilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu doğrultuda veri seti içerisinde istenen sınırları aşan tek değişkenli uç değer bulunmadığı görülmüştür. Son olarak çok değişkenli uç değerlerin hesaplanması için Mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır. Yapılan analizde kritik değerin ($p < .001$) altında yer alan bir uzaklığa rastlanmadığı için çok değişkenli uç değer bulunmadığına karar verilmiştir. Veri setinin incelenmesinin ardından kullanılan ölçeklerin mevcut araştırmanın veri seti ile uyumluluğunu belirlemek için DFA yapılmıştır. Bağımsız olarak ölçeklere DFA yapıldıktan sonra Yapısal Eşitlik Modellemesinin ilk aşamasını oluşturan ölçüm modelini test etmek amacıyla araştırmada veri toplamak için kullanılan ölçeklerin tamamı aralarında kovaryans ilişkisi kurularak DFA'ya tabi tutulmuştur. Yapılan DFA sonrasında ölçüm modeline ait model uyum iyiliği değerlerinden Ki-karenin serbestlik derecesine oranı incelendiğinde $\chi^2/sd = 2.21$ olduğu ve 5'ten düşük bir değer olduğu için kabul edilebilir uyum değeri olarak değerlendirilmiştir. Diğer uyum iyiliği değerleri de GFI = .88, CFI = .91, RMSEA = .04, SRMR = .04 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu bulgular ışığında ölçüm modelinin iyi ve kabul edilebilir düzeyde uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu (Browne & Cudeck, 1992; Byrne, 2010; Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2013) ve mevcut veri seti üzerinden doğrulandığı söylenebilir. Son olarak da YEM'in ikinci aşaması olan araştırma değişkenleri arasındaki karşılıklı ikili ilişkiler ve aracılık rolü analiz edilip araştırma

amacı doğrultusunda belirlenen hipotezlerin doğrulanıp doğrulanmadığının sınanması bölümüne geçilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan ölçeklerin tamamı için ölçeği geliştiren, uyarlayan araştırmacılar tarafından gerekli izinler alınmıştır. Veri toplanan İnönü Üniversitesinden 24/11/2020 tarihli E77715 sayılı araştırma izni alınmıştır. Katılımcılardan ise veri toplanmaya başlamadan önce araştırmaya katılıma gönüllü olduklarını beyan etmeleri istenmiştir ve gönüllü katılımcılardan veri toplanmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 18/12/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/23-4

BULGULAR

Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası İlişkiler

Araştırma değişkenlerine ait ortalama değerlere ve değişkenler arasındaki ilişkilere dair analizler gerçekleştirilmiştir. Analize ilişkin bulgulara Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	\bar{X}	SS	Ranj
1.COVID-19 Korkusu	-			17.40	5.71	7-35
2.Umutsuzluk	.11**	-		5.95	5.06	0-20
3.Psikolojik Sağlık	-.25**	-.45**	-	18.25	4.60	6-30

Not. **p < .01, \bar{X} : ortalama, SS: standart sapma

Tablo 1 incelendiğinde değişkenler arası korelasyon katsayılarının .11 ile -.45 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ile umutsuzluk arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ($r = .11, p < .01$); psikolojik sağlık ile umutsuzluk arasında negatif yönde, orta düzeyde ($r = -.45, p < .01$); COVID-19 korkusu ile psikolojik sağlık arasında negatif yönde, düşük düzeyde ($r = -.25, p < .01$) anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

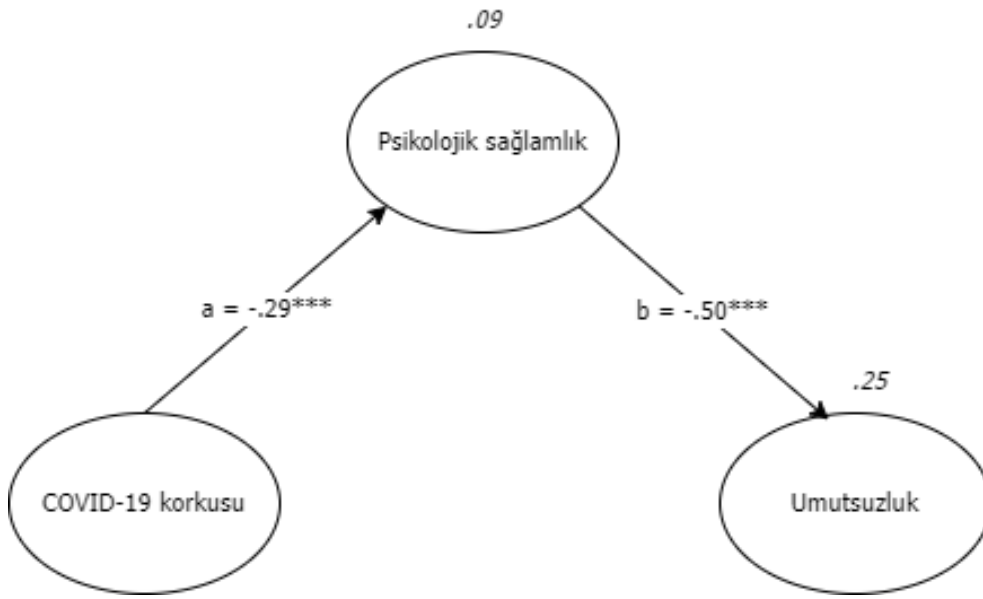
Araştırma Hipotezlerinin Test Edilmesine İlişkin Bulgular

Bu aşamada, örtük değişkenli yapısal model üzerinden araştırma hipotezleri test edilmiştir. Bu doğrultuda ilk önce COVID-19 korkusu ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın tam aracı olduğunu öngören hipotetik model test edilmiştir. Tam aracılık modelinde COVID-19 korkusu ile umutsuzluk arasında doğrudan etki yolu kurulmayıp COVID-19 korkusunun psikolojik sağlık aracılığıyla umutsuzluk üzerindeki dolaylı etkisi incelenmiştir.

Tam aracılık modelinin uyum iyiliği indekslerine bakıldığında modelin kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmüştür ($\chi^2/sd = 2.21$, $p < .001$, $GFI = .88$, $CFI = .91$, $RMSEA = .04$, $SRMR = .05$) (Browne & Cudeck, 1992; Byrne, 2010; Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2013). Ardından karşılaştırma yapmak amacıyla kısmi aracılık modelinin analizine geçilmiştir. Kısmi aracılık modelinde COVID-19 korkusundan umutsuzluğa giden doğrudan etki yolu eklenmiştir. Bu modelin uyum iyiliği değerlerinin de kabul edilebilir seviyede olduğu görüldüğü de ($\chi^2/sd = 2.21$, $p < .001$, $GFI = .89$, $CFI = .92$, $RMSEA = .04$, $SRMR = .04$) COVID-19 korkusundan umutsuzluğa giden yolun anlamsız olduğu görülmüştür [$\beta = -.04$, %95 GA (-.14, .05), $t = -.976$, $p > .05$]. Bu noktadan hareketle tam aracılık modelinde tüm yolların anlamlı olması kısmi aracılık modelinde ise COVID-19 korkusu ile umutsuzluk arasındaki ilişkinin anlamsız olup modele katkı sunmaması nedeniyle tama aracılık modeli kabul edilerek raporlanmıştır.

Şekil 1

Yapısal Analiz Modeli



Elde edilen bulgulara göre COVID-19 korkusunun aracı değişken olan psikolojik sağlamlık üzerindeki doğrudan etkisinin negatif yönde ve anlamlı düzeyde olduğu [$\beta = -.29$, %95 GA (-.39, -.18), $t = -5.64$, $p < .001$] bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca COVID-19 korkusu psikolojik sağlamlıktaki değişimin yaklaşık %9'luk kısmını açıklamaktadır ($R^2 = .089$). Elde edilen sonuçlara göre üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu, psikolojik sağlamlığı negatif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Benzer şekilde aracı değişken olan psikolojik sağlamlığın umutsuzluk üzerindeki doğrudan etkisinin de negatif yönde ve anlamlı düzeyde olduğu [$\beta = -.50$, %95 GA (-.58, -.40), $t = -9.35$, $p < .001$] bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlık umutsuzluğu negatif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Doğrudan etkilerin incelenmesinin ardından COVID-19 korkusu ile umutsuzluk arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracılık etkisinin anlamlılığını test etmek amacıyla Bootstrapping yöntemini esas alan yol analizi yapılmıştır. Böylece Bootstrapping analizi ile yapılan aracılık etki analizinde, elde edilen %95 güven aralığındaki (GA) değerlerin sıfır değerini kapsayıp kapsamadığı incelenmiştir. Tablo 2'de oluşturulan tüm yollara ait yol katsayıları ve Bootstrapping analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2**Yapısal Modele Ait Bootstrapping Analizi Sonuçları**

Model yolları	β	%95 GA		p
		Alt sınır	Üst sınır	
Doğrudan etki				
COVID-19 korkusu→Psikolojik sağlamlık	-.29	-.39	-.18	.00***
Psikolojik sağlamlık→Umutsuzluk	-.50	-.58	-.40	.00***
Dolaylı etki				
COVID-19 korkusu→PS→Umutsuzluk	.14	.10	.20	.00***

Not. Standardize edilmiş sonuçlar raporlanmıştır. *p < .05, ***p < .001, PS: Psikolojik sağlamlık

Tablo 2’de görüleceği üzere Bootstrapping analizi sonucunda COVID-19 korkusunun psikolojik sağlamlığın tam aracılığıyla umutsuzluk üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$\beta = .14$, %95 GA (0.10, 0.20), $p < .001$]. Bu sonuçlarla birlikte COVID-19 korkusu ile umutsuzluk arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın tam aracılık etkisinin anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada psikolojik sağlamlığın, COVID-19 korkusu ile umutsuzluk değişkenleri arasındaki aracılık rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda COVID-19 korkusunun psikolojik sağlamlığı negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulgusuna ulaşılırken psikolojik sağlamlığın sonuç değişkeni olan umutsuzluğu negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Psikolojik sağlamlığın aracı rolü incelendiğinde ise dolaylı etkinin anlamlı olduğu dolayısıyla psikolojik sağlamlığın, COVID-19 korkusu ile umutsuzluk arasındaki ilişkide tam aracılık rolüne sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen ilk bulgu üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ile psikolojik sağlamlık değişkenleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğudur. Buna göre üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu arttıkça psikolojik sağlamlık azalmaktadır. Mevcut araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki Gündoğan (2021), Nazari ve diğerleri (2021), Peker ve Cengiz (2021), Yıldırım ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Nitekim alanyazında yapılan çalışmalarda COVID-19 korkusu ile psikolojik sağlamlık arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ortaya konmaktadır (Javier-Aliaga vd., 2022; Özmen vd., 2023). Psikolojik sağlamlık, bireyin alışık olmadığı zorlayıcı durumlar karşısında koruyucu faktörlerin katkısıyla uyum göstermesini ve riskli durumların uzun süreli olumsuz etkilerinden bireyin kurtulmasını sağlar. Şüphesiz COVID-19 pandemisi üniversite öğrencilerinin akademik yaşantıları üzerinde alışık olmadıkları değişikliklere ve bu değişikliklerle ilişkili olarak kaygı ve stres gibi duygular yaşamalarına sebep olmaktadır (Tasso vd., 2021; Sahu, 2020). Bütün bu unsurlar birer risk faktörü olarak düşünüldüğünde bireyin psikolojik sağlamlık sergileyebilmesi için koruyucu faktörlere ihtiyaç duyacağı düşünülmektedir. Algılanan sosyal destek, pandemi sürecinde umutsuzluk yaşanması (Zuo vd., 2021) ve bireylerin zorlu yaşantı sonrası travma sonrası stres bozukluğu belirtileri göstermesi riskine karşı bireyin ihtiyaç duyabileceği koruyucu faktörlerden biridir (Zhang vd., 2023) Ancak bilinmektedir ki COVID-19 korkusu toplumsal izolasyonu beraberinde getirmiş bu sebeple de bireylerin yüz yüze iletişimlerini ve sosyal aktivitelerini engellemiştir. Dolayısıyla bireylerin sosyal desteğe erişimi de kısıtlanmıştır. Ayrıca COVID-19 korkusu; umut, mutluluk, yaşam doyumu, öz şefkat gibi olumlu psikolojik özellikler üzerinde de olumsuz etkiye sahiptir (Hatun & Kurtça, 2023; Satıcı vd., 2020a; Satıcı vd., 2020b). Alanyazında belirtilen bütün bu çalışmalar COVID-19 korkusunun koruyucu faktörler üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu ve dolayısıyla da psikolojik sağlamlığı da olumsuz etkileyebildiğini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen ikinci bulgu üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlık ile umutsuzluk arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğudur. Buna göre üniversite

öğrencilerinde yüksek psikolojik sağlık düşük umutsuzluk seviyelerini öngörmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu alanyazında psikolojik sağlamlığın umutsuzluğu negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşan diğer araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Collazzone vd., 2020; Hofer vd., 2016; Nieto vd., 2023; Pretorius, 2021; Yanlan, 2014). Psikolojik sağlık ile umutsuzluk kavramsal tanımları itibarıyla zıt özellikleri barındırmaktadırlar. Umutsuzlukta motivasyon kaybı, olumsuz beklentiler bulunması beklenirken (Beck vd., 1974) psikolojik sağlamlıkta olumsuzlukların üstesinden gelinebileceğine dair inanç beklenmektedir (Doğan, 2015). Bu açıdan bakıldığında da araştırma sonucunda elde edilen negatif yönlü ilişki bu zıtlık aracılığıyla açıklanabilir. Alanyazında yapılan çalışmalarda, üniversite öğrencilerinde COVID-19 pandemisi sürecinde, psikolojik sağlık arttıkça umut (Mert vd., 2021) ve iyimserlik (Maheshwari & Jutta, 2020), öz saygı, öz şefkat (Joy vd., 2023) gibi pozitif düşüncelerde artış; depresyonda azalış (Chakeeyanun vd., 2023) olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan elde edilen bu bulgular psikolojik sağlık ile umutsuzluk değişkenleri arasındaki negatif yönlü ilişkiyi açıklar niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen son bulgu; COVID-19 korkusunun umutsuzluk üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu bu sebeple de psikolojik sağlamlığın, COVID-19 korkusu ile umutsuzluk arasındaki ilişkiye tam aracılık ettiği bulgusudur. Bu bulgulara göre COVID-19 korkusu arttıkça psikolojik sağlık azalmakta psikolojik sağlık azaldıkça da umutsuzluk artmaktadır. COVID-19 korkusu ile umutsuzluk arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişkinin olması ve psikolojik sağlamlığın bu ilişkiye aracılık etmesi pandemi sürecinde, psikolojik sağlamlığın önemini gündeme getirmektedir. Zira alanyazında da psikolojik sağlamlığın COVID-19 korkusunun, depresyon, kaygı gibi olumsuz sonuçlarına karşı koruyucu bir etkisinin olduğu ve COVID-19 ile ilgili endişe ile başa çıkmada önemli bir rolünün olduğu belirtilmektedir (Belen, 2023; Oducado, vd., 2021). Alanyazında, mevcut araştırmada olduğu gibi COVID-19 korkusu ile umutsuzluk arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracılık rolünün incelendiği bir araştırma bulunmamaktadır. Ancak intihar ile umutsuzluk (Guizhen & Hongwei, 2016), COVID-19 korkusu ile stres (Peker & Cengiz, 2021), COVID-19 korkusu ile sürekli kaygı (Gonçalves vd., 2021), COVID-19 korkusu ile duygusal tükenme (Padmanabhanunni vd., 2023) gibi farklı olumsuz ruh sağlığı sonuçları arasında psikolojik sağlamlığın aracılık rolünün olduğu bulgusuna ulaşan araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu bulgular, mevcut araştırmada olduğu gibi olumsuz ruh sağlığı sonuçlarının altta yatan temel sebeplerinden birinin düşük psikolojik sağlık seviyeleri olabileceği yorumunu destekler niteliktedir. Nitekim mevcut araştırmada aracılık analizinden elde edilen bulgulara göre COVID-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri üzerinde COVID-19 korkusundan ziyade psikolojik sağlamlığın etkili olduğu yorumu yapılabilir. Bir başka ifadeyle umutsuzlukta değişim psikolojik sağlamlığın artış veya azalışıyla daha çok ilgilidir.

Sonuç olarak oluşturulan modelde COVID-19 korkusu ile umutsuzluk arasında öngörülen ilişkinin aslında çok düşük düzeyde olduğu ve modelde öğrencilerin umutsuzluklarını asıl etkileyen değişkenin psikolojik sağlık olduğu görülmektedir. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin umudunu arttırmak ve umutsuzluğa kapılmalarını engellemek amacıyla psikolojik sağlamlıklarının artırılması önem arz etmektedir. Pandemi sürecinde yapılan çalışmalara bakıldığında öğrencilerde umutsuzluk arttıkça iş bulmaya ilişkin algı ile kariyer geleceği algısının olumsuz etkilendiği (Alnaçık vd., 2021; Bozkur vd., 2020) ve akademik erteleme davranışının arttığı (Odacı & Kaya, 2019) bilinmektedir. Diğer taraftan ise psikolojik sağlık arttırıldığında umut artmakta umut arttıkça da kariyer geleceğine ilişkin algı olumlu yönde etkilenmektedir (Alnaçık vd., 2021). Bu sebeplerle de oluşturulan modelde psikolojik sağlamlığın, COVID-19 korkusunun umutsuzluk üzerindeki düşük etkisine karşı koruyucu bir rol üstlendiği ayrıca öğrencilerde umudun azalmasına ve dolayısıyla da akademik ve mesleki açıdan olumsuz yönde etkilenmesine karşı koruyucu bir rol üstlenebileceği yorumu yapılabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle birtakım önerilerde bulunulabilir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin umutsuzluklarının artış veya azalışında psikolojik sağlamlığın oldukça önemli bir rolü olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda üniversite öğrencilerinde

psikolojik sağlamlığın desteklenmesi adına çalışmalar yapılabilir. Örneğin alanyazında yapılan çalışmalarda sosyal desteğin ve sosyal bağlılığın psikolojik sağlamlığın artmasına katkı sağlayan faktörler olduğu bildirilmektedir. Dolayısıyla üniversitelerde öğrencilerin sosyal ilişkilerini destekleyecek, topluma katılımını arttıracak sosyal etkinlikler düzenlenebilir. Diğer taraftan üniversite öğrencilerinin umutsuzluklarının azaltılması ve psikolojik sağlamlıklarının artırılması için öğrencilerin kariyer danışmanlığı merkezlerinin çalışmalarından haberdar olması ve bu merkezlerden yardım alması sağlanmalıdır. Nitekim alanyazında yapılan çalışmalarda üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algıları ve iş bulabilmeye ilişkin algılarının ve yaşadıkları ekonomik zorlukların öğrencilerin umutları ve psikolojik sağlamlıkları ile ilişkili olduğu bildirilmektedir. Bu doğrultuda üniversitelerde öğrencilere iş fırsatlarından haberdar olma, alternatif iş imkanlarını değerlendirme, kariyer planlama ve bu süreçte yaşanan motivasyon kaybı, karamsarlık gibi duygularla baş etme içerikli kariyer danışmanlığı hizmeti sunulabilir. Son olarak mevcut araştırmada COVID-19 korkusunun incelenmesinde nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda COVID-19 korkusunun uzun vadede üniversite öğrencilerinin psikolojik, akademik ve sosyal açıdan nasıl etkilediği keşfedebilmek için nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da birtakım sınırlılıklar bulunmaktadır. Öncelikle araştırmadan elde edilen veriler tek bir üniversite örnekleme ile sınırlıdır. Diğer taraftan elde edilen sonuçların genellemesi 18-37 yaş arası üniversite öğrencileri ile sınırlıdır.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışma, Şeymanur Tapan tarafından hazırlanan “Üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ve umutsuzluk arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracılık rolü” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi TRB2 Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın birinci yazarı araştırmanın tüm süreçlerine katkı sunarken, araştırmanın ikinci yazarı araştırmanın tüm sürecine danışmanlık yaparak katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 18/12/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/23-4

KAYNAKÇA

- Aguayo-Estremera, R., Cañadas, G. R., Albendín-García, L., Ortega-Campos, E., Ariza, T., Monsalve-Reyes, C. S., & Fuente-Solana, E. I. D. L. (2023). Prevalence of burnout syndrome and fear of COVID-19 among adolescent university students. *Children, 10*(2), 243. <https://doi.org/10.3390/children10020243>
- Ahern, N. R., Kiehl, E. M., Sole, M. L., & Byers, J. (2006). A review of instruments measuring resilience. *Comprehensive Pediatric Nursing, 29*(2), 103-125. <https://doi.org/10.1080/01460860600677643>
- Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). The fear of covid-19 scale: Development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction* (ahead of print).
- Al-Marouf, R. S., Salloum, S. A., Hassanien, A. E., & Shaalan, K. (2023). Fear from COVID-19 and technology adoption: The impact of Google Meet during Coronavirus pandemic. *Interactive Learning Environments, 31*(3), 1293-1308. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1830121>
- Almaçık, E., Of, M., Balkaş, J., Tülemes, S., Mirzayev, M., & Alfarrar, H. (2021). Pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve umutsuzluklarının kariyer geleceği algısı üzerindeki etkileri. *Business and Management Studies: An International Journal, 9*(1), 248-266. <https://doi.org/10.15295/bmij.v9i1.1757>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2015). Introduction: Emerging adulthood theory and research: Where we are and where we should go. In Arnett, J. J. (Edt.). *The oxford handbook of emerging adulthood* (pp. 1-7), Oxford University Press.
- Aslan, R. (2020). Tarihten günümüze epidemiler, pandemiler ve Covid-19. *Ayrıntı Dergisi, 8*(85), 35-41.
- Beck A. T., Weissman A., Lester D., & Trexler L (1974) The measurement of pessimism: The hopelessness scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*(6), 861-865.
- Bekaroğlu, E., & Yılmaz, T. (2020). COVID-19 ve psikolojik etkileri: Klinik psikoloji perspektifinden bir derleme. *Nesne, 8*(18), 573-584.
- Belen, H. (2023). A longitudinal examination of the association between fear of COVID-19, resilience, and mental health during COVID-19 outbreak. *Psychology, Health & Medicine, 28*(1), 253-259. <https://doi.org/10.1080/13548506.2022.2073378>
- Bilge, Y., & Bilge Y. (2020). Koronavirüs salgını ve sosyal izolasyonun psikolojik semptomlar üzerindeki etkilerinin psikolojik sağlamlık ve stresle baş etme tarzları açısından incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 23*(1), 38-51. <https://doi.org/10.5505/kpd.2020.66934>
- 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.
- Bozkur, B., Kıran, B., & Cengiz, Ö. (2020). Üniversite öğrencilerinin umutsuzluk, belirsizliğe tahammülsüzlük, gelecekte iş bulmaya yönelik algı ve özyeterliliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(6), 2401-2409. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.702233>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research, 21*(2), 230-258.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with amos: Basic concepts, applications, and programming* (2nd Ed.). Taylor and Francis Group.
- Chakeeyanun, B., Wongpakaran, N., Wongpakaran, T., & Oon-Arom, A. (2023). Resilience, perceived stress from adapted medical education related to depression among medical students during the COVID-19 pandemic. In *Healthcare, 11*(2), 237. MDPI. <https://doi.org/10.3390/healthcare11020237>
- Collazzoni, A., Stratta, P., Pacitti, F., Rossi, A., Santarelli, V., Bustini, M., Talevi, D., Socci, V., & Rossi, R. (2020). Resilience as a mediator between interpersonal risk factors and hopelessness in depression. *Frontiers in Psychiatry, 11*(10). <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00010>
- Çokluk, U., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları* (1. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being, 3*(1), 93-102.

- Dsouza, D. D., Quadros, S., Hyderabadwala, Z. J., & Mamun, M. A. (2020). Aggregated COVID-19 suicide incidences in India: Fear of COVID-19 infection is the prominent causative factor. *Psychiatry Research, 290*, 113145. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113145>
- Durak, A. ve Palabıyıkoglu, R. (1994). Beck umutsuzluk ölçeği geçerlilik çalışması. *Kriz Dergisi, 2*(2), 311-319.
- Feng, S., Zhang, Q., & Ho, S. M. Y. (2021). Fear and anxiety about covid-19 among local and overseas chinese university students. *Health and Social Care in the Community, 29*(6), 249-258. <https://doi.org/10.1111/hsc.13347>
- Gonçalves, M. P. Freires, L. A., Tavares, J. E. T., Vilar, R., & Gouveia, V. V. (2021). Fear of COVID and trait anxiety: Mediation of resilience in university students. *Psicologia: Teoria e Prática, 23*(1), 1-16. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPC1913996>
- Guizhen, W., & Hongwei, S. (2016). The relationship between hopelessness and suicidal ideation among medical students: The functional mechanism of resilience. *China Journal of Health Psychology, 10*(14), 1487-1790.
- Gündoğan, S. (2021). The mediator role of the fear of COVID-19 in the relationship between psychological resilience and life satisfaction. *Current Psychology, 40*, 6291-6299. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01525-w>
- Haldorai, K., Kim, W. G., Agmapisarn, C., & Li, J. J. (2023). Fear of COVID-19 and employee mental health in quarantine hotels: The role of self-compassion and psychological resilience at work. *International Journal of Hospitality Management, 111*, 103491. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2023.103491>
- Hamson, E., Forbes, C., Wittkopf, P., Pandey, A., Mendes, D., Kowalik, J., Czudek, C. & Mugwagwa, T. (2023). Impact of pandemics and disruptions to vaccination on infectious diseases epidemiology past and present. *Human Vaccines & Immunotherapeutics, 19*(2), 2219577. <https://doi.org/10.1080/21645515.2023.2219577>
- Hatun, O., & Kurtça, T. T. (2023). Self-compassion, resilience, fear of COVID-19, psychological distress, and psychological well-being among Turkish adults. *Current Psychology, 42*(23), 20052-20062. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02824-6>
- Hofer, A., Mizuno, Y., Frajo-Apor, B., Kemmler, G., Suzuki, T., Pardeller, S., Welte, A. S., Mimura, M., Sondermann, C., Wartelsteiner, F., Fleischhacker, W., & Uchida, H. (2016). Resilience, internalized stigma, self-esteem, and hopelessness among people with schizophrenia: Cultural comparison in Austria and Japan. *Schizophrenia Research, 171*(1-3), 86-91. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2016.01.027>
- Hossain, M. J., Ahmmed, F., Rahman, S. A., Sanam, S., Emran, T. B., & Mitra, S. (2021). Impact of online education on fear of academic delay and psychological distress among university students following one year of COVID-19 outbreak in Bangladesh. *Heliyon, 7*(6), e07388.
- Hu, L.T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55.
- Huffman, E. M., Athanasiadis, D. I., Anton, N. E., Haskett, L. A., Doster, D. L., Stefanidis, D., & Lee, N. K. (2021). How resilient is your team? Exploring healthcare providers' well-being during the covid-19 pandemic. *The American Journal of Surgery, 221*(2), 277-284. <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2020.09.005>
- Islam, A., Barna, S. D., Raihan, H., Khan, N. A., & Hossain, T. (2020). Depression and anxiety among university students during the COVID-19 pandemic in Bangladesh: A web-based cross-sectional survey. *PLOS ONE, 15*(8), e0238162. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238162>
- Javier-Aliaga, D. J., Quispe, G., Quinteros-Zuñiga, D., Adriano-Rengifo, C. E., & White, M. (2022). Hope and resilience related to fear of COVID-19 in young people. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(9), 5004. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095004>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (4. Baskıdan çeviri, Çev. Edt. S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Joy, G. V., Alomari, A. M. A., Singh, K., Hassan, N., Mannethodi, K., Kunjavara, J., & Al Lenjawi, B. (2023). Nurses' self-esteem, self-compassion and psychological resilience during COVID-19 pandemic. *Nursing Open, 10*(7), 4404-4412. <https://doi.org/10.1002/nop2.1682>
- Kılınç, N. Ö., & Erci, B. (2023). Effect of COVID-19 exposure and concerns of healthcare workers on their hopelessness levels. *Dünya Sağlık ve Tabiat Bilimleri Dergisi, 6*(2), 93-101. <https://doi.org/10.56728/dustad.1388667>

- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd Ed.). The Guilford Press.
- Kulal, A., & Rahiman, H. U. (2024). COVID-19 anxiety and uncertainty of classes: Devastating effect on students' academic behavior and performance. *F1000Research*, 12, 179. <https://doi.org/10.12688/f1000research.126095.3>
- Lenzo, V., Sardella, A., Grazia, V., Corsano, P., Quattropiani, M. C., Franceschini, C., & Musetti, A. (2023). Fear of COVID-19 and future orientation: Different profiles in dealing with the pandemic and associations with loneliness and posttraumatic growth. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 15(3), 458.
- Labrague, L. J., Santos, J. A., & Falguera, C. C. (2021). Social and emotional loneliness among college students during the COVID-19 pandemic: The predictive role of coping behaviors, social support, and personal resilience. *Perspectives Psychiatric Care*, 57(4), 1578-1584. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-93878/v2>
- Ladikli, N., Bahadır, E., Yumuşak, F. N., Akkuzu, H., Karaman, G., & Türkkkan, Z. (2020). Kovid-19 Korkusu Ölçeği'nin türkçe güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 71-80
- Maheshwari, A., & Jutta, M. V. (2020). Study of relationship between optimism and resilience in the times of COVID-19 among university students. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(3), 1539-1550. DOI: 10.25215/0803.157
- Marques, G., Drissi, N., Diez, I. T., Abajo, B. S., & Ouhbi, S. (2021). Impact of COVID-19 on the psychological health of university students in Spain and their attitudes toward Mobile mental health solutions. *International Journal of Medical Informatics*, 147, 104369. <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2020.104369>
- Masten, A. S., Obradović, J., & Burt, K. B. (2006). Resilience in emerging adulthood: Developmental perspectives on continuity and transformation. İçinde J. J. Arnett & J. L. Tanner (Edts.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (ss. 173-190). American Psychological Association.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Mert, A., Arslan, G., & Tagay, Ö. (2021). Coronavirus stress and resilience: Exploring the role of hope and meaning in in life undergraduate students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(especial), 129-138.
- Nazari, N., Zekiy, A. O., Feng, L. S., & Griffiths, M. D. (2021). Psychometric validation of the persian version of the covid-19-related psychological distress scale and association with covid-19 fear, COVID-19 anxiety, optimism, and lack of resilience. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00540-z>
- Nieto, M., Visier, M. E., Silvestre, I. N., Navarro, B., Serrano, J. P., & Martínez-Vizcaíno, V. (2023). Relation between resilience and personality traits: The role of hopelessness and age. *Scandinavian Journal of Psychology*, 64(1), 53-59. <https://doi.org/10.1111/sjop.12866>
- Ng, K. H., & Kemp, R. (2020). Understanding and reducing the fear of COVID-19. *Journal of Zhejiang University-SCIENCE B*, 21(9), 752-754. <https://doi.org/10.1631/jzus.B2000228>
- Odacı, H., & Kaya, F. (2019). Mükemmeliyetçilik ve umutsuzluğun akademik erteleme davranışı üzerindeki rolü: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 43-51.
- Oducado, R. M., Parreño-Lachica, G., & Rabacal, J. (2021). Personal resilience and its influence on COVID-19 stress, anxiety and fear among graduate students. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 431-443. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5484>
- Ornell, F., Schuch, J. B., Sordi, A. O., & Kessler, F. H. P. (2020). "Pandemic fear" and COVID-19: Mental health burden and strategies. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 42(3), 232-235. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0008>
- Özmen, A., Coşkun, M., & Er, E. (2023). Psikolojik sağlık ile COVID-19 fobisi arasındaki ilişkide ruminatif düşüncenin aracı etkisi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 1078-1086. <https://doi.org/10.33206/mjss.1289562>
- Padmanabhanunn, A., & Pretorius, T. (2021). The loneliness-life satisfaction relationship: The parallel and serial mediating role of hopelessness, depression and ego-resilience among young adults in south africa during covid-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3613. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073613>

- Padmanabhanunni, A., Pretorius, T. B., Bouchard, J. P., & Stiegler, N. (2023). Facing your fear of COVID-19: Resilience as a protective factor against burnout in South African teachers. In *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, 181(2), 119-127. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2022.05.001>
- Peker, A., & Cengiz, S. (2021). Covid-19 fear, happiness and stress in adults: The mediating role of psychological resilience and coping with stress. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/13651501.2021.1937656>
- Peng, X., Liu, L., Liang, S., Chen, J., & Zhao, J. (2024). Longitudinal changes in fear and anxiety among Chinese college students during the COVID-19 pandemic: A one-year follow-up study. *Current Psychology*, 43(15), 13887-13896. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03487-z>
- Petzold, M. B., Bendau, A., Plag, J., Pyrkosch, L., Mascarell Maricic, L., Betzler, F., Rogoll, J., Grosse, J., & Ströhle, A. (2020). Risk, resilience, psychological distress, and anxiety at the beginning of the COVID-19 pandemic in Germany. *Brain and Behavior*, 10(9), e01745. <https://doi.org/10.1002/brb3.1745>
- Pfefferbaum, B., & North, C. S. (2020). Mental health and the Covid-19 pandemic. *The New England Journal of Medicine*, 383(6), 510-512.
- Pretorius, T. L. (2021). Depression among health care students in the time of covid-19: The mediating role of resilience in the hopelessness-depression relationship. *South African Journal of Psychology*, 51(2), 269-278. <https://doi.org/10.1177/0081246321994452>
- Quintiliani, L., Sisto, A., Vicinanza, F., Curcio, G., & Tambone, V. (2022). Resilience and psychological impact on Italian university students during covid-19 pandemic: Distance learning and health. *Psychology, Health & Medicine*, 27(1), 69-80. <https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1891266>
- Reardon, S. (2015). Ebola's mental-health wounds linger in Africa: Health-care workers struggle to help people who have been traumatized by the epidemic. *Nature*, 519(7541), 13-15.
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (covid-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4), e7541. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Sanchez, D., Carlos Chavez, F. L., Wagner, K. M., Cadenas, G. A., Torres, L., & Cerezo, A. (2024). COVID-19 stressors, ethnic discrimination, COVID-19 fears, and mental health among Latinx college students. *Journal of Diversity in Higher Education*, 17(4), 613. <https://doi.org/10.1037/dhe0000448>
- Sarıcalı, M., Satici, S. A., Satici, B., Tekin, E. G., & Griffiths, M. D. (2020). Fear of covid-19, mindfulness, humor, and hopelessness: A multiple mediation analysis. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00419-5>
- Satici, B., Tekin, E. G., Deniz, M. E., & Satici, S. A. (2020a). Adaptation of the fear of covid-19 scale: Its association with psychological distress and life satisfaction in Turkey. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00294-0>
- Satici, S. A., Kayış, A. R., Satici, B., Griffiths, M. D., & Can, G. (2020b). Resilience, hope, and subjective happiness among the turkish population: Fear of covid-19 as a mediator. *International Journal of Mental Health and Addiction*, <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00443-5>
- Schimmenti, A., Billieux, J., & Starcevic, V. (2020). The four horsemen of fear: An integrated model of understanding fear experiences during the COVID-19 pandemic. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 41-45. doi: [10.36131/CN20200202](https://doi.org/10.36131/CN20200202)
- Shea, F., & Hurley, E. (1964). Hopelessness and helplessness. *Psychiatric Care*, 2(1), 32-38.
- 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.
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 6(10), 117-135.
- Şahin, M., & Aydın, M. N. (2022). Covid-19 korkusu ile depresyon, anksiyete ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(4), 381-390.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Pearson Education.
- Tasso, A. F., Sahin, N. H., & San Roman, G. J. (2021). COVID-19 disruption on college students: Academic and socioemotional implications. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 13(1), 9-15. <https://doi.org/10.1037/tra0000996>
- Taylor, S. (2019). *The psychology of pandemics: Preparing for the next global outbreak of infectious disease*. Cambridge Scholars Publishings.

- Tsurugano, S., Nishikitani, M., Inoue, M., & Yano, E. (2021). Impact of the covid-19 pandemic on working students: Results from the labour force survey and the student lifestyle survey. *Journal of Occupational Health*, 63(1), e12209. <https://doi.org/10.1002/1348-9585.12209>
- Tulaskar, R., & Turunen, M. (2022). What students want? Experiences, challenges, and engagement during emergency remote learning amidst covid-19 crisis. *Education and Information Technologies*, 27, 551-587. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10747-1>
- Wang, C., Pan, C., Wan, X., Tan, Y., Xu, Y., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- Vaezpour, P., Jahani, M. A., Gholamnia-Shirvani, Z., Nikbakht, H. A., Hamzehpour, R., Pakpour, A., & Mirzaie, A. (2024). The relationship between social media dependency and psychological distress due to misunderstanding and fear of COVID-19 in medical students. *BMC Research Notes*, 17(1), 232. <https://doi.org/10.1186/s13104-024-06895-5>
- Varma, P., Junge, M., Meaklim, H., & Jackson, M. L. (2021). Younger people are more vulnerable to stress, anxiety and depression during COVID-19 pandemic: A global cross-sectional survey. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 109, 110236. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2020.110236>
- Yanlan, L. I. (2014). Relationship among hopelessness, resilience and suicidal ideation of college students. *Chongqing Medicine*, 5, 524-526.
- Yıldırım, M., Arslan, G., & Özaslan, A. (2020). Perceived risk and mental health problems among healthcare professionals during COVID-19 pandemic: Exploring the mediating effects of resilience and coronavirus fear. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00424-8>
- Yıldırım, M., Kaynar, Ö., Arslan, G., & Chirico, F. (2023). Fear of COVID-19, resilience, and future anxiety: Psychometric properties of the Turkish version of the dark future scale. *Journal of Personalized Medicine*, 13(4), 597. <https://doi.org/10.3390/jpm13040597>
- Zhang, D., Qin, L., Huang, A., Wang, C., Yuan, T., Li, X., Yang, L., Li, J., Lei, Y., Sun, L., Liu, M., Liu, H., & Zhang, L. (2023). Mediating effect of resilience and fear of COVID-19 on the relationship between social support and post-traumatic stress disorder among campus-quarantined nursing students: A cross-sectional study. *BMC nursing*, 22(1), 164. <https://doi.org/10.1186/s12912-023-01319-4>
- Zuo, B., Yang, K., Yao, Y., Han, S., Nie, S., & Wen, F. (2021). The relationship of perceived social support to feelings of hopelessness under COVID-19 pandemic: The effects of epidemic risk and meaning in life. *Personality and Individual Differences*, 183, 111110, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111110>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

As in recent years, people have struggled with many epidemic diseases since ancient times (Aslan, 2020; Hamson vd., 2023). The last of the epidemic diseases that have long-lasting effects and difficulties in management worldwide is the new type of Coronavirus (Ahorsu et al., 2020). Such public health emergencies can affect the health, safety and well-being of both individuals and communities (Pfefferbaum & North, 2020: 511). Individuals in different age groups may not be affected by the pandemic the same depending on their developmental periods. University students affected by the pandemic process make important tasks and choices for their present and future, given the developmental period they are in (Arnett, 2000). For this reason, it is important to determine how their expectations and motivations for the future are affected by risky and protective factors.

Hopelessness, defined as the feeling of being trapped in an undesirable situation without making any effort in the face of negative situations (Shea & Hurley, 1964: 32), can be considered a common psychological consequence among university students during the pandemic process. Because the fear that occurs as a result of seeing oneself in physical and spiritual danger (Şahin, 2019: 119), can affect individuals' evaluations and expectations about the future. Despite such negativities encountered in life, some individuals are more resilient in the face of these difficulties than others (Bonanno, 2004). This difference between individuals indicates psychological resilience. As a matter of fact, psychological resilience is a skill that enables the individual to resist difficulties and recover from their negative effects more quickly (Ahern et al., 2006). Therefore, it is expected to play a protective role against university students falling into despair as a result of the fear they will experience during the pandemic process. Accordingly, in the current study, three hypotheses were determined to be tested in order to examine the mediating role of psychological resilience in the relationship between fear of COVID-19 and hopelessness:

H1: Fear of COVID-19 is negatively related to psychological resilience.

H2: Psychological resilience is negatively related to hopelessness.

H3: Psychological resilience mediates the relationship between fear of COVID-19 and hopelessness.

Method

The current study was based on the predictive correlational research method, one of the quantitative research methods, and Structural Equation Modeling (SEM) was used to test the mediating role. The participants of the research consist of 530 students (415 female, 115 male) studying at a state university. Personal Information Form, Fear of COVID-19 Scale, Beck Hopelessness Scale and Brief Psychological Resilience Scale were used to collect data. Before proceeding with the basic analysis, normality, outlier and missing value analyzes were performed. Confirmatory Factor Analyzes, which were deemed necessary for the SEM analysis, were conducted for the scales. To find answers to the research hypotheses, first the bilateral relations between the variables were examined, then the hypothetical model predicting the mediating role of psychological resilience between fear of COVID-19 and hopelessness was tested. In testing the mediator role, the upper and lower values within the 95% confidence interval were examined in 5000 resampling options.

Results

In the analysis, positive relationship between fear of COVID-19 and hopelessness, negative relationship between psychological resilience and hopelessness, and negative relationship between fear of COVID-19 and psychological resilience was found in university students. When the hypothetical model was tested, It was found that the direct effect of fear of COVID-19 on the mediator variable, psychological resilience, was negative and significant, and the effect of the

mediator variable, psychological resilience, on hopelessness was also negative and significant. As a result of the bootstrapping analysis, it was determined that the indirect effect of fear of COVID-19 on hopelessness through psychological resilience was significant. With these results, it was found that psychological resilience had a mediating role in the relationship between fear of COVID-19 and hopelessness.

Discussion and Conclusion

The first finding from the research is that there is negative, significant relationship between fear of COVID-19 and psychological resilience. This finding is consistent with other research findings (Gündoğan, 2021; Javier-Aliaga vd., 2022; Özmen vd., 2023). Fear of COVID-19; It has negative effect on positive characteristics such as hope, happiness, life satisfaction, which are closely related to psychological resilience (Satici et al., 2020a; Satici et al., 2020b). These findings explain that fear of COVID-19 has negative impact on protective factors, thus also negatively affecting psychological resilience. The second finding from the study is that there is a negative, significant relationship between psychological resilience and hopelessness. Other studies show that as psychological resilience increases in university students during the pandemic, there is an increase in positive thoughts such as hope (Mert et al., 2021), optimism (Maheshwari & Jutta, 2020), self-esteem, self-compassion (Joy et al., 2023) and a decrease in depression (Chakeeyanun et al., 2023). These findings explain the negative relationship between psychological resilience and hopelessness. The latest finding from the research; Psychological resilience mediates the relationship between fear of COVID-19 and hopelessness. It is stated in the literature that psychological resilience has protective effect against the negative consequences of the fear of COVID-19 and has important role in coping with anxiety related to COVID-19 (Belen, 2023; Oducado et al., 2021). There is no research in the literature examining mediating role of psychological resilience in relationship between fear of COVID-19 and hopelessness. However, there are studies reporting the mediating role of psychological resilience between fear of COVID-19 and variables such as stress (Peker & Cengiz, 2021), trait anxiety (Gonçalves et al., 2021) and emotional exhaustion (Padmanabhanunni et al., 2023). These findings support the current research finding.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 2

Sayfa: 734-766



Kocaeli University
Journal of Education


E-ISSN: 2636-8846


2024 | Volume 7 | Issue 2

Page: 734-766

Matematiksel söylemde öğretmen, öğrenci ve içeriğin etkileşimleri: Konumlandırma teorisi

Interactions of teacher, student and content in mathematical discourse: Positioning theory

Yeşim OZANSAK TOPCU,  <https://orcid.org/0000-0002-7472-8614>
İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yesimozansak@aydin.edu.tr

Zeynep Sonay AY,  <https://orcid.org/0000-0002-1037-7106>
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, zsp@hacettepe.edu.tr

Bu çalışma, Yeşim Ozansak Topcu tarafından hazırlanan "Üretken sınıf söyleminde matematik öğretmenin rolü ve öğrenciye yansımaları" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
12 Ağustos 2024	19 Kasım 2024	19 Kasım 2024

Önerilen Atıf

Ozansak Topcu, Y., & Ay, Z. S. (2024). Matematiksel söylemde öğretmen, öğrenci ve içeriğin etkileşimleri:

Konumlandırma teorisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 734-766. <http://doi.org/10.33400/kuje.1531798>

Recommended Citation

ÖZ

Konulandırma teorisine göre öğretmen, öğrenci ve içeriğin sınıfın birer üyesi olarak değerlendirildiği bu çalışmada, üyelerin matematiksel söylem bağlamındaki pozisyonları ve birbirleriyle etkileşimleri derinlemesine incelenmiştir. Nitel araştırma paradigmasıyla bütüncül çoklu durum deseniyle gerçekleştirilen bu çalışmada iki matematik öğretmeni ve onların 7. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Veriler, sınıf içi gözlemler ve araştırmacı notları aracılığıyla üç günde toplanmıştır. Çalışmanın verileri aynı kazanımlar dahilinde yürütülen iki farklı sınıfın derslerinden elde edilmiş olsa da çalışmada öğretmenlerin pedagojik bilgi ve/veya yeterlikleri açısından herhangi bir karşılaştırma amacı güdülmüştür. Daha ziyade, verilerin karşılaştırmalı olarak analiz edilmesiyle araştırma sorularına bütüncül bir bakış açısıyla yanıt aramak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen ve öğrenci pozisyonlarının belirlenmesi için konumlandırma teorisine göre betimsel analiz, matematik pozisyonları belirlenmesi için ise içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Öğretmen, öğrenci ve matematik pozisyonlarının belirlenmesinin ardından bu pozisyonların etkileşimleri her iki sınıf için karşılaştırmalı analizler yapılarak incelenmiştir. Bulgular, sınıf üyelerinin ders esnasında farklı pozisyonlarda konumlandığını ve bu pozisyonların söylemsel açıdan birbirini nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin farklı pozisyonlar arasında geçiş yaparak, öğrencilerin pozisyonlarını ve içerikle olan etkileşim biçimlerini değiştirmesi sebebiyle sınıf söylemini yönettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrenci fikirlerini ön planda tutmanın, öğrenci ile içerik arasında daha verimli etkileşim biçimleri için fırsat yarattığı görülmüştür. Bunun tersi durumda ise öğretmenin bilişsel açıdan yüksek talep gerektiren içeriği öğrencilere ulaştıramadığı görülmüştür. Kısacası, bu araştırma öğretmen, öğrenci ve içerik etkileşimlerinin matematiksel söylemi nasıl şekillendirdiğini ve içeriğin öğretiminde söylemin nasıl etkin bir rol oynadığını konumlandırma teorisi kapsamında inceleyerek literatüre yeni bir bakış açısı sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: matematiksel söylem, sınıf söylemi, konumlandırma teorisi, öğretmen-öğrenci etkileşimi, matematiksel iletişim

ABSTRACT

Considering the teacher, student and content as members of the classroom, this study was conducted based on positioning theory to explore the members' positions and interactions in the mathematical discourse. A holistic multiple case study design and a qualitative research paradigm were utilized in the study, involving two mathematics teachers and their 7th-grade students. Data were collected over three days through classroom observations and field notes. While gathering data from lessons taught the same learning outcomes in two classes, the focus was not on comparing the teachers' pedagogical knowledge or competencies. Instead, the study desired to address the research questions from a holistic perspective through comparative analysis. Descriptive analysis was carried out using positioning theory to identify teacher and student positions, while content analysis was employed to determine the positions of mathematics. Following identifying the positions of teacher, student and mathematics, the interactions between these positions were examined through comparative analyses for both classrooms. The findings revealed that classroom members occupied different positions during lessons and these positions influenced each other discursively. The conclusion was that teachers manage classroom discourse by transitioning between positions, thereby altering students' positions and their interactions with the content. Furthermore, prioritizing students' ideas created opportunities for more effective interactions with the content, while the opposite hindered the delivery of cognitively demanding content. In summary, using positioning theory, this research offers a new perspective by investigating how interactions among teachers, students and content shape mathematical discourse, highlighting its significance for effective teaching.

Keywords: mathematical discourse, classroom discourse, positioning theory, teacher-student interaction, mathematical communication

GİRİŞ

Sınıf söylemi ve sınıf içi etkileşimler, öğretim ve öğrenme süreçlerinde kritik bir rol oynadığı görüşüyle, 2000'li yıllardan itibaren eğitim bilimlerinde giderek artan bir ilgi alanı haline gelmiştir (Mercer, 2004; Wells & Arauz, 2006). Bae ve diğerleri (2021) dilin bilimsel bilgi öğrenimini nasıl şekillendirdiğine dair eğilimleri belirlemek amacıyla mevcut araştırmaları sentezledikleri bir sistematik derleme çalışması yürütmüşlerdir. Bu çalışma söylem tabanlı öğretim stratejilerinin katılımı artırdığını, ancak okullardaki katı müfredatın bu tür yaklaşımların uygulanabilirliğini sınırladığını ortaya koymuştur. Buna ek olarak bilimsel kavramların daha derin anlaşılması ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için öğrenme ortamlarında etkili soru sorma, sınıf içi tartışma ve iş birliğinin gerekliliğini savunan çalışmalar bulunmaktadır (Hand vd., 2021; Soysal, 2020). Bu bağlamda dilin hem sınıf içi aktif katılımın sağlanmasında hem de bilimsel bilginin inşasında kritik bir araç olduğu görülmektedir. Nitekim sınıf söylemini öğretmenler ve öğrenciler arasındaki karşılıklı etkileşim sonucunda varılan anlamın ortaklaşa inşası olarak ele alan ve yalnızca bilgi aktarımı ile ilgili olmadığını ileri süren çalışmalar mevcuttur (Lemke, 1990; Mercer, 2004).

Uluslararası arenada matematiksel söylem çalışmalarına olan ilgi artarken (Cruz Neri & Retelsdorf, 2022; Turan & Smedt, 2022), ülkemizde yeteri kadar önem verilmediği düşünülmektedir. Özellikle son yıllarda Türkiye'de matematik eğitiminde problem kurma ve çözme, öğrencilerin matematiksel başarısı, kavramsal ve işlemsel anlama, modelleme, öğretim yöntem ve tekniklerin etkililiği gibi alanlardaki çalışmaların yoğunlaştığı görülürken (Aydurmuş vd., 2022; Gökçe & Güner, 2021; Yorulmaz vd., 2021); matematik sınıflarında dil kullanımına yönelik çalışmaların kısıtlı sayıda olması dikkat çekmiştir. Bu durumun araştırmacıların matematik sınıflarındaki iletişime olan bakış açısından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Daha açık bir ifadeyle matematik sınıflarında konuşan özneler ve konuşulan nesnelere ortak olmasına rağmen, araştırmacılar "matematiksel dil" çatısı altında konuşanların etkileşimine (talk) veya konuşulan dilin (language) özelliklerine odaklanabilmektedir. Mesela bazı çalışmalar matematiğin kendisini bir dil (language) olarak kabul etmekte ve matematiksel terminoloji kullanımını esas alarak bireylerin iletişim becerileri üzerine odaklanırken (Kıymaz vd., 2019; Özpınar & Arslan, 2017; Yeşildere, 2007); bazıları ise öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim (talk) ile öğrenme ortamı veya öğretim yaklaşımları arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır (Akdoğan vd., 2019; Genç & Erdem, 2016).

Matematik dilinin terminoloji açısından doğru kullanımını öğrenme çıktısı olarak değerlendiren ve matematiği hem akademik dil hem de söylem bağlamında ele alan çalışmalara da rastlanmıştır (Baki & Çelik, 2018). Özellikle Uğurel ve Morali (2010) on birinci sınıf öğrencilerin teşvik edilmiş söylem karşısında ispat ve ispatlamaya yönelik dil kullanımı hakkında kayda değer sonuçlar ortaya koyarken, öğrenci söylemlerinde doğru veya kabul edilebilir ispat yer almadığında bazı ön bilgi eksiklikleri ve kavram yanlışlarının olduğunu savunmuştur. Benzer şekilde Kabael ve Baran (2016) matematiksel söylemlerinde güçlü performans sergileyen öğretmen adaylarının güçlü matematik ve pedagoji bilgisine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca literatürde Sfard'ın (2001) ileri sürdüğü matematiksel bilişe iletişimsel kuramsal çerçevesi kapsamında yürütülen çalışmalarla da sıklıkla karşılaşmaktadır. Sfard'a (2012) göre öğretmenin veya öğrencinin kullandığı matematiksel söylemler -sözcükler, görsel araçlar, rutinler ve anlatılar- analitik bir düzlemde analiz edilebilir ve bilimsel bilginin (uzman bilgisine eşdeğer) gelişim sürecini takip etmek için tutarlı bir çerçeve sunar. Bu çerçeveye göre 8. sınıf düzeyindeki doğrusal denklemlerle ilgili çalışma yürüten Çolak ve Akıncı (2023) öğrencilerin matematiksel söylemi oluştururken yaşadıkları güçlüklerin öğretmen söyleminin öğrenciler tarafından açıkça anlaşılmasından ve öğrencilerin öğrenme eksikliklerinden kaynaklandığını belirtmiştir. Bu noktada öğretmenin öğrencilerin matematiksel söylemini nasıl etkilediği ve onların matematiksel dili bilimsel düzeyde kullanımını sağlamak için neler yapması gerektiği merak edilmektedir.

Diğer yandan literatürdeki sınıf etkileşimini esas alan söylem çalışmalarına bakıldığında ise sınıf içi pratiklerde öğretmen-öğrenci veya öğrenci-öğrenci arasındaki fikirlerin paylaşılması,

anlaşılması, sosyal duyuşsal süreçleri ve sınıf içi etkileşim örüntüleri üzerine odaklanan çalışmalarla karşılaşmaktadır (Al-Smadi & Ab-Rashid, 2017; Başalev & Soysal, 2020; Demirbağ, 2017; Walshaw & Anthony, 2008). Ayrıca sınıf söyleminde öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimleri araştıran çalışmaların büyük çoğunluğunun Mehan'ın (1979) ortaya attığı çerçeve kapsamında yürütüldüğü görülmüştür (Attard vd., 2018; El Mouhayar, 2021; Friend, 2017; Nathan & Knuth, 2003). Bu çerçeveye göre sınıf söylemi öğretmenin başlattığı, öğrencinin yanıtladığı ve yine öğretmenin değerlendirmesi (Initiate-Response-Evaluate, [IRE]) ile biten üçlü etkileşim veya diyalog örüntülerinin yinelenmesiyle oluşur. Ancak bu teorik çerçevenin daha çok öğretmen-egemen sınıflara uygun olduğu, örüntüyü her zaman öğretmenin başlatmamış olması, üçüncü adımın değerlendirmeden farklı işlevleri taşıyabilmesi ve dördüncü bir etkileşim adımın öğrenci tarafından devam ettirilmesi gibi gerekçelerle eleştirildiği görülmektedir (Chin, 2006; Hardman, 2020; Lim vd., 2020; Rees & Roth, 2017; 2019). Üstelik bu çerçeveye göre öğrenilen ve öğretilen içeriğin (matematik, fen vb.) sınıf söylemindeki yerinin ve etkileşim üzerindeki rolünün net bir şekilde görülmediği açıktır.

Öte yandan Türkiye'deki matematik öğretim programları incelendiğinde; kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etmeyi ve yorumlamayı gerektiren iletişim becerisinin 2018 yılında yayınlanan programda (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2018) anahtar yetkinlikler arasında yer aldığı görülmektedir. 2024 yılında güncellenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (MEB, 2024) bakıldığında ise matematik alan becerilerinin, önemli oranda kavramsal beceriler üzerine inşa edildiği açıkça belirtilmiş olup; yorumlama, tartışma, özetleme ve eleştirel düşünme gibi kavramsal becerilere programda yer verildiği görülmektedir. Bu durum matematiksel iletişim becerisinin, sınıf üyeleri arasındaki fikir alışverişine ve sınıf içi tartışmalara olanak sunması açısından önemli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Daha açık bir ifadeyle, öğrencilerin matematiksel olaylar ya da olgular hakkındaki fikirlerini hem sözlü hem de yazılı olarak ifade edebilmesi, yorumlayabilmesi, öğretmen veya akranlarıyla tartışabilmesi beklenmektedir. Dolayısıyla matematiksel bilgilerin ve kavramlar arasındaki ilişkilerin söylem temelli bir zeminde değerlendirilmesi öğrenme ve öğretme süreçlerini daha iyi anlamlandırmak için önemli olabilir.

Özetlemek gerekirse, öğretim programlarında önemli bir yere sahip olan matematiksel söylemin öğrenciler tarafından yetkin bir biçimde kullanılması beklenmekte ve öğretim pratiklerinin de bunu geliştirecek nitelikte olması gerekmektedir. Her ne kadar uluslararası alanda öğrenme ve öğretme süreçlerinde matematik söylemin önemini gösteren nitelikli çalışmalar yürütülmüş (Kleemans vd., 2018; Michaels et al., 2008; O'Connor & Michaels, 2019) olsa da dilin sosyal ve kültürel bir varlık olması ve matematik öğretiminde dilsel açıdan farklılıklar olması sebebiyle ulusal çapta da matematiksel söylem çalışmalarının sayısının artırılması önerilmektedir. Ayrıca, yukarıda bahsedilen literatüre göre, matematiksel söylem alanında hem matematik hem de etkileşim yaklaşımlarını bir arada ele alan veya bütünleştiren çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu çalışmada bahsedilen ihtiyacı gidermek için matematiğin kendisi de bir sınıf üyesi olarak kabul edilmiş ve sınıf içi etkileşim yaklaşımlarına yeni bir bakış açısı sunmak istenmiştir. Bu kapsamda öğretmen, öğrenci ve matematik arasındaki etkileşim biçimlerinin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Bu karmaşık etkileşimi daha iyi anlamak için sosyal yapılandırıcılığa dayanan konumlandırma teorisi (positioning theory) (Davies & Harré, 1990) bu çalışmanın temel iskeletini oluşturmaktadır.

Konumlandırma Teorisi

Davies ve Harré'nin (1990) ortaya attığı konumlandırma teorisi, sosyal ilişkilerin dinamik bir yapı olduğunu ve bireylerin konuşmalar ve sosyal etkileşimler sırasında kendilerini ve diğerlerini farklı biçimlerde konumlandıklarını ileri süren yaklaşımdır. Bu teori üçgen bir model ile temsil edilmekte olup, i) iletişim eylemleri, ii) anlatı örgüleri ve iii) pozisyonlar olmak üzere üç temel bileşen üzerine kuruludur. Ayrıca konumlandırma teorisi bu bileşenlerin birbirleriyle olan ilişkisini ve birbirlerini birlikte etkileme biçimlerini ele alarak söylem bağlamında bireylerin örtük ve akışkan rollerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur.

İletişim eylemleri (communication acts), bireylerin etkileşim sırasında kullandıkları dilsel ifadeler, jestler, mimikler ve diğer sembolik davranışları kapsar. Bu eylemler, söylem içerisinde belirli anlamlar taşır ve diğer bireylerin tepkilerini ve algılarını şekillendirir. Örneğin, matematiksel bir tartışmada bir öğrencinin sorduğu bir soru veya bir öğretmenin verdiği geri bildirim iletişim eylemlerine örnektir. Bu eylemler, söylemin akışını ve katılımcıların rollerini etkiler.

Anlatı örgüleri (storylines), etkileşim sırasında paylaşılan ve anlaşılabilen hikayeler veya temalardır. Bu hikayeler, katılımcıların davranışlarını, beklentilerini ve söylem içindeki rollerini şekillendirir. Matematiksel söylemde, "matematik zor ve erişilemez bir disiplindir" veya "herkes matematikte başarılı olabilir" gibi anlatılar, öğrencilerin ve öğretmenlerin matematiğe bakış açısını ve etkileşimlerini etkileyebilir.

Pozisyonlar (positions), bireylerin söylem içerisindeki yerlerini, rollerini ve kimliklerini bütünsel bir biçimde ifade eder. Bu pozisyonlar, iletişim eylemleri ve anlatı örgüleri aracılığıyla sürekli olarak oluşturulur ve yeniden şekillendirilir. O yüzden bireyin söylem içerisindeki pozisyonu sürekli olarak değişebilir. Örneğin, bir öğrenci matematik sınıfında söylemin bir parçasında "başarılı bir problem çözücü" kimliğine bürünebilirler, başka bir parçasında "desteğe ihtiyacı olan biri" olarak konumlandırılabilir. Bu doğrultuda pozisyonların etkileşim içerisinde konumlandırılması, öğrencinin öz güvenini, katılımını ve öğrenme deneyimini doğrudan etkilediği kabul edilir.

Dolayısıyla Davies ve Harré'nin (1990) konumlandırma teorisi, öğrenme ve öğretme deneyimlerinin nasıl şekillendiğini anlamak için hem teorik hem de metodolojik açıdan güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Bu kapsamda konumlandırma teorisine göre sınıf söylemindeki öğretmen ve öğrenci pozisyonlarını inceleyen az sayıda araştırmalar olduğu görülmektedir (Bossér & Lindahl, 2019; Green vd., 2020; Kayı-Aydar, 2014; Tan, 2013; Vetter, 2010). Bu çalışmalar genellikle gözlem veya görüşme yoluyla toplanan verilere dayanmaktadır. Örneğin, Campbell ve Hodges (2020) ortaokul ve lisans düzeyindeki sınıf içi grup çalışmalarında öğrencilerin grup etkileşimine katkı sunmalarını (pasif, dengeli, baskın) ve bu katkının diğer grup üyeleri tarafından nasıl karşılandığını (düşük-orta-yüksek etki) incelemiştir. Bunun sonucunda öğrencilerin grup tartışmalarına katılım ve etkileşim biçimlerini temsil eden beş anlatı örgüsü (bir grup üyesini onaylama, rekabet eden stratejiler, serbest katılım, ortak yapım ve ikili iş birliği) olduğu sonucuna varmışlardır. Bu çalışmalar, konumlandırma teorisinin öğrenme ve öğretim süreçlerinde pratik uygulamalara sahip olabileceğini göstermektedir. Örneğin, öğretmenler bu teori sayesinde öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerindeki rollerini ve katkılarını daha iyi analiz edebilir. Bu da öğretim stratejilerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlamalarına ve sınıf dinamiklerini daha etkili bir şekilde yönetmelerine olanak tanır. Böylelikle, konumlandırma teorisi eğitimde öğrenci katılımını artırma ve öğrenme deneyimlerini geliştirme konusunda somut katkılar sunabilir.

Araştırmanın Önemi

Drageset ve Ell'in (2024) çalışması, matematik sınıflarında öğretmen ve öğrenci etkileşimlerini konumlandırma teorisi perspektifinden ele alarak, veri analizi yaklaşımıyla önceki araştırmalardan ayrılmaktadır. Sınıf verilerini doğrudan incelemek yerine, "öğretmen hamleleri", "öğretmen etkileşimi" ve "söylem örüntüleri" anahtar kelimeleri kullanılarak SSCI indeksli Q1 dergilerde yayınlanan 44 makaleyi gözden geçirmişlerdir. Bu makalelerdeki verileri veya örnekleri değil, yazarların sınıf etkileşimlerini tanımlamak için kullandıkları kavramsal temaları analiz etmişlerdir.

Drageset ve Ell (2024) araştırmaları sonucunda, matematik sınıflarında etkileşim hakları, görevleri ve iletişim eylemleri temelinde beş farklı öğretmen ve öğrenci pozisyonu ile üç anlatı örgüsü olduğuna dair bir çerçeve ileri sürmüşlerdir (Bu çerçeve yöntem bölümünde detaylıca ele alınmıştır.). Bu teorik ve metodolojik çerçeve öğretmen, öğrenci ve matematik arasındaki

etkileşimleri tanımlamak için umut vaat eden bir araç sunsa da ikincil veriler yerine otantik verileriyle doğrulanması ve zenginleştirilmesi gerektiği açıktır.

Bu araştırmanın Drageset ve Ell'in (2024) çalışmasını gerçek verilerle temellendirerek genişletmekle kalmayıp, aynı zamanda yalnızca matematik sınıflarında var olan ve etkileşimin her anına nüfuz eden matematik dilinin de konumlandırma teorisi bağlamında değerlendirilmesi matematiksel söylem dinamiklerine dair yeni bir anlayış geliştireceği düşünülmektedir. Bu dinamikleri anlamak ve sınıf içi etkileşimlerin karmaşıklığını aydınlayabilecek ampirik kanıtlar sunmak; etkili iletişimi, öğrenci katılımını ve daha derin matematiksel anlayışı teşvik eden öğretim stratejilerinin geliştirilmesi için de kritik öneme sahiptir. Dolayısıyla bu çalışmanın matematiksel söylem literatürüne katkısı hem teorik yapılar hem de matematik eğitimi pratiği açısından iki temel boşluğu kapatma potansiyeline sahip olmasına dayandırılmaktadır.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı, matematiksel söylem bağlamında öğretmen, öğrenci ve matematik arasındaki etkileşimin konumlandırma teorisine göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Konumlandırma teorisine göre sınıf söyleminde öğretmenin, öğrencinin ve matematiğin pozisyonları nelerdir?
2. Konumlandırma teorisine göre öğretmen, öğrenci ve matematiğin etkileşimleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma nitel araştırma paradigması benimsenerek bütüncül çoklu durum çalışması olarak desenlenmiştir. Yin'e (2017) göre çoklu durum çalışmalarında ele alınan durumlar benzer veya öngörülebilir nedenlerle çelişen sonuçları yordamak için seçilebilir. Yıldırım ve Şimşek (2018) ise bütüncül çoklu durum çalışmalarında birkaç durumun kendi sınırları içinde (ortam, zaman vb.) bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine araştırıldığını ve daha sonra durumların birbirleriyle karşılaştırıldığını belirtir.

Ayrıca nitel bir çalışmada araştırmacı, yanıt aradığı problemlerin en iyi çalışabileceğini düşündüğü durum veya durumları saptar ve analiz biriminin araştırma problemleriyle ilişkisini doğru kurulmuş olmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada araştırma problemleri dikkate alındığında, çalışmanın analiz biriminin matematik sınıfı olduğu görülebilir. Ancak çalışılacak durumun, araştırma problemine belirtilen matematik sınıfı ile ilgili genel durumu yansıtabilecek nitelikte olup olmadığını anlamak için birden fazla durum üzerinde çalışılmak istenmiştir. Bu sayede durumlar arası karşılaştırma yapılarak bütüncül bir şekilde bulguların yorumlanması sağlanmıştır. Bu kapsamda seçilen durumların aynı bağlamın temsilcileri olmasına karar verilmiştir. Diğer bir deyişle, aynı konuların işlendiği iki farklı matematik sınıfı çoklu durumları temsil etmektedir. Bunun sebebi araştırma problemleri doğrultusunda matematik içeriğinin aynı olduğu öğrenme ortamlarında farklı durumların temsilcileri olan öğretmen ve öğrencilerin içerikle etkileşimleri hakkında doğru içgörüler elde etmektir. Dolayısıyla araştırmada iki durumun seçilmesi, öğretmenlerin pedagojik bilgilerinin veya öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması amacıyla değil, matematiksel söylem bağlamında aynı içeriğin sınıf üyeleriyle etkileşimlerinin öne çıkan özelliklerinin, benzerliklerinin ve farklılıklarının keşfedilmesi amacını taşımaktadır.

Çalışma Grubu ve İçerik Seçimi

Araştırma kapsamında sınıf söyleminde öğretmen, öğrenci ve matematik içeriğine odaklanılmakta olup, araştırmanın amacı doğrultusunda iki farklı matematik sınıfına ulaşılmak istenmiştir. Buna göre çalışma grubu oluşturulurken öğretmen, öğrenci ve içerik seçiminde amaçlı örneklem yöntemine başvurulmuştur. Amaçlı örnekleme araştırmacının keşfetmek, anlamak ve iç görü kazanmak amacıyla araştırılan konu bağlamında zengin veri toplanabilecek örneklemin seçilmesini gerektirir (Merriam & Tisdell, 2016). Bu doğrultuda öğretmen seçiminde mesleki deneyim, öğrenci seçiminde derse katılım sağlama ve fikirlerini açık bir biçimde ifade

edebilme rahatlığı esas alınırken, içerik seçiminde öğrencilerin derse katılım potansiyeli fazla olan ve nispeten aşına oldukları konuya başvurulmuştur.

Araştırmada i) en az iki farklı okulda görev yapması, ii) şimdiki okulunda en az iki yıldır çalışıyor olması ve iii) çalışma grubuna dahil edilecek sınıfa daha önce en az bir dönem ders vermiş olması kriterlerine göre iki matematik öğretmenine ulaşılmak istenmiştir. Bunun sebebi farklı okullarda çalışmanın ve çeşitli öğrenci gruplarıyla etkileşimde bulunmanın, öğretmenlerin uyum sağlama ve öğretimde esneklik becerilerini geliştirmesidir (Borko, 2004). Bu bağlamda çalışma grubuna dahil edilen deneyimli öğretmenlerin matematiksel söylemde etkin bir rol alacakları ve öğrencileriyle iletişim kurmakta zorlanmayacakları düşünülmüştür.

Bunun yanı sıra Sakız ve diğerleri (2012) öğretmenlerin kendi öğrencilerine empati gösterip duygusal destek sağladıklarında, matematik derslerinde güvenli bir ortamın oluştuğunu ve öğrencilerin fikirlerini açıkça paylaşmaya teşvik edildiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda öğretmen seçimindeki aynı okulda çalışma süresinin iki yıldan fazla olması ve ders verdiği öğrencileri tanıması kriterleri, öğrencileri derse katılmaya teşvik edebileceği gerekçesiyle belirlenmiştir. Buna ek olarak, 8. sınıf öğrencilerde sınav kaygısının derse katılımı etkileyebileceği ve 5. ile 6. sınıf öğrencilere kıyasla 7. sınıf öğrencilerin düşüncelerini daha rahat ve belirgin cümlelerle ifade edebileceği düşünülerek öğrenci grubunun 7. sınıf düzeyinde olmasına karar verilmiştir.

İstenilen katılımcı sayısına ulaşabilmek için İstanbul'da MEB'e bağlı rastgele dört farklı ortaokul ziyaret edilmiştir. Bu okullardan ikisinde belirlenen ölçütleri sağlayan öğretmenlere ulaşılamamışken, üçüncü okulda öğretmenler araştırmaya katılmak için gönüllü olmamıştır. Dördüncü okulda ise ölçütleri sağlayan ve araştırmaya katılmayı kabul eden iki öğretmen çalışma grubuna dahil edilmiştir. Ardından öğretmenlerin sınıflar hakkındaki görüşlerine başvurularak öğrenci grupları açısından birbirine benzerlik gösteren 7A ve 7B (A ve B: sözde şubelerdir) sınıfları seçilmiştir. Bunun sonucunda çalışma grubuna dahil edilen iki matematik öğretmeni ve onların 7. sınıfta okuyan 68 öğrencisine ait sosyokültürel ve demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Sosyokültürel ve Demografik Özellikleri

Okul Bilgisi						
Toplam öğretmen sayısı	Toplam öğrenci sayısı	Derslik sayısı	Kütüphane kitap sayısı	Sportif faaliyet alanı	İl/ilçe merkezine uzaklık	
42	759	25	1450	Var	2 km	
Öğretmen Grubu						
Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Eğitim	Çalışılan toplam okul sayısı	Mesleki kıdem yılı	Son okuldaki çalışma süresi
AÖ	E	32	İlköğretim matematik öğretmeni	4	7. yıl	3. yıl
BÖ	K	31	lisans	3	9. yıl	3. yıl
Öğrenci Grubu						
Sınıf/Şube	Sınıf mevcudu	Cinsiyet		Özel eğitim öğrenci bilgisi		
		E	K			
7A	33	16	17	3 kaynaştırma, 1 Bilsen öğrencisi		
7B	35	22	13	3 kaynaştırma öğrencisi		

Öte yandan araştırmada incelenecek olan matematiksel içerik belirlenirken araştırmanın amacı ve çalışma grubunun özellikleri dikkate alınmıştır. Çünkü aynı konu ve kazanımların işlendiği farklı sınıflardaki söylemin incelenmesi araştırma sorularına bütüncül bir yaklaşımla yanıt vermeyi mümkün kılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin güçlü önbilgilere sahip olmaları halinde derse

katılımlarının kolaylaşacağı ve araştırma için zengin veri sunabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda ortaokul matematik öğretim programında ağırlıkla yer alması ve matematik dersi için temel nitelikte olması sebebiyle sayılar ve işlemler öğrenme alanına odaklanılmıştır. Ardından 7. sınıf öğretim programında yer alan sayılar ve işlemler öğrenme alanından rasyonel sayılar konusu kapsamında "M.7.1.2.2. Rasyonel sayıları ondalık gösterimle ifade eder." ile "M.7.1.2.3. Devirli olan ve olmayan ondalık gösterimleri rasyonel sayı olarak ifade eder." kazanımlarının araştırmada matematiksel içerik olarak incelenmesine karar verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın amacı doğrultusunda seçilen kazanımların öğretimine ayrılan süre araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. İki öğretmen de bu kazanımların öğretimini üçer ders saatinde tamamlamıştır. Derslerin hepsinde hem konu anlatımına hem de soru çözümlerine yer verilmiştir. Bu derslerde işlenen kazanımlar ve kazanımlara yönelik öğrencilere sorulan soruların dağılımı Tablo 2'de verilmiştir. Toplamda altı dersten oluşan araştırma verileri; birinci gün 7A sınıfının iki dersi, ikinci gün 7B sınıfının iki dersi ve 7A sınıfının bir dersi, üçüncü gün ise 7B sınıfının bir dersi olmak üzere üç günde toplanmıştır.

Tablo 2

Kazanımlar ve Kazanımlara Yönelik Sorulan Soru Dağılımı

Derslerde işlenen kazanımlar (MEB, 2018)	7A			7B			Örnek
	1. ders	2. ders	3. ders	1. ders	2. ders	3. ders	
M.7.1.2.2. Rasyonel sayıları ondalık gösterimle ifade eder.	2	-	-	8	-	-	<ul style="list-style-type: none"> 36/20 sayısını ondalık sayıya çevirin. $2\frac{2}{9}$ sayısını devirli ondalık sayı haline getirin.
M.7.1.2.3. Devirli olan ve olmayan ondalık gösterimleri rasyonel sayı olarak ifade eder.	-	7	3	1	3	1	<ul style="list-style-type: none"> $1, \bar{3}$ sayısını kesir olarak yazabilir miyiz? $4,9\overline{12}$ sayısını kesre çevirin.

Veri toplamaya başlamadan önce araştırmada incelenen sınıf söyleminin doğal ortamda gözlemlenebilmesi ve gözlem sürecinin katılımcılar üzerindeki etkisini azaltmak adına iki temel önlem alınmıştır. Bunlardan birisi veri toplama sürecinden bir hafta önce araştırmacının 7A ve 7B sınıfının rastgele birer dersine katılmasıdır. Bu dersler de katılımcılara görüntü ve ses kayıt cihazlarıyla derslerin kaydedileceği ve kişisel bilgilerin gizli tutularak araştırma haricinde kullanılmayacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Ancak katılımcıların söylem pratiklerini etkileyebileceği için araştırmanın sınıf söylemi ile ilgili olduğu bilgisi gizli tutulmak istenmiştir. Bu sebeple öğrenci katılımcılara öğretmenin tahta kullanımının gözlemlendiği; öğretmen katılımcılara ise öğrencilerin gözlemlendiği ancak öğrencilere kasten yanlış bilgilendirme yapıldığı söylenmiştir.

Alınan diğer önlem ise iki sınıfta da yapılan ilk ders gözlemlerinin pilot çalışma kapsamında değerlendirilmesidir. Araştırmada incelenen kazanımların öğretimine başlamadan önce yapılan pilot çalışma sayesinde, katılımcıların veri toplama araçlarına ve gözlemciye olan ilgisi azaltılmıştır. Ayrıca pilot çalışma esnasında kamera ve ses kayıt cihazlarının sınıf içi sesleri anlaşılır biçimde kaydetmekte yeterli olmadığı fark edilmiş olup, veri toplama sürecinde kamera ve ses kayıt cihazlarına harici olarak mikrofonlar takılarak çözüm sağlanmıştır. 7A sınıfındaki bazı öğrenciler kamerada görünmek için dikkat çekici hareketler sergilemiş, bu durum

öğretmenin uyarısıyla çözülmüştür⁷. 7B sınıftaki öğrenciler ise kayıt cihazlarına olan ilgilerini teneffüste göstermiş, hatta ekipmanların toplanmasına yardımcı olmuşlardır⁸.

Araştırmanın verileri birinci yazar tarafından yapılan gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Gözlem yapan araştırmacı daha önce yaptığı araştırmalarda sınıf içi gözlem deneyimine ve öğretmenlik tecrübesine sahip bir akademisyendir. Sınıf gözlemleri sırasında araştırmacı seyirci rolünde hiçbir şekilde derse dahil olmadan ve kimse ile iletişim kurmadan sınıfın en arkasında oturmuştur. Veri toplama aracı olarak görüntü ve ses kayıt cihazları ile araştırmacılar tarafından hazırlanan sınıf gözlem formu ve alan notu cetveli kullanılmıştır. Görüntü ve ses kayıt cihazları akıllı tahta yakınına ve sınıfın arka tarafına yerleştirilerek öğretmen ve öğrencilerin yanı sıra sınıf tahtasının görüntüsünün kaydedilmesi de sağlanmıştır.

Araştırmada incelenen olgunun sınıf söylemi olması hem gözlemci hem de kayıt cihazları tarafından veri toplanmasını ve bu verilerin birbirlerini tamamlayıcı halde kullanılmasını zorunlu kılmıştır. Çünkü gözlemcinin kalabalık bir sınıftaki katılımcıların tüm söylemlerini kaydetmesi mümkün olmadığı gibi, kayıt cihazlarının da katılımcıların bazı davranış veya tutumlarını net olarak yansıtamayacağı düşünülmektedir. Örneğin, 7B sınıftaki öğretmen bir derste sınıfa girer girmez hızlıca öğrenciler arasında dolaşarak bazılarının defterlerine bakarak birbirinden bağımsız sözlü ifadelerde bulunmuştur. Bu esnada öğretmen hiçbir şekilde “ödev” kelimesini kullanmamış ve kayıt cihazları öğrencilerin defterlerini görüntüleyecek şekilde kurulmamıştır. Dolayısıyla burada gözlemcinin sözlü olmayan sınıf etkileşimlerine dair verileri de doğru bir şekilde toplaması önem arz etmektedir. Bu kapsamda sınıf gözlem formu (Şekil 1) kayıt cihazlarından elde edilecek veriler ile tamamlayıcı nitelikte hazırlanmış olup, kişisel görüş ve yorumlardan bağımsız sadece derslerle ilgili olan gözlemci notlarını içermektedir.

Şekil 1

Sınıf Gözlem Formu

Veri Etiket Bilgileri				
Gözlemlenen sınıf/şube:		Öğretmen:		Gözlem etiketi: (sınıfşube_dersno)
Ders no: (Gözlemlenen ders sırası)		Tarih:		
		Saat:		
Veri Kayıt Bilgileri				
(Veri kaydı yapılan cihazların bilgisini giriniz ve her kayıt için bir etiket atayınız. Görüntü ve ses kayıtlarını depolama işlemi tamamlandıktan sonra ilgili kısmı doldurunuz.)				
Kayıt cihazları	Görüntü kayıt	Ses kayıt	Depolama	
Kamera1:	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	
Kamera2:	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	
Ses kayıt cihazı:	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	
Diğer: _____ (telefon, tablet vb.)	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	
Gözlem Bilgileri				
(40 dakikalık bir ders süresini esas alınız. Sözlü ve sözlü olmayan sınıf etkileşimlerine dair, veri kayıtlarına eksik veya hatalı yansıtacağını düşündüğünüz gözlem notlarınızı yorumlarınızdan bağımsız, objektif bir biçimde yazınız. Ör: Öğretmen ödev kontrolü yaptı.)				
Zaman etiketi	Gözlem birimi (öğretmen, öğrenci, tahta, ders materyali)	Gözlem açıklaması		

Öte yandan nitel çalışmalarda özellikle başarılı bir nitel analiz gerçekleştirilmesi için alan notları tutulması gözlemcilerin görevleri arasında yer almaktadır (Patton, 2018/2001). Alan notları araştırmacının sahada olduğu süreç boyunca katılımcıların duygularını ve tepkilerini, ortamın özelliklerini hatta kendisi ile ilgili tüm yorum ve düşüncelerini betimleyecek bilgiler içermelidir.

Yeşim OZANSAK TOPCU, Zeynep Sonay AY

Matematiksel söylemde öğretmen, öğrenci ve içeriğin etkileşimleri: Konumlandırma teorisi

Bu amaç doğrultusunda gözlem öncesinde, esnasında ve sonrasında kullanılan gözlemcinin alan notu cetveli Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2

Gözlemcinin Alan Notu Cetveli

ALAN NOTU CETVELİ				
Yazıldığı Tarih:		Yazıldığı zaman:	<input type="checkbox"/> Gözlem öncesi <input type="checkbox"/> Gözlem esnasında <input type="checkbox"/> Gözlem sonrası	Alan notu numarası:
Yazıldığı Yer:				
Alan notu ne ile ilgili?	Katılımcı <input type="checkbox"/> Katılımcı etiketi:	Gözlem birimi <input type="checkbox"/> Gözlem etiketi:	Gözlemci <input type="checkbox"/> Gözlemci etiketi:	
	Katılımcı ile ilgili notlar	Gözlem ile ilgili notlar	Gözlemci ile ilgili notlar	
Duygu durumu				
Tepkiler				
Ortam				
Detaylı notlar				

Gözlemcinin sınıf gözlem formu ve alan notu cetveli aracılığıyla elde edilen verilere göre, her iki öğretmen de yapılandırmacı yaklaşımı benimsediğini dile getirmesine rağmen sınıflarda geleneksel öğretim anlayışının baskın olduğu gözlemlenmiştir. Buna ek olarak iki sınıfta da MEB yayınlarının 7. sınıf matematik ders kitabı üzerinden ders anlatımı ve soru-cevap ağırlıklı öğretim yöntemleri ön plandadır. Buna karşın iki öğretmenin de neredeyse her zaman akıllı tahtayı aktif olarak kullandıkları görülmüştür.

Veri Analizi

Araştırmada konumlandırma teorisine göre sınıf söyleminde öğretmen, öğrenci ve matematiğin pozisyonları ve bunlar arasındaki etkileşimler keşfedilmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda Tablo 3'te görülen Drageset ve Ell'in (2024) ikincil verilere dayanarak ortaya koyduğu çerçeve araştırmanın veri analiz süreçlerini belirlemede yardımcı olmuştur. Bu çalışmada matematiksel söylem bağlamında öğretmenin aktaran, antrenör, katalizör, orkestra şefi ve paydaş pozisyonlarında; öğrencinin ise dinleyici, amatör, panelist, katılımcı ve paydaş pozisyonlarında konumlanma durumlarına göre üç farklı anlatı örgüsünün ortaya çıktığı belirtilmiştir. Ayrıca bu anlatı örgülerinde matematiğin doğası ile ilgili bilgiler sunmuştur. Ancak Tablo 3 incelendiğinde matematiğin kendine has özellikleri barındırdığı görülmesine karşın, matematiğin katılımcılar ile olan etkileşimine dair tanımlamaların yüzeysel kaldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 3

Anlatı Örgüsü, Öğretmen ve Öğrenci Pozisyonlara Genel Bir Bakış

Anlatı örgüsü	Matematiğin doğası	Öğretmen pozisyonları	Öğrenci pozisyonları
Bilgi sağlayıcı olarak öğretmenler	Öğrencilerin ustalaşması gereken yerleşik ilişkiler ve süreçler kümesi	Aktaran Antrenör	Dinleyici Amatör
Öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak öğretmenler	Keşfedilecek, ilişkilendirilecek ve geliştirilecek mantıksal olarak birbirine bağlı bir fikir, kavram ve yöntem bütünü	Katalizör Orkestra şefi	Panelist Katılımcı
Öğrenmenin paydaşı olarak öğretmenler	Çözülmesi için ortak bir bilgi gelişimi ve değerlendirilmesi/kararlaştırılması için mantıksal argümanlar gereken (gerçekçi/önemli) problemler kümesi	Paydaş	Paydaş

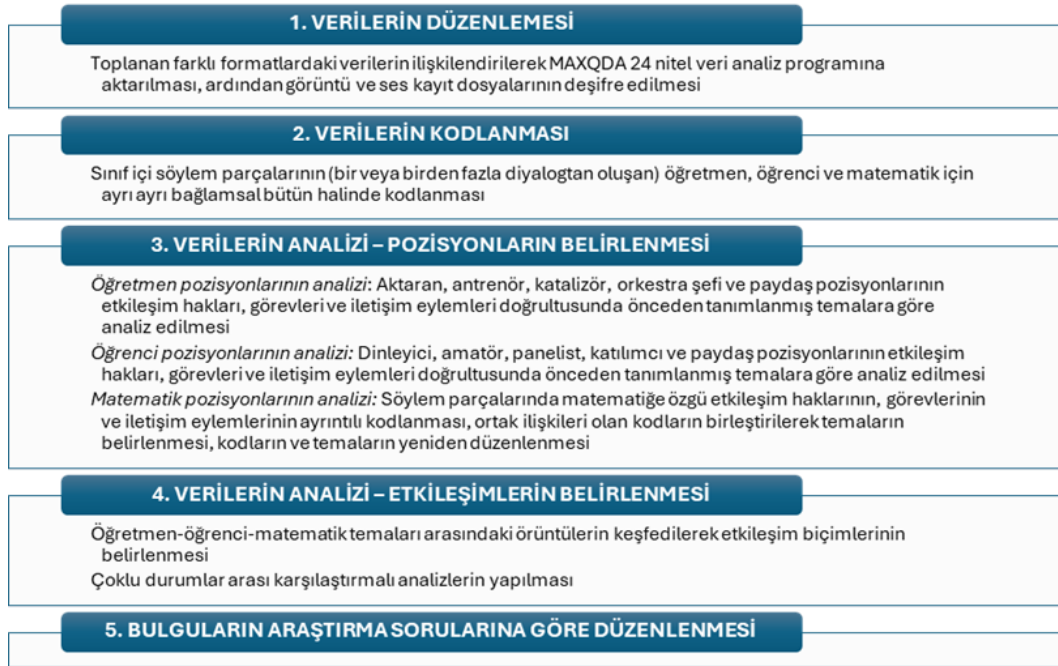
Not. Bu tablo Drageset ve Ell'den (2024) derlenmiştir.

Ayrıca Drageset ve Ell (2024) çalışmasında öğretmen ve öğrenci pozisyonlarını söylem içerisinde sahip oldukları etkileşim hakları, tamamlamaları gereken görevler ve iletişim eylemleri olmak üzere üç temaya göre değerlendirmektedir. Örneğin öğretmen, sınıfı yönetme hakkına ve öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olma görevine sahipken; öğrenciler, fikirlerinin dikkate alınması hakkına ve fikirlerini ifade etme ile müzakere etme görevine sahip oldukları durumlara göre farklı iletişim eylemleri gerçekleştirebilir ve ona göre konumlandırılabilirler.

Bu bağlamda araştırma sorularını yanıtlamak için, öğretmen ve öğrenci etkileşimleri Tablo 3'te görülen pozisyonlara göre ve Drageset ve Ell'in (2024) çalışmasında ortaya konan etkileşim hakları, görevleri ve iletişim eylemleri esas alınarak betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Diğer yandan Drageset ve Ell'in (2024) çalışmasında belirgin olmayan matematik pozisyonlarının ve söylemdeki etkileşimlerinin keşfedilmesi için içerik analizi yöntemine başvurularak matematiğin etkileşim hakları, görevleri ve iletişim eylemleri ortaya çıkarılmıştır. Betimsel analizde veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanırken; içerik analizinde ise veriler daha derin bir anlayışla kavramsallaştırılarak tümevarımsal yaklaşımla temaların keşfedilmesini amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda çalışmanın veri analizi sürecinde Şekil 3'te gösterilen adımlar izlenmiştir.

Şekil 3

Araştırmanın Veri Analiz Süreci



Şekil 3'te görüldüğü üzere, ilk aşamada her iki sınıftan elde edilen veriler düzenlenerek MAXQDA 24 nitel veri analiz programına aktarılmıştır. Ardından öğretmen ve öğrenci diyaloglarından oluşan deşifre dosyaları okunarak, söylem içerisindeki bağlamsal bütünlüklere göre "öğretmen", "öğrenci" ve "matematik" olarak ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu kapsamda yapılan kodlamalar, bir veya birden fazla diyalogdan oluşan söylem parçaları dikkate alınarak yapılmıştır. Daha sonra öğretmen ve öğrenci pozisyonları betimsel analiz, matematik pozisyonları ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Pozisyonların belirlenmesinin ardından, öğretmen-öğrenci-matematik arasındaki örüntüler keşfedilerek etkileşim biçimleri belirlenmiştir. Son olarak, iki durum (7A ve 7B sınıfı) karşılaştırmalı olarak analiz edilerek araştırma problemlerine yanıt vermek amacıyla bulguların düzenlenmesi sağlanmıştır. Veri analiz sürecinin tamamı MAXQDA 24 programıyla yapılmış olup; kodlamalar esnasında yazarlar arası tamamen uzlaşma sağlanana kadar kodlayıcılar arası uzlaşma özelliğinden; analiz süreçlerinde ise kod frekansının ve kod

kapsamının (belge içerisindeki alan veya zaman miktarı) istatistiği, kod matris tarayıcısı, kod ilişkileri tarayıcısı ve MAXMaps araçlarından faydalanılmıştır.

Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmacının gözlem yapılan ortamda uzun süre kalması hem katılımcılar üzerindeki başlangıç etkisini azaltmayı hem de süre uzadıkça gözlenen ortamın kendi doğal ortamına dönmelerini sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu kapsamda araştırmanın sonuçlarının gerçeği doğru temsil etmesi ve inandırıcılığının arttırılması için pilot çalışma yapılarak katılımcıların gözlemcinin ve veri toplama araçlarının varlığına alışması sağlanmıştır. Ayrıca iki matematik sınıfına dair yapılan çoklu gözlemler sayesinde veri analizlerinin tutarlı ve bütüncül bir şekilde yorumlanmasına katkı sağlamıştır. Araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğini sağlamak adına ise amaçlı örnekleme ölçütleri, verilerin toplanma ve analiz edilme süreçleri detaylı olarak belirtilmiş ve bulgular bölümünde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın iç ve dış güvenirliliğini sağlamak ve aynı zamanda araştırmanın geçerliliğini güvence altına almak amacıyla veri toplama sürecinde alan notları alınmış ve veri analiz sürecinde ham veriler ile alan notları arasındaki tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra gözlemci ve çalışma grubu hakkındaki bilgiler detaylandırılması, veri toplama ve analiz süreçlerinde araştırmacı rolünün tanımlanması araştırmanın teyit edilebilirliğine katkı sağlamıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Çalışmanın yürütülmesi için ilk olarak aşağıda bilgileri verilen üniversitenin etik kurul komisyonundan onay alınmıştır. Ardından verilerin toplanması için okul yönetiminden, öğretmenlerden, öğrenci ve velilerinden katılım onam formu aracılığıyla ve okulun bağlı olduğu İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne yapılan başvuru aracılığıyla gerekli izinler alınmıştır (19.12.2022 tarihli E-59090411-44-66241923 sayılı resmi yazı). Sınıf içerisinde ses ve görüntü kaydı alındığı için veriler toplanmadan önce tüm katılımcılar bilgilendirilmiş ve kişisel bilgilerinin araştırma dışında kullanılmayacağı ve tüm gizlilik ilkeleri gözetileceği araştırmacı tarafından tebliğ edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada yer verilen tüm katılımcı bilgileri için kullanılan isimlendirme ve kısaltmalar rastgele atanmıştır. Örneğin; AÖ, 7A sınıfının öğretmenini; BÖ, 7B sınıfının öğretmenini; A1, 7A sınıfının 1 numaralı öğrencisini; B13, 7B sınıfının 13 numaralı öğrencisini temsil etmektedir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme karar tarihi: 12.09.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-35853172-300-00002381118

BULGULAR

Araştırmanın bulguları iki ana başlık altında düzenlenmiştir. Öncelikle birinci araştırma sorusu doğrultusunda veriden elde edilen öğretmen, öğrenci ve matematik pozisyonlarına ait bulgular tablolar halinde verildikten sonra iki sınıfa göre karşılaştırmalı analizler grafikler aracılığıyla sunulmuştur. Ardından ikinci araştırma sorusu doğrultusunda sınıf söyleminde ortaya çıkan matematiksel söylem etkileşim biçimleri görselleştirilmiştir. Bunların yanı sıra matematiksel

söylem etkileşimleri için daha iyi bir anlayış geliştirmek adına tekrarlı veri sunmaktan kaçınmak istenmiştir. Bu yüzden öğretmen, öğrenci ve matematik pozisyonlarına dair kapsamlı alıntılara bulgular bölümünün ikinci kısmında yer verilmiştir.

Matematiksel Söylemde Öğretmen, Öğrenci ve Matematik Pozisyonları

Öğretmen pozisyonları

Tablo 4

Öğretmen Pozisyonları, Etkileşim Hakları, Görevleri ve İletişim Eylemleri

Pozisyonlar	Etkileşim hakları	Görevleri	İletişim eylemleri
Aktaran öğretmen	Ders anlatmak ve dinlenmek	Beklentiler konusunda net olmak	Öğrencilere çalışmaya başlamalarını söyler
	Hangi bilgilerin, nasıl ve ne zaman paylaşılacağına karar vermek	Öğrettiği matematiği bilmek	Nasıl yapılacağını anlatır
	Nasıl ve ne yapılacağına karar vermek	Güvenilir, doğru ve tutarlı açıklamalar ile bağlantılar vermek	Bilgiler arasındaki bağlantıları anlatır
Antrenör öğretmen	Öğrencilerin ne zaman desteklenip desteklenmeyeceğine karar vermek	Öğrenci çalışmalarını başlatmak ve öğrencilerin takibini sağlamak*	Karmaşıklığı basitleştirerek destekler
		Öğrencilerin bir cevap bulmasına yardımcı olmak	
		Öğrencilerin karmaşık prosedürleri, kavramları ve bağlantıları anlamalarına yardımcı olmak	
Katalizör öğretmen	Öğrencilerin fikirlerine erişim sağlamak Fikirleri belirtmek, önermek ve bunları sorgulamak Üzerinde çalışılacak fikirleri seçmek	Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek	Değerlendirme yaparak destekler
		Öğrencilerin düşünmesini geliştirecek geri bildirimler vermek	Öğrenci düşüncelerini geliştirerek destekler
		Farklı fikirleri dikkate almaya açık ve istekli olmak	Motive ederek destekler*
Orkestra şefi öğretmen	Söylemin kurallarını belirlemek Düşünmeye ve bir partnerle kısa tartışmalara zaman ayırmak Fikirlerle kimin yanıt vereceğini seçmek	Öğrencilere fikirlerini geliştirmeleri için zaman vermek	Öğrenci fikirlerine erişir ve paylaşımını sağlar
		Saygıya odaklanan ve güven inşa eden kurallar belirlemek ve normlar geliştirmek	Önemli fikirlere işaret eder
		Öğrencilere fikirlerini geliştirmeleri için zaman vermek	Öğrenci fikirlerini kolektif tartışmaya açar
Paydaş öğretmen	Öğrencilerle iş birliği yapmak Bilmemek Rol yapmak	Öğrencilerin argümanlarına alan açmak	Farklı çözüm yollarına işaret eder*
		Öğrencilerle eşit şartlar altında iş birliği yapmak	Fikirlere yön vermek amacıyla söylemi yönetir*
		Öğrencilerin aktif katılımına ve öğrenmesine katkı sağlamak	Fikirlerin gelişmesini ve olgunlaşmasını sağlar

Not. * işareti ile belirtilenler veriye dayalı olarak ortaya çıkan özelliklerdir.

Tablo 4'te görüldüğü üzere matematiksel söylem bağlamında aktaran, antrenör, katalizör, orkestra şefi ve paydaş olmak üzere beş farklı öğretmen pozisyonu ile karşılaşılmıştır. Yapılan betimsel analiz sonucunda araştırmadaki gerçek durumda ortaya çıkan öğretmen pozisyonlarının Drageset ve Ell'in (2024) çalışması ile tutarlı olduğu görülmüştür. Buna göre iki matematik sınıfında da kuramdan farklı bir öğretmen pozisyonu ile karşılaşılmamıştır.

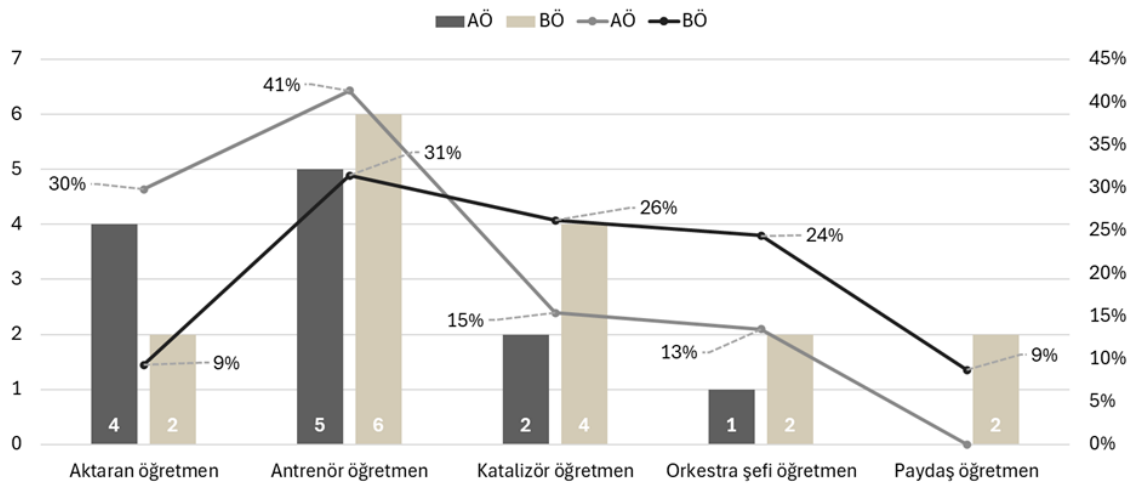
Ancak bu pozisyonların bazı özelliklerinin kuramsal çerçeveye göre farklılaştığı görülmüştür. Örneğin; öğretmenin öğrencilerin takibini sağlama görevi aktaran öğretmen pozisyonu dahilinde ortaya çıkmıştır. Ancak Drageset ve Ell'in (2024) çalışmasına göre bu görev pozisyonun özellikleri kapsamında belirtilmemiştir. Benzer şekilde antrenör öğretmeni pozisyonunda da çerçevede belirtilmeyen ancak araştırma bulgularına göre ortaya çıkan öğrencileri motive ederek destekleme iletişim eylemi ile karşılaşılmıştır. Bu doğrultuda araştırma bulgularında öğretmen pozisyonlarının sınıftaki etkileşim bağlamına göre sahip oldukları haklar, görevler ve iletişim eylemleri özelliklerinde farklılıkların oluşabileceği görülmüştür. Bu farklılaşmaların da belirtildiği öğretmen pozisyonlarının etkileşim hakları, görevleri ve iletişim eylemleri Tablo 4'ten incelenebilir.

Araştırmada öğretmen pozisyonlarına göre öğrencilerin sınıf söylemine dahil olma durumlarının değiştiği görülmüştür. Örneğin, aktaran öğretmen pozisyonunu sergileyen bir öğretmen sınıf söylemini şekillendirdiği ve öğrenci fikirlerine kendisi istemediği sürece yer vermediği dikkat çekmiştir. Eğer öğretmen herhangi bir bilgi veya bilgiler arası ilişkileri açıklama görevinde bulunuyorsa, öğrencilerden söz almak isteyen olsa dahi önceliğinin kendi pozisyonunu korumak olduğu görülmüştür.

Diğer yandan öğretmenlerin dersin başından sonuna kadar aynı pozisyonda kalmadığı ve farklı görevler ve iletişim eylemlerine göre sınıf söyleminde farklı pozisyonlar sergilediği tespit edilmiştir. Buna göre AÖ ve BÖ öğretmenlerinin sergiledikleri öğretmen pozisyonları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. İki öğretmenin kesirler ile ondalıklı gösterimler arasındaki dönüşümler konusunu işledikleri dersler boyunca sergiledikleri öğretmen pozisyonlarının sıklığı ve söylem içerisinde yer aldığı kapsam yüzdeleri Şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 4

Matematiksel Söylemde Sergilenen Öğretmen Pozisyonları Sıklığı ve Kapsam Yüzdesi



Şekil 4'e göre 7A sınıfı öğretmenin dört, 7B sınıfı öğretmenin ise beş farklı pozisyonda konumlandığı tespit edilmiştir. Her iki öğretmenin de sınıf söylemi içerisinde aktaran, antrenör, katalizör ve orkestra şefi öğretmen pozisyonlarını sergilediği görülürken, BÖ'nün AÖ'den farklı olarak paydaş öğretmen pozisyonunu da üstlendiği görülmüştür. Ayrıca her iki öğretmen de matematiksel söylemde hem sıklık hem de kapsam olarak en fazla antrenör öğretmen pozisyonunu sergilemiştir. Ancak görülme sıklığına göre BÖ antrenör öğretmen pozisyonunu daha fazla sergilemiş gibi görünse de AÖ öğretmenin antrenör pozisyonuna %41 oranıyla

matematiksel söyleminde çok daha fazla yer verdiği anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra söylemi oluşturan kapsam yüzdesine bakıldığında AÖ öğretmeni sınıf söyleminde ağırlıklı olarak aktaran ve antrenör pozisyonlarını sergilerken, BÖ öğretmenin ise antrenör, katalizör ve orkestra şefi pozisyonlarına ağırlık vermektedir. Buna göre 7B sınıfı öğretmenin, 7A öğretmene kıyasla öğrenci fikirlerine daha çok fırsat tanıdığı görülmektedir. Bu doğrultuda öne çıkan diğer bulgu ise öğretmen pozisyonlarının çeşitliliği veya sıklığından ziyade öğretmen pozisyonunun sınıf söylemindeki etki alanının (kapsamının) matematiksel söylemin oluşmasında kritik bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci pozisyonları

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin sınıf ortamında dinleyici, amatör, panelist, katılımcı ve paydaş öğrenci pozisyonları olmak üzere beş farklı şekilde konumlandıkları görülmüştür. Drageset ve Ell'in (20024) çalışmasıyla tutarlı olan öğrenci pozisyonlarının etkileşim hakları, görevleri ve iletişim eylemleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğrenci Pozisyonları, Etkileşim Hakları, Görevleri ve İletişim Eylemleri

Pozisyonlar	Etkileşim hakları	Görevleri	İletişim eylemleri
Dinleyici öğrenci	Faydalı ve doğru bilgileri almak	Derse dikkatini vermek	Pasif dinleyicidir
	Talep edildiğinde açıklama yapmak	Bir şey anlamadığında sormak	Detaylı açıklama talep eden aktif dinleyicidir
Amatör öğrenci	Destek almak	Yardım ve geribildirime açık olmak	Yardım veya değerlendirme ister
		Öğretmene çalışma ve düşünme olanağı vermek	Geribildirim kabul eder
		Kendi düşüncelerinin gelişimine katkıda bulunmak	Düşünce gelişimine dahil olur
Panelist öğrenci	Fikir sahibi olmak	Kendi fikirlerine erişim sağlamak	Öğretmenin fikirlere erişmesine izin verir
	Fikir önermek ve bunlara meydan okumak	Fikirleri paylaşmak	Fikirleri paylaşır*
		Fikirlerin geliştirilmesinde rol almak	Kendisinin veya başkalarının ortaklaşa fikirlerinin gelişimine katılır
Katılımcı öğrenci	Fikirleri paylaşmak	Açıklığa kavuşturmak için sorular sormak	Fikirleri paylaşır*
	Yeni yaklaşımlar önermek	Fikirleri değerlendirmek	Soru sorar Yeni yaklaşımlar önerir Fikirleri değerlendirir
Paydaş öğrenci	Eşit şartlarda iş birliği yapmak	Öznelardan ziyade argümanlara dayalı gücü aramak	İş birliği yapar
	Açıklama yapmak ve tartışmak	Eşit şartlarda iş birliği yapmak	Rol yapar
	Argümanlara dayalı karar vermek		

Not. * işareti ile belirtilen özelliklerin farkı aşağıda açıklanmıştır.

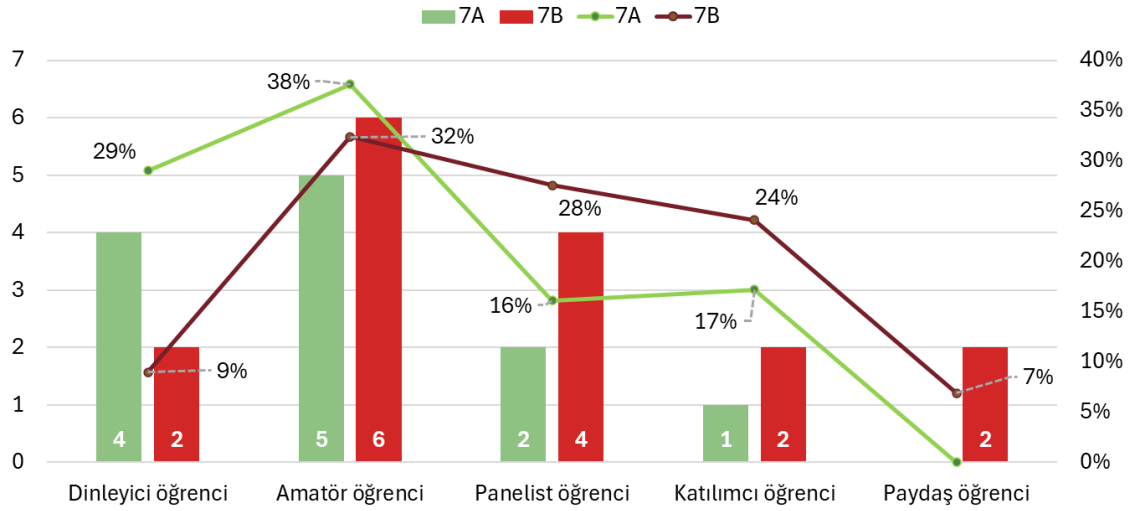
Tablo 5 incelendiğinde panelist ile katılımcı öğrenci pozisyonlarının birbirine benzer eylemler sergilediği görülebilir. Bu pozisyonları birbirinden ayırtıran şeyin söylemin kendisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha açık bir ifadeyle panelist pozisyonunda bir öğrenci, öğretmenin sorduğu sorular karşısında, bir nevi söz hakkı kendisine verildiği zamanlarda, fikirlerini söylemeye isteklidir. Böylece bir öğrenci kendisinin veya akranlarının fikirlerine katkıda bulunma ve öğretmen ise öğrencilerin önemli fikirlerine erişme fırsatını yakalamış olur. Bu

pozisyonda öğretmenin, öğrencilerin fikirlerini geliştirmeyi amaçladığı ve öğrenme odaklı bir söylemin yaratılmasında adeta bir katalizör görevi gördüğü tespit edilmiştir.

Katılımcı öğrenci pozisyonunda ise merak edilen soruların ön planda olduğu ve genellikle öğrencilerin yeni veya farklı fikirlerini söylemekten, soru sormaktan çekinmediği bir söylemin varlığıyla karşılaşmıştır. Bu pozisyonda öğrencilerin fikirlerini paylaşması, daha ziyade sınıf içindeki fikirleri değerlendirmek ve daha iyi anlamlandırmak içindir. 7A ve 7B sınıfı öğrenci gruplarının sınıf söyleminde sergiledikleri dinleyici, amatör, panelist, katılımcı ve paydaş öğrenci pozisyonlarının sıklığı ve söylem içerisindeki kapsam yüzdeleri Şekil 5'te yer almaktadır.

Şekil 5

Matematiksel Söylemde Sergilenen Öğrenci Pozisyonları Sıklığı ve Kapsam Yüzdesi



Şekil 4 ile Şekil 5 karşılaştırıldığında, matematiksel söylemi oluşturan öğretmen ve öğrenci pozisyonlarının birbirleriyle benzer eğilimlerle ortaya çıkması dikkat çekmektedir. Örneğin, 7A sınıfındaki öğrencilerin genellikle dinleyici ve amatör konumunda olması, 7B öğrencilerinin ise ağırlıklı olarak amatör, panelist ve katılımcı konumunda olması; AÖ ve BÖ öğretmenlerinin sergilediği pozisyonlarla yakın oranlara sahiptir. Bu durum öğretmen pozisyonları ile öğrenci pozisyonları arasında güçlü bir ilişki olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiş ve pozisyonların etkileşim biçimi ile ilgili bulgular bölümünde ele alınmıştır.

Bunun yanı sıra 7A'daki öğrenci grubunda paydaş pozisyonunun sergilenmediği, dinleyici ve amatör öğrencilerin öne çıktığı, panelist ve katılımcı öğrencilerin ise daha az sergilendiği ortaya çıkmıştır. Dikkat çeken bir başka bulgu ise 7B grubunda dinleyici, katılımcı ve paydaş öğrenci görülme sıklıkları aynı (f:2) olmasına rağmen, öğrencilerin katılımcı pozisyonuyla matematiksel söylemde çok daha fazla (%24) yer almalarıdır.

Matematik pozisyonları

Araştırmada ele alınan içerik seçiminde her iki sınıfta da aynı matematiğin (konular/kazanımlar) işlenmesi esas alınmıştır. Böylece aynı içerik bağlamında matematiğin nasıl ele alındığı ve söylem içerisindeki pozisyonlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda her iki sınıfta matematiğin söyleme dahil edilme amacı, işlevi, öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanım yöntemi gibi çeşitli açılarla değerlendirilerek içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizler yapılırken matematiğin bağlamda bulunma nedeni etkileşim hakkı; öğretime katkısı görevleri ve sınıf söylemindeki görünürlüğü ise iletişim eylemleri olarak değerlendirildikten sonra kategorize edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda aritmetik-temelli, bilgi-temelli, sorgulama-temelli ve problem çözme-temelli olmak üzere ortaya çıkan dört farklı matematik pozisyonuna ait bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

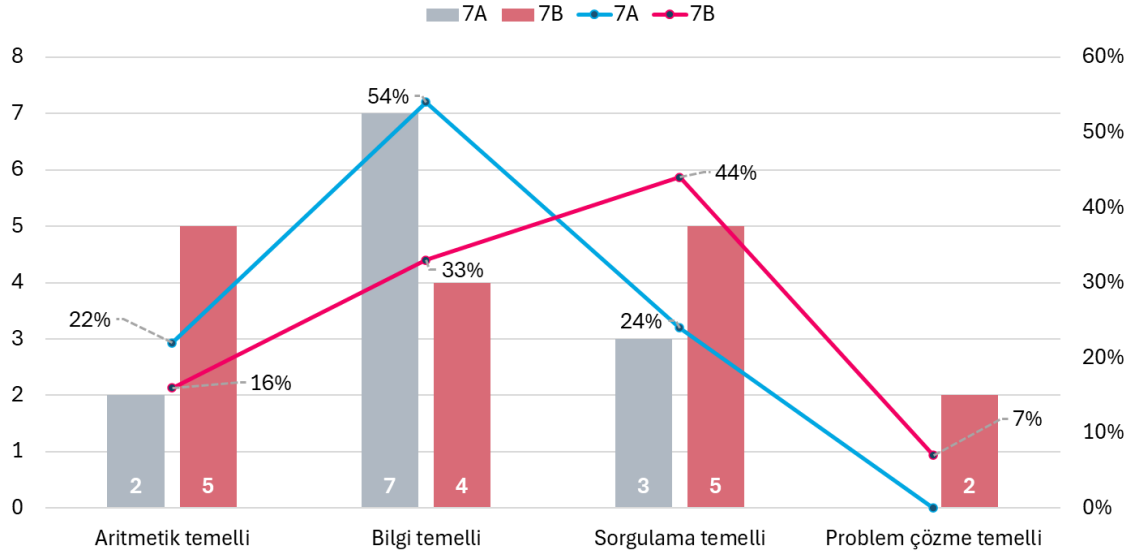
Tablo 6**Matematik Pozisyonları, Etkileşim Hakları, Görevleri ve İletişim Eylemleri**

Pozisyonlar	Etkileşim hakları	Görevleri	İletişim eylemleri
Aritmetik temelli matematik	Temel aritmetik işlemleri tamamlamak	Aritmetik işlem adımlarında pratiklik kazandırmak	Bir veya çoklu adımlı işlemlerin sonucuna ulaştırır
	Çoklu işlem adımlarını art arda devam ettirmek	Dönüşümlerle denkliğin ve eşitliğin korunduğunu göstermek	Farklı gösterimler arasında denklik ve eşitlik olduğunu gösterir
Bilgi temelli matematik	Temel kavramsal ve işlemsel ön bilgilere sahip olmak	Matematiksel bilgileri kullanarak algoritmaları uygulamak	Algoritma adımlarının neden ve nasıl uygulandığını açıklar
	Matematiksel uygulamaları sözlü veya yazılı şekilde ifade ettirmek		Algoritma uygulamalarını yorumlar
Sorgulama temelli matematik	Rutinleri sorgulamak	Matematiksel kavramlar ve işlemler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak	Rutinlerin nedenini sorgular veya açıklar
	Sayı, sembol ve işlemlerin işlevini sorgulamak	Sayı, sembol ve işlemlerin işlevini göstermek	Matematiksel ilişkileri açıklığa kavuşturur ve nedenini açıklar
Problem çözme temelli matematik	Problem çözme odaklı olmak	Problem çözme adımlarını uygulamak	Başka çözüm yolları arar
	Farklı problem çözme yöntemlerine sahip olmak	Sonuçtan ziyade süreç odaklı olmak	Farklı çözüm yollarını karşılaştırır

Not. Tabloda verilen bilgilerin tamamı veriden üretilmiştir.

Tablo 6'ya göre aritmetik temelli matematik, öğrencilere aritmetik işlemlerde pratiklik kazandırmak ve farklı gösterimler (bileşik ve tam sayılı kesir gibi) arasında eşitliğin olduğunu göstermek amacıyla sınıf etkileşiminde yer alırken; bilgi temelli matematikte aritmetik işlemlerin ötesinde algoritmaların yorumlanmasını ve matematiksel bilgiler kullanılarak uygulamaların nedeninin ve nasılının sözlü veya yazılı biçimde ifade edilmesini sağlamak amacıyla yer almaktadır.

Ayrıca sorgulama temelli matematik, genellikle matematikteki rutinlerin (payın paydaya bölünmesi gibi) nedeninin sorgulanması veya diğer matematiksel kavram ve işlemlerle ilişkilendirilmesi şeklinde sınıf söyleminde kendini göstermektedir. Problem çözme temelli matematik ise sınıf söyleminde matematiksel sonuçtan ziyade sürece odaklanmayı ve farklı çözüm yollarını karşılaştırmayı hedefleyen bir pozisyonu temsil etmektedir. Bu bulgular ışığında söylemsel bağlamda ortaya çıkan matematik pozisyonlarının sıklıklarının ve söylemde yer verilen kapsam yüzdelerinin dağılımı 7A ve 7B sınıflarına göre dağılımı Şekil 6'da verilmiştir.

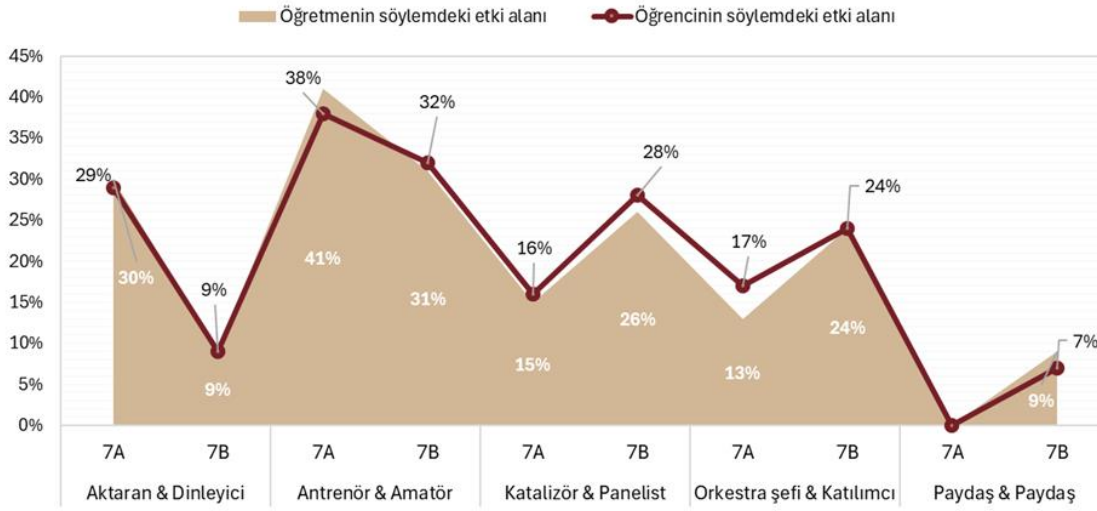
Şekil 6*Matematiksel Söylemde Sergilenen Matematik Pozisyonları Sıklığı ve Kapsam Yüzdesi*

Şekil 6'dan anlaşıldığı üzere 7A sınıfında hem sıklık hem de kapsam yüzdesi açısından en fazla bilgi temelli matematik ile etkileşime geçilmiştir. 7B sınıfında ise aritmetik, bilgi ve sorgulama temelli matematik pozisyonlarının birbirine yakın sıklıklarla ortaya çıkmasına rağmen, söylemin çoğunluğunun sorgulama temelli matematik üzerine gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Ayrıca problem çözme temelli matematik pozisyonu 7B'nin sınıf söyleminde yer alırken, 7A'da hiç karşılaşılmamıştır. Bu kapsamda aynı konuların öğretildiği her iki sınıfta farklı dağılımların görülmesi, matematik pozisyonlarının içeriğin kendisiyle bağlantılı olmadığını ve matematiksel söylemde içeriğin farklı şekilde konumlandırılabilirliğini kanıtlamıştır.

Matematiksel Söylemde Öğretmen, Öğrenci ve Matematik Etkileşimi

Araştırmanın verileri doğrultusunda ortaya çıkan öğretmen, öğrenci ve matematik pozisyonlarının birbiri ile etkileşiminin keşfedilmesi için her pozisyonun hakları, görevleri ve iletişim eylemleri kapsamında karşılaştırmalı olarak analizler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrenci pozisyonlarının öğretmen pozisyonlarıyla birebir eşleşme biçiminde çalıştığı ve bir öğrenci pozisyonunun birden fazla öğretmen pozisyonu ile karşılaşmadığı görülmüş olup Drageset ve Ell'in (20024) çalışmasıyla tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğretmen-öğrenci eşleşmelerinin ise farklı matematik pozisyonlarıyla etkileşim halinde olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun öğretmenin sınıf söyleminin şekillenmesinde ve özellikle matematiksel içeriğin öğrencilerle etkileşim biçiminin konumlanmasında belirleyici bir role sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öte yandan Şekil 4 ve Şekil 5'ten görülebileceği gibi 7A ve 7B sınıflarında öğretmen ve öğrenci pozisyonlarına ilişkin dağılımlar benzer oranlar ve benzer eğilimlerle ortaya çıkmıştır. Buna karşın bu eğilimlerde dikkat çeken şey öğretmen ve öğrencilerin sınıf etkileşimine sağladıkları etki alanının (kapsam) farklılaşmasıdır. Daha açık bir ifadeyle belirli bir pozisyonda yer alma durumunda öğretmenin veya öğrencinin sınıftaki söyleme ne derecede katkı sağlayacağı durumlara ve içeriğin pozisyonuna göre değişebilir. Bu durumun daha net anlaşılması için öğretmen ve öğrenci pozisyonlarının söylem üzerindeki etkisi (ne kadar konuştuğu) 7A ve 7B sınıf durumlarının karşılaştırılması sonucu Şekil 7'de görselleştirilmiştir.

Şekil 7**Öğretmen ve Öğrenci Etkileşimlerinin Matematiksel Söylemdeki Etkisi**

Şekil 7 incelendiğinde, aslında her bir öğretmen-öğrenci etkileşim eşleşmesinde öğretmen ve öğrencinin söylem üzerindeki etkisinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak bu etkileşim biçimlerinin 7A ve 7B sınıflarında birbirinden uzak oranlara sahip olması dikkat çekmektedir. Örneğin, 7A sınıfındaki aktaran öğretmen & dinleyici öğrenci etkileşimine bakıldığında sınıf bazında öğretmen (%30) ve öğrenci (%29) söylemleri neredeyse birbirine eşit iken; sınıflar arası karşılaştırma yapıldığında 7A sınıfında %30 civarında olan oranlar, 7B sınıfında %9 olabiliyor. Bu kapsamda ele alınırsa antrenör & amatör eşleşmesi haricindeki diğer etkileşimlerde, öğretmen ve öğrencinin söyleme etkisi bağlamında sınıflar arası ciddi farklılıklar tespit edilmiştir. Buna ek olarak sadece katalizör öğretmen & panelist öğrenci etkileşiminde iki sınıfta da öğrencilerin öğretmenlerden fazla söyleme katkı sağladıkları öne çıkmaktadır.

Diğer yandan araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen, öğrenci ve içeriğin etkileşim biçimlerini ortaya çıkarmak için bu pozisyonların bir arada görülme sıklıkları incelenmiş ve Tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7'ye göre araştırma sonunca öğretmen-öğrenci-matematik arasında on farklı etkileşim biçimi ortaya çıkmıştır.

Tablo 7**Öğretmen-Matematik-Öğrenci Etkileşim Biçimleri Sıklık Tablosu**

Öğretmen pozisyonu	Matematik pozisyonu				Öğrenci pozisyonu
	Aritmetik temelli	Bilgi temelli	Sorgulama temelli	Problem çözme temelli	
Aktaran öğretmen	1	3	2	-	Dinleyici öğrenci
Antrenör öğretmen	6	5	-	-	Amatör öğrenci
Katalizör öğretmen	-	2	4	-	Panelist öğrenci
Orkestra şefi öğretmen	-	1	2	-	Katılımcı öğrenci
Paydaş öğretmen	-	-	-	2	Paydaş öğrenci

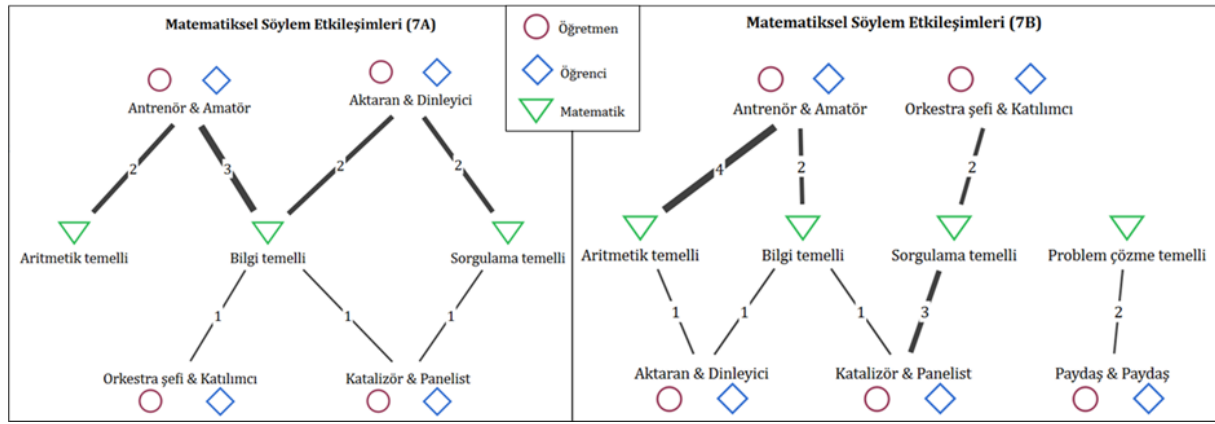
Tablo 7 incelendiğinde aritmetik temelli matematik, söylemin bir parçası olduğunda aktaran öğretmen & dinleyici öğrenci veya antrenör öğretmen & amatör öğrenci pozisyonlarıyla konumlandığı görülmektedir. Bilgi temelli matematiğe bakıldığında paydaş haricindeki diğer

pozisyonlarla etkileşim kurabildiği görülmüştür. Sorgulama temelli matematiğin olduğu söylemde ise katalizör öğretmen & panelist öğrenci pozisyonlarıyla daha çok etkileşim halinde olduğu dikkat çekmiştir. Problem çözme temelli matematik ise sadece paydaş öğretmen ve paydaş öğrenci pozisyonlarıyla etkileşimde bulunmuştur.

Öte yandan karşılaştırmalı analiz sonucunda elde edilen ve her iki sınıfa ait etkileşim biçimlerinin görselleştirilmiş hali Şekil 8'de sunulmuştur. Şekil 8'de görüldüğü üzere 7A ve 7B durumlarında bazı farklılıklar tespit edilmiştir. Örneğin, 7B sınıfında 7A'dan farklı olarak paydaş öğretmen ve paydaş öğrenci ile problem çözme temelli matematik sınıf söyleminde yer almaktadır. Ayrıca 7A sınıfında kavramsal ve işlemsel bilgilerin ve bunların uygulanabilirliğin ön planda olduğu bilgi temelli matematik ile kurulan etkileşimler ön plandayken, 7B sınıfında öğretmen-öğrenci-matematik etkileşimlerinin sınıf söylemine dengeli bir şekilde dağıldığı söylenebilir.

Şekil 8

7A ve 7B Sınıflarında Görülen Öğretmen-Öğrenci-Matematik Etkileşim Biçimleri



Şekil 8'de öğretmen ve öğrencilerin matematik içeriği ile etkileşimi derinlemesine incelendiğinde, kullanılan söylemin öğretme ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkilediği sonucuna varılmıştır. Örneğin; 7A sınıfında sorgulama temelli matematik, aktaran öğretmen ve dinleyici öğrenci etkileşim halinde görülmüştür. Oysaki, sorgulama temelli matematik, matematiksel kavramlar ve işlemler arasındaki ilişkilerin açıklığa kavuşturulması ile ilişkili olduğundan öğrencilerin öğrenme süreçlerinde dinleyici pozisyondan daha aktif bir rol sergilemesi beklenebilir. Ancak burada, öğrenciler tarafından kurulması beklenen bilgiler arası ilişkinin öğretmen tarafından doğrudan bir bilgi aktarımı şeklinde sınıfa getirildiği görülmüştür. Dolayısıyla araştırmada kullanılan konumlandırma teorisinin matematiksel söylem bağlamında ele alınması öğretim ve öğrenme süreçleri hakkında derinden bir anlayış ortaya koymuştur. Bu anlayışı geliştirmek adına araştırmada öne çıkan bazı etkileşim biçimleri aşağıda daha detaylı olarak sunulmuştur. Bu bağlamda alıntılarla desteklenerek sunulan etkileşim biçimleri seçilirken, araştırmada ortaya çıkan öğretmen, öğrenci ve matematik pozisyonlarından hepsinin birer temsilcisi olmasına dikkat edilmiştir.

Antrenör öğretmen & Amatör öğrenci & Aritmetik temelli matematik

Bu etkileşim biçiminde özellikle çoklu işlem adımlarının yapılması ile ilgili aritmetik temelli matematikte öğrencilerin bir cevap bulmasına yardımcı olmak, gerekli yerlerde öğrencileri değerlendirmek ve geribildirim vermek üzere bir söylem kullanıldığı görülmüştür. Bu duruma örnek olarak 7A sınıfında negatif devirli ondalıklı ifadenin kesir halinde yazılmasına yönelik; AÖ'nün antrenör, öğrencilerin amatör pozisyonunda olduğu ve aritmetik temelli matematik üzerine aralarında geçen söylemden alıntılar aşağıda yer verilmiştir:

AÖ: (Tahtaya $-2,1$ sayısını kesre çevirin şeklinde bir soru yazar ve A24'ü tahtaya kaldırır)

A24: Hocam, eksiye işleme katmalı mıyım yani?

AÖ: İsteddiğini yapabilirsin. Hatta şöyle yapalım. Renk değiştirelim (Üstteki çözümlerle karışmasını diye kalemin rengini değiştirir). Bak şuraya bas (Akıllı tahta üzerinde gösterir). Şu açık yer var ya. Aynen oradan.

A24: (Tahtada çözüme devam eder ve eksiye eklemekten (21-2)/9 yazar)

AÖ: Sayının tamamını yazdık değil mi? Sonra bölme yapabilirsin.

A24: (Tahtaya 19/9 yazar. Sonra eksiye sonuca ekleyerek -19/9 yazar.)

AÖ: Evet. Teşekkürler. Başında bir şey. Başında eksi olması bir şeyi değiştirmiyor değil mi? Yaptığımız işlemler aynı sadece başına eksi koyuyoruz. Arkadaşımız normal işlemi yaptı. Normalde şuraya (Çözümün ilk adımında eksi koymadığı kısmı gösterir) koymadı mesela, belki karıştırdım diye. Şuraya koydu, en sonuna. Yani. Çünkü neden? Eksiye koysa karışır mıydı?

Birkaç öğrenci: Evet.

AÖ: Karıştırdı değil mi? Mesela eksiye başta koysaydı ne olurdu?

Birkaç öğrenci: Karıştırdı.

AÖ: İşaret değiştirdi. (Tahtadaki öğrenci çözümleri üzerinden gösterir) 21, 2 çıktı, bölmeyi yaptı, çıkarmayı yaptı, 19/9 oldu.

Burada öğrencinin öğretmenden destek talep etmesi ve gelen geribildirim kabul etmesi amatör öğrenci pozisyonunda değerlendirilmesinin başlıca nedenidir. Ayrıca AÖ'nün antrenör pozisyonunda değerlendirilmesinin asıl nedeni kritik (negatiflik) bir durumla karşılaşıldığında öğrencilerin farklı fikirleri geliştirmelerine fırsat vermeden kendisinin öğrenci çözümünü değerlendirerek desteklemesidir. Daha açık bir ifadeyle, AÖ'nün "Başında eksi olması bir şeyi değiştirmiyor değil mi?" ve "... Normalde şuraya koymadı mesela, belki karıştırdım diye." şeklindeki söylemleri aslında öğretmen tarafından ortaya atılan fikirler olup öğrencilerin daha iyi anlamlarına yardımcı olmaktan öteye gitmediği ve kendisinin bilgi sağlayıcısı görevini üstlendiği için antrenör öğretmen olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca burada matematiğin bulunma nedeninin temel aritmetik işlemleri tamamlamak olması ve ondalık gösterimli bir kesrin negatifi ile karşılaşıldığında işlemler arası dönüşümlere göre eşitliğin korunması talebi aritmetik temelli bir pozisyonda olduğunu göstermektedir.

Aktaran öğretmen & Dinleyici öğrenci & Bilgi temelli matematik

Bulgular aktaran öğretmenin, konuşma ve dinlenme hakkına ve hangi bilgileri, nasıl ve ne zaman paylaşacağına karar verme özgürlüğüne sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ne yapacağını ve nasıl yapacağını belirleme yetkisine de sahiptir. Drageset ve Ell'in (2024) kuramsal çerçeveden farklı olarak, aktaran öğretmenin "öğrenci çalışmalarını başlatmak ve öğrencilerin takibini sağlamak" görevi olduğu gözlenmiştir. Bunu yaparken öğrencilere bireysel söz vermekten ziyade sınıfa yönelik kısa cevaplı sorular sorduğu ve bu şekilde öğrencilerin dersi dinleyip dinlemediklerini takip ettiği tespit edilmiştir. Bu etkileşim biçiminin daha açık bir şekilde görülebilmesi adına 1,3' devirli sayısını kesir haline çevirme sorusu üzerine geçen örnek alıntı aşağıda verilmiştir:

AÖ: Onu şöyle yapacağız. (A31 parmak kaldırır) Bunu bitireyim ondan sonra sor olur mu? Derste kal. Şimdi bak burada bir kuralımız var. Bu kuralı nasıl bileceğiz, onu söyleyeyim. Onu şöyle yapacağız.

A21: Söylemeyin. (Kendisi yapmak ister şekilde parmak kaldırıyor)

AÖ: Söylemek zorundayım. Başka şeyi yok çünkü. Evet. Sayının tamamını yazıyoruz. Bak. Tahtaya iyi bak. Burada ne görüyorsun sayı olarak?

Birkaç öğrenci: 13. | 1 ve 3. (Öğrencilerden eş zamanlı gelen farklı yanıtlar arasına "|" işareti konulmuştur)

AÖ: Sayının tamamı 13. Sayının tamamında devretmeyen yani normal bir sayı. Normal sayı kim burada?

Birkaç öğrenci: Tam. | Tam sayı. | 1.

AÖ: Normal sayı 1. Tamam mı? Bunu çıkardıktan sonra (13'ten 1'i çıkarır), çizgiyi (kesir çizgisi çizer) çekiyoruz. Şimdi alakasız bir sayı yazacağım buraya (payda kısmını gösterir).

Birkaç öğrenci: 12. | 14. | Devretmeyen kadar.

AÖ: Devreden kadar 9 diyor. Virgülün, hani ben (kesir paydasını gösterir) altındayım. Tam kısım ile işlem yok değil mi? Kesirle işlem var değil mi? Oraya geçtiğim zaman. Bir tane şapkalı (devirli) sayı gördüğüm için buraya (paydaya) 9 yazmak zorundayım.

Yukarıda devirli sayının kesir biçiminde yazılması formülü üzerinden geçen ve algoritma adımlarının uygulanması temelinde olan bir matematik pozisyonunda; AÖ'nün aktaran öğretmen olduğu ve öğrencilerin daha çok pasif dinleyici pozisyonunda ve topluluk olarak sorulara yanıt vermelerinin beklendiği söylemden örnek verilmiştir. Öğretmenin bilgileri aktarırken kendi isteği doğrultusunda öğrencileri çalışmaya dahil edip etmediği açıkça görülmektedir. Ayrıca öğrencilerden gelen sesleri söylem parçalarından çıkardığımızı varsayarsak öğretmenin söyleminde anlam akışını bozan bir durumla karşılaşılacağı dikkat çekmiştir. Bu yüzden aktaran öğretmen pozisyonunda her ne kadar öğrencilerin sesleri matematiksel söylemde yerini almış gibi görünse de söylemi asıl şekillendiren ve söyleme yön veren öğretmen olduğu ve öğrencilerin seslerinin ise gölgede kaldığı söylenebilir. Ayrıca burada matematik pozisyonu bilgi temelli olarak değerlendirilmiştir. Bunun sebebi devirli bir sayının kesir biçimine çevirme kuralı uygulanırken bazı kavramsal ve işlemsel bilgilere sahip olma koşulunun ön planda olmasıdır. Dolayısıyla burada içeriğin diğer üyelerle etkileşime geçerken algoritma adımlarının yorumlanması şeklinde iletişim eylemi gerektirdiği ve söylemin bu parçasında matematiğin bilgi temelli bir pozisyonda konumlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katalizör öğretmen & Panelist öğrenci & Sorgulama temelli matematik

Bu etkileşim biçiminde genellikle matematikteki sayı, sembol ve işlemlerin işlevlerinin merak konusu olduğu ve buna karşın öğretmen veya öğrenciler tarafından bazı kavram ve işlemler arasında ilişki kurularak öğrenme ortamının yaratıldığı görülmüştür. Bu etkileşim biçiminde öğretmen öğrenci fikirlerini ön plana alarak öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı bir rol benimsemektedir. Aşağıda 7B sınıfından 2,13⁻ devirli sayısını kesre dönüştürme üzerine geçen konuşmalar bu etkileşim biçimini açıkça ortaya koymaktadır.

BÖ: Sadeleştirdim. 192/90'ı 3'e böldüm. Normalde ben bunu yazılıda sordum diyelim. Siz bunu yaptınız bıraktınız. Tam puan. Ama test sordum. Bunu buldunuz. Şıklarda yok. Ne yapacaksınız?

B23: Sadeleştireceğim.

...

BÖ: Sadeleştiriyorum B26. Yani bu kesrin denkini buluyorum, eşitini.

B26: Tamam da hocam. Bu hali niye olmadı?

...

BÖ: Hayır. Hep 3 değil. 2 olabilir, 3 de olabilir, başka sayı da olabilir.

B26: Peki onu biz nasıl anlayacağız?

BÖ: Onu sen, bölünebilme kurallarını kullanarak. Ya da 6. sınıftaki bilgilerle. Yani baktığında onu bulmanın bir yöntemi yok. Sadece 3'e bölünebiliyor mu diye rakamlarını toplayarak bulabilirsin. 9'la da aynı şekilde. 9'a bölünebilme kuralı da rakamlarını toplayarak. Yani geçen seneki bölünebilme kuralları aslında. 2'ye bölünebilme, 3'e bölünebilme, 4'e bölünebilme, 6. Onları kullanarak yapabiliriz. (Parmak kaldıran öğrenciler var. B20'ye söz verir)

B20: 0 nereden geliyor? (Paydadaki 90'dan bahsediyor)

BÖ: 0 nereden geliyor, virgülden sonra, o kısma bak, virgülden sonra şapkalı gelenler 9 şapkasız gelenler 0. Buraya bak. Burada bir şapkalı bir şapkasız var. Bir 0 bir 9.

B19: Hocam ikisinin de şapkası olsaydı?

BÖ: 99.

...

B27: Hocam, 13'ün 3'ü üstünde şapka var ama 1 kısmında yok. 3'ün üstünde şapka olduğu için bir tane 9 bir tane 0 koyduk. 2 için niye koymadık? (Tam sayı kısmındaki 2'den bahsediyor)

BÖ: Virgülden sonra. Bak. Virgülden sonra şapka geliyor. Yani alt kısım. Bakın buraya dikkat edin B27 güzel bir soru sordu. Dedi ki; bir tane şapkalı iki tane şapkasız var gibi duruyor, niye 2'nin yerine 0 koymadık, neden? Neden?

Yukarıda sıfırların nereden ve neden geldiği, bölünebilme kuralları, sadeleştirme ile eşit kesir elde etme gibi konular arasında sorgulama temelli bir matematiksel söylem parçasından örnek verilmiştir. Buradaki matematiğin rolü, aslında öğretmen ve öğrencinin karşılıklı sözlü iletişimi üzerinden ön plana çıkmaktadır. Burada panelist öğrencilerin fikirlerini paylaşması üzerine, katalizör öğretmen bu fikirleri değerlendirerek bazılarını tartışmaya açarken bazıları içinse çözüm yolunu göstermiştir. Yukarıda verilen alıntıya yüzeysel bakıldığında, öğrencilerden herhangi bir ilişkisel öğrenme çıktısı beklenmeden sorulan $2,13$ devirli sayısını kesre dönüştürme sorusu üzerine geçen konuşmalar bütünü gibi görülebilir. Esasında burada matematiksel söylem bağlamında öğretmen, öğrenci ve içeriğin kompleks bir etkileşim içerisinde olduğu ve her birinin rolünün öğrenme sürecini kolaylaştırma amacıyla söylemi yönlendirdiği anlaşılmaktadır.

Orkestra şefi öğretmen & Katılımcı öğrenci & Sorgulama temelli matematik

Orkestra şefi öğretmen, katılımcı öğrenci ve sorgulama temelli matematik etkileşim biçimindeki sınıf söyleminde ise öğretmenin öğrenci fikirlerine ve sorularına yer verdiği, yeni fikirleri destekleyerek değerlendirilmeye olanak sağladığı görülmüştür. 7B sınıfında BÖ'nün, öğrencilerin farklı fikirler üretirken sınıf söylemini yönettiği ve yaklaşık altı dakika süren konuşmalardan alıntılar aşağıda kısaltılarak verilmiştir.

BÖ: (20/9 kesrinin devirli ondalık hale getirilmesinin ardından) Şimdi tam tersini öğreneceğiz gençler. ... Yani ben devirli sayıyı nasıl rasyonel haline geri çevirebilirim. Yani nasıl $2,2$ 'nin $20/9$ olduğunu bulabilirim, şimdi bunu yapacağız. Karışık bir yöntem var. Biraz kolaylaştırmaya çalışacağım, ezberlemeniz için. Sayfa 73'ü bir açın. ... Bu formülü bir okur musunuz? Bir formülü oku. Ne anlıyorsunuz? [Formül: (sayının tamamı - devretmeyen kısım)/(virgülden sonra devreden basamak kadar 9, devretmeyen basamak kadar 0)]

...

*B28: Önce ters mi çevireceğiz?

BÖ: Nasıl mesela ters çevirmek derken?

B28: Hocam, ters işlem yapacağız.

BÖ: Nasıl işte? Yani sadece burayı okuyarak bunun kesir halini yazabilecek olan var mı bana? Sadece burada (formülde) yazan şeyi yaparak? (Parmak kaldıran B7'ye söz verir)

*B7: Hocam, 2 ile 3'ü çarpacak mıyız?

BÖ: (Formülü gösterir) Burada çarp diyor mu hiç?

B7: Yok demiyor hocam.

BÖ: Demiyor. Çarp diye bir şey demiyor. ... (Parmak kaldıran B26'ya söz verir)

*B26: İ... Şey hocam, sonsuz olduğu için hocam, bu hocam, 20 veya 2 olması lazım.

...

*B23: 23/10.

BÖ: Evet o şu. (Tahtaya gider ve 2,3 yazar) Yani şöyle olsaydı, hiç devirli olmasaydı. Bu 2 tam 3/10'du. Yani 23/10'du. Sen 23/10'u devirli yazamazsın. O 2,3 yani devirli değil.

*B22: Hocam peki bölersek?

BÖ: Böl bakalım. B22 diyor ki: Ben 23'ü 10'a bölersem onu bulurum diyor. Bul bakalım. Yap yap, gel burada yap. Biz de duyalım.

... (Öğretmen öğrencinin dediklerini tahtaya yazar, bölme işlemi yapar, Öğrenci hata yaptığını fark eder, Öğretmen tahtaya bölme işleminin kalan kısmına yazmaya devam eder)

BÖ: Sıfır sıfır sıfır. Buradan çıkan sonuç. Demek ki bu değil. (Tahtadaki işlemin üstüne büyük bir çarpı işareti atar) Sadece şunu okumanızı istiyorum. ... Virgülü yok say. (Tahtadaki sayının virgülünü siler) Saydım. Sayının tamamı ne demek?

...

BÖ: (Öğrencilerin dediklerine göre tahtaya 23-2 yazar) Evet. Şimdi ne diyor? Virgülden sonra. Şimdi virgül koyayım artık. (Tahtadaki devirli sayı arasında sildiği virgülü yeniden koyar) Virgülden sonra devreden basamak kadar 9, devreden basamak! Derken ne demek istiyor? B4?

*B4: 3 tane 9.

BÖ: 3 tane 9 mu diyor? Devreden basamak kadar. Bak (formülden) bu 3 tane 9 da anlaşılabilir mi? Bence orada bir şey demesi lazım. Yani devreden basamak kadar deyince, bence biraz yanlış, devreden basamak sayısı (Tahtadaki formüle "sayısı" ifadesini ekler) kadar mı dese daha doğru olur acaba? Devreden basamak sayısı kadar.

B24: 1 tane 9 hocam.

BÖ: Hah. B24. Yani birazcık cümle de yanlış. Kitabın cümlesinden bence B4'ün dediği şey de anlaşılıyor. ... 3 tane 9 anlayabilirdim bence de. Ama şunu ben düzeltince sanki biraz düzeldi.

Yukarıda verilen alıntı incelendiğinde, devirli sayıları kesre çevirme formülü üzerine öğrencilerden gelen altı farklı fikirden sonra (* işareti ile belirtilmiştir.), söylemin sonunda ders kitabındaki formülün içerdiği "basamak kadar" ifadesinin "basamak sayısı kadar" ifadesiyle değiştirilerek düzeltilmesine karar verilmiştir. Burada özellikle dershaneye gitmeyen öğrencilerin fikirlerinin sorulması, formül ile ilk kez karşılaşanların yapabileceği olası hataları ortaya çıkarma niyetinde olan, söylemi buna göre yöneten ve adeta bir orkestra şefi gibi davranan öğretmen pozisyonu açıkça görülmektedir. Her şeyden öte öğretmen, öğrencilere düşünceleri ve kendi fikirlerini geliştirebilmeleri için zaman tanırken; öğrenciler de yeni yaklaşımları ve sorguladıkları fikirleriyle katılımcı rolünde matematiksel söyleme dahil olmuşlardır. Ayrıca orkestra şefi pozisyonunda, öğretmenin öğrencilerle küçük tartışmalara girerek öğrenci argümanlarını gerekçelendirme talebinde bulunduğu ve talebin öğrenciler tarafından karşılandığı açıkça görülmektedir. Bu durum sınıf söyleminin sadece öğretmenin değil öğrencilerin fikirleriyle de oluşturulabildiğinin göstergesi olsa da bunu mümkün kılan şeyin öğretmenin sergilediği etkin bir orkestra şefi pozisyonundan kaynaklanmaktadır.

Paydaş öğretmen & Paydaş öğrenci & Problem çözme temelli matematik

Paydaş öğretmen, paydaş öğrenci ve problem çözme temelli matematik pozisyonlarından oluşan etkileşim biçiminde, öğretmenin "bilmeyen" öğrenci rolünde olduğu ve diğer öğrencilerle iş birliği içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Burada önemli olan diğer öğrencilerle kıyaslandığında, öğretmenin daha az bilen paydaş rolünü sergilemiş olmasıdır. Esasında burada öğretmen, otoriter iddialardan kaçınarak öğrencilerin argümanlarına alan açmaya çalışmaktadır. Görünüşte, öğrencilerle eşit şartlarda sürece katılmaktadır. Ancak geniş bir perspektiften bakıldığında, öğretmenin diğer öğrenciler gibi "bilmeyen" rolünü üstlendiği, fakat öğrencilerin kendisinden daha fazla bildiği varsayımıyla hareket ettiği görülmektedir. Bilmeyen rolünde paydaş pozisyonunu sergileyen BÖ'nün öğrencilerden 36/20 kesrini ondalık halinde yazmalarını istemesi üzerine bir öğrencinin tahtada çözümü 1,8 bulmasının ardından sınıfta geçen konuşmalar aşağıda alıntılanmıştır.

BÖ: Başka nasıl yapabiliyordum? B17 bölerek yaptı. Başka nasıl yapabiliyordum bunu? (Parmak kaldıran öğrenciler var) B21?

B21: Hocam ben farklı yaptım. Önce 5 ile çarptım. Sonra 180/100 oldu.

BÖ: Evet. (Tahtaya yazar) 5 ile çarptın. 180/100 oldu.

B21: Sonra da 1,80 oldu.

BÖ: 1,80. E bu 80 bu 8? Ne oldu?

B17: Aynı şey.

BÖ: Evet aynı şey. Sağındaki sıfır, yani buradaki sıfırı silebilirim, ekleyedebilirim. Hepsi birbiri ile aynı. Başka? Bir tane daha yol var. Bölerek yaptık. (Paydayı) 100 yaptık B21. Başka?

B23: Hocam 2'ye bölelim.

BÖ: Evet. 36/20. (paydayı) 10 yapabiliyim. Yani ikisini de 2 ile sadeleştirebilirim. 18/10 olur. Bu da ne olur? 1,8. Hepsi birbirinin aynı cevabını verecek zaten. Üçünü de yapabilirsiniz. Başka bir yöntem aklıma gelmiyor şu an.

Yukarıdaki alıntıya bakıldığında, aslında akranlar arasında geçebilecek konuşmaların bir temsili olduğu söylenebilir. Buradan hareketle paydaş öğretmenin öğrencilerden daha az şey bildiği bir pozisyonda olduğu tespit edilmiştir. Esasen bu söylemde matematik kendini problem çözme temelli olarak gösterse de farklı çözüm yolları üzerinden 1,8 ile 1,80 sayılarının aynı olduğu fikrinin paydaş pozisyonlar tarafından iş birliği sayesinde öğrenildiği söylenebilir. Diğer yandan bu etkileşim biçiminde öğretmenin otoriter bir söylemden kaçındığı ve daha çok bilen ile daha az bilen paydaşların (öğretmen-öğrenci) iş birliği doğrultusunda gerçekleşen argüman odaklı bir söylem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, matematiksel söylemde öğretmen, öğrenci ve içeriğin pozisyonlarını inceleyerek, öğretmen-öğrenci-matematik üçgeninde dinamik bir etkileşim olduğunu ve bu etkileşimin farklı pozisyonlarla zenginleştiğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen-öğrenci pozisyonları ve bu iki üyenin etkileşimleri açısından ortaya çıkan veri temelli gerçek durumların Drageset ve Ell'in (2024) kuramsal çerçevesini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak paydaş öğretmen ve paydaş öğrenci pozisyonu bir sınıfta görülürken, diğerinde görülmemiş olması bu pozisyonların sınıf söyleminde her zaman yer alma zorunluluğunu ortadan kaldırmaktadır. Dolayısıyla bu durum sınıf söyleminde araştırma bulgularının haricinde farklı pozisyonların ve etkileşim biçimlerinin de var olabileceğine işaret etmektedir. Her ne kadar araştırmanın kuramsal çerçevesinde bahsedilen anlatı örgüleri araştırma problemlerine dahil edilmemiş olsa da öğretmen ve öğrenci pozisyonlarına dair elde edilen bulgular Drageset ve Ell'in (2024) ileri sürdüğü anlatı örgülerini destekler nitelikte ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle bilgi sağlayıcısı olarak öğretmen anlatı örgüsü içerisinde öğretmen-öğrenci pozisyonlarının aynı eşleşmelerle (aktaran öğretmen & dinleyici öğrenci vb.) ortaya çıktığı görülmüştür. Bu durum konumlandırma teorisinin sağlam temellere dayandığını ve sınıf söylemi veya sınıf içi etkileşim çalışmalarında kullanmak için uyarlanabilir olduğunu kanıtlamıştır.

Araştırmada matematik pozisyonunun da tıpkı öğretmen ve öğrenci gibi diğer üyelerle etkileşim hakkına sahip olduğu, öğretim sürecinde görev üstlendiği ve öğrenme sürecinde öğrencilerle iletişim kurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle aynı konu ve kazanımların işlendiği iki sınıfta farklı matematik pozisyonlarıyla karşılaşmış olması sınıf söyleminde matematiğin de bir etkileşim üyesi olarak konumlandığını açıkça göstermiştir. Buna ek olarak, aritmetik ve bilgi temelli matematik pozisyonlarının diğerlerine göre daha çok ortaya çıkmış olması verilerin elde edildiği derslerin sayılar ve işlemler alt öğrenme alanına ait olmasından kaynaklanıyor olabileceğini düşündürmüştür. Ancak bu durum araştırmanın sınırlılığı niteliğini taşımakla beraber, yine de sorgulama ve problem çözme temelli matematik pozisyonlarının aynı konuların işlendiği iki sınıfta ciddi ölçüde farklılıklara sahip olması, matematik pozisyonunun öğretilen içeriğe bağlı kalmadan ve sınıf söyleminin bir etkileşim üyesi olarak konumlandırılabilceğini

kanıtlamaktadır. Bu kapsamda Drageset ve Ell'e (2024) göre matematik sınıf söylemindeki anlatı örgülerinde yalnızca belirli bir formda "matematik doğası" olarak yer alırken; bu çalışma sayesinde bir matematik pozisyonunun farklı etkileşim biçimlerinde birden fazla kez yer alabileceği görülmüştür. Bu sonuçlar bir yandan matematiğin sınıf söylemindeki bağımsız ve dinamik yapısını ortaya koyarken; diğer yandan başka disiplinlerde içeriğin sınıf söyleminde nasıl konumlandığı hakkında merak uyandırmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin aktaran, antrenör, katalizör, orkestra şefi ve paydaş; öğrencilerin dinleyici, amatör, panelist, katılımcı ve paydaş; matematiğin aritmetik, bilgi, sorgulama ve problem çözme temelli pozisyonları arasında farklı kombinasyonlarla on adet etkileşim biçimi ortaya çıkmıştır. Ancak veri kaynağının kesirler ve ondalık gösterimler konusundan oluşturulduğu unutulmamalıdır. Literatüre bakıldığında matematiksel söylem çalışmalarında matematiğin farklı öğrenme alanıyla yürütülen çalışmalara rastlanılmaktadır (Hufferd-Ackles, 2004; Kooloos, 2020; Legesse vd., 2020). Örneğin, El Mouhayar (2023) cebir sınıflarındaki söylemi üçlü etkileşim örüntüsü kapsamında incelediği çalışmasında dilin öğretme ve öğrenme süreci için bir araç olduğunu belirtmiştir. Rezat ve Rezat (2017) ise söylem janrası (subject-specific genres) kavramını ortaya atarak, dili belirli bir bağlamda sosyokültürel etkileşim örüntüleri olarak tanımlamış ve topluluk üyelerinin ortak deneyimleriyle şekillenen ve daha kolay anlaşılabilen söylem türleri olduğunu ileri sürmüştür. Bu çalışmada geometrik çizim ve metinler incelenerek özellikle matematik ve dil öğretiminin entegrasyonunda söylem janralarının dil kullanımına bağlı soyut bir kavram olduğu vurgulanmaktadır. Araştırma bulgularına göre söylemdeki matematik pozisyonları bilimsel bilgiden ziyade bilginin söyleme dahil edilme şekliyle ön planda olduğu ortaya çıkmış olsa da bu sonucun matematiğin diğer öğrenme alanlarında nasıl konumlanacağına dair yürütülecek çalışmalarla desteklenmeye ihtiyacı vardır. Bununla birlikte matematik ile söylem ilişkisini inceleyen bazı araştırmacılar (Prediger vd., 2016) matematik sınıflarında en önemli söylem pratiklerinin "prosedürleri raporlama, kavramların ve işlemlerin anlamını açıklama, bir iddianın geçerliliği hakkında tartışma ve genellenebilir örüntüleri tanımlama" olduğunu belirtmişlerdir. Bu perspektifle bakıldığında araştırma sonuçlarının söylem pratiklerine odaklanmadığı ve dolayısıyla söylemsel bağlamda ortak bir dil yaratma amacı gütmeyeceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çalışmada söylem ve içerik arasındaki etkileşim sadece sınıf üyeleri arasındaki ilişkilerin derinlemesine incelenmesiyle ortaya konmuş olup; öğretmenin pratikleri, öğrencilerin akademik başarısı veya matematiğin bilişsel yükü açısından değerlendirilmemesi çalışmanın bu alana olan katkısını özgün kılmaktadır.

Öte yandan araştırmada elde edilen bulgular, özellikle öğretmenlerin farklı pozisyonlar arasında geçiş yaparak öğrencilerin söyleme dahil olma pozisyonlarını şekillendirdiğini göstermektedir. Literatürde, bu tür pozisyon değişimlerinin veya farklı anlatı örgüleri arasında denge kurmanın öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirdiği ve daha derinlemesine bir öğrenme anlayışı sunduğu belirtilmektedir (Bossér & Lindahl, 2019; Campbell & Hodges, 2020; Vetter, 2010). Bu araştırmada, öğrencilerin öğrenmelerinden ziyade öğrenme süreçlerindeki pozisyonlarına odaklanılmıştır. Aynı içeriğin öğretilmesi sırasında, farklı öğretmenlerin öğrencileri ve içeriği öğrenme sürecine dahil etme biçimlerinin değişebildiği görülmüştür. Daha açık bir ifadeyle, benzer matematiksel görevler karşısında bir öğretmen, öğrencilerin düşünme süreçlerini teşvik ederek öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir katalizör rolü üstlenmiştir. Buna karşın, diğer öğretmen, sorgulamaya dayalı matematiği söyleme dahil ederken, öğrenci fikirlerinin ortaya çıkmasına fırsat vermeden bu fikirleri doğrudan kendisi aktarmıştır. Nitekim Al-Smadi ve Ab Rashid (2017) sınıf söylemini ve rutinlerini teorik açıdan inceledikleri derleme çalışmasında hem öğretmenin hem de öğrencilerin sınıf söylemi yönetimine katkı sağladığını ancak öğretmenin söylem hamlelerinin öğrenci öğrenmelerini etkilediğini savunmuştur. Bu kapsamda öğretmenin etkileşim biçimleri arasında bir denge kurması ve bunu yaparken içeriği göz ardı etmemesi gerektiği görüşü literatürdeki çalışmaları destekler niteliktedir.

Rainio ve Hofmann (2021) öğretmenlerin profesyonel söylemlerinin, öğrenciler hakkındaki sınırlayıcı bakış açılarını genişletmede önemli bir rol oynadığını ve bu süreçte "refleksif

farkındalık" olarak adlandırılan bir söylem biçiminin etkili olduğunu belirtmiştir. Bu araştırma da matematiksel söylemin öğretim süreçlerinde etkin bir şekilde kullanılması için sınıf içi etkileşimlerin zenginleştirilmesi ve farklı iletişim fikirlerine olanak tanınması gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca araştırma sonucuna göre bazı matematik pozisyonlarının öğretmen ve öğrencilerle spesifik farklı etkileşimler kurması, öğretmenlere düşen görevin yalnızca içeriği öğretmek olmadığını bunun yanı sıra öğretilen içeriğin yapısına uygun bir şekilde sınıf içi etkileşimini yönetmesi ve öğrencilerin öğrenme ihtiyacına göre matematikle etkileşim kurmasına yardımcı olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu kapsamda öğretmenlere matematiksel söylemdeki rollerinin önem arz ettiğini göstermek ve farkındalıklarının artırılması için eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Ayrıca gelecekte yapılacak araştırmaların bu bulguları farklı öğrenme alanlarında test ederek ve öğrencilerin farklı etkileşim formlarındaki (bireysel-grup) başarılarını da inceleyerek literatüre katkı sağlamaları önerilir. Bunun yanında matematiksel söylem bağlamında öğretmenlerin sınıf içi pratiklerde kullandığı öğretim yöntem ve stratejilerine odaklanan çalışmalara ihtiyaç olduğu açıktır. Diğer yandan öğretim programlarında yer alan iletişim becerilerinin doğrudan öğrencilere kazandırılmak istenen çıktılar olarak ele alınmasına rağmen, öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik politika hedeflerine rastlanılmamıştır. Bu bağlamda, karar alma yetkisine sahip kurumlarca matematiksel söylemin önemi daha fazla vurgulanmalı ve öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik kapsamlı politika hedefleri oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin sınıf içi matematiksel söylemde etkin roller üstlenebilmeleri, yalnızca öğrenci başarısını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda daha kapsayıcı ve anlamlı bir öğrenme ortamı oluşturulmasını da destekleyecektir. Dolayısıyla, matematik öğretiminde iletişim becerilerini güçlendiren ve sınıf pratiklerini geliştiren çalışmalar hem akademik literatür hem de eğitim politikaları için kritik bir öneme sahiptir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, çalışma sadece iki matematik öğretmeni ve onların ders verdiği 7. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma verileri öğretmenlerin üçer ders saatinin gözlenmesinden elde edilmiştir. Bu nedenle sonuçların genellenebilirliği kısıtlıdır. İkinci olarak, sınıf içi dinamikler ve öğretmen-öğrenci etkileşimleri farklı öğretim yöntemleri ve öğrenci gruplarına göre değişkenlik gösterebilir. Bu nedenle, farklı bağlamlarda yapılacak benzer araştırmalar, bu çalışmanın bulgularını destekleyebilir veya genişletebilir.

Son olarak, araştırma verileri sadece kesir ve ondalıklı gösterim konularının öğretiminden elde edildiğinden, araştırma sonuçları matematiğin sayılar ve işlemler öğrenme alanı ile sınırlıdır. Dolayısıyla matematiğin diğer öğrenme alanları kapsamında yürütülecek çalışmalarda matematiğin doğası değişeceğinden sonuçları farklılık gösterebilir.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışma, birinci yazar tarafından hazırlanan "Üretken sınıf söyleminde matematik öğretmenin rolü ve öğrenciye yansımaları" başlıklı doktora tezinin verilerinden üretilmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın birinci yazarı araştırmanın tüm süreçlerini gerçekleştirmiş olup araştırmanın ikinci yazarı araştırmanın tüm süreçlerine danışmanlık sağlamış ve veri analiz süreçlerine destek vermiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.09.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-35853172-300-00002381118

KAYNAKÇA

- Akdoğan, E. E., Güçler, B., & Argün, Z. (2019). Lise öğrencilerinin yansıma dönüşümü hakkındaki matematiksel söylemlerinin öğretim bağlamında gelişimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 467-496. <https://dx.doi.org/10.19171/uefad.679338>
- Al-Smadi, O. A., & Ab-Rashid, R. (2017). A theoretical review of classroom discourse. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 6(3), 164-173. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPEd/v6-i3/3169>
- Attard, C., Edwards-Groves, C., & Grootenboer, P. (2018, October). Dialogic practices in the mathematics classroom. *İçinde 41st Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA) Conference* (ss. 122-129). The Mathematics Education Research Group of Australasia Inc.
- Aydurmuş, L., Kurtuluş-Kayan, A., & Arslan, S. (2022). Tendencies of realistic mathematics education research in Türkiye: Content analysis. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(4), 787-802. <https://doi.org/10.30703/cije.1163143>
- Bae, C. L., Mills, D. C., Zhang, F., Sealy, M., Cabrera, L., & Sea, M. (2021). A systematic review of science discourse in K-12 urban classrooms in the United States: Accounting for individual, collective, and contextual factors. *Review of Educational Research*, 91(6), 831-877. <https://doi.org/10.3102/00346543211042415>
- Baki, A. ve Çelik, S. (2018). Veri işleme öğrenme alanına yönelik sınıf içindeki söylemlerin matematiksel dil bağlamında incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 283-311. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.332686>
- Başalev, S., & Soysal, Y. (2020). Investigating preschool teachers' in-class patterns of interactions: Classroom discourse analysis approach. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(2), 111-127. <http://dx.doi.org/10.31805/acjes.816264>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Bossér, U., & Lindahl, M. (2019). Students' positioning in the classroom: A study of teacher-student interactions in a socioscientific issue context. *Research in Science Education*, 49(2), 371-390. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9627-1>
- Campbell, T. G., & Hodges, T. S. (2020). Using positioning theory to examine how students collaborate in groups in mathematics. *International Journal of Educational Research*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101632>
- Chin, C. (2006). Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International Journal of Science Education*, 28(11), 1315-1346. <https://doi.org/10.1080/09500690600621100>
- Cruz Neri, N., & Retelsdorf, J. (2022). The role of linguistic features in science and math comprehension and performance: A systematic review and desiderata for future research. *Educational Research Review*, 36, 100460. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100460>

- Çolak, H., & Akinci, M. (2023). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel söylemlerinin incelenmesi: doğrusal denklemler durumu, *Journal of Computer and Education Research*, 11(21), 376-404. <https://doi.org/10.18009/jcer.1231165>
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.
- Demirbağ, M. (2017). Otoriter ve diyalojik söylem tiplerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının argüman gelişimine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 321-340.
- Drageset, O. G., & Ell, F. (2024). Using positioning theory to think about mathematics classroom talk. *Educational Studies in Mathematics*, 115(3), 353-385. <https://doi.org/10.1007/s10649-023-10295-0>
- El Mouhayar, R. (2021). Investigating quality of class talk in grade 7: The case of pattern generalization. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(5), 1015-1036. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10092-8>
- El Mouhayar, R. (2023). The use of triadic dialogue and translanguaging to teach conventions and properties during trouble-spots in multilingual algebra classrooms. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 21(6), 1819-1840. <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10326-x>
- Friend, L. (2017). IRE and content area literacies: A critical analysis of classroom discourse. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 40(2), 124-134. <https://doi.org/10.1007/BF03651990>
- Genç, G., & Erdem, A. R. (2016). Matematik öğretiminde olumlu söylem ortamı ve söylem analizi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 200-232.
- Gökçe, S., & Güner, P. (2021). Forty years of mathematics education: 1980-2019. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology*, 9(3), 514-539. <https://doi.org/10.46328/ijemst.1361>
- Green, J. L., Brock, C., Baker, W. D., & Harris, P. (2020). Positioning theory and discourse analysis: An explanatory theory and analytic lens. N. S. Nasır, C. D. Lee, R. Pea & M. McKinney de Royston (Ed.) içinde, *Handbook of the Cultural Foundations of Learning* (ss. 119-140). Routledge.
- Hand, B., Chen, Y. C., & Suh, J. K. (2021). Does a knowledge generation approach to learning benefit students? A systematic review of research on the science writing heuristic approach. *Educational Psychology Review*, 33(2), 535-577. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09550-0>
- Hardman, J. (2020). Developing the repertoire of teacher and student talk in whole-class primary English teaching: Lessons from England. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 43(1), 68-82. <https://doi.org/10.1007/BF03652044>
- Hufferd-Ackles, K., Fuson, K. C., & Sherin, M. G. (2004). Describing levels and components of a math-talk learning community. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(2), 81-116. <https://doi.org/10.2307/30034933>
- Kabael, T., & Baran, A. (2016). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının matematiksel söylemleri ve söylem analizleri: fenomenolojik bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 9(46), 552-560.
- Kayi-Aydar, H. (2014). Social positioning, participation, and second language learning: Talkative students in an academic ESL classroom. *Tesol Quarterly*, 48(4), 686-714. <https://doi.org/10.1002/tesq.139>
- Kıymaz, Y., Kartal, B., & Morkoyunlu, Z. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının yazılı matematiksel iletişim becerilerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 205-228. <https://doi.org/10.19171/uefad.589360>
- Kleemans, T., Segers, E., & Verhoeven, L. (2018). Role of linguistic skills in fifth-grade mathematics. *Journal of Experimental Child Psychology*, 167, 404-413. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.11.012>
- Kooloos, C., Oolbekkink-Marchand, H., Kaenders, R., & Heckman, G. (2020). Orchestrating mathematical classroom discourse about various solution methods: Case study of a teacher's development. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 41(2), 357-389. <https://doi.org/10.1007/s13138-019-00150-2>
- Legesse, M., Luneta, K., & Ejigu, T. (2020). Analyzing the effects of mathematical discourse-based instruction on eleventh-grade students' procedural and conceptual understanding of probability and statistics. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100918. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100918>
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Ablex Publishing Corporation.

- Lim, W., Lee, J. E., Tyson, K., Kim, H. J., & Kim, J. (2020). An integral part of facilitating mathematical discussions: Follow-up questioning. *International Journal of Science and Mathematics Education, 18*, 377-398. <https://doi.org/10.1007/s10763-019-09966-3>
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Harvard University Press.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics, 1*(2), 137-168. <https://doi.org/10.1558/japl.v1.i2.137>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. Baskı). John Wiley & Sons.
- Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L. B. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education, 27*(4), 283-297. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9071-1>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Nathan, M. J., & Knuth, E. J. (2003). A study of whole classroom mathematical discourse and teacher change. *Cognition and Instruction, 21*(2), 175-207. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2102_03
- O'Connor, C., & Michaels, S. (2019). Supporting teachers in taking up productive talk moves: The long road to professional learning at scale. *International Journal of Educational Research, 97*, 166-175. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.003>
- Özpinar, İ., & Arslan, S. (2017). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematiksel iletişim becerisine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 12*(17), 337-356. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11930>
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (2. Baskı). (M. Bütün & S.B. Demir, Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım tarihi 2001, 3. Baskı).
- Prediger, S., Clarkson, P., & Bose, A. (2016). Purposefully relating multilingual registers: building theory and teaching strategies for bilingual learners based on an integration of three traditions. R. Barwell, P. Clarkson, A. Halai, M. Kazima, J. Moschkovich, N. Planas, M. Setati-Phakeng, P. Valero, & M. Villavicencio Ubillús (Ed.) içinde, *Mathematics Education and Language Diversity* (ss. 193-215). Springer.
- Rainio, A. P., & Hofmann, R. (2021). Teacher professional dialogues during a school intervention: From stabilization to possibility discourse through reflexive noticing. *Journal of the Learning Sciences, 30*(4-5), 707-746. <https://doi.org/10.1080/10508406.2021.1936532>
- Rees, C., & Roth, W. M. (2017). Interchangeable positions in interaction sequences in science classrooms. *Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education, 5*. <https://doi.org/10.5195/dpj.2017.184>
- Rees, C., & Roth, W. M. (2019) Discourse forms in a classroom transitioning to student-centred scientific inquiry through co-teaching. *International Journal of Science Education, 41*(5), 586-606. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1571649>
- Rezat, S., & Rezat, S. (2017). Subject-specific genres and genre awareness in integrated mathematics and language teaching. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13*(7b), 4189-4210. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00805a>
- Sakız, G., Pape, S. J., & Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms?. *Journal of School Psychology, 50*(2), 235-255. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.10.005>
- Soysal, Y. (2020). Investigating discursive functions and potential cognitive demands of teacher questioning in the science classroom. *Learning: Research and Practice, 6*(2), 167-194. <https://doi.org/10.1080/23735082.2019.1575458>
- Tan, H. K. (2013). *Describing the complexities of field instruction practice: An exploratory case study in a university-based teacher education program* [Doctoral dissertation, University of Michigan]. <https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/97794>
- Turan, E., & De Smedt, B. (2022). Mathematical language and mathematical abilities in preschool: A systematic literature review. *Educational Research Review, 36*, 100457. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100457>

- Uğurel, I., & Morali, S. (2010). Bir ortaöğretim matematik dersindeki ispat yapma etkinliğine yönelik sınıfçı tartışma sürecine öğrenci söylemleri çerçevesinde yakından bakış. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 134-154.
- Vetter, A. (2010). Positioning students as readers and writers through talk in a high school English classroom. *English Education*, 43(1), 33-64. <https://doi.org/10.58680/ee201011787>
- Walshaw, M., & Anthony, G. (2008). The teacher's role in classroom discourse: A review of recent research into mathematics classrooms. *Review of Educational Research*, 78(3), 516-551. <https://doi.org/10.3102/0034654308320292>
- Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379-428. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503_3
- Yeşildere, S. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel alan dilini kullanma yeterlikleri. *Bogazici University Journal of Education*, 24(2), 61-70.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (3. baskı). (İ. Günbayı, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yorulmaz, A., Çekirdekci, S., & Dede, B. (2021). Türkiye'de 2016-2020 yılları arasında yapılan ilköğretim matematik eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerle ilişkin bir analiz. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 81-93. <https://doi.org/10.47770/ukmead.944280>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Since the 2000s, classroom discourse and interactions have become increasingly significant in educational research due to their critical role in talking and thinking. While international interest in mathematical discourse studies has grown, this area has not received sufficient attention in Turkey. Researchers often focus on either the use of mathematical terminological language or the interactions between teachers and students. However, there is a need for studies that integrate both mathematical content and interactional approaches. Positioning content as an active participant in classroom interaction is crucial for enhancing our comprehension of mathematical discourse.

This study employs positioning theory (Davies & Harré, 1990), grounded in social constructivism, to explore the interactions between teachers, students and mathematics. Positioning theory analyzes dynamic positions in discourse through three components: communicative acts, storylines and positions. The research aims to examine the positions and interactions of teachers, students and mathematics within classroom discourse. By doing so, it seeks to provide a better understanding of the complexity of classroom interactions.

Method

The study was designed as a holistic multiple case study within the qualitative research paradigm, focusing on teachers, students, and mathematical content in mathematics classrooms. The aim was to compare the discourse practices of similar cases in two different mathematics classes. Using purposeful sampling, experienced teachers familiar with their students and 7th-grade students who could comfortably participate in lessons were selected. This study gathered data from two classes with the same objectives. It focused on answering research questions by comparing the data, rather than comparing teachers' knowledge or skills.

During the data collection, precautions were taken to preserve the natural environment of the classroom. Participants were familiarized to the recording devices and the observer through pilot observation. Data were collected over three days using video and audio recordings. Observation forms and field notes were utilized to capture both verbal and non-verbal interactions, allowing for data validation. Although both teachers claimed to adopt a constructivist approach, traditional teaching methods were more prevalent, with the active use of smartboards and question-and-answer activities being particularly prominent.

In the analysis phase, the positioning theory framework of teacher, student and mathematics positions, as proposed by Drageset and Ell (2024) was used to examine the interaction rights, duties and communication acts of teachers, students and mathematics in classroom discourse. The analysis, conducted with MAXQDA 24 software, involved descriptive analysis for teacher and student positions and content analysis for mathematical positions. A comparative analysis of the two classes revealed similarities and differences in position interactions, shedding light on the discourse characteristics of the same mathematical content in different contexts. The process also explored patterns of interaction between teachers, students and mathematics, providing comprehensive answers to the research questions.

Findings

The study identified five key positions that teachers played: transmitter, coach, catalyst, conductor and stakeholder. It was found that these positions varied depending on the lesson content and the structure of classroom interactions. The teachers' position played an active role in supporting students and guiding their thought processes, which is crucial in determining whether students take on a passive or active role as novices. For instance, the catalyst position created an environment where students could freely express their ideas, participate in discussions and engage in collective learning, allowing them to take on panelist roles.

The study also revealed that mathematics was positioned in four ways within classroom discourse: arithmetic-based, knowledge-based, inquiry-based, and problem-solving-based. Arithmetic and knowledge-based mathematics were more commonly associated with interactions where the teacher acted as a transmitter and students as listeners, with mathematics being taught through specific rules and algorithms that students passively received and applied. On the other hand, inquiry-based mathematics supported an interaction model where teachers and students engaged in deeper thinking and conceptual connections. The conductor teacher position fostered an environment where students could develop and discuss their ideas, reinforcing their understanding and enriching classroom discourse. The study revealed a strong connection between teachers and students in problem-solving-based mathematical discourse. By taking on a "less knowledgeable" role and promoting equal participation, teachers fostered a collaborative and student-focused learning environment.

These findings offer a deep understanding of how mathematical discourse shapes teaching and learning processes, highlighting the critical roles of teacher and student positions and how mathematics is positioned within classroom interactions. The interactions between teachers, students and mathematics are shown to be fundamental in shaping mathematical thinking and learning.

Discussion and Conclusion

The findings make significant contributions to literature by highlighting the dynamic nature of interactions between teachers, students and content within mathematical discourse. By confirming the theoretical framework proposed by Drageset and Ell (2024) through empirical data, the research reaffirms the pivotal role played by the positioning of teachers and students in shaping classroom discussions. However, the absence of stakeholder positions in one class suggests that these particular positions may not be essential, suggesting that diverse positions may exist in various interactions. This discovery resonates with existing literature, indicating that classroom discussions can have a more flexible structure beyond strict frameworks.

The finding that teachers can affect students' engagement and thought processes by taking on various roles is consistent with the findings of Bossér and Lindahl (2019) and Vetter (2010), who highlight the significance of teacher roles in fostering students' mathematical thinking. It also parallels the findings of Al-Smadi and Ab Rashid (2017), who argue that how teachers manage discourse directly impacts student learning. This study positions mathematics as an active participant in discourse, moving Drageset and Ell's (2024) assertion that mathematics only engages in discourse in specific ways one step further.

In conclusion, this suggests that mathematical content can occupy multiple positions across different narrative structures, highlighting its flexible and dynamic nature. This study makes a compelling contribution to the literature on mathematical discourse, paving the way for new questions and avenues for future research.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 2

Sayfa: 767-801



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 2

Page: 767-801

Türkçe öğretmeni adaylarının kişisel ve mesleki
gelişim yeterlikleri üzerine bir değerlendirme

An assessment of the personal and professional
development competences of prospective Turkish
teachers

Sami BASKIN,  <https://orcid.org/0000-0002-4159-5480>

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sami.baskin@gop.edu.tr

Zehra GEDİKLİ,  <https://orcid.org/0000-0002-2270-7280>

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, zehra.gedikli@gop.edu.tr

Bu çalışma, 15. Uluslararası Eğitim Camiası Sempozyumu'nda sunulan aynı isimli bildiriden geliştirilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
2 Şubat 2024	4 Kasım 2024	18 Kasım 2024

Önerilen Atıf

Baskın, S., & Gedikli, Z. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının kişisel ve mesleki gelişim yeterlikleri üzerine bir değerlendirme. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 767-801. <http://doi.org/10.33400/kuje.1430874>

Recommended Citation

ÖZ

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında yayınlanan Öğretmen Mesleki Genel Yeterlikleriyle mesleki bilgi, mesleki becerinin yanında tutum ve değerler yeterlik alanlarında öğretmenin sahip olması gereken göstergeler belirlenmiştir. Bu yeterlik alanlarından tutum ve değerler altında yer alan yeterliklerden biri kişisel ve mesleki gelişimdir. Bu araştırma, kişisel ve mesleki gelişim yeterliğindeki göstergeler ışığında öğretmen adaylarının yeterliklerini sorgulamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bulgular, mezun aşamasına gelen ve artık öğretmen sıfatını alacak kişilerin bu mesleğe ne kadar hazır olduklarını gösterecektir. Araştırmanın verileri, T.C. Millî Eğitim Bakanlığının 2017 yılında yayınladığı Öğretmen Mesleki Genel Yeterliklerinden geliştirilen 5'li Likert tipindeki bir ölçek ve söz konusu göstergelerin her birinin birer görüşme sorusu haline getirilmesi ile toplanmıştır. Veriler, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören 4. sınıftan 36 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma verilerine göre öğretmen adaylarının büyük bir kısmı Türkçe öğretmenliğini severek ve isteyerek yapmaya hazırdır. Buna ek olarak onlar bir yakınlarından veya paydaşlarından gelecek önerilere açıktır. Gelişime açık olmaları, katılımcıların kişisel ve mesleki olarak kendilerini geliştirmek için çeşitli kurslara/seminerlere katıldıklarını belirtmeleriyle örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının hemen hepsi kişisel bakımlarına özen göstermekte, kendi sağlıklarını önemsemektedir. Katılımcıların birçoğu, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılmakta ve Türkiye ile dünya gündemini takip etmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleki etik ilkelere bağlılıkları yüksek düzeydedir. Elde edilen veriler doğrultusunda Türkçe öğretmeni adaylarının kişisel ve mesleki yeterlikler bağlamında oldukça iyi düzeyde oldukları, bununla birlikte bazı göstergeler açısından gelişime ihtiyaç duydukları söylenebilir. İstenen yeterliklerde öğretmen adayları yetiştirebilmek amacıyla, düşük katılımli göstergelere odaklanılması ve bu doğrultuda Türkçe öğretmeni adaylarının güdülenmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, kişisel ve mesleki gelişim, gösterge, Türkçe öğretmeni adayları

ABSTRACT

The General Professional Qualifications for Teachers, published by the Ministry of National Education in 2017, determined the indicators that teachers should have in the competence areas of professional knowledge, professional skills, attitudes and values. One of the competences under attitudes and values is personal and professional development. This study was carried out to examine the competences of prospective teachers in the light of the indicators in the competence of personal and professional development. The results will show how prepared they are for this profession. The data of the study were collected using by using a 5-point Likert-type scale developed from the General Professional Qualifications for Teachers, published by the Ministry of National Education in 2017, and by turning each of the indicators into an interview question. The scale and interview questions were answered by 36 pre-service teachers of the fourth grade who are studying in the Department of Language Education at a state university in the 2022-2023 academic year. According to the research data, most of the pre-service teachers are willing and ready to teach Turkish. In addition, they are open to suggestions from their relatives or stakeholders. Their openness to improvement is consistent with the fact that the participants indicated that they have attended various courses/seminars in order to improve themselves personally and professionally. Almost all pre-service teachers pay attention to their personal care and take care of their own health. Most of the participants take part in cultural and artistic activities and follow the agenda of Turkey and the world. In addition, adherence to professional ethical principles is at a high level among pre-service teachers. In line with the data obtained, it can be said that Turkish pre-service teachers are at a very good level in terms of personal and professional competences, but they need to improve in terms of some indicators. In order to train pre-service teachers with the desired competences, it is recommended to focus on indicators with low participation and to motivate students in this direction.

Keywords: general competences of the teaching profession, personal and professional development, indicator, Turkish teacher candidates

GİRİŞ

Yeterlik, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi (ehliyet) veya bir işi yapabilecek yetenekte olma (kifayet, liyakat) olarak tanımlanabilir (TDK, 2019). Öğretmenlik hem özel bir bilgi hem de yetenek gerektiren mesleklerden biridir. Bu yüzden öğretmen yeterliği dendiğinde kişinin öğretmenlik bilgisi (alan, mesleki bilgi vb.) ve öğretme yeteneği anlaşılmalıdır. Bir öğretmenin başarılı olması, bu iki özelliğin yeterliğine bağlıdır. Bunun farkında olan T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri adında bir çalışma yürüterek bir öğretmende olması gereken nitelikleri tarif etmiştir. Aynı zamanda Bakanlık, öğretmenlerin “niteliklerini ve yeterliklerini belirlemek/geliştirmek” (MEB, 2017a, s. 5) amacıyla Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünü ihdas etmiştir. Bu müdürlük, öğretmenlik mesleğinin niteliklerini, alandaki paydaşların (öğretmenler, akademisyenler, sendikacılar vb.) katkılarıyla geliştirmek amacıyla son 25 yılda iki kez (2004 ve 2017) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini ele alan çalıştaylar düzenlemiştir. Bu doğrultuda 2004 yılında yapılan çalıştayda öğretmenlerin şu konularda yeterlik göstermesi gerektiğine kanaat getirilmiştir:

- Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim,
- Öğrenciyi Tanıma,
- Öğrenme ve Öğretme Süreci,
- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,
- Program ve İçerik Bilgisi,

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2004 yılındaki çalıştayın sonuçlarını dikkate alarak 2006 yılında, yukarıdaki niteliklerin alt alanlarını sadeleştirerek Öğretmen Mesleği Genel Yeterliklerini duyurmuştur. Sonraki yıllarda yapılan çalışmalarla 2017 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine son şekli verilmiştir. Bu son duruma göre; Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı bulunmaktadır (MEB, 2017a, 8). Bu 3 yeterlik alanı ise toplam 11 yeterliğe işaret etmektedir (Tablo 1). İlgili yeterliklerle ilgili toplamda 65 yeterlik göstergesi vardır. Bunlar ayrıntılı olarak Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kılavuzunda açıklanmıştır.

Tablo 1

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Alanları, Yeterlikleri ve Gösterge Sayıları

Genel Yeterlik Alanları	A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	Alan Bilgisi (G:5)	Eğitim Öğretimi Planlama (G:4)	Milli, manevi ve evrensel değerler (G:4)
	Alan Eğitimi Bilgisi (G:6)	Öğrenme Ortamları Oluşturma (G:7)	Öğrenciyeye yaklaşım (G:4)
	Mevzuat Bilgisi (G:5)	Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme(G:12)	İletişim ve iş birliği (G:6)
	-	Ölçme ve Değerlendirme (G:5)	Kişisel ve mesleki gelişim (G:7)

Not: G = gösterge sayısı.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde işe başlayacak öğretmen adaylarının, bu tablodaki öğretmenlik yeterliklerine sahip olması beklenmektedir çünkü Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ile uyumlu gerçekleşen lisans eğitimi, öğretmen adaylarına bu yeterliği kazandırmış olmalıdır. Ancak bunu ölçecek bir sınav veya mekanizma bulunmamaktadır. Oysa programın çıktılarının programı hazırlayanlar tarafından denetlenmesi ve nitelikli olmayan öğretmenlerin atama öncesinde elenmesi, amaca uygun yetişen öğretmenleri işe başlatmak açısından önemlidir.

Bunu YÖK ve MEB ortaklaşa veya bu kurumların yetkilendirdiği birimler gerçekleştirebilirler çünkü Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, MEB'in olduğu kadar YÖK'ün de sorumluluğundadır. En son 2017 yılında güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin kullanım alanlarına bakıldığında (Şekil 1) bu sorumluluğun MEB'de olduğu kadar YÖK'te de olduğu açıkça görülmektedir:

En son 2017 yılında güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin kullanım alanlarına bakıldığında şöyle bir şema oluşturmak mümkündür (Şekil 1):

Şekil 1

Öğretmen Yeterliklerinin Kullanım Alanları (Gedikli, 2022, s. 16)



Şekil 1'de yer alan bazı alanlar (Öğretmen İstihdamı vb.) MEB'in kendi bünyesinde yürütülebilirken bazı alanlarda (Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci, Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme vb.) her iki kurumun iş birliğine ihtiyaç duyulmaktadır.

Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme, MEB ve YÖK'ün iş birliği ve etkileşimi ile yürütülür. Şekil 1'de bu iş birliğinin bileşenleri yer almaktadır. Bu yeterlik, Akademik Derslerin İçerikleri ve Öğretmenlik Uygulaması adında iki alt alana sahiptir. Akademik dersler YÖK tarafından verilirken öğretmenlik uygulaması MEB okullarında gerçekleşmektedir. Ancak iki kurumun etkileşimini görebilmek, Şekil 1'in dışına çıkmayı ve böylece anlatılanların arka planına bakmayı gerektirir. Öğretmen adaylarını yetiştiren YÖK (2018), lisans programlarını Bakanlığın Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini dikkate alarak güncellemektedir. Örneğin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı (2006 ve 2018), Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin yeniden belirlendiği yılların (2004 ve 2017) hemen ertesinde güncellenmiştir. Bu, iki kurum arasında sağlıklı bilgi akışının gerçekleştiğini ve süreçlerin birbirini tamamlayacak şekilde inşa edildiğini gösterir. Bu uyum, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017-2023 yılları arasında kapsayan Öğretmen Stratejisi Belgesi'nde, "Yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun

bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak” için “Öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarda eğitimleri iyileştirmek” (MEB; 2017b, s. 2) maksadının da gerçekleştiğini gösterir.

MEB ve YÖK’ün iş birliği ve etkileşimi eğitim fakültelerinin kurulduğu 1982 yılına dayanmaktadır. Daha önceleri darülmualimin, ilköğretmen okulları, köy enstitüleri (Baskan, 2001) ve öğretmen yüksekokulları gibi değişik kademedeki kurumlarda eğitim gören öğretmenler, 1982 yılında çıkarılan 41 sayılı KHK ile kurulan eğitim fakülteleri çatısı altında eğitim görmeye başlamıştır. Bu KHK, öğretmen yetiştiren tüm yüksekokulların üniversitelere bağlanmasını ve eğitim fakülteleri kurulmasını ön görmektedir (Abazaoğlu, Yıldırım & Yıldızhan, 2016). Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirmenin üniversiteye devredildiği günden bugüne kadar öğretim programları, uluslararası entegrasyon (Bologna süreci, uluslararası kuruluşlara akreditasyon vb.), öğretim elemanı, öğrenci sayıları vb. konularda sürekli gelişim göstererek istendik niteliklere sahip öğretmen adaylarını yetiştirmek için hizmet vermektedir. Bu fakültelerin temel amacı, öğretmen adaylarını yetiştirirken onları alan eğitimi başta olmak üzere, mesleki ve kültürel bağlamda yetkin hâle getirmek ve T.C. Millî Eğitim Bakanlığının nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılamaktır (YÖK, 2007).

Eğitim fakültelerin bu konudaki somut adımlarından biri, öğretim programlarını sürekli güncelleyerek eğitim alanındaki gelişmelere paralel adım atmaktır.

YÖK, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’nı, MEB’in Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri doğrultusunda, son 20 yılda iki kez köklü değişiklikler yaparak güncellemiştir. Tablo 2, 2006 ve 2018 yıllarında yayımlanan programlar arasındaki farkları göstermektedir.

Tablo 2

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının Güncellendiği Yıllara Göre Derslerin Özellikleri

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının Güncellendiği Yıl	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
2006	128	34	145	162
2018	143	14	150	157

Tablo 2 incelendiğinde; 2006 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı ile 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı arasında 2018 yılı lehine teorik ders saatlerinde 15 saatlik artış görülmektedir. Ancak uygulama derslerinde, 2006 programına göre 20 saatlik bir azalış söz konusudur. Bunun yanında kredide 5 sayılı artış, toplam derslerdeyse 5 saat azalma görülmektedir. İki program arasındaki bu değişiklik, bazı araştırmacılarca “*Uygulama ders saatlerinin azaltılması ve hatta alan eğitimi uygulama ders saatinin 0 olması, Türkçe öğretmeni yetiştirme hususunda bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.*” (Aydın-Taranoğlu, 2022, s. 63) şeklinde eleştirilmiştir. Alandaki öğretim elemanları da uygulama saatlerinin düşürülmesini 2018 programının en zayıf yönü olarak kabul etmektedir. Bununla birlikte, alan ve meslek bilgisi derslerinin oranının artırılması olumlu bulunmuştur (Aykaç & Stebler, 2019).

2006 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı ile 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı dersler bakımından kıyaslandığında şu verilere ulaşılmaktadır: a) 2006 programında derslerin *alan ve alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür* olarak 3 başlıkta toplandığı, 2018 programında ise bu başlıkların *alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür* olarak isimlendirildiği görülür. b) 2006 programında toplamda 145 kredilik 59 ders vardır. Bunlar; 33 dersle (%55,93) alan ve alan eğitimi (77 kredi), 12 dersle (%20,33) öğretmenlik meslek bilgisi (35 kredi) ve 14 dersle (%23,72) genel kültür (33 kredi) şeklinde dağılmıştır. 2018’de güncellenen Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında 150 kredilik 69 ders vardır. Bunlar; 34 dersle (%49,2) alan eğitimi (73 kredi), 22 dersle (%31,88) meslek bilgisi ve 13 dersle (18,84) genel kültür dersleri olarak belirlenmiştir.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’nda bazı dersler hem de teori hem de uygulama kısımlarına sahiptir. Bu dersler, 2006 ve 2018 programları karşılaştırıldığında bazılarında uygulama kısımlarının kaldırıldığı görülmektedir. Bu durum, eleştiri almıştır (Aydın-Taranoğlu, 2022; Aykaç & Stebler, 2019). Aslında 2006 programı üzerine yapılan araştırmalar, programdaki uygulama saatlerinin artırılmasını önerirken (Sevim & Şeref, 2015) 2018 programında bunun aksi bir

durum yaşanmış ve alan eğitimi derslerindeki uygulama saatleri kaldırılmıştır. Örneğin Okuma Eğitimi, Dinleme Eğitimi, Konuşma Eğitimi ve Yazma Eğitimi dersleri için olması gereken ikişer uygulama saati kaldırılmıştır. Bunun yanında adında uygulama olan *Tiyatro ve Drama Uygulamaları* dersine bile 2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda uygulama saati verilmemiştir. Yine 2 saat teorisi, 2 saat de uygulaması olan *Özel Öğretim Yöntemleri 1 ve 2* adlı dersler programdan tamamen kaldırılmıştır. Programdaki bu değişikliğin, Türkçe öğretmeni adaylarının kendi kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyen birçok teorik ders yer almasına rağmen, bunu beceriye dönüştürecekleri uygulamalardan mahrum kalmasına neden olduğu söylenebilir. Onlar, öğrendiği bilgileri uygulamalı derslerinin azlığı nedeniyle sahada deneyimleyememektedir. Programın öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimi destekleyici uygulamaları içerecek şekilde yenilenmesi ve teorik bilgilerin deneyimlerle pekişmesinin sağlanması elzemdir. Çünkü yükseköğrenime yeni başlayan Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencilerinin yazma becerilerinin seviyesi düşüktür (Çamurcu, 2011). Var olan programla eğitim alan öğrenciler ise sahip oldukları teorik bilgileri yazma uygulamalarında hayata geçirememektedir. Yani, Türkçe öğretmenliği lisans öğrencileri genel olarak metinlerdeki hataları bulurken, hatasız bir metin yazamamaktadır (Mete, 2015). Bunun yanında Türkçe öğretmeni adayları yazma kaygısı taşımakta (Ceran, 2013) veya çeşitli nedenlerle yazma konusunda başarıya ulaşamamaktadır (Bilgin & Şahbaz, 2021). Aslında bu durum sadece yazma için geçerli değildir. Diğer dil becerilerinde de yazma becerisine benzer sıkıntılar yaşanmaktadır. Dinleme (Eyüp, 2019), okuma (Kuşdemir, Bulut & Uzun, 2020), konuşma (Ogur, 2022) becerileriyle ilgili sorunları ele alan pek çok araştırma vardır. Ancak Türkçe öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine hazırbulunmuşluk durumlarını da sorgulanmalıdır.

Problem Durumu

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, bünyesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin niteliğini arttırabilmek için hizmet içi eğitimler yapmakta ve onları çeşitli akademik, kültürel ve sosyal faaliyetlere katılmaya teşvik etmektedir. Ancak henüz öğretmenlik kapısının eşiğinde bulunan ve göreve başlamak için gün sayan öğretmen adaylarının ne ölçüde bu meslek için yeterli olduğu bilinmemektedir. Zira öğretmen adaylarının göreve atanmak için girdikleri sınavlar (KPSS), öğretmenlerden beklenen genel yeterlikleri sorgulamamaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerinin belirlenmesi ve eğitim fakültelerinin lisans programlarının çıktılarının değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri üzerine yapılan çeşitli araştırmalar, bu yeterliklerin öğretmenlerin mesleki başarısı üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Örneğin, Tosuntaş (2020), 2018 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini incelemiş ve bu yeterliklerin öğretmenlerin mesleki performansını nasıl etkilediğini analiz etmiştir. Ocakcı ve Kılıç (2018) ise 2006 ve 2017 yıllarındaki öğretmenlik genel yeterliklerini karşılaştırarak zaman içindeki değişimleri değerlendirmiştir. Erbek (2021), öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemini vurgulamıştır. Ancak bu çalışmalardan çok azı öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini doğrudan değerlendirmektedir. Ayan (2011) tarafından yapılan çalışma, sınıf öğretmenliği programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyini ele almış, ancak güncel programlara odaklanmamıştır. Yurtseven-Yılmaz ve Gülçiçek (2022) ise öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik faaliyetlerin önemini vurgulamış, bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çerçevede Türkçe öğretmen adaylarının hedeflenen yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi ve var olan programın çıktılarının değerlendirmesi alana önemli katkılar sağlayacaktır. Bu nedenle araştırma, "Türkçe öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişim yeterlikleri ne durumdadır?" sorusu üzerine inşa edilmiştir.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, eğitim fakültelerinden mezun olan öğrencilerin kendilerini kişisel ve mesleki gelişim açısından ne kadar yeterli gördüklerini belirlemesi bakımından önemlidir. Elde edilecek veriler, eğitim fakültelerinde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğini, sosyal çevrenin ve

bireysel farklılıkların kişisel ve mesleki gelişim açısından etkisini gösterecektir. Ayrıca, bu veriler eğitim fakültelerinin programlarının iyileştirilmesi ve öğretmen adaylarının daha nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi için yol gösterici olacaktır.

YÖNTEM

Araştırmada hem nicel hem de nitel desenden yararlanılmıştır. Çalışmanın verileri, MEB tarafından yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin (2018) Tutum ve Değerler yeterlik alanına ait Kişisel ve Mesleki Gelişim göstergeleri esas alınarak toplanmıştır. Bu göstergelerin her biri, hem 5'li Likert soruya dönüştürülmüş hem de öğretmen adaylarının kendilerini ifade edebilecekleri yarı yapılandırılmış birer görüşme sorusu hâline getirilmiştir. Türkçe öğretmeni adayları önce Likert tipinde sorulara cevap vermiş sonra görüşme sorusu kısmına bireysel cevaplarını yazmışlardır. Görüşme sorularının eklenmesiyle öğretmen adaylarının Likert tipinde hazırlanmış sorulara gelişigüzel cevaplar vermelerinin önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, konunun derinlemesine incelenmesi ve ayrıntılı cevaplar elde edilmesi de sağlanmıştır. Görüşme sorularıyla elde edilen metinlerin içerik analizleri yapılarak tema, kategori ve kodları belirlenmiştir. Tema, kategori ve kod biçimindeki veriler, nicel verilerle aynı tabloda birbirini tamamlayacak biçimde yazılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalından mezun olacak olan öğretmen adayların Kişisel ve Mesleki Gelişim Yeterliklerini tespit etmektir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmada veriler, amaçlı örnekleme ile seçilen katılımcılardan toplanmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacı, problem durumlarını açıklayacak, amacına uygun bilgi yönünden zengin durumları seçer (Koç-Başaran, 2017). Dolayısıyla bu çalışmada veriler, öğretmen olmaya en yakın olan ve lisans eğitimlerini tamamlamak üzere olan son sınıflardan toplanmıştır. XXXX Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında okuyan öğrenciler, bu çalışmada öğretmen adayları olarak anılmıştır. Bu çalışma grubunda 30 kız ve 6 erkek katılımcı araştırma sorularını cevaplamak için gönüllü olmuştur. Bu katılımcıların biri veri toplama aracını hatalı doldurduğu için araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Bu yüzden veriler 35 kişinin cevaplarından oluşmaktadır. Çalışmaya cinsiyet sayısında eşitlik sağlanamadığı için katılımcıların (30 Kız, 6 Erkek) bu durumu değerlendirilmeye alınmamıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Cropley'in (2002) tanımladığı şekilde, bir olgubilim çalışmasına örnektir. Olgubilim, belirli bir olguya ilişkin bireylerin deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeyi amaçlar. Olgubilim çalışmalarında, bireylerin kendilerinin bile daha önce fark etmedikleri, üzerine düşünmedikleri yaşantılar ve anlamları açığa çıkabilir (Akt.; Büyükköztürk ve diğerleri, 2009). Bu çalışmada, Türkçe öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerine yönelik algıları ve deneyimleri araştırılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre, olgubilim çalışmaları kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymamakla birlikte olguyu tanıma ve anlama noktasında önemli bir role sahiptir.

Araştırma modeli hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı karma yöntem desenini içermektedir. Karma yöntem deseni, araştırma sorularına daha kapsamlı yanıtlar sağlayarak hem geniş kapsamlı hem de derinlemesine veri elde etmeyi mümkün kılar. Bu çalışmada, nicel veriler öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini sayısal olarak değerlendirmek için kullanılırken, nitel veriler bu yeterliklerin arkasındaki nedenleri ve katılımcıların kişisel deneyimlerini anlamak için kullanılmıştır.

Nicel veriler, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri dikkate alınarak hazırlanan 5'li Likert tipi ölçek ile toplanmıştır. Bu ölçek, öğretmen adaylarının

kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerine yönelik tutum ve düşüncelerini sayısal olarak ölçmeyi amaçlamaktadır.

Nitel veriler, aynı ölçek içinde yer alan göstergelerin birer görüşme sorusuna dönüştürülmesi aracılığıyla toplanmıştır. Bu sorular, öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişim deneyimlerini ve bu konudaki düşüncelerini daha ayrıntılı olarak ifade etmelerini sağlamaktadır. Verilerin nitel analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bu araştırma modeliyle, Türkçe öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerinin hem nicel hem de nitel veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılarak derinlemesine incelenmesi ve böylece daha bütüncül bir anlayışa ulaşılması hedeflenmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri içinde yer alan Kişisel ve Mesleki Gelişim göstergeleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Kişisel ve Mesleki Gelişim, bireyin öz değerlendirmeleri sonucunda kendisini kişisel ve mesleki açıdan geliştirmesiyle ilgili şu 7 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017a, 16):

1. *Mesleğini severek ve isteyerek yapar.*
2. *Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar.*
3. *Kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur.*
4. *Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir.*
5. *Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır.*
6. *Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur.*
7. *Türkiye ve dünya gündemini takip eder.*

Araştırmada verileri toplayabilmek için bu 7 gösterge birer soru haline getirilmiştir. Bu süreçte, 2 Türkçe eğitimcisi ile 2 ölçme değerlendirme uzmanının bilgisine başvurulmuş ve onlardan görüş ve öneriler alınmıştır. Her öneri doğrultusunda güncellenen veri toplama aracı, ilgili göstergelerin bölünmesi ile 12 maddeden oluşan, 5'li Likert tipi bir form ve bu maddelerin her birinin bir soru olarak yöneltilmediği bir görüşme formu haline almıştır. Veri toplama aracının pilot uygulaması Türkçe öğretmenliği 3. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Pilot uygulamaya toplam 20 Türkçe öğretmeni aday katılmıştır. Pilot uygulama sonrasında elde edilen geri bildirimlere göre şu değişiklikler yapılmıştır:

- Madde sayısı 7'den 12'ye çıkarılmıştır. Örneğin "Mesleğini severek ve isteyerek yapar." göstergesi, "Mesleğini severek yapar." ve "Mesleğini isteyerek yapar." olacak şekilde iki madde olarak düzenlenmiştir.
- Görüşme sorularının anlaşılabilirliğini arttırmak için parantez içinde örnekler verilmiştir.
- Öğretmen adaylarına ayrı ayrı verilmesi planlanan Likert biçimindeki form ve görüşme soruları birleştirilmiş ve tek bir form haline getirilmiştir. Bu karar, öğretmen adaylarına soruyu tik ile cevaplamalarının yanında kendi deneyimlerini, düşüncelerini ve isteklerini aynı form üzerinde anlatma imkânı vermiştir.

Veri toplama formunun nihai hali 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Bu süreçte uygulamaya katılan 36 gönüllü katılımcıdan 1'inin verileri eksik olduğundan değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu yüzden araştırmanın verileri, 35 öğretmen adayının cevaplarından oluşmaktadır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin analiz ve yorumlanma süreçleri aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir:

a. Veri toplama ve ön değerlendirme

1. Türkçe öğretmeni adaylarından elde edilen veriler, toplamda 12 olan her madde için ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

2. Katılımcıların eksik veya hatalı doldurdukları formlar tespit edilerek analiz dışı bırakılmıştır. Bu süreçte, 36 katılımcıdan 1'inin verileri eksik olduğundan değerlendirme dışı bırakılmış, kalan 35 katılımcının verileri analiz edilmiştir.

b. Sayısal verilerin analizi

1. Her madde için katılımcıların cevaplarının sayısı belirlenmiştir.
2. Verilerin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış, bu değerler tablolar halinde sunulmuştur.
3. Verilerin frekans ve yüzde dağılımları SPSS25 yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

c. Açık uçlu cevapların analizi

1. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.
2. İçerik analizi sürecinde her cevap, tema ve kategorilere göre sınıflandırılmış ve kodlanmıştır.
3. Kodlama işlemi araştırmayı yürüten iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış, sonra bunlar bir araya getirilerek karşılaştırılmıştır. Aradaki farklar için cevap metinleri tekrar incelenmiş ve bir ölçme-değerlendirme uzmanından yardım alınarak nihai biçimi verilmiştir.

d. Temalar ve alt temaların belirlenmesi

1. İçerik analizi sonucunda belirlenen kodlar sayısal verilerle ilişkilendirilmiştir. Böylece her kodun ne kadar tekrar ettiği belirlenmiştir.
2. Bir kodun sıklığı N (kişi sayısı) ile belirtilmiştir.

e. Verilerin sunumu

1. Analiz sonuçları, frekans ve yüzde dağılımları ile tablolar halinde sunulmuştur.
2. Sayısal veriler, öğretmen adaylarının anlattıkları ile desteklenerek daha zengin bir bağlamda yorumlanmıştır.
3. İçerik analizi sonucunda elde edilen temalar ve alt temalar, sayısal verilerle bütünleştirilmiştir.
4. Bu süreçte, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarında dikkat edilen hususlar aşağıda özetlenmiştir:
 - Verilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla tüm analizler iki kez gözden geçirilmiştir.
 - İçerik analizi sırasında ortaya çıkan her bir temanın, sayısal verilerle tutarlılığı kontrol edilmiştir.
 - Nicel ve nitel veriler, öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmek amacıyla ortak tablolarda verilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Veriler, bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formunun imzalayan ve araştırmaya gönüllü katıldığını beyan eden kişilerden toplanmıştır.

Sami BASKIN, Zehra GEDİKLİ

Türkçe öğretmeni adaylarının kişisel ve mesleki gelişim yeterlikleri üzerine bir değerlendirme

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 16.05.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 08.50.

BULGULAR

1. Aşağıda «Türkçe öğretmenliğini severek yaparım.» ifadesine yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının katılım durumları yer almaktadır. Türkçe öğretmenliğini severek yaparım/yapacağım diyen Türkçe öğretmeni adaylarının oranı %22,2 (Katılıyorum.) ve %61,1 (Tamamen katılıyorum.) ile toplamda %83,3'tür. %83,3'lük oranı ortaya çıkaran Türkçe öğretmenliğini sevme nedenleri ise sayısal verileri içeren tablonun altında verilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3*Türkçe Öğretmenliğini Severek Yapma*

Sıra	Konu	Kesimlikle katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum.	Katılıyorum.	Kesimlikle katılıyorum.
1	Türkçe öğretmenliğini severek yaparım.	%2,7	%8,3	%5,5	%22,2	%61,1
Tema	Kategori	Kod				
Türkçe öğretmenliğini sevme nedenleri	İçsel nedenler (%27,27)	Akıllarına gelen güzel şeyleri sorgulamadan anlatan öğrenciler yetiştirmek istediğim için bu işi severek yaparım. (N2)				
		Türkçe öğretmeni olmak benim en büyük hayalimdi. (N4)				
		Severek yaparım. (N3)				
	Dışsal nedenler (%72,72)	Türkçe dersi disiplinler arası bir ders olduğu için onu severek yaparım. (N2).				
		Alan eğitimimin yeterli olduğumu düşündüğüm için bu mesleği severek yaparım. (N2)				
		Üniversitede aldığım eğitim benim öğretmenlik mesleğini severek yapmama vesile oldu. (N3)				
		Türkçe dersi diğer dersleri içerdiği için onu severek yaparım. (N4).				
		Türkçe dersi bilgi aktarımından ziyade değer aktarımı sağlayan bir ders olduğu için bu mesleği yapmayı severim. (N2)				
		Mesleğini severek icra eden öğretmenlerin öğrencilerine katkılarının büyük olduğunu gördüğüm için bu işi severek yaparım. (N2)				
		Öğretmenlik uygulamasındaki rehber öğretmenimin tutum ve davranışları bu işi severek yapmamda etkili oldu. (N2)				
Şimdiye kadarki Türkçe öğretmenlerimin tutumları bana bu mesleği sevdirdi. (N4)						
Öğretmenlik uygulamasında yaptırduğum etkinlikler bana keyif verdi. (N2)						
Şimdiye kadar almaktan en hoşlandığım ders Türkçe dersi idi. (N3)						

Öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenliğini severek yapma nedenlerine yönelik nitel veriler, içsel ve dışsal faktörler biçiminde iki kısımda ele alınmıştır. İçsel faktörler öğretmen adaylarının kendilerinden kaynaklananlardır. Dışsal faktörler ise öğretmen adaylarını etkileyen süreçler, öğretmenler veya onların aldıkları eğitim gibi kendilerinin dışındaki etmenlerdir.

Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliğini sevme nedenlerinin önemli bir kısmı (%72,72) dışsal faktörlerden oluşmaktadır. Bu dışsal faktörlerin öne çıkanları; ortaöğretimdeki tecrübeler (öğretmenlerinden etkilenme, bu dersi sevme vb.), Türkçe dersinin içeriği, üniversite eğitimi ve öğretmenlik uygulamasındaki yaşantılar ön plana çıkmaktadır. İçsel faktörlerde (%27,27) ise öğretme isteği ve hayalini gerçekleştirme ön plana çıkmaktadır.

2. «Türkçe öğretmenliğini isteyerek yaparım.» ifadesine yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının katılım durumları incelendiğinde Türkçe öğretmenliğini isteyerek yaptığını/yapacağını belirtenlerin oranı %22,2 (Katılıyorum.) ve %58,3 (Tamamen katılıyorum.) ile toplamda %80,5'tür. Severek yapmayacağını ifade eden öğrencilerse %5,5 (Kesinlikle katılmıyorum.) ve %8,3 (Katılmıyorum.) ile toplamda %13,8'dir.

Tablo 4

Türkçe Öğretmenliğini İsteyerek Yapma

Sıra	Konu	Kesinlikle katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum.	Katılıyorum.	Kesinlikle katılıyorum.
2	Türkçe öğretmenliğini isteyerek yaparım.	%5,5	%8,3	%5,5	%22,2	%58,3
Tema	Kategori	Kod				
Türkçe öğretmenliğini isteyerek yaparım.	İçsel nedenler (%53,57)	Ders anlatmak ve bir şeyler öğretmek beni güdülüyor. (N5) Kendilerini iyi anlatabilen öğrenciler yetiştirmek için onların kelime hazinesi geliştirmek istiyorum. (N4) Öğretmenlik uygulamasında yaptırduğım etkinlikler bana keyif verdi. (N7) Etkinliklerin çocukların istekliliğini arttırdığını görmek beni mutlu ediyor. (N3)				
	Dışsal nedenler (%34,78)	Öğretmenlik uygulamasındaki öğrenci dönütleri beni yüreklendi. (N7) Staj döneminde asıl yapmam gereken mesleğin bu olduğunu anladım. (N5) Öğretmenlik uygulamasındaki rehber öğretmenimin dönütleri benim öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşmelerimi olumlu yönde değiştirdi. (N4)				

Öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenliğini isteyerek yapacak olmalarına dair verdikleri yanıtlar içsel ve dışsal nedenler olacak şekilde iki grupta toplanmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliğini isteme nedenlerinin önemli bir kısmı (%53,57) içsel faktörlerden kaynaklanmaktadır. Türkçe öğretmeni adayları, işlerini iyi yaptıklarında kendilerini güdülenmiş, mutlu ve keyifli hissedeceklerini düşünmektedir. Dışsal nedenlerde (%34,78) ise öğretmenlik uygulamasındaki yaşantılar ön plana çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında ders anlattıktan sonra öğrencilerinden aldıkları dönütler, uygulamalardaki rehber öğretmenlerin verdiği yönlendirmeler ve öğretmenlik uygulamasındaki diğer tecrübeler dışsal nedenler arasında en çok üzerinde durulan konular olmuştur.

3. Araştırmada, "Paydaşlardan (akran, akademisyen, Türkçe öğretmeni ve yöneticiler gibi) gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yaparım." ifadesine yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının katılım durumları incelenmiştir. Katılımcıların %39'u "Katılıyorum" ve %50'si "Tamamen katılıyorum" demiş ve toplamda %89'u bu ifadeye olumlu görüş bildirmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğrencilerin oranı ise, %0 (Kesinlikle katılmıyorum) ve %2,7 (Katılmıyorum) olmak üzere toplamda %2,7'dir. Bu sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5**Paydaşlardan Gelen Görüş ve Önerilere Açık Olma**

Sıra	Konu	Kesinlikle katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum.	Katılıyorum.	Kesinlikle katılıyorum.
3	Paydaşlardan (akran, akademisyen, Türkçe öğretmeni ve yöneticiler gibi) gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yaparım.	%0	%2,7	%8,3	%39	%50
Paydaşlardan gelen görüş ve önerilere açık olma	Tema	Kategori	Kod			
		Akademisyenler (%19,99)	Dersime giren öğretmenlerimin (akademisyenlerin) ders anlatış şekli, kelimeleri telaffuz ediş şekli, bizlerle kurduğu iletişim vb. şeylere dikkat ederek kendimi değerlendiriyorum. (N3) Stajda yaptığımız anlatımların değerlendirilmesi ile ortaya çıkan durumları dikkate alırım. (N2) Hocalarımın önerdiği kaynakları okurum ve kendimi geliştirmeye özen gösteririm. (N2)			
		Öğretmenlik uygulamasındaki öğretmenler (%14,28)	Staj okulumdaki rehber öğretmenimin uyarını dikkate alırım ve öz değerlendirme yaparım. (N2) Staj okulumdaki rehber öğretmenimin geri bildirimlerini dikkate alarak eksik ve hatalı yönlerimi gidermeye özen gösteririm. (N3)			
		Akranlar (%8,57)	Kendi hatalarımı söyleyen arkadaşlarımdan sözlerini bir süzgeçten geçirir, hatalarımı düzeltmeye odaklanırım. (N3)			
		Ders anlatacağı öğrenciler (%11,42)	Öğrencilerden aldığım dönütler benim için kıymetlidir. (N4)			
		Öz eleştiri yapanlar (%8,57)	Dersin bitiminde kendi eksikliklerimi not almaya özen gösteriyorum. (N3)			
		Kaynağı belli olmayanlar (%37,14)	Olumlu ve olumsuz eleştirileri her zaman dikkate alırım. (N7) Kendimi geliştirmeyi ve öz eleştiri yapmayı seven birisi olarak benden tecrübeli ve yetkin birilerinin önerilerini göz önünde bulundururum. (N4) Paydaşlardan öneriler alırım. (N1) Her konuda olmasa da başkalarının görüşlerini dinlemeye özen gösterir ve faydalı şeyleri yapmaya çalışırım. (N1)			

Öğretmen adaylarından alınan dönütlere bakıldığında onların eleştiriye ve gelişime açık oldukları görülmüştür. Onlardan bir kişi hariç herkes, gelen eleştirileri dikkate alacağını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının genellikle kendilerini yetiştiren akademisyenleri, öğretmenlik uygulamasında kendilerine rehberlik eden öğretmenleri, hitap ettikleri öğrencileri ve akranlarını dikkate aldığı görülmüştür. Bunun yanında az miktarda da olsa (%8,57) kendi yaptıklarını gözden geçirme ve hatalarından ders çıkarma eğiliminde olan Türkçe öğretmeni adayları da vardır.

4. Araştırmada, "Kişisel yönden kendimi geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunurum." ifadesine yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının katılım durumları incelenmiştir. Katılımcıların toplamda %63,8'i (%36,1 "Katılıyorum", %27,7 "Tamamen katılıyorum") bu ifadeye olumlu yanıt vermiştir. Katılmayan Türkçe öğretmeni adaylarının oranı toplamda %16,5'tir (%2,7 "Kesinlikle

katılmıyorum”, %13,8 “Katılmıyorum”). %19,4 oranında öğrenci ise ortalama bir tutum sergilemiştir. Bu sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6*Kişisel Gelişim Faaliyetlerine Katılma*

Sıra	Konu	Kesimlikle katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Ne katılmıyorum ne de katılmıyorum.	Katılıyorum.	Kesimlikle katılıyorum.
4	Kişisel yönden kendimi geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunurum.	%2,7	%13,8	%19,4	%36,1	%27,7
Tema	Kategori	Kod				
	Kişisel gelişim faaliyetlerine katılma	Eğitsel faaliyetler (%31,81)	Eğitim Zirvesi adında bir faaliyete katıldım. (N4) Çocuk psikoloji, çocuk gelişimi seminerlerine katıldım. (N1) Yazarlık atölyesi gibi çeşitli eğitsel faaliyetlere katıldım. (N1) Diksiyon kursuna gittim. (N5) Diksiyon eğitimine yönelik konferansa katıldım. (N1) İletişim ve beden dili ile ilgili çeşitli seminerlere katıldım. (N1) Eğitim seminerlerine katıldım. (N1)			
	Kültürel faaliyetler (%68,18)	Yeşilay kulübüne katılım gösterdim. (N1) Acil ve ilk yardım eğitimi aldım. (N1) Kitap okuma halkalarına katıldım. (N2) Kitap tahlilleri seminerine katıldım. (N2) Dijital ortamda sertifika veren programları takip ediyorum. (N1) Resim atölyesine katıldım. (N1) İşaret dili kursuna gittim. (N2) Pasta yapma kursuna gittim. (N1) Kendimi geliştirmek için İngilizce eğitimi alıyorum. (N4) F klavye kursuna katıldım. (N1) Üniversitede gerçekleşen konferans ve seminerleri takip ediyorum. (N4). Yüz okuma fizyonomisi kursuna katıldım. (N1) Yaşam ve kuantum koçluğu kursuna katıldım(N1) Tiyatroya gittim. (N1) Osmanlıca kursuna gittim. (N2) Çevrim içi çocuk edebiyatı ve drama seminerlerine katıldım. (N1) KYK bünyesinde açılan (edebiyat, yazarlık, kokulu taş vb.) kurslara katıldım. (N4)				

Öğretmen adaylarının kişisel gelişimlerine dikkat ettikleri görülmüştür. Onlar verdikleri yanıtlarda ya KYK, Eğitim Fakültesi veya Gençlik Merkezlerinin seminer ve kurslarına ya da çevrim içi sunulan etkinliklere katıldıklarını belirtmişlerdir. KYK, Eğitim Fakültesi veya Gençlik Merkezlerinin seminer ve kursları ücretsiz olduğu için, çevrim içi etkinlikler ise kendilerine zaman ve mekân avantajı sağladığı için tercih edilmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının katıldıkları faaliyetlerden doğrudan öğretmenliklerine etki edecek olanlar eğitsel faaliyetler, kendilerini sosyal ve kültürel açıdan zenginleştirecek olanlar ise

kültürel faaliyetler olarak değerlendirilmiştir. Bu tasnife göre eğitsel faaliyetler içinde diksiyon kursu (N5) ve Eğitim Zirvesi isimli etkinliğe katılmak (N4) ön plana çıkmaktadır. Eğitim Zirvesi; eğitim ortamı, iletişim becerileri, farklı zekâ türleri gibi konularda katılımcılara tecrübe edinmelerini sağlayan bir seminer çeşididir. Kültürel faaliyetlerde ise lisans sonrası için hazırlık yapmak amacıyla İngilizce öğrenme (N4), üniversitenin (N4) veya KYK yurtlarının (N4) organize ettiği seminer ve konferanslar çokça tercih edilmektedir.

5. Araştırmada, "Mesleki yönden kendimi geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunurum." ifadesine yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının katılım durumları incelenmiştir. Katılımcıların %47,1'i (%24,9, "Katılıyorum", % 22,2'si "Tamamen katılıyorum") bu ifadeye olumlu yanıt vermiştir. Katılmayan Türkçe öğretmeni adaylarının oranı %8,3 (Kesinlikle katılmıyorum) ve %16,6 (Katılmıyorum) olmak üzere toplamda %24,9'dur. %27,7 oranında öğrenci ise ortalama bir tutum sergilemiştir. Bu sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7*Mesleki Gelişim*

Sıra	Konu	Kesinlikle katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum.	Katılıyorum.	Kesinlikle katılıyorum.
5	Mesleki yönden kendimi geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunurum.	%8,3	%16,6	%27,7	%24,9	%22,2
Tema	Kategori	Kod				
Mesleki gelişim	Kurslar/Seminer (%65,38)	Eğitim Zirvesi adlı kursta birden fazla hocadan ders aldım. (N4) Diksiyona yönelik bir kursa katıldım. (N4) Geleceğin Öğretmenlerin Zirvesine adlı seminere katıldım. (N2) Eleştirel okuma ve düşünme çalışmaları webinarına katıldım. (N1) İletişim ve Sosyal Beceriler webinarına katıldım. (N1) Öğretmenlikle ilgili seminerlere katılmaya özen gösteririm. (N3) Drama ile ilgili bir kursa katıldım. (N1) Kitap kulübü, yazarlık kursu gibi etkinliklere katıldım. (N1)				
	Konferans/Sempozyum (%23,07)	Türkçe eğitimi ile ilgili sempozyumlara/konferanslara katıldım. (N5) Beden diline yönelik bir konferansa katıldım. (N1)				
	Video paylaşım uygulamaları (%11,55)	YouTube'da yapılan bazı yayınları takip etmekteyim ve araştırmalar yapmaktayım. (N3)				

Mesleki gelişim durumları incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının genellikle üniversite tarafından yapılan ücretsiz etkinliklere (seminer, sempozyum, konferans vb.) ilgi gösterdiği görülmüştür. Bunun yanında KYK, Halk Eğitim Merkezi gibi kurumların öğretmenlik mesleğiyle ilgili faaliyetlerine katıldıkları görülmektedir. Bir kısım öğretmen adayı da çevrim içi olarak düzenlenen webinarlara veya video paylaşım uygulamalarına yönelmiştir. Bu faaliyetlerin arasında kurslar/seminer (%65,38) en çok tercih edilen eğitici süreçler olmuştur.

6. Türkçe öğretmeni adaylarının neredeyse tümü (%97'si) kişisel bakımlarına özen gösterdiğini ifade etmiştir. Bu konuya da dair bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8**Kişisel Bakımına Özen Gösterme**

Sıra	Konu	Kesinlikle katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum.	Katılıyorum.	Kesinlikle katılıyorum.
6	Kişisel bakımına özen gösteririm (saç, sakal, kıyafet vb.).	%2,7	%0	%0	%13,8	%83,3
Kuşisel bakımına özen gösterme	Tema	Kategori	Kod			
		Cilt bakımı (%19,71)	Cilt bakımı, makyaj, kişisel temizlik gibi bana kendimi iyi hissettiren her türlü bakıma özen gösteririm. (N2) Cilt bakımına özen gösteririm. (N9) Tırnak ve yüz bakımına önem veririm. (N3)			
		Koku (%5,63)	Güzel kokulara özen gösteririm. (N4)			
		Giyim (%36,61)	Kıyafetlerimin temiz, ütülü olmasına dikkat ediyorum. (N9) Sade giyinmeye özen gösteririm. (N1) Temiz kıyafetler konusunda oldukça titizim. (N8) Kıyafetlerime dikkat ederim. (N5) Kıyafet aslında insanın kişiliğidir, bizi yansıtır. (N1) Güzel giyinmek hem kendime hem de gittiğim yerdeki insanlara saygıyı ifade eder. (N1) Kılık-kıyafetimin görünümünün özel görünmesine dikkat ederim. (N1)			
		Dış görünüm (%22,53)	Hijyene özen gösteririm. (N1) Fiziksel duruşuma dikkat ederim. (N1) Görünüşümü güzelleştirmeye çalışırım. (N1) Temiz bir görünüme sahip olmak için her şeye özen gösteririm. (N2) Mor saçlarıma özen gösteririm. (N1) Saç, fön, gömlek, koku, ayakkabı. (N1) Saç, sakallarımın uzamamasına dikkat ederim. (N1) Saçlarımlın bakımlı olmasına özen gösteririm. (N6) Saçlarımlın temiz ve tenimin kokmamasına dikkat ederim. (N2)			
		Meslekle ilgili özen (%14,08)	Bir öğretmene yakışacak şekilde kişisel bakımına dikkat ediyorum. (N6) Öğrenciye rol model olduğumu unutmam. (N2) Yere, zamana ve duruma uyum sağlarım. (N1) Öğretmenlik mesleğini değerli bir meslek olarak görüyorum, değer verdiğim bir mesleği yapıyorken de kişisel bakımına özen göstermem bir nevi görevimdir. (N1)			
		Diğer (%1,40)	Dış sağlığıma ve bakımına dikkat ederim. (N1)			

Kişisel bakımla ilgili soruya verilen yanıtlar incelenip tematik olarak sınıflandırıldığında öğretmen adaylarının en çok giyim (%36,61), dış görünüm (%22,53) ve cilt bakımına özen gösterdikleri tespit edilmiştir. Giyim konusunda temiz kıyafetler (N8), dış görünümde saçların bakımlı olması (N6), cilt bakımında ise genel anlamda bir cilt bakımından (N9) en fazla bahsedildiği görülmüştür.

7. Türkçe öğretmeni adayları açısından «Sağlığıma özen gösteririm.» diyenlerin oranı oldukça yüksektir. Türkçe öğretmeni adaylarının %50'si «Katılıyorum.» ve %33'ü «Tamamen katılıyorum.» cevabını vermiştir. Bu oran (%83), Türkçe öğretmeni adaylarının sağlıklarına önem verdiklerini açıkça göstermektedir.

Tablo 9*Sağlığa Özen Gösterme*

Sıra	Konu	Kesinlikle katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum.	Katılıyorum.	Kesinlikle katılıyorum.
7	Sağlığıma özen gösteririm (Ağız sağlığı, beslenme, uyku vb.).	%2,7	%5,4	%8,3	%50	%33,3
Sağlığa özen gösterme	Beslenme (%24,52)	Abur cubur yerine meyve yemeyi tercih ederim. (N1)				
		Beslenmeme dikkat ederim. (N7)				
		Beslenmeye çok dikkat edemiyorum. (N2)				
		Yediklerime içtiklerime dikkat ederim. (N2)				
		Kahvaltıma çok dikkat ederim. (N1)				
	Uyku (%33,96)	Günlük düzenli olarak yedi saat uyumaya özen gösteririm. (N1)				
		Uyku ve beslenmeye dikkat ederim. (N6)				
Uykuma dikkat ederim. (N9)						
Ağız-Diş sağlığı (%33,96)	Gözlerimin sağlığına dikkat ederim. (N1)					
	Her gün dişlerimi fırçalarım. (N3)					
Spor ve fiziksel aktivite (%3,77)	Bedensel ve zihinsel verimlilik için spor yaparım. (N1)					
	Haftada en az iki halı saha maçı yaparak spor ihtiyacımı karşılarım. (N1)					
Diğer sağlık konuları (%9,43)	Sağlığıma dikkat ederim. (N3)					
	Sağlığımla ilgili sorunları ertelemeden hemen bir sağlık kurumuna giderim. (N1)					

Türkçe öğretmeni adaylarının sağlığa dikkat etme konusundaki özenleri tematik olarak sınıflandırılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının en çok ağız-diş sağlığı (%33,96) ve uyku (%33,96) konularında hassas oldukları görülmüştür. Bunun yanında beslenme (%24,52) de öğretmen adaylarının önem verdiği bir diğer sağlık konusudur. Türkçe öğretmeni adaylarında sadece 2'sinin düzenli olarak bir spor aktivitesine katılıyor olması ise olumsuz anlamda dikkat çekici bir durumdur.

8. Öğretmen adayları «Kültürel etkinliklere katılıyorum.» maddesine Türkçe öğretmeni adaylarının %41,6'si «Katılıyorum.» ve %33,3'ü de kesinlikle «Katılıyorum.» cevabını vermiştir. Bu, Türkçe öğretmeni adaylarının %74,9 oranında kültürel etkinliklere katıldığı anlamına gelmektedir. Konuyla ilgili bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10**Kültürel Etkinliklere Katılma**

Sıra	Konu	Kesinlikle katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum.	Katılıyorum.	Kesinlikle katılıyorum.
8	Kültürel etkinliklere katılım (Müze, tarihi mekân, sanat galerisi, doğa gezileri, şölenler vb.).	%2,7	%5,4	%16,6	%41,6	%33,3
Tema	Kategori	Kod				
Kültürel etkinliklere katılma	Gezi (%87,5)	Doğa gezilerine katılmaktan hoşlanıyorum. (N3)				
		Müze, tarihi mekân ve doğa gezilerine katılmaktan hoşlanırım. (N14)				
		Müze gezmekten hoşlanırım. (N6)				
		Şehrin imkânları dâhilinde müze, tarihi mekân gezileri gerçekleştirdim. (N2)				
		Tarihi mekânlara çok ilgi duyuyorum. Her tarihi mekânı görmek istiyorum. (N4)				
		Tarihi müzelere ve sanat galerilerine katılmak benim için eğlenceli birer kültürel etkinliktir. (N1)				
Şölen/Eğlence (%7,5)	Kampüste olan bazı şölenlere. (Nevruz şöeni, Türk dünyası buluşması, Erasmus Days vb.) katıldım. (N3)	Göbeklitepe'ye gittim, çok hoşuma gitti. (N1)				
		Şehir şehir gezmek yapmaktan hoşlandığım bir etkinliktir. (N1)				
		Tarihi yerleri gezerek okuduğum şehri tanıdım. (N2)				
Tiyatro/Gösteri (%5)	Tiyatroya gitmeyi seviyorum. (N2)	Gezdiğim yerlerin hikâyelerini gözlerimle görmek beni heyecanlandırır. (N1)				

Anadolu şehirlerindeki kültürel etkinliklerin sınırlılıkları Türkçe öğretmeni adaylarının yanıtlarına yansımıştır. Kültürel faaliyet dendiğinde sinema, konser, tartışma platformları, okuma grupları gibi etkinliklerin hiçbirine değinilmemesi şehirdeki imkânların sınırlılıklarından olmalıdır. Öğrenciler, Anadolu şehirlerinde müzelere (ki sayıları ve kapsamaları oldukça sınırlıdır), tarihi yapılarla ve doğa gezilerine katılarak kültürel birikimlerini zenginleştirmeye çalışmaktadır. Türkçe öğretmeni adayları da kültürel etkinlikler açısından en çok gezilere (%87,5) vakit ayırmıştır. Şölen/Eğlence (%7,5) ve Tiyatro/Gösteriler (%5) sınırlı da olsa Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel birikimlerine katkı sağlamaktadır.

9. Öğretmen adayları «Sanatsal etkinliklere katılım.» maddesine %38,8 oranında «Katılıyorum.» ve %24,9 oranında da kesinlikle «Katılıyorum.» cevabını vermiştir. %63,7 oranındaki bu olumlu dönüte ait detaylar Tablo 11'de vermişlerdir.

Tablo 11**Sanatsal Etkinliklere Katılma**

Sıra	Konu	Kesinlikle katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum.	Katılıyorum.	Kesinlikle katılıyorum.
9	Sanatsal etkinliklere katılım (Resim, çini, origami, maket, koro, şiir seslendirme, sunuculuk, konferans, mülakat, yazı yazma yarışmaları, tiyatro vb.).	%8,3	%13,8	%13,8	%38,8	%24,9
Sanatsal etkinliklere katılım	Tema	Kategori	Kod			
		Kurslar (%10,86)	Çini, origami ve tiyatroya bayılırım. (N2) Ebru yapmayı öğrendim. (N1) Resim kursuna katıldım. (N1) Diksiyon çalışmalarına katılmayı severim. (N1)			
		Yarışmalar / gösteriler (%60,86)	Koro, resim ve şiir gibi faaliyetlere katıldım. (N2) Peygambere mektup yarışmasına katıldım. (N1) Resim sergilerine gitmeyi severim. (N3) Sinemaya gitmekten hoşlanırım. (N1) Sunuculukla ilgili faaliyetler gerçekleştirdim. (N2) Tiyatroya gitmeyi severim. (N7) Şiir okuma seçmelerine katıldım. (N1) Şiir ve koro etkinliklerine katılmaya çalışırım. (N6) Tiyatroda rol almaktan keyif alıyorum. (N1) Şiir, münazara gibi sanatsal etkinliklere katılmaktan mutlu olurum. (N1) Şiir, tiyatro ve yazı yazma etkinliklerine katılmayı severim. (N2) Youtube üzerinden şiir ve resim yarışmalarına katılım. (N1)			
		Konferans / Dinleti (%21,73)	Konferanslara katılmayı severim. (N5) Şiir dinletilerine katılmayı severim. (N4) Yazarlarla ilgili sempozyum, konferanslar ve toplantılara katılmaya severim. (N1).			
		Bireysel uğraşlar (%6,52)	Maket yapmaktan hoşlanırım. (N1) Resim yapmaktan hoşlanırım. (N1) Şiir yazmayı ve seslendirmeyi severim. (N1)			

Türkçe öğretmeni adaylarının sanatsal etkinliklere katılımı tematik olarak sınıflandırıldığında şu bulgulara erişilmiştir: yarışmalar / gösteriler (%60,86), konferans / dinleti (%21,73) ve kurslar (%10,86) ve bireysel uğraşlar (%6,52). Öğretmen adayları kurslar konusunda en çok bireysel gelişim/hobi mahiyetindeki çini, origami ve tiyatroya ilgi göstermektedir. Onlar, tiyatro izlemekte ve şiir-koro etkinliklerinde bulunmakta veya konferanslara katılmaktadır.

10. Öğretmen adayları «Mesleki etik ilkelere uyararak mesleki bağlılığımı/saygınlığımı korurum.» maddesine %91,5 oranında olumlu cevap vermişlerdir. Bu cevapların %13,8'i «Katılıyorum.» ve %77,7'si de «Kesinlikle katılıyorum.» biçiminde olmuştur. Konuyla ilgili detaylı bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12*Mesleki Etik İlkelerine Uyuma*

Sıra	Konu	Kesinlikle katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum.	Katılıyorum.	Kesinlikle katılıyorum.
10	Mesleki etik ilkelere uyararak mesleki bağlılığımı/saygınlığımı korurum.	%2,7	%0	%2,7	%13,8	%77,7
	Tema	Kategori	Kod			
	Mesleki etik ilkelere uyuma	Öğrencilerle ilişkiler (%84,50)	Argo ve diğer kötü kullanımlardan uzak dururum. (N1)			
			Gizlilik ve eşitlik gibi değerler benim için vazgeçilmezdir. (N9)			
			Kişilik haklarına, farklı inanç ve değerlere saygı benim için esastır. (N5)			
			Özel hayatımdaki sorunları okula geldiğimde geride bırakırım. (N1).			
			Samimiyim ama bunun da sınırları vardır, aşırılığa kaçmam. (N1)			
			Rol model olduğumu unutmam. (N2)			
			Öğrencilere karşı dikkatli davranırım. (N1)			
			Öğrencilere karşı adil olmaya çalışırım. (N12)			
			Öğrenciler arasında ayırım yapmıyorum. (N5)			
			Öğrenciler arasında eşitlik, sevgi ve saygı ilkelerine uyumaya çalışacağım. (N3)			
	Kişisel alana saygı gösterecek nitelikte davranışlar sergilerim. (N5).					
	Öğrencilere yaklaşımında seviyeyi korumaya çalışırım. (N5)					
	Öğrenciyi okuldan uzaklaştıracak kırıncı söz ve davranışlardan uzak dururum. (N1)					
	Öğretmenle öğrenci arasında yakınlık kadar mesafe de olmalıdır. (N5).					
	Sevgimi eşit paylaşmaya özen gösteririm. (N2)					
	Sınıf atmosferini korurum. (N1)					
	Öğrencilerimi öğrenme ortamına teşvik etmek için alternatif yollar geliştiririm. (N1)					
	Eğitim mesleği (%8,45)	Alanımdaki yeterliliğimi geliştirmeye çalışırım. (N1)				
		Bir öğretmenin derslerine düzenli ve zamanında katılması gerektiğini düşünüyorum. (N1).				
		Görev bir sorumluluktur, bu yüzden gereği yapılmalıdır. (N1)				
		Mesleğimi icra ederken ne kendimi ne de mesleğimi kötüye kullandırtmam. (N1)				
		Öğretmenlik bana göre kutsaldır, kutsal şeyler korunmalıdır. (N1)				
		Özel günlerimde dahi hediye kabul etmeyeceğimi belirtirdim. (N1)				
	Eğitimcilerle ilişkiler (%2,81)	Meslektaşlarım, öğrencilerim ve velilerimle geçerli ilkeler doğrultusunda ilişkiler geliştiririm. (N2)				
	Velilerle ilişkiler (%2,81)	Meslektaşlarım, öğrencilerim ve velilerimle geçerli ilkeler doğrultusunda ilişkiler geliştiririm. (N2)				
	Okul yönetimi ve toplum (%1,40)	Dışarıda mesleğimin gerektirdiği gibi davranırım. (N1)				

Öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması dersini daha çok öğrencilerle ilişkiler geliştirdikleri için diğer eğitimciler, okul idaresi veya velilerle ilgili yorumlara fazla girmemişlerdir. Öğretmen adayları öğrencilerle ilgili etik ilkelerden özellikle adil olmak, eşit davranmak, gizliliğe önem vermek, öğretmen-öğrenci ilişkisinde mesafeyi korumak gibi konulara ağırlık vermiştir.

11. Öğretmen adayları «Türkiye gündemini takip ederim.» maddesine %83,3 oranında olumlu cevap vermişlerdir. Bu cevapların %47,2'si «Katılıyorum.» ve %36,1'i de «Kesinlikle katılıyorum.» biçiminde olmuştur. Konuyla ilgili detaylı bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Türkiye Gündemini Takip Etme

Sıra	Konu	Kesinlikle katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum.	Katılıyorum.	Kesinlikle katılıyorum.
11	Türkiye gündemini takip ederim.	%5,4	%0	%11,1	%47,2	%36,1
Tema	Kategori	Kod				
Türkiye gündemini takip etme	Takip edilen gündem konuları (%44,23)	Eğitim konularını takip etmeyi severim. (N4)				
		MEB duyurularına bakıyorum. (N4)				
		En çok siyasi haberleri takip ederim. (N3)				
		Günlük yaşamımızı etkileyen sağlık, ekonomi vb. konuları takip ederim. (N4)				
Türkiye gündemini takip etme	Gündemi takip etme araçları (%5,76)	Spor, eğitim ve sağlık konularını takip ederim. (N2)				
		Spor, güncel olaylar ve ekonomiyi takip ederim. (N4)				
		Teknoloji ve ekonomi konularını takip ederim. (N2)				
		Sosyal medya ve diğer mecralardan güncel olayları takip ederim. (N1)				
Türkiye gündemini takip etme	Gündemin takip edilme nedenleri (%28,84)	Tweetlerden gündemi takip ederim ve destek olması gereken bir durum varsa desteklerim. (N2)				
		Farkındalığımı geliştirmek için gündemi takip ediyorum. (N2)				
		Geleceğim için gündemi takip ederim. (N2)				
		Mesleğimin amaçlarından biri olarak gördüğüm için gündemi takip ederim. (N1)				
Türkiye gündemini takip etme	Diğer (%21,15)	Olan bitenleri anlamak için gündemi takip ederim. (N5)				
		Habersiz kalmamak ve konuşmamak adına gündemi takip ediyorum. (N1)				
		Öğretmenlerin örnekleri güncel olmalı ve hayattan kopuk olmamalıdır. Bu yüzden haberleri takip ediyorum. (N1)				
		Ülkede olan gelişmelerden haberdar olmak beni mutlu ediyor. (N1)				
Türkiye gündemini takip etme	Diğer (%21,15)	Yaşadığım çağın bilgi ve diğer aktarımından yararlanmak amacıyla gündemi takip ederim. (N1)				
		Yaşanan olaylar bana örnek olur ve model olur. (N1)				
Türkiye gündemini takip etme	Diğer (%21,15)	Günlük olarak her gün yatmadan önce haber okurum. (N1)				
		Türkiye gündemini takip ederim. (N10)				

Öğretmen adayları özellikle MEB duyurularını, ülkenin sosyo-ekonomik durumunu, güncel olayları takip etmektedir. Bunu da kendi geleceklerini planlama, farkındalıklarını arttırma, olup biteni anlama gibi nedenlerle gerçekleştirmektedirler. Öğretmen adaylarının haber kaynaklarında sosyal medya ve özellikle eski adıyla Twitter ön plana çıkmaktadır.

12. Öğretmen adayları «Dünya gündemini takip ederim.» maddesine %52,7 oranında olumlu cevap vermişlerdir. Bu, öğretmen adaylarına sorulan sorular içinde en düşük oranda cevaplanan

Sami BASKIN, Zehra GEDİKLİ

Türkçe öğretmeni adaylarının kişisel ve mesleki gelişim yeterlikleri üzerine bir değerlendirme

2. durumu ortaya çıkarmıştır. Öğretmen adaylarının dünya gündemini takip etme konusu ile ilgili cevapları incelendiğinde şöyle bir tablo ortaya çıkmıştır:

Tablo 14*Dünya Gündemini Takip Etme*

Sıra	Konu	Kesinlikle katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum.	Katılıyorum.	Kesinlikle katılıyorum.
12	Dünya gündemini takip ederim.	%5,4	%5,4	%36,1	%33,3	%19,4
Tema	Kategori	Kod				
Dünya gündemini takip etme	Takip Edilen gündem konuları (%55,81)	Güncel olayları takip ederim. (N4)				
		Sağlık haberlerini takip ederim. (N2)				
		Uluslararası siyaset konularını takip ederim. (N1)				
		Uluslararası spor haberlerini takip ederim. (N4)				
		Siyasi ve sosyal olaylar daha çok dikkatimi çeker. (N1)				
		Dünya gündeminde savaşları takip ediyorum. (N5)				
		Dünyadaki ekonomik gelişmeler dikkatimi çekiyor. (N5)				
Dünya gündemini takip etme araçları (%4,65)	Dünyada gerçekleşen olayların ülkemize yansımalarının kaçınılmaz bir durum olduğunu düşünerek olan biteni bilmek için takip ederim. (N1)					
	Çeşitli sosyal medya araçlardan gündemi takip ederim. (N1) Twitter başlıca haber takip aracımdır, ben de orada paylaşımda bulunuyorum. (N1)					
Gündemin takip edilme nedenleri (%34,88)	Bir öğretmen olarak güncel bilgilere sahip olmak ve bunları aktarmak için dünya gündemini takip ederim. (N2)					
	Daha çok bilim ve sanat alanlarındaki gelişmeleri takip etmek için dünya gündemini takip ederim. (N1)					
	Dünya gündemini daha çok ülkeler arası siyasi ilişkileri anlamak için takip ederim. (N2)					
	Türkiye'nin geleceği ve bizim geleceğimiz için dünya gündemini takip ederim. (N1)					
	Dünyadaki krizleri anlamak için gündemi takip ediyorum. (N3)					
	Fikir sahibi olmak için dünya gündemini takip ederim. (N1)					
	Genel bir bakış açısına sahip olmak için farklı kültürleri takip etmeyi severim. (N1)					
Diğer (%4,65)	İcatları ve yenilikleri takip etmek için dünya gündemini takip ediyorum. (N1)					
	Teknolojik gelişmeleri anlamak için takip ederim. (N2)					
	Dünya gündemini Türkiye gündemine nazaran daha az takip ediyorum. (N1) Pandemi süreci dünya gündemini takip etmeme neden oldu. (N1)					

Türkçe öğretmeni adayları dünya gündemine dair soruda en çok takip ettikleri konuları (%55,81) belirtmişlerdir. Onlar; siyasî gelişmeler, ekonomi, güncel olayları sıklıkla takip etmektedir. Öğretmen adayları; genellikle dünyadaki krizleri anlamak, güncel bilgilere sahip olmak ve teknolojik gelişmelerden haberdar olmak için dünya gündemini takip etmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Günümüzde öğretmen yetiştirme görevi kanunen üniversitelerdeki eğitim fakülteleri eliyle yürütülmektedir ancak 1982 yılına kadar bu görevi T.C. Millî Eğitim Bakanlığı sürdürmüştür. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ise halen T.C. Millî Eğitim Bakanlığının görev ve sorumlulukları arasında yer almaktadır. Bu süreçte Bakanlık, üniversiteler başta olmak üzere çeşitli kuruluşlarla iş birliği yapmaktadır.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGGM) tarafından mesleki gelişim başlığı altında öğretmenlere uzaktan ve yüz yüze olmak üzere birçok eğitim verilmektedir. Bu eğitimler, ilgili Müdürlüğün yetkilileri tarafından öğretmenlerin ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda planlanmaktadır. Bu bağlamda Yurtseven-Yılmaz & Gülçiçek (2022), ÖYGGM tarafından 2016 ilâ 2020 yıllarında düzenlenen 3.319 eğitimden 523 tanesine Türkçe öğretmenlerinin katılma imkânı yakaladıklarını belirtmektedir. Bu etkinliklerde 105 farklı eğitim seçeneği sunulmuştur. İlgili araştırmada Türkçe öğretmenlerine uygun olan eğitimlerden %3,81'inin mesleki bilgi, %44,76'sının mesleki beceri, %51,43'ününse tutum ve değerler yeterlik alanlarına yönelik olduğu görülmektedir. Bu eğitimlerin %27,62'sinin kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerine yönelik olması, bu yeterliklerin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişim yeterlik göstergelerine ne ölçüde sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak bazı önerilerde de bulunulmuştur.

1. Öğretmen adaylarının mesleği severek yapacak olması önemli bir yeterlik göstergesidir. Zeybek ve Karataş (2022), öğretmen adaylarının mesleği sevmeye nedenlerinin büyük ölçüde dışsal faktörlere dayandığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, mevcut araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Çünkü yürütülen araştırmada da öğretmen adaylarının mesleği sevmeye nedenlerinin önemli bir kısmının (%72,72) dışsal faktörlerden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu dışsal faktörlerin öne çıkanları; ortaöğretimdeki tecrübeler (öğretmenlerinden etkilenme, bu dersi sevmeye vb.), Türkçe dersinin içeriği, üniversite eğitimi ve öğretmenlik uygulamasındaki yaşantılardır. Söz konusu yaşantılardan öğretmenlik uygulamasına yönelik bulgular, başka araştırmalardaki (Aslan & Sağlam, 2018; Bay, Şeker, & Alisinanoğlu, 2020; Zeybek & Karataş, 2022) verilerle örtüşmektedir. Bu yüzden öğretmenlik uygulamasına yönelik uygulamaların artırılması gerekmektedir. Diğer araştırmalarda da öğretmen adaylarını derinden etkileyen bu sürecin ders saatlerinin yetersiz olduğu (Çam-Tosun, 2019), bu yüzden sürenin artırılması gerektiği (Şimşek, Alkan & Erdem, 2013; Çam-Tosun, 2019; Bay, Şeker & Alisinanaoğlu, 2020) vurgulanmıştır. Bu bağlamda, MEB okullarındaki uygulamalı derslerin artırılması gerekmektedir. Bu süreç, eğitim fakültelerine yeni başlayan öğretmen adaylarının 1. sınıftan başlayarak mezun olana kadar kademeli olarak yoğunluğu artan bir pratik yapma fırsatı olarak inşa edilmelidir.

Öğretmen adaylarının öğretmenliği sevmeye nedenlerine bakıldığında, %27,27'lik kısmın içsel nedenlerden kaynaklandığı görülmektedir. İçsel nedenler; bireyin kişisel değerleri, inançları ve motivasyonlarıyla ilgilidir. Örneğin, bazı öğretmen adayları için öğretmenlik, topluma ve gelecek nesillere katkıda bulunmanın en önemli yollarından biriyken (mesleğin kutsallığı), bazıları için çocukluk hayallerini gerçekleştirmenin bir fırsatıdır. Ayrıca, bilgiyi paylaşma ve başkalarına bir şeyler öğretme isteği (öğretme isteği), öğretmen adayları için güçlü bir motivasyon kaynağıdır. Öğretmen adaylarının sahip oldukları bilgi, beceri ve kişilik özellikleriyle kendilerini öğretmenlik mesleğine uygun ve yeterli görmeleri (kendini yeterli görme) de içsel faktörler arasında yer almaktadır. Ayrıca idealizm, yardımseverlik, yaratıcılık ve liderlik gibi kişisel özellikler de öğretmen adaylarını mesleğe çeken içsel faktörler arasında sayılabilir.

Sonuç olarak araştırma bulguları, öğretmen adaylarının mesleği sevmelerinde hem içsel hem de dışsal faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir.

2. Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenliğini isteme nedenlerinin önemli bir kısmı (%53,57) içsel faktörlerden kaynaklanmaktadır. Bu içsel faktörler, öğretmenliği yapmaya iten sevgi, inanç, düşünce ve beklentilerdir. Söz konusu içsel faktörler arasında kişisel hayaller,

öğretme isteği, topluma ve gelecek nesillere katkıda bulunma arzusu gibi unsurlar yer almaktadır. Öğretmenlik mesleğinin bireysel değerlerle uyumu, mesleki tatmini ve motivasyonu artıran önemli bir faktördür (Bozbayındır, 2019). Bununla birlikte, öğretmen adaylarının mesleki tercihlerini etkileyen kültürel ve dinî faktörler de göz ardı edilmemelidir. Şahin, Kumral ve Görgülü'nün (2017) çalışması, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik düşüncelerinin, okudukları alan ve kişisel inançlarından etkilendiğini göstermektedir. Ancak, öğretmenliğin kutsal bir meslek olarak görülmesinin tüm öğretmen adayları için geçerli ve tek belirleyici faktör olduğunu söylemek mümkün değildir. Öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarını anlamak için, içsel ve dışsal faktörlerin etkileşimini dikkate alan daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu araştırmalar, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını ve beklentilerinin daha iyi anlaşılmasına ve öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

3. Araştırma bulgularına göre, Türkçe öğretmen adayları en çok kendilerinden tecrübeli ve yetkin kişilerden faydalanmak istemektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının rol model seçiminde deneyim ve uzmanlığa önem verdiğini göstermektedir. Bu sonuç, Aydın ve Ok'un (2020) öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerini mentor olarak gördükleri ve onların rol model olma işlevine vurgu yaptıkları çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Ancak Sarıçoban'ın (2008) çalışmasında, öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin rol model olma konusunda yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının beklentileri ile uygulama öğretmenlerinin performansı arasında bir uyumsuzluk olabileceğini düşündürmektedir.

Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden rol model olmalarını beklediği göz önüne alındığında, uygulama öğretmenlerinin seçiminde daha titiz davranılması ve belirli ölçütlerin geliştirilmesi önemi ortaya çıkmaktadır. Bu ölçütler, uygulama öğretmenin alan bilgisi, pedagojik bilgi, tutum ve değerler, iletişim becerileri, iş birliği ve rehberlik yetenekleri gibi unsurları içermelidir.

Öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin üniversite ve T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Üniversiteler, kariyer merkezleri aracılığıyla öğretmen adaylarına mesleki deneyim imkânları sunabilir, mezuniyet sonrası iletişimi sürdürebilir ve akademik destek sağlayabilirler. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ise EBA Akademik Destek Platformu gibi çevrim içi platformlar aracılığıyla öğretmenlere sürekli mesleki gelişim fırsatları sunabilir.

4. Diksiyon, katılımcılar tarafından kişisel gelişimin yanında mesleki gelişim amacıyla da alınan bir eğitim olarak görülmüştür. Ancak bu eğitimi aldığını belirten öğrenci sayısının toplamda sadece 9 olması (%25) geleceğin Türkçe öğretmenleri açısından geliştirilmesi gereken bir nitelik olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç, Başaran ve Erdem (2009) tarafından öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisiyle ilgili görüşlerine başvurdukları çalışmadan elde ettikleri sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Aradan geçen 10 yılı aşkın sürede öğretmen adaylarının diksiyon eğitiminin önemini kabul etmelerine rağmen eyleme geçmedikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının kişisel yönden kendilerini geliştirmek için diksiyon dışında aldığı diğer eğitimler incelenmiştir. Ağırlıklı olarak Türkçe öğretmeni adaylarının katıldığı içeriklerin KYK yurtları, Eğitim Fakültesi ve Gençlik Merkezinde yapılan program dışı etkinlikler kapsamında olması, ilgili Türkçe öğretmeni adaylarının kolaylıkla ulaşabilecekleri kurumlar tarafından düzenlenen etkinlikleri öncelikledikleri şeklinde yorumlanabilir. Türkçe öğretmeni adaylarının; F klavye, iletişim ve beden dili, yaşam koçluğu, acil ve ilk yardım, İngilizce ve drama gibi meslek hayatlarında kendilerini doğrudan etkileyebilecek eğitimlerin yanında kokulu taş, butik çikolata, minyatür bahçe gibi içerikli eğitimleri de alması bireysel ilgi ve ihtiyaçların kişisel gelişim girişimleri açısından önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Uysal'a (2022) göre öğretmen adayları, genellikle akademiyle ilgili etkinliklere katılmayı istemektedir. Bu etkinliklerin içinde kültürel etkinlikler ön plana çıkmaktadır. Bu araştırmada elde edilen bulgular, Uysal'ın (2022) verileri ile örtüşmektedir. Tüm bu program dışı etkinlikler, alandaki araştırmalara (Bozpolat & Yıldız, 2020; Uysal, 2022; Uzun & Bolat, 2023) göre öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimin yanında sosyal ve duygusal açılardan da gelişmelerine zemin hazırlamaktadır.

5. Kişisel yönden kendisini geliştirdiklerini belirten Türkçe öğretmeni adaylarının en çok katılım gösterdikleri etkinliklerin KYK, Eğitim Fakültesi veya Gençlik Merkezlerinin seminer veya kursları olması, Türkçe öğretmeni adaylarının bireysel girişimlerden ziyade bağlı oldukları kurumların rehberliğini tercih ettiklerini göstermektedir.

Kredi Yurtlar Kurumu (KYK), Türkçe öğretmeni adaylarının ders dışı zamanlarını değerlendirerek akademik ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamak ve yeteneklerini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinlikler düzenlemeyi görevleri arasında belirtmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının ders dışında kalan zamanlarını etkili ve verimli bir kullanmak için KYK'de bu tür faaliyetlere ihtiyaç duyduklarını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Aslan & Karaküçük, 1997). Bu amaç; Türkçe öğretmeni adaylarının ilgi, ihtiyaçları ve programları doğrultusunda şekillendirilebilmektedir. Böylece Türkçe öğretmeni adaylarının ders dışı etkinlik seçenekleri ve imkânları artmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının gelişiminde ders dışı etkinliklerin ders içi etkinlikler kadar önemli olduğunu savunan Köse'ye (2013) göre, öğrenci ders dışı etkinlikler sayesinde formal öğretim sürecinde öğrendiklerini pekiştirir, hayatla bağını kurar ve kuramsal bilgiyi uygulamaya döker. Bu bağlamda Türkçe öğretmeni adaylarının ders dışı etkinliklere katılma durumları hem nitelik hem de nicelik açısından önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının iyi yetişmesi ve mesleki gelişimlerinin devam etmesi için üniversiteler önemli bir rol oynamaktadır. Üniversiteler, Kariyer Uygulama ve Araştırma Merkezi (KARMER), Uzaktan Eğitim Merkezi (UZEM), Sürekli Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (SEM) ve öğrenci kulüpleri aracılığıyla öğretmen adaylarını ders dışı etkinlikler konusunda destekleyebilirler. Eskici ve Aktaş (2014), öğrenci kulüplerinin öğrencilerin keyifli zaman geçirmek, sosyal çevrelerini genişletmek ve kendilerini geliştirmek için önemli fırsatlar sunduğunu belirtmektedir. Bu tür yapılar, öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunarak onların daha donanımlı bireyler olmalarını sağlayabilir.

6. Çevrim içi eğitimlere katılım, öğrenciler arasında yaygınlaşmıştır. Bu durum, Türkçe öğretmeni adaylarının gelişim sağlayabilmeleri noktasında teknolojiyi önemli bir seçenek olarak gördüklerini göstermektedir. Bu yüzden öğretmen adaylarının çevrim içi ortamlarda kendilerini geliştirme fırsatlarının artırılması gerekmektedir.

Türkiye'deki 78 devlet üniversitesinin Sürekli Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezinde yürütülen faaliyetler incelendiğinde öğrencilere mesleki, akademik ve kişisel gelişim eğitimi, kültür ve sanat eğitimi, spor eğitimlerinin yanında sınavlara yönelik eğitimler de verildiği görülmüştür. Bu eğitimler; fen eğitimi, okul öncesi eğitimi ve özel eğitim gibi genel eğitim temalarında yoğunlaşmaktadır. Ancak doğrudan Türkçe öğretmenliği programına yönelik bir eğitim bulunmamaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarıyla gerçekleşen bu çalışmada katılımcıların ilgili üniversitenin Sürekli Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezinden bir eğitim verisine ulaşılmamıştır. Bundan ötürü, ilgili merkezlerdeki eğitimlerin çeşitliliği arttırılırken Türkçe öğretmeni adaylarının da gelişimi göz önünde bulundurulmalıdır.

7. Türkçe öğretmeni adaylarının %97'si kişisel bakımlarına özen gösterdiğini belirtmiştir. Özellikle öğretmenlik uygulaması okullarında giyimine özen gösteren Türkçe öğretmeni adaylarının bu alışkanlıklarını bırakmamaları ve mesleğe başladıklarında aynı özeni korumaları önerilmelidir. Sarıkaya ve Altunışık (2011) kişisel bakım üzerine yaptıkları çalışmada katılımcıların kişisel bakım dendiğinde, "vücut bakımı, temizlik, ağız sağlığı, diş bakımı, cilt bakımı, saç bakımı, makyaj yapmak, ayak bakımı ve diğerleri" anladıklarını belirlemişlerdir. Sarıkaya ve Altunışık'ın (2011) çalışmasından farklı olarak Türkçe öğretmeni adayları, kılık-kıyafet temizliğini ve giyinme özenlerini de kişisel bakım altında değerlendirmektedir. Ancak aynı öğretmen adayları ayak sağlığına hiç değinmemiştir.

Öğretmen adaylarının kişisel bakımlarına dikkat etmesi ve bunun mesleklerini icra ederken sürdürmeleri toplum içinde saygınlık kazanmalarına, kendilerini mutlu hissetmelerine, beğenilmelerine, ilgiyi kendilerinde toplamalarına ve öğrencilerin dikkatini kolayca toplamalarına vb. vesile olacaktır.

8. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının beslenme, uyku ve ağız bakımı konularına öncelik verdiklerini göstermektedir. Ancak, düzenli egzersiz yapma konusunda farkındalıklarının düşük

olduğu tespit edilmiştir. Yalnızca 2 katılımcı düzenli egzersiz yaptığını belirtmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının fiziksel sağlıkları konusunda daha fazla bilinçlendirilmeleri gerektiğini göstermektedir. Araştırma bulguları, Yüksel'in (2020) öğretmenlerin sağlıklı yaşam davranışlarını incelediği çalışmasıyla kısmen örtüşmektedir. Yüksel'in çalışmasında da öğretmenlerin sağlık sorumluluğu, uyku, beslenme, egzersiz ve hijyen konularına dikkat ettiği belirtilmiştir. Ancak, mevcut araştırmada stres, maneviyat ve kişiler arası ilişkiler gibi diğer sağlık boyutlarına yönelik bulgulara rastlanmamıştır.

9. Araştırma sonucu elde edilen bulgular, Türkçe öğretmeni adaylarının büyük bir kısmının kültürel (%74,9) ve sanatsal (%63,7) etkinliklere katıldığını göstermektedir. Bu sonuç, İlhan ve diğerlerinin (2018) Türkçe öğretmeni adaylarının sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımının düşük olduğunu belirten çalışmasıyla çelişmektedir. Bu çelişki, araştırma katılımcılarının farklı demografik özelliklere sahip olmasından veya kültürel ve sanatsal etkinliklerin tanımlanmasındaki farklılıklardan kaynaklanabilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılım düzeylerinin, bireysel tercihlerinin yanı sıra sosyal çevrelerinden de etkilendiği gözlemlenmiştir. Aynı sınıftaki iki öğretmen adayının yaşadıkları şehir hakkındaki farklı görüşleri, bu durumu örneklendirmektedir. Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılım oranının artırılması, Türkçe öğretmeni adaylarının bireysel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilir. Üniversiteler, öğretmen adaylarının bu etkinliklere katılımını teşvik etmek için rehberlik hizmetleri sunmalı ve bu etkinliklerin sayısını artırmalıdır.

10. Araştırma bulguları, Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki etik ilkelere genel olarak bağlı olduklarını göstermektedir. Ancak, adayların etik ilkeleri daha çok öğretmen-öğrenci ilişkisi bağlamında ele aldığı, diğer paydaşlara (öğretmenler, veliler, yöneticiler ve toplum) yönelik etik ilkelere daha az odaklandıkları görülmüştür. Bu durum, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde yönetici, veli ve toplumla sınırlı etkileşimde bulunmalarından kaynaklanmış olmalıdır. Bu bulgu, Coşkun ve Çelikten'in (2020) öğretmen yetiştirme programlarında etik eğitiminin yetersizliğine dikkat çeken çalışmasıyla da paralellik göstermektedir. Coşkun ve Çelikten (2020), öğretmen adaylarının etik konulardaki farkındalıklarını artırmak için etik içerikli derslerin ve uygulamaların güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, etik eğitimin daha sistematik bir şekilde ele alınması ve öğretmen adaylarının bu konuda daha fazla bilgilendirilmesi gerekmektedir.

11. Araştırma bulguları, katılımcı öğretmen adaylarının Türkiye gündemini dünya gündemine göre daha sık takip ettiklerini göstermektedir. Türkiye gündemini takip etme amaçları arasında, ülkedeki gelişmelerden haberdar olmak, kariyerlerini bu doğrultuda geliştirmek, geleceklerini güvence altına almak ve sosyal duyarlılıklarını artırmak yer almaktadır. Özellikle kariyer ve gelecek kaygısı, öğretmen adaylarının Türkiye gündemini yakından takip etmelerinde etkili olan faktörler olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, sahadaki araştırmalarla (Epçaçan, 2016; Toprakçı & Ofluoğlu, 2021) paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının haberleri takip etmek için öncelikli olarak internet sitelerini ve sosyal ağları kullandıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, Bayram'ın (2017) gençlerin haber alma alışkanlıkları üzerine yaptığı çalışmada, gençlerin internet tabanlı haber kaynaklarını geleneksel yöntemlere tercih ettikleri sonucunu desteklemektedir. Ancak, bu durumun tüm gençler için geçerli olup olmadığını belirlemek için daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır.

12. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının dünya gündemini takip etme oranının Türkiye gündemini takip etme oranına göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının dünya gündeminde en çok takip ettikleri konular savaşlar/siyaset, güncel olaylar, kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili olanlardır. Bu durum, öğretmen adaylarının dünya gündemine yönelik ilgilerinin belirli alanlarla sınırlı olduğunu ve daha geniş bir perspektiften dünya olaylarını takip etmeleri gerektiğini düşündürmektedir.

Öğretmenler, öğrencilere yalnızca ders kitaplarındaki bilgileri aktarmakla kalmamalıdır. Öğretmenler, öğrencileri güncel olaylar hakkında bilgilendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme sorumluluğu taşımaktadırlar; bu nedenle öğretmen adaylarının dünya gündemine yönelik farkındalıklarının artırılması önemlidir. Bu amaçla, öğretmen yetiştirme programlarında güncel olayları analiz etme ve tartışma becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmelidir.

13. Araştırma bulguları, Türkçe öğretmeni adaylarının kişisel ve mesleki yeterlikler bağlamında genel olarak iyi düzeyde göstergelere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Yeşilyurt'un (2011) öğretmen adaylarının hem kişisel hem de mesleki gelişim alanlarında kendilerini yeterli gördüklerini gösterdiği çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada da öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmeye istekli oldukları belirtilmiştir. Ancak, mevcut araştırmanın bulguları, Koçyiğit vd.'nin (2020) birinci ve dördüncü sınıf lisans öğrencilerinin kendilerini orta düzeyde gelişmiş olarak gördükleri çalışmasından farklılaşmaktadır. Bu farklılık, öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca kişisel ve mesleki gelişimlerinde ilerleme kaydettiklerini gösterebilir. Bu araştırmanın sonuçları, öğretmen yetiştirme programlarında kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerine daha fazla vurgu yapılmasının önemini desteklemektedir. Ancak, bu sonuçların genellenebilirliği, araştırmanın katılımcı sayısı ve özelliklerine bağlı olarak sınırlı olabilir. Bu nedenle, farklı öğretmen adayları gruplarıyla daha kapsamlı çalışmalar yapılması gerekmektedir.

14. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının bazı yeterlik göstergelerinde daha düşük performans sergilediğini ortaya koymuştur: mesleki yönden kendilerini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunmak (%47,1), dünya gündemini takip etmek (%52,7), sanatsal etkinliklere katılmak (%63,7). Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının, birinci sınıftan başlayarak öğretmen yeterlikleri hususunda bilinçlendirilmesi ve yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Sürecin sağlıklı işleyebilmesi amacıyla öğretmen adaylarının istendik yeterlikleri kazanma süreçleri ve durumları çeşitli çalışmalarla takip ve tespit edilmelidir.

Alan yazınında öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişim yeterliğinin istendik seviyeye ulaşabilmesi için yapılan çalışmaların birçoğu (Coşkun, 2011; Eroğlu, 2011; Görgen vd., 2012; Ertem, 2013) 2017 öncesindeki öğretmen yeterliklerine yöneliktir. 2017 yılında yayınlanan öğretmen genel yeterlikleri dikkate alınarak yapılan çalışmalar (Çelik vd., 2019; Koçyiğit vd., 2020) olmakla birlikte sayılarının artırılması alan yazınına katkı sağlayacaktır.

Özellikle öğretmenlik uygulamalarının, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kapsamındaki hangi yeterlik alanlarına, yeterliklere ve yeterlik göstergelerine ne ölçüde hizmet ettiği belirlenmeli, öğretmen adaylarının pedagojik ve mesleki etik alanlarındaki yeterliklerinin güçlendirilmesine yönelik programlar tasarlanmalı ve uygulanmalıdır. Bu çerçevede, üniversiteler ve T.C. Millî Eğitim Bakanlığı iş birliği içinde çalışarak, adayların öğretmenlik mesleğine hazırlanmaları için gerekli desteği sağlamalıdır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalından 2022-2023 yılında mezun olacak olan öğretmen adayları ile sınırlıdır. Ayrıca çalışma en son 2017 yılında güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin kullanım alanlarından Tutum ve Değerler Genel Yeterlik Alanının Kişisel ve mesleki gelişim kısmı ile sınırlandırılmıştır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin diğer alanlarına bakılmamıştır.

Destek ve Teşekkür

Veri toplama sürecinde sorulara sabırla ve büyük bir olgunlukla cevap veren Türkçe öğretmeni adaylarımıza teşekkür ederiz.

Bu çalışmanın yürütülmesinde herhangi bir kurumdan maddi destek alınmamıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Veri Toplama Aracı İzni

Bu çalışma için 2017 yılında güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin kullanım alanlarından Tutum ve Değerler Genel Yeterlik Alanının Kişisel ve Mesleki Gelişim kısmından bir veri toplama aracı yararlanmıştır.

Uyarlanan "Türkçe Öğretmen Adaylarının Kişisel ve Mesleki Gelişim Yeterlikleri Üzerine Bir Değerlendirme Formu" Ek. 1'de sunulmuştur. Bu form, tüm öğretmenlik alanlarında kullanılabilir. Araştırmacılar bu formu, ekte sunulan haliyle, metin içi ve kaynakçada uygun atıflar verilerek, ticari hedef gütmeyen bilimsel araştırmalar kapsamında ayrıca herhangi bir izin süreci gerektirmeksizin kullanılabilir.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Veriler, bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formunun imzalayan ve araştırmaya gönüllü katıldığını beyan eden kişilerden toplanmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 16.05.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 08.50.

KAYNAKÇA

- Abazaoglu, İ. Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143-160. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/405320>
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162. [10.16986/HUJE.2017030313](https://doi.org/10.16986/HUJE.2017030313)
- Aslan, S., & Karaküçük, S. (1997). Devlet yurtlarında kalan bayan öğrencilerin rekreasyonel sorunları. (Ankara örneği). *Beden Eğitimi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 51-71.
- Ayan, M. (2011). *Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü programlarının öğretmenlik mesleği* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, Ö., & Ok, A. (2020). İngilizce öğretmenliği uygulamasında mentorluk uygulamaları: Öğretmen adaylarının Türkçe bağlamında işbirliği yapan öğretmen rollerine ilişkin bakış açıları. *Öğretmen Eğitimcisi*, 55(3), 248-266. <https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1701756>

- Aydın-Taranoğlu, E. (2022). 1997 sonrası YÖK Türkçe öğretmenliği lisans programları ile MEB Türkçe dersi öğretim programlarının eş güdümlülük açısından incelenmesi (Tez Numarası: 744452) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aykaç, N., & Stebler, M. Z. (2019). 2018 Türkçe öğretmenliği lisans programının öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 116-138. <http://dx.doi.org/10.31464/jlere.610269>
- Ayvacı, H. Ş., & Özbek, D. (2021). Türkiye'deki üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinde gerçekleştirilen eğitimlerin tematik analizi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 10(1), 16-36. <https://doi.org/10.51960/jitte.936276>
- Baskan, A., G. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 16-25. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87949>
- Başaran, M., & Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisiyle ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817931>
- Bay, D. N., Şeker, P. T. ve Alisinanaoğlu, F. (2020). Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(1), 1-20. <https://doi.org/10.34056/aujef.625497>
- Bayram, Y. (2017). Gençlerin siyaset gündemi konularına yaklaşımı ve medya kullanım alışkanlıklarının belirlenmesi: 15 Temmuz darbe girişimi örnek olayı. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 887-911. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.359703>
- Bilgin, S., & Şahbaz, N. K. (2021). Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerini uygulama durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(47), 252-270. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/62012/827740>
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72). <https://doi.org/10.17755/esosder.583274>
- Bozpolat, E., & Yıldız, H. (2020). Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde program dışı etkinlikler dersine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1670-1696. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1498032>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1151-1169. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4187>
- Coşkun, B., & Çelikten, M. (2020). Öğretmenlik meslek etiği üzerine bir inceleme. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 686-710. <https://doi.org/10.26466/opus.666967>
- Coşkun, K. (2011). *Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi* [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cropley, A. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. University of Latvia: Zinatne.
- Çam-Tosun, F. (2019). Öğretmenlik uygulamasının süre açısından incelenmesi ve bir çözüm önerisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 839-869. <https://doi.org/10.30964/auebfd.539374>
- Çamurcu, D. (2011). Yüksek öğrenimine yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 503-518. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/257780>
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A.; Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 20 (Özel Sayı), 203-215. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548342>
- EPCAÇAN, C. (2016). Öğretmen adaylarının KPSS ve öğretmenlik atamaları hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı)*, 11 (3), 1065-1090. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9390>

- Eroğlu, B. (2011). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği anabilim dalı öğretmenlik uygulamasının beden eğitimi öğretmenleri adaylarının mesleki yeterlikleri ve mesleğe yönelik tutumları üzerine etkileri* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ertem, İ. S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 11-18. <https://mjer.inased.org/makale/328>
- Eskici, M., & Aktaş, R. (2014). Üniversite öğrencilerinin öğrenci kulüplerine yönelik görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 2/1(Özel), 31-40. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17651>
- Eyüp, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme eğitimi dersiyile ilgili görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(3), 1773-1795. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/49273/629325>
- Gedikli, Ö. (2022). *Mesleki gelişim arkadaşlığı modelinin Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişimindeki rolü* [Doktora tezi, Trabzon Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Görgen, İ., Çokçalışkan, H., & Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 56-72. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/217235>
- İlhan, E., Çam, Ş. S., & Çam, Z. (2018). Yükseköğretimde öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel faaliyetlere etkin katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 213-234. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/606513>
- Koç-Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *The Journal of Academic Social Sciences*, 47, 480-495. 10.16992/ASOS.12368. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12368>
- Koçyiğit, M., Erdem, C., & Eğmir, E. (2020). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9 (3), 774-799. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.651639>
- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (2), 336-353. <https://doi.org/10.7884/teke.151>
- Kuşdemir, Y., Bulut, P., & Uzun, E. B. (2020). Okuma kültürü üzerine bir inceleme: Öğretmen adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 74-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/genclikarastirmalari/issue/56614/700455>
- Mete, F. (2015). Türkçe öğretmenliği bölümünde yazma eğitimi dersi: Bilme ve uygulama karşılaştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 81-91. <https://doi.org/10.16916/aded.16029>
- Nayman, K. (2020). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kapsamında öğretmen ve okul yöneticilerinin görüş ve deneyimleri* [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ocaklı, E., & Kılıç, D. (2018). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin 2006 ve 2017 yıllarına göre karşılaştırılması. B. Tay (Ed.) içinde. *7. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, (ss. 1241-1258). Sosyal Bilimler Eğitimcileri Derneği. https://www.researchgate.net/publication/341626243_Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterliklerinin_2006_ve_2017_Yillarina_Gore_Karsilastirilmasi
- Ogur, E. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik görüşleri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7 (4), 373-387. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7396664>
- Sarıçoban, A. (2008). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 31-55. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77104>
- Sarıkaya, N., & Altunışık, R. (2011). "Kişisel bakım" olgusu ve kişisel bakım ürünlerine yönelik tüketici tutum ve tercihlerini etkileyen faktörler üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2), 389-413. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/123448?view=risk&download=123448.ris>
- Sevim, O., & Şeref, İ. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının okuma eğitimi dersiyile ilgili görüş ve önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(61). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2592443>
- Şahin, A., Kumral, O., & Görgülü, D. (2017). Öğretmenlik kutsal bir meslek midir? Öğretmen adaylarının algılarına dönük bir diyalektik. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(50), 101-118. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12476>

- Şimşek, S., Alkan, V., & Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 63-73. DOI: <https://doi.org/10.9779/PUJE624>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2012). *Mesleki Gelişim Faaliyetleri* (Yayın Tarihi:04.10.2012). <https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-tanitim/icerik/7>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2017b) *Öğretmen strateji belgesi*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Toprakçı, E., & Oflluoğlu, K. (2021). Öğretmen adaylarının atamaya ilişkin görüşlerinin çevrim içi platformlar üzerinden incelenmesi. Sergii Kholod, Nevide Akpınar Dellal ve Tamara Ishchenko (Ed.) içinde, *Contemporary Educational Researches. Education, Tolerance and Peace for Equal Opportunity*, Dnipro/ Ukraine, 2021, (ss. 266-292). GlobeEdit.
- Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 53-61. <http://dx.doi.org/10.31805/acjes.746234>
- Türk Dil Kurumu [TDK], (2019). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Uysal, F. (2022). Öğretmen adaylarının bakışıyla program dışı etkinlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(13), 88-109. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebed/issue/73972/1201989>
- Uzun, F., & Bolat, Y. (2023). Program dışı etkinliklerin öğrenci gelişimine etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 8 (1), 14-35. <https://doi.org/10.22596/hej.1244118>
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 71-100. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256222>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yurtseven-Yılmaz, H., & Gülçiçek, D. (2022). Öğretmen yeterlikleri bağlamında Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), s. 262-291. <https://doi.org/10.19171/uefad.1039264>
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara.
- Yükseköğretim Kurumu [YÖK], (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi*. Ankara.
- Yüksel, S. (2020). Sağlıklı yaşam biçimi davranışları. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 34-43.
- Zeybek, G., & Karataş, K. (2022). Öğretmenlik Deneyimine İlk Adım: Öğretmenlik uygulaması sürecinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 973-990. <https://doi.org/10.33206/mjss.995588>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Teacher education is a long-term process that involves various stakeholders, including the Ministry of National Education (MoNE), the Council of Higher Education (YÖK), and universities. While universities are primarily responsible for teacher training, the ministry takes charge of teacher development processes. This study focuses on pre-service teachers who are in the final stage of their university education.

The pre-service period is a critical time for teachers as they undergo a rigorous four-year education to blend their skills with knowledge before starting to work. The aim of this education is to train the teachers that Turkey needs. The need for this is determined by the competence areas and indicators outlined in the updated 2017 General Qualifications for Teachers.

The Ministry of National Education (MoNE) developed these qualifications to guide the development of current teachers and the training of future teachers. The qualifications consist of three areas: professional knowledge, professional skills, and attitudes and values. There are 11 competencies within these areas and a total of 65 indicators. These are explained in detail in the Guidelines for General Qualifications for the Teaching Profession.

This research examines the personal and professional development competencies of pre-service teachers who are about to complete their education in the Attitude and Values competency area. Thus, it is based on the problem statement, 'What are the personal and professional development competencies of pre-service teachers in Turkey?'

Method

The Ministry of National Education (MoNE) has identified 7 basic competence indicators (qualities/behaviors) for personal and professional development competencies. These are:

1. Performing his/her profession willingly and willingly.
2. Making self-evaluation by taking advantage of the opinions and suggestions from stakeholders.
3. Carrying out activities to improve himself/herself personally and professionally.
4. Taking care of personal care and health.
5. Participating in cultural and artistic activities.
6. Protecting professional loyalty and dignity by complying with professional ethical principles.
7. Following the agenda of Türkiye and the world.

Each pre-service teacher is expected to possess the qualifications outlined in the competency indicators. The research data was generated based on these indicators, which were first transformed into questions. The relevant indicators were then divided and a form consisting of 12 items, organized as both 5-point Likert scale and open-ended questions, was created in line with expert suggestions and pilot applications. The research group members first marked the appropriate option on the 5-point Likert scale and then entered their own explanations according to the instructions below.

The study involved 35 Turkish language teacher candidates who voluntarily participated while studying in the 4th grade at a state university. The data collected from this group was analyzed as follows:

- The data obtained from the students were analyzed separately for each of the 12 items.
- Firstly, the students' agreement with the items was determined numerically.
- Then, content analysis was conducted on the open-ended answers given by the students who marked 'I agree' or 'I completely agree' with the items.
- The pre-service teachers' narratives were used to support the presented numerical data.

Results

This study examines the self-perceived personal and professional development of graduates from faculties of education. The data obtained demonstrate the impact of education and training activities, social environment, and individual differences on personal and professional development. The evaluation of the findings for each question (situation) in the data collection led to the following conclusions:

1. Pre-service teachers may find teaching fulfilling because of to external factors such as teaching practice experiences, feedback, and guidance from their environment (72,72%).
2. A significant portion (53,57%) of the reasons why prospective Turkish teachers want to become Turkish teachers are due to intrinsic factors.
3. The stakeholder that prospective Turkish teachers want to benefit from the most is someone experienced and competent. Pre-service teachers need a good role model.
4. Turkish language teacher candidates are aware of the importance of individual interests and needs in terms of personal development initiatives.
5. Turkish language teacher candidates prefer the guidance of the institutions they are affiliated with rather than individual initiatives.
6. Participation in online trainings has become widespread among students. Therefore, opportunities for students to improve themselves in online environments should be increased.
7. 97% of the students stated that they pay attention to their personal care. Students who take care of their clothing, especially in internship schools, should be advised not to give up these habits and to maintain the same care when they start their profession.
8. Regular nutrition, sleep, oral care, and hygiene issues were emphasized by the candidates who pay attention to their health.
9. Students' social environment and individual approaches are effective in participation in cultural and artistic activities.
10. Turkish language teacher candidates' commitment to professional ethical principles is at a high level. The participants mostly mentioned the ethical rules between them and the students. Very few of them mentioned the principles related to other teachers, parents and the society that will exist in their environment. However, they did not mention any principles regarding administrators.
11. Turkey's agenda is followed more than the world agenda. Pre-service teachers follow the Turkish agenda to be informed about the developments in Turkey, to develop themselves in this direction in terms of career, to secure their future, etc.
12. They follow the world agenda very little. Issues related to wars/politics, current events, personal and professional development attract the attention of pre-service teachers.

Recommendations

Turkish pre-service teachers demonstrate a good level of personal and professional competences. However, there is room for improvement in certain areas. Therefore, universities should prioritize addressing these low participation indicators and motivate students both individually and collectively towards this goal. To achieve this, prospective teachers should receive comprehensive information, increased awareness, and education on teacher competences starting from their first year. The effectiveness of this training should be evaluated through research, with close monitoring of the process and development of solutions based on the findings.

Ek. 1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişisel ve Mesleki Gelişim Yeterlikleri Üzerine Bir Değerlendirme Formu

Değerli Türkçe Öğretmeni Adayları;

Bu çalışma, sizin eğitim sürecinde elde ettiğiniz bilgi birikiminin, deneyimin ve Türkçe öğretmeni olma bilincinin tespiti amacıyla gerçekleştirilmektedir. Burada vereceğiniz cevaplar, bilimsel bir araştırmaya konu olacağından lütfen cevaplarınızı *dikkatli* ve *özenerek* veriniz. Cevaplarınızın üçüncü kişilerle paylaşılmayacağından emin olabilirsiniz. Katkılarınız ve anlayışınız için teşekkür ederim.

Doç. Dr. Sami Baskın & Arş. Gör. Dr. Zehra Gedikli

Yaş:..... Mezun Olunan Lise Türü: Cinsiyet: Kadın() Erkek()

Sıra	Konu	Kesinlikle katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum.	Katılıyorum.	Kesinlikle katılıyorum.
1	Türkçe öğretmenliğini severek yaparım.					

Cevabınız, katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum ise lütfen bu mesleği neden sevdiğinizi örneklerle anlatır mısınız?

.....
.....
.....

2	Türkçe öğretmenliğini isteyerek yaparım.					
---	--	--	--	--	--	--

Cevabınız, katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum ise lütfen bu mesleği neden isteyerek yapacağınızı düşündüğünüzü örneklerle anlatır mısınız?

.....
.....
.....

3	Paydaşlardan (akran, akademisyen, Türkçe öğretmeni ve yöneticiler gibi) gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yaparım.					
---	--	--	--	--	--	--

Cevabınız, katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum ise lütfen şimdiye kadar yaşadığınız durumlardan örnekler veriniz.

.....
.....
.....

4	Kişisel yönden kendimi geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunurum.					
----------	---	--	--	--	--	--

Cevabınız, katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum ise lütfen şimdiye kadar katıldığınız sosyal veya kültürel açıdan kendinizi geliştiren eğitsel (kurs, seminer, sempozyum, atölye vb.) veya kültürel (eğitim kampları, öğretmenlikle ilgili kulüp etkinlikleri vb.) faaliyetleri yazınız.

.....

5	Mesleki yönden kendimi geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunurum.					
----------	---	--	--	--	--	--

Cevabınız, katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum ise lütfen şimdiye kadar katıldığınız öğretmenlikle ilgili eğitsel (kurs, seminer, sempozyum, atölye vb.) veya kültürel (eğitim kampları, öğretmenlikle ilgili kulüp etkinlikleri vb.) faaliyetleri yazınız.

.....

6	Kişisel bakımına özen gösteririm (Saç, sakal, kıyafet vb.).					
----------	--	--	--	--	--	--

Cevabınız, katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum ise lütfen en çok özen gösterdiğiniz durumları yazınız.

.....

7	Sağlığımın özen gösteririm (Ağız sağlığı, beslenme, uyku vb.).					
----------	---	--	--	--	--	--

Cevabınız, katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum ise lütfen en çok özen gösterdiğiniz durumları yazınız.

.....

8	Kültürel etkinliklere katılımım (Müze, tarihi mekân, sanat galerisi, doğa gezileri, şölenler vb.).					
----------	---	--	--	--	--	--

Cevabınız, katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum ise lütfen katılmaktan hoşlandığınız kültürel etkinlikleri belirtiniz.

.....

9	Sanatsal etkinliklere katılım (<i>Resim, çini, origami, maket, koro, şiir seslendirme, sunuculuk, konferans, mülakat, yazı yazma yarışmaları, tiyatro vb.</i>).					
---	--	--	--	--	--	--

Cevabınız, katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum ise lütfen katılmaktan hoşlandığınız sanatsal etkinlikleri belirtiniz.

.....
.....
.....

10	Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılığımı/saygınlığımı korurum.					
----	---	--	--	--	--	--

Cevabınız, katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum ise lütfen örnekler veriniz.

.....
.....
.....

11	Türkiye gündemini takip ederim.					
----	--	--	--	--	--	--

Cevabınız, katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum ise lütfen gündemi takip etme nedeninizi belirterek hangi konuları daha çok takip ettiğinizi belirtiniz.

.....
.....
.....

12	Dünya gündemini takip ederim.					
----	--------------------------------------	--	--	--	--	--

Cevabınız, katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum ise lütfen gündemi takip etme nedeninizi belirterek hangi konuları daha çok takip ettiğinizi belirtiniz.

.....
.....
.....

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Cilt 7 | Sayı 2

Sayfa: 802-818



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2024 | Volume 7 | Issue 2


Page: 802-818

Çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitiminde birden fazla duyuya hitap etme: Çok duyulu ortamlar, öğretim stratejileri ve hikâyeler

Addressing multiple senses in the education of individuals with multiple disabilities: Multisensory environments, teaching strategies and stories

Evgin ÇAY,  <https://orcid.org/0000-0002-1199-3939>

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, evgin.cay@balikesir.edu.tr

Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN,  <https://orcid.org/0000-0001-9231-7344>

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, eldeniz_m@ibu.edu.tr

DERLEME MAKALESİ

Gönderim Tarihi
3 Temmuz 2024

Düzeltilme Tarihi
6 Eylül 2024

Kabul Tarihi
6 Eylül 2024

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Çay, E., & Eldeniz Çetin, M. (2024). Çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitiminde birden fazla duyuya hitap etme: Çok duyulu ortamlar, öğretim stratejileri ve hikâyeler. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 802-818.
<http://doi.org/10.33400/kuje.1509983>

ÖZ

Çoklu yetersizliği (ÇY) olan bireyler birden fazla yetersizliğe sahip oldukları için bireysel özellikleri ve yetersizlikleri dikkate alınarak bireylerin eğitimlerinin planlanması gerekmektedir. Oluşturulacak eğitim programlarının içeriği ve öğretimde kullanılacak yöntemler ÇY olan bireylerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmelidir. ÇY olan bireyler yoğun ve sistematik bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Eğitim öğretim sürecinde ÇY olan bireylerin eğitiminde birden fazla duyuya hitap etmek kazandırılmak istenen hedef becerileri sergilemelerinde önemlidir. Dolayısıyla ÇY olan bireylere verilecek eğitim hizmetlerini veren personelin iyi yetişmiş olması ve eğitim hizmetlerinin yoğun ve sürekli olması gerekmektedir. Çok duyulu öğrenme bireylerin kendilerine en uygun öğrenme stillerini keşfetmelerine yardımcı olmaktadır. Elde edilen yeni bilgileri anlamayı, hatırlamayı ve gerektiğinde bu bilgileri geri çağırma sağlamaktadır. Dolayısıyla bireylerin çevreleriyle iletişim kurmaları ve etkileşimde bulunmaları, bireylere farkındalık, seçim yapma ve bağımsız hareket etme becerileri ve hissi kazandırmada kullanılmaktadır. Bu yüzden eğitimde birden fazla duyuya hitap etme önemli görülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı; çoklu yetersizliği (ÇY) olan bireylerin eğitiminde önemli olan birden fazla duyuya hitap eden ortamların, stratejilerin, hikâyelerin incelenmesi ve ilgili araştırma bulgularından yola çıkılarak öneriler sunulmasıdır. Çalışma kapsamında öncelikle birden fazla duyuya hitap etmenin önemi, çok duyulu ortamlar, çok duyulu öğretim stratejileri, çok duyulu hikâyeler, birden fazla duyuya hitap eden araştırmalar incelenerek paydaşlara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: çoklu yetersizlik, çoklu yetersizliği olan bireyler, çok duyulu ortam, çok duyulu hikâye, çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitimi

ABSTRACT

Since individuals with multiple disabilities (MD) have more than one disability, their education should be planned taking into account their individual characteristics and disabilities. The content of the education programs to be created and the methods to be used in teaching should be arranged in a way to respond to the needs of individuals with MD. Individuals with a MD need intensive and systematic education. It is important to appeal to more than one sense in the education of individuals with MD in the education process in order for them to exhibit the target skills to be gained. Therefore, the personnel who provide education services to individuals with MD should be well-trained and education services should be intensive and continuous. Multisensory learning helps individuals to discover the most appropriate learning styles for themselves. It enables them to understand and remember new information and to recall this information when necessary. Therefore, it is used for individuals to communicate and interact with their environment, to gain awareness, the skills and sense of making choices and acting independently. Therefore, addressing more than one sense is considered important in education. From this point of view, the aim of this study is to examine the environments, strategies and stories that appeal to multiple senses, which are important in the education of individuals with MD, and to provide recommendations based on the relevant research findings. Within the scope of the study, first of all, the importance of addressing more than one sense, multisensory environments, multisensory teaching strategies, multisensory stories, researches addressing more than one sense were examined and recommendations were made to stakeholders.

Keywords: multiple disabilities, individuals with multiple disabilities, multisensory environment, multisensory story, education of individuals with multiple disabilities

GİRİŞ

ÇY olan bireyler sahip oldukları yetersizlik türlerinden dolayı bazı ortak özelliklere sahiptirler. Bu ortak özellikler; dikkat eksikliği, kendini ifade etmede güçlük, iletişim ve dil problemleri, öğrenmede gecikme ve gerilik, öğrendiklerini genellemede zorluk, algıda yavaşlık ve gecikme, yaşamı sürdürmede yoğun desteğe ihtiyaç duyma, kendine güven duyma ve kendini gerçekleştirmede düşük benlik algısı, motor becerilerde sınırlılık ve tıbbi desteğe ihtiyaç (Bryant vd., 2008; Chen, 2004) şeklinde sıralanabilir. ÇY olan bireyler sahip oldukları yetersizliklerden etkilenme derecelerine göre ayakta durmakta, oturmakta, ellerini ve kollarını hareket ettirmede zorluk yaşayabilirler (Petitpierre vd., 2007). Bu yüzden bağımsız olarak hareket edebilmeleri için fizik ve tıbbi tedaviye yoğun bir şekilde ihtiyaç duyabilirler (Heward, 2009; Petry & Meas, 2007). ÇY olan bireyler sosyal ve duygusal açıdan da güçlük yaşamaktadırlar. Bunun en önemli nedenlerinden biri de sınırlı iletişim ve dil becerileri olduğu söylenebilir (Eldeniz Çetin, 2016). Ayrıca bu tür bireyler öğretilen yeni becerileri öğrenmede ve öğretilen bu becerileri sergilemede sınırlılık (Bahçıvanoğlu Yazıcı, 2009; Bryant vd., 2008; Şafak, 2013) yaşamakla birlikte yeni öğretilen becerileri öğrenmede ve sergilemede daha çok zamana ve pratik yapmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Downing & Peckham-Hardin, 2006).

ÇY olan bireylerin sahip oldukları bu özelliklerinden dolayı ve toplum içerisinde bağımsız bir şekilde başkalarına bağımlı olmadan yaşamlarını sürdürebilmeleri için yoğun ve sistematik bir şekilde eğitime gereksinimleri vardır. Bağımsızlaşmalarına yardımcı olacak eğitimin etkili bir şekilde verilebilmesi için de eğitim ortamlarının ÇY olan bireylerin sahip oldukları yetersizliklerine ve bireysel özelliklerine göre uyarlanması ve oluşturulması önemlidir. Bu nedenle ÇY olan bireylerin duygusal özelliklerine hitap eden eğitim ortamlarının hazırlanması önemli görüldüğünden böyle bir derleme çalışmasının yapılmasına gereksinim duyulmuştur. Alanyazında konuya ilişkin herhangi bir araştırmaya ulaşamadığından, literatüre katkıda bulunmak ve yapılacak olan çalışmalara zemin oluşturmak amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada; ÇY olan bireylerin eğitiminde birden fazla duyuya hitap etmenin önemi, çok duyulu ortamlar, çok duyulu ortamların özellikleri ve kullanımı, çok duyulu öğretim materyalleri, çok duyulu hikâyeler ve konuyla ilgili ulusal ve uluslararası yapılan araştırmalar açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışma sonunda konuyla ilgili paydaşlara önerilerde bulunulmuştur.

Eğitimde Birden Fazla Duyuya Hitap Etmek

ÇY olan bireyler birden fazla yetersizliğe sahip oldukları için bu grupta yer alan bireylerin bireysel özellikleri ve yetersizlikleri dikkate alınarak eğitimlerinin planlanması gerektiği belirtilmektedir. Oluşturulacak eğitim programlarının içeriği ve öğretimde kullanılacak yöntemler ÇY olan bireylerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Hiroyuki, 2008). ÇY olan bireyler birden fazla yetersizlikten etkilendikleri için yoğun ve sistematik bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Eğitim öğretim sürecinde ÇY olan bireylerin eğitiminde birden fazla duyuya hitap etmek kazandırılmak istenen hedef becerileri sergilemelerinde önemli görülmektedir. Dolayısıyla ÇY olan bireylere verilecek eğitim hizmetlerini veren personelin iyi yetişmiş olması ve eğitim hizmetlerinin yoğun ve sürekli olması gerekmektedir (Kauffman & Hallahan, 2005).

Duyular, bireylerin çevreyi algulamaları, yorumlamaları, öğrenebilmeleri ve öğrendiklerini olumlu çıktılar haline getirebilmeleri için gerekli görülmektedir. Öğrenme ve motivasyon büyük ölçüde duyulara bağlıdır ve anlık deneyimlerle, duygusal deneyimler motivasyonumuzu, tutumlarımızı, duygularımızı, öğrenmeyi, fiziksel aktivitelerimizi ve varlığımızı etkiler (Lotan & Shapiro, 2005). Bireylerin herhangi bir rahatsızlıktan dolayı duyularından birini kaybetmesi, yaşamın ilerlemesini ve yaşamdan alınabilecek zevki engelleyebilir. Böylelikle birey çevresinden daha az uyaran alabilir ve dolayısıyla başarılı olamayabilir ve kendisini geri plana atabilir (Lotan & Shapiro, 2005; Stephenson, 2002). Bireylerin sahip olduğu bu sınırlılıklar, sadece öğrenmeyi olumsuz etkilemekle kalmaz aynı zamanda bireylerin yaşam kalitesini de etkileyebilir (Hogg vd., 2001; Lancioni vd., 2002; Stephenson, 2002).

Eğitim öğretim sürecinde edinim ve kalıcılık aşamasında beş temel duyunun kullanımıyla insan beyninin bilgileri edildiği belirtilmektedir. İnsan beyninin edildiği bilgilerin %80'den fazlasının görsel olduğu bu da aydınlatmayı ve rengi öğrenme ortamında özellikle önemli faktörler haline getirdiği görüşünü ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca araştırmalar, kulağın, beyin bağlantılarına diğer sinir sistemlerinden daha geniş bir biçimde sahip olduğundan ses ve müzik gibi faktörlerin sınıf öğrenme ortamına önemli katkıları olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte kokunun öğrenme ve iş üretimi üzerinde etkisi olduğundan eğitim ve öğretimde yeri olduğu belirtilmektedir (Wilmes vd., 2008). Buradan hareketle beynin bilgileri kaydetmesini sağlayan çevresel uyarıların beş duyu ile sağlandığı bilgisine ulaşılabilir. Eğitim öğretim ortamında birden fazla duyuya hitap ederek verilen eğitimin olumlu sonuçlar doğurduğu belirtilmektedir (Bryant vd., 2008). Örneğin Kast ve meslektaşlarının (2007) yaptıkları çalışmalarında, bir yazma eğitim programı sırasında birden fazla duyuya hitap etmenin, gelişimsel disleksi olan ve olmayan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu bulmuşlardır.

Birden fazla duyuya hitap eden eğitimin arkasındaki teori, her çocuğa verilen hedef becerileri kazanmalarını sağlayan çoklu duyu yoluyla eğitim öğretim fırsatı sunmaktır. Kısaca birden fazla duyuya hitap eden yönergeler, bireylerin beyindeki sinirsel yolları uyarır (Christie, 2000). Sınıf ortamının duyu nasıl teşvik edebileceğini ve öğrenmeyi nasıl etkileyebileceğini tartışan çok çeşitli çalışmalar vardır. Örneğin, rengin IQ üzerindeki etkilerini incelemek için yapılan bir çalışmada önemli sonuçlar bulunmuştur. Düşük tavanlı sınıflar bir dizi renkte boyanmıştır. Öğrenciler farklı renkli odalara yerleştirilmeden önce IQ testine tabi tutulmuş ve daha sonra farklı renkli odalara yerleştirildikten sonra tekrar IQ testine tabi tutulmuştur. Açık mavi, sarı, sarı-yeşil ve turuncu sınıflara yerleştirilen öğrenciler IQ puanlarını ortalama on iki puan artırdığı görülmüştür. Beyaz, siyah veya kahverengi odalara yerleştirilen öğrenciler daha düşük puan aldıkları tespit edilmiştir (Wilmes vd., 2008). Bu bulgudan yola çıkarak renklerin zeka bölümü puanı üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

Eğitimde birden fazla duyuya hitap etmenin faydalarından bahsedilirken öte yandan birden fazla duyuya hitap etme eğitim ortamında öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir. Örneğin doğru ışıklandırma ve uygun renklendirme yapılmayan sınıflar, ses çıkaran eski klimalar ve ısıtma üniteleri, eğitim öğretim ortamında öğrenmeyi olumsuz etkileyen faktörler arasında sayılabilir. Bu yüzden eğitimciler, duylara olumlu bir şekilde hitap eden ve öğrenmeye elverişli bir sınıf ortamı oluşturmak için birden fazla duyuya hitap eden bu olumsuz uyarıların ortadan kaldırmanın yollarını bulabilirler (Wilmes vd., 2008). Örneğin tuvaletin yanındaki sınıflar yerine farklı sınıflar, öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olacağı renkte boyanmış derslikler, okul içindeki gürültüden-ön bahçeden uzak derslikler gibi düzenlemeler yapılabilir.

Çok Duyulu Ortamlar/Odalar

Çok duyulu ortamlar, duysal uyarı elde etmek için düzenlenen ve ilgili ekipmanları içeren odalar ya da ortamlardır. Çok duyulu odalar, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere duyu etkinliklerinin sağlandığı bir ortamdır. Fowler'e (2007) göre çok duyulu odalar ÇY olan bireylere duysal etkinlikleri sağlamada etkili alanlardır. Bu ortamlarda ÇY olan bireylere duysal deneyimler sağlanmaktadır. Sağlanan bu duysal deneyimler, ÇY olan bireylerin ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerine göre uyarlanmaktadır (Fowler, 2008). Çok duyulu ortamlar, bireylerin ihtiyaçlarını, gereksinimlerini, yapabildiklerini ve muhtemel yapabileceklerini göz önüne alır (Ponechalová & Lištiaková, 2010). Bununla birlikte çok duyulu bir ortam ÇY olan bireylere çevrelerini kontrol etme ve deneyim yaşama fırsatı vermektedir. ÇY olan bireyler genellikle çevreleri üzerinde kontrol sağlamada yetersizlik göstermektedirler. Bu yetersizlikten dolayı kendilerini çaresiz hisseder, kendilerine olan güvenlerini kaybedebilir ve çevrelerinde olup bitenlere karşı ilgisiz olabilirler (Fornes, 2008). Fakat bu grupta yer alan bireylere çok duyulu bir ortam sağlandığında çevreleri üzerinde kontrol sağlama ve deneyimleme fırsatı verilebilir. Bu deneyimleme fırsatı da bireylere yönelik hazırlanan ekipmanla, etkileşim vasıtasıyla ve tercihleri değerlendirilerek olabilmektedir (Fornes, 2009). Böylelikle ÇY olan bireylere bağımsız hareket etme ve seçim yapma fırsatı verilir (Pinkney, 1997). Bağımsız hareket eden ve kendi iradesiyle

Evgin ÇAY, Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN

Çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitiminde birden fazla duyuya hitap etme: Çok duyulu ortamlar, öğretim stratejileri ve hikâyeler

seçim yapan bireylerde yaşam sorumluluğu alma bilinci ve becerileri gelişmektedir (Fornes, 2008). Bu yüzden ÇY olan bireylere çok duyulu bir ortam hazırlarken birey özellikleri dikkate alınması gerekmektedir.

Çok duyulu bir ortam, ÇY olan bireyler için güvenli bir ortam yaratan, sürekli ve tutarlı bir şekilde ÇY olan bireylere duysal uyarın sağlayan rahat bir ortam olmalıdır. Çok duyulu ortamlar ÇY olan bireyler için sıcaklık, aydınlatma, gürültü seviyeleri gibi unsurlar bakımından bireylerin rahatlığı için ayarlanabilir hale getirilebilir. ÇY olan çocuklar ve yetişkin bireyler gürültüden uzak fakat duysal uyarınların olduğu bir ortamda öğrenmelerini sürdürmek ve geliştirmek için bu tür uyarlamalara ihtiyaç duyabilirler. Ayrıca bilişsel öğrenme modelleri insanların çevrelerini ve hareketlerini kendilerinin düzenleyebildiğini ve yeni davranışlar kazanmada birey ve çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin büyük payının olduğunu ileri sürer. Bunun da ÇY olan bireylerin güvenli ve rahat bir ortamda bulunmasıyla gerçekleşebileceği söylenebilir (Eijgendaal vd., 2010).

Genel olarak çok duyulu ortamlarda projektörler, kabarcık tüpleri, müzik ekipmanları, fiber optikler, titreşimli cihazlar, aroma difüzörleri ve ses ekipmanları gibi araç gereçler kullanılmaktadır (Lancioni vd., 2002). Çok duyulu ortamlar, başlangıçta ağır ve ÇY olan bireyler için eğlenme amaçlı olarak 1970'lerde Hollanda'da ortaya çıkmıştır. Hulsegge & Verheul (1987) ilk ortaya çıktığı dönemlerde çok duyulu ortamlara "snoezelen" adını vermiştir, ancak bu terim şimdilerde Rompa şirketine ait tescilli bir markadır ve günümüzde "çok duyulu ortam" terimi tercih edilmektedir (Botts vd., 2009).

Çok duyulu ortamlar daha çok ÇY olan bireyler için kullanılırken daha sonra diğer bireyler ve ortamlar için de kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin Avustralya'da ve diğer ülkelerde birçok özel eğitim okulunda yetersizliği olan bireyler için çok duyulu ortamlar kullanılmaktadır (Botts vd., 2009; Bozic, 1997; Houghton vd., 1998; Pagliano, 1999; Stephenson, 2004). Çok duyulu ortamlar, eğitim ortamlarında kullanılmaya başlandığında sadece serbest zamanları değerlendirmek amacıyla kullanılmayıp eğitim öğretimin bir parçası haline gelerek değerlendirme ve öğretim amaçlı olarak da ÇY olan bireylerin öğrenim gördüğü okullarda kullanılmaya başlandı (Fowler, 2008). Böylelikle çok duyulu ortamlar İngiltere ve diğer ülkelerde duysal müfredatla ilişkilendirilerek eğitim öğretim ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır (Fowler, 2008; Gallaher & Balson, 1994; Hogg vd., 2001). Eğitim öğretimde çok duyulu ortam kullanılırken öğretmenin aktif rolü ÇY olan bireylerin rahatlaması ve gevşemesi için çok duyulu ortamın birey özelliklerine göre uyarlamak ve kullanımı için planlama yapmaktır.

Pagliano'ya (1999) göre çok duyulu ortamların kullanımının ÇY olan bireylerin dikkat sürelerinde artış sağladığını, duysal ve motor gelişimlerine olumlu katkıları olduğunu, iletişim ve etkileşim becerilerinde artış olduğunu belirtmektedir. Ayrıca problem davranış sergileyen bireylerin sakinleşmesinde ve uygun olmayan davranışların azaltılmasında etkili olduğu iddia edilmektedir (Gallaher & Balson, 1994). Alanyazında da belirtildiği gibi çok duyulu ortamların, birey davranışlarını başka ortamlara genellemede olumlu sonuçları olduğu belirtilmektedir. Bu davranışlara bireyin daha az agresif davranışlar sergileme ve birey ve çevresi (birincil bakıcıları vs.) arasında gelişen olumlu ve artan iletişim ve etkileşim örneği verilebilir. Çok duyulu ortamlar, katılımı, bağımsız hareket etmeyi, seçim yapmayı teşvik etmektedir. Eijgendaal ve meslektaşları (2010) çok duyulu ortamların bireylere ve çevresine olumlu katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Çok duyulu ortamların bireylere ve çevresine olan olumlu katkıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1**Çok Duyulu Ortamların Bireylere ve Çevresine Olan Olumlu Katkıları**

Biyofiziksel	Motor Duyusal	Sosyal/Duygusal	Bilişsel
İlaç kullanımında azalma görülür.	Enerji verir.	Bireyin çevresine ve diğerlerine karşı açık ve net olmasını sağlar.	Bireyin daha fazla farkında olmasını, uyanık olmasını ve odaklanmasını sağlar.
Ağrı azalır.	Sakinleştirir ve rahatlatır.	Herhangi bir etkinliği yerine getirme/tamamlama hissi verir. Keyif ve eğlence hissi verir.	Motivasyonu sağlar.
Uyarılmayı etkinleştirir.	Denge (akış) sağlar.	Katılım ve beden dili hakkında daha fazla farkındalık oluşmasını sağlar.	Beden dilini ve katılımı anlamayı farkında olmayı geliştirir.
Korku ve anksiyeteyi azaltır.	Motor becerileri geliştirir.	Bireyin daha fazla farkında olmasını, uyanık olmasını ve odaklanmasını sağlar.	Hafızanın güçlenmesini ve artmasını sağlar.
	Uyarılmayı sağlar.	Bireyin çevresiyle olan ilişkisinin gelişmesini sağlar.	Uyarılmayı etkinleştirir.
	Katılımı teşvik eder.	Denge (akış) sağlar.	Öğrenmeyi geliştirir ve artırır.
		İletişimi artırır.	Bireyin olaylar hakkında sebep sonuç ilişkisini kurmasına yardım eder.
		Bireylerde güven duygusunun gelişimine katkı sağlar.	
		Motivasyonu sağlar.	
		Korku ve anksiyeteyi azaltır.	
		Benlik hissini artırır.	

Tablo 1 incelendiğinde çok duyulu ortamların bireylere biyofiziksel, motor/duyusal, sosyal/duygusal ve bilişsel katkıları olduğu görülmektedir.

Çok duyulu ortamlar, psikolojik, fiziksel ve sosyolojik özelliklerine göre 12 çeşit odayı içermektedir (Pagliano, 2000). Bunlar; beyaz oda, gri oda, karanlık oda, ses boşluğu, interaktif alan, su alanı, yumuşak oyun, taşınabilir alan, sanal alan, dahil alan, çoğulcu alan ve sosyal alandır.

Beyaz oda, çok duyulu ortam örneklerinden en yaygın kullanılanlarındandır. Farklı yetersizliği olan ve algısal bozuklukları olan bireyler için kullanılabilir. Bu odada ışık şovu, ses sistemi, kabarcık tüpleri, top çukuru, su yatağı ve fiber optik spreylere bulunabilir. Beyaz oda, hareketli görsel efektlerin yansıtıldığı 3D ekran ya da zemin oluşturmak için beyaz tavan, duvardan oluşur.

Gri oda, gri tavan, gri duvarlar ve gri halı kaplı zeminden oluşmaktadır. Böylelikle görsel uyaranların etkisini en aza indirmektedir. Bireyin dikkatinin dağılmasını önlemeye yardımcı olmaktadır. Oda, dikkat ve odaklanma sıkıntısı çeken bireyler için tasarlanmıştır.

Karanlık oda, siyah tavan, duvarlar ve zeminden oluşmaktadır. Görsel bozukluğu ve görsel algısal güçlükleri olan bireyler için uygundur. Spot ışıklar ve renkli slaytlar, fiber optik spreylere, oyun hamuru ve ultraviyole ışıklar ve kalem ışıkları bulunabilir.

Ses boşluğu hem kulak hem de kortikal olan işitme bozukluğu ve işitsel algısal sorunları olanlara, özellikle arka plan gürültüsünü taramada zorluk çekenlere uygun olabilir. Ahşap tavan, ahşap duvarlar ve yaylı ahşap zemin ile çevrili olan bu oda ses yalıtımlı olarak düzenlenmiştir.

İnteraktif alanda, basınç, gürültü veya hareketle çalışan anahtarlar kullanılabilir. İnteraktif alanın temel kullanımı, bireylerin sebep-sonuç ilişkisini anlamalarını teşvik etmektir. Ortamdaki zeminin nötr olması, çocuğun sebep-sonuç ilişkisini kurmasını sağlar. Örneğin, bir çocuk, kendisine 10 saniye boyunca soğuk hava üfleyen bir fanı açmak için bir düğmeye basabilir. Tekrar eden bu etkinlik, çocuğun eylemlerinin olayın gerçekleşmesine neden olduğunu anlamasına yardımcı olur.

Su alanı hem durağan hem de hareket olarak uyarım için kullanılabilir. Suyun içinde hareket etmek bireyin bedenini, hareketlerini fark etmesine ve farkında olmasını sağlar. Jakuzi, duş, şelale, kaydırak, ışık ve ısıtma gibi ilave donanımlar, bireyin bu farkındalığının artmasına yardımcı olmaktadır. Su alanı özellikle bedensel yetersizliği olan bireyler için uygun bir ortamdır.

Yumuşak oyun, pvc dolgulu köpük kauçuktan yapılmış ve cırt cırt ile tutturulan basamaklardan oluşan rampalarla birbirine bağlanmış çok seviyeli bir platform seti ile donatılmış bir alandır. Çocuklar zarar görmekten korkmadan serbestçe hareket edebilirler. Yumuşak alanlar, riskli yerlerde oynamak istemeyen fiziksel ve görme yetersizliği olan bireyler için uygun yerlerdir.

Taşınabilir alan, bir yerden diğerine kolayca taşıyabilmek için kaldırılabilen yaklaşık olarak iki metre kare olan küçük bir alandır. Cırt cırt kullanılarak tutturulabilen çok duyulu özellikleri ile bir kıyafet üzerine kurulabilir. Taşınabilir çok duyulu alanlar görme, işitme ve koklama gibi duyuşal uyaran özelliklerini içerebilir. Taşınabilir çok duyulu alanlar, özellikle değişim konusunda güçlük çeken çok sayıda yetersizliği olan küçük çocuklara için uygun alanlardır.

Sanal alan yaratırken interaktif bilgisayar görüntülerinden yararlanılmaktadır. Lanier'e (1999) göre sanal alanda amaç, bireyin duyu organlarına interaktif bilgisayar görüntüleri vasıtasıyla uyaran sunmaktır. Gözler için başa takılan ekranlar, eller için sanal el görevi yapan eldivenler mevcuttur. Son zamanlarda yetersizliği olan bireyler için sanal ortamlar oluşturma alanında gelişmeler görülmektedir.

Dâhil alan oluşturulurken bahçe veya oyun alanı gibi normal herkesin yaşamını sürdürdüğü bir alana çok duyulu özellikler eklenerek birçok duyulu ortam oluşturulmaktadır. Yetersizliği olan bireylere hitap etmekle birlikte normal gelişim gösteren bireylerin de rahatlıkla kullanabileceği bir alandır.

Çoğulcu alan, farkındalığı ve çok yönlü bir anlayışı teşvik etmektedir. Çoğulcu alan, çok duyulu ortamların geçici olan değişikliği üzerine odaklanmaktadır. Yaratılan çok duyulu ortam kalıcı olduğunda bir süre sonra bireyler için ilgisini yetirebilir. Hem çocuklar hem de personel ilgisini yitirebilir.

Sosyal alan, bireylerin "ben kimim?" duygusunun, iletişim ve etkileşim için gerekli ön koşul becerilerin gelişimine yardım eder. İletişim ise bireyin ihtiyaç ve isteklerinin farkında olması, fikir ve deneyimlerini paylaşma isteği ile başlamaktadır. Bu alanın kullanım prensibi bireyin kendisiyle iletişim kurma duygusunu geliştirmektir. Bu alan diğer alanlardan bireyin çevresiyle, akranlarıyla sosyal grup etkileşimi üzerine odaklanması bakımından farklılık göstermektedir.

Çok Duyulu Öğretim Stratejileri

Çok duyulu öğretim, ÇY olan bireylere farklı öğrenme ortamları ve farklı öğrenme fırsatları sunarak öğretmenlerin çeşitli duyuşal uyaranlara hitap eden bilgi ve becerileri öğrencilere sunmalarını sağlamaktadır (Metcalf vd., 2009). Çok duyulu öğretimin etkililiğine ilişkin alanyazında yapılan araştırmalar da bu görüşü destekler niteliktedir (Al Sayyed, 2013; Jubran, 2011; Kok Hwee & Houghton, 2011). Eğitim ve Beceriler Dairesi'ne (2004) göre, çok duyulu yöntemler, ÇY olan bireylere eğitim öğretimde görsel, işitsel ve dokunsal duyuşların etkisinden ve vücut hareketleri veya kinestetik bilincinin avantajlarından yararlanır. Al Sayyed'e (2013) göre öğrenme stilleri işitme, görme veya dokunma duyuşlarından etkilenebilir. Bireyler öğrenmeyi kendi seçtikleri yollarla ve yöntemlerle gerçekleştirmektedirler. Bu yüzden öğretmenler de tüm bireylere eşit fırsatlar sağlayacak öğrenme yöntemlerini kullanarak öğretimi

gerçekleştirmelidirler ve öğretmenler, kum havuzu, üç boyutlu sayılar ve harfler, işitsel ve görsel sunumlar ya da öğretilen konuyu destekler materyaller kullanabilirler (Alwaqassi, 2017). Böylelikle tüm öğrenciler öğrenme sürecine dahil edilebilir ve farklı yollarla öğrenme süreci gerçekleşebilir. Bu süreçte de hedef becerilerin öğretiminde birden fazla duyulara hitap eden öğretim materyallerinden yararlanabilirler.

Çok Duyulu Öğretim Materyalleri

Öğretim materyalleri, çeşitli eğitim öğretim ortamlarında öğretmenler tarafından sunulan, bireylerin hedef becerileri kolayca öğrenmelerini ve gerçekleştirmelerini sağlayan araçlar olarak ifade edilmektedir. Eğitim öğretim ortamında kullanılacak bu araçlar; maketler, fotoğraflar, ses kasetleri, basılı materyaller, video, CD'ler, tepegöz ve saydamlar, bilgisayar, kitaplar, broşürler, çeşitli pano ve tahtalar olabilmektedir. Eğitim öğretim ortamında kullanılan bu materyallerin kendilerine özgü özellikleri bulunmaktadır. Kimi tek bir duyuya hitap ederken kimileri ise birden fazla duyuya hitap edebilme özelliğine sahiptir (Kaya, 2006). ÇY olan bireylerle çalışan eğitimciler hedef becerinin özelliği, bireylerin sahip olduğu yetersizlik türleri ve ortamı dikkate alarak kullanacakları materyalleri seçebilirler.

Birden fazla duyuya hitap etmesi bakımından mobil teknoloji tabanlı öğretim materyallerinin kullanımı oldukça önemli görülmektedir. Ulaşılması ve elde edilmesinin kolay olması, aileler ve öğretmenler tarafından yetersizliği olan bireylerin eğitiminde kolaylıkla kullanılabilir olması, öğrenmeyi kolaylaştırması ve sürdürülebilirliğini sağlaması bakımından tercih edilmektedir (Murdock vd., 2013; Allen vd., 2015).

Eğitim öğretimde çok duyulu öğretim ortamlarında kullanılacak birden fazla duyuya hitap eden öğretim materyallerinin hepsi önemli görülmektedir. Beş duyuya hitap eden öğretim materyallerine örnek olarak: Görsel-işitsel materyaller; bulmaca, yapboz, boyama kitapları, videolar vb. Dokunsal materyaller; gerçek nesnelere, heykeller, yapbozlar, kitaplar, sert ve yumuşak nesnelere, Tatsal materyaller; öğretimi yapılacak hedef beceriye ilişkin çeşitli tatlara içeren nesnelere olabilir. Kokusal materyaller; kokulu kitap ve defterler, koku kutuları, koku sepeti, koku etiketleri, parfümler, kolonyalar vb. materyaller, ÇY olan bireylerin hayal dünyalarını ve algılarının gelişmesini sağlayabilir. Genelde eğitim öğretimde görsel ve işitsel materyallerin kullanıldığı görülmekle birlikte diğer duyulara hitap eden materyallerin kullanımı göz ardı edilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yapılan bir araştırmada kokuların işitme ve görme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde kullanıldıkları ve bu bireylere okuma yazma çalışmalarında yarar sağladığı belirtilmektedir (Akpınar & Aydın, 2009; Sprinkle, 1999). Dolayısıyla öğretmenler ÇY olan bireylere hedef becerileri kazandırma sürecinde görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik öğelerden yararlanabilir. Bu öğelerden birisi de çok duyulu hikâyelerdir.

Çok Duyulu Hikâyeler

Çok duyulu hikâyeler, anlama ve iletişim becerilerini geliştirdiği için ÇY olan bireylerin eğitiminde güçlü bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Fuller, 1999). İletişim ve etkileşimde güçlük çeken bireyler için çok duyulu hikâyeler eğitim ve eğlence aracılığı ile kullanılarak çevresiyle iletişim kurmada ve sürdürmede önemli bir yere sahiptir. Ayrıca bu grupta yer alan bireylerin öğrenme süreçlerini olumlu etkileyerek iletişim becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu belirtilmektedir (Grove, 2009).

Bireyin aktif katılım gösterdiği hikâye okuma etkinliklerinde öğrenme ve etkinliğe katılım düzeyinde artış görülmektedir. Penne vd., (2012) bireylerin özelliklerine göre hazırlanan, hikâye kitap sayfalarının birden fazla duyuya hitap edecek şekilde hazırlanması bireylerin okuma etkinliğine katılımını kolaylaştırmakta, hikâyede öğrenilenlerin daha akılda kalıcı olması bakımından önemli olduğunu belirtmektedir. Böylelikle ÇY olan bireylerin duyuşsal bilişsel özelliklerine göre hazırlanan hikâye kitaplarının ÇY olan bireylerin sosyal, bilişsel ve duyuşsal bakımından gelişimini de desteklemektedir. Bu bakımdan çok duyulu hikâyeler hem normal gelişim gösteren bireylerin eğitiminde hem de ÇY olan bireylerin eğitiminde kullanılabilir. Lambe

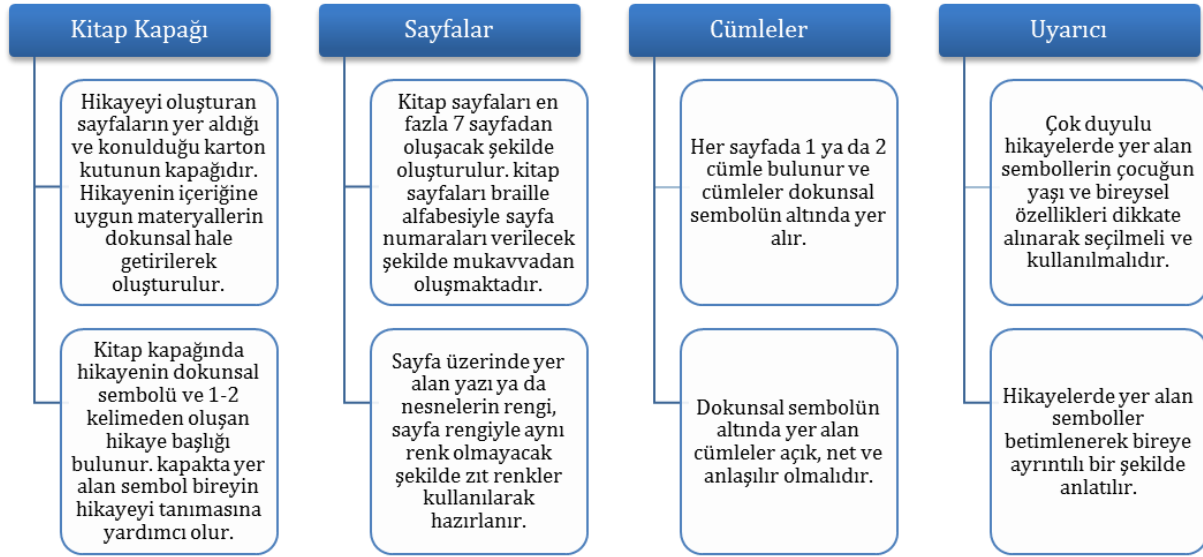
& Hogg, (2011) çok duyuyu, anlatılanların bireyin birden fazla duyusuna hitap etmesi olarak tanımlamaktadır. Çok duyulu hikâye kavramı ise; zihinsel yetersizlikten ağır derecede etkilenmiş ve ÇY olan bireylerin özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış ve bireyin duyuşsal deneyimlerine dayanan hikâyeler olarak tanımlandığı görülmektedir (Fuller, 2013; Penne vd., 2012).

Eğitimde öğrenme, işitsel ve görsel duylara dayandırılmaktadır fakat bu durum işitme ve görme yetersizliği olan bireylerin yetersizliklerinden dolayı okuma etkinliklerine katılımını sınırlandırmaktadır. Bu sınırlılığı ortadan kaldırmak ya da en aza indirmek için ise bireyin sahip olduğu görme ve işitme yetersizliğinin dışındaki duylara hitap eden uyaranlar hikâyeye yerleştirilmektedir (Fuller, 2013). Böylelikle ÇY olan bireyler görme ve işitmeye dayalı öğrenmelerin yanında dokunma, tatma ve kokuya dayalı öğrenmelerden de faydalanabilmektedirler. Çok duyulu hikâyelerde tıpkı diğer hikâye kitaplarında olduğu gibi başlık, giriş, gelişme ve sonuç bölümleri bulunmaktadır. Fakat diğer hikâye kitaplarından ayrılan yönü ise ÇY olan bireylerin özellikleri ve yetersizlikten etkilenme dereceleri göz önüne alınarak her bireye özgü olarak hazırlanmasıdır. Yetersizliği olan bireyin öykünün içine dahil edilmesi ve bireyin günlük yaşamından örneklerle var olan bir durumun açıklanması, bireyin ilgisini çekmeye ve bireyi hikâyeye dinleme ve okuma etkinliğine katılımını sağlamada kolaylık sağlamaktadır (Lambe & Hogg, 2011; PAMIS, 2010).

PAMIS (Promoting a more inclusive society/Universty of Dundee, 2010), ÇY olan bireylere yönelik kullanılan çok duyulu hikâye kitaplarının hazırlanmasında bazı ölçütler belirlemiştir. Bu ölçütler ÇY olan bireylerin özellikleri ve yetersizlikten etkilenme düzeyleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. PAMIS (2010) tarafından belirlenen ölçütlere aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 1

PAMIS'e (2010) Göre Çok Duyulu Hikâye Kitabı Hazırlama Ölçütleri



ÇY olan bireylerin özellikleri dikkate alınarak hazırlanan çok duyulu hikâye kitaplarında yer alan hikâyelerin hazırlanması kadar sunulması da önemli görülmektedir (Şafak vd., 2018). ÇY olan bireyler için hazırlanan çok duyulu hikâyelerin anlatılması esnasında hikâyeyi anlatacak kişinin ses tonunu iyi ve yerinde kullanması önemlidir. Gerekli yerlerde sesini yükselterek ve alçaltarak hikâyenin önemli yerlerine vurgu yapması, ara ara bekleyerek ÇY olan bireyin bilgiyi işlemesi için fırsat sunması hikâye sunumu esnasında dikkat edilmesi gereken noktalardan bazılarıdır (PAMIS, 2010). Lambe & Hogg'e (2011) göre dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise çok duyulu hikâyelerde kullanılan sembol ve nesnelere bireyin erişebileceği uzaklıkta olması gerektiğidir. Yani ÇY olan bireyin hikâyelerde kullanılan sembollerden ve nesnelere erişebileceği mesafede olması en üst düzeyde alabilmesi için nesnelere bireyin erişebileceği mesafede olmalıdır.

Evgin ÇAY, Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN

Çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitiminde birden fazla duyuya hitap etme: Çok duyulu ortamlar, öğretim stratejileri ve hikâyeler

“Neden birden fazla duyuya hitap etme?": Alanyazın Ne Diyor?

Yapılan alanyazın taraması neticesinde ÇY olan bireylere yönelik yapılmış ve birden fazla duyuya hitap eden ulaşılabilen deneysel/yarı deneysel araştırmalar, konuya ilişkin görüş bildiren araştırmalar incelenmiştir. Yapılan araştırmalar; (a) ÇY olan bireylerin eğitiminde birden fazla duyuya hitap etmesi, (b) eğitim öğretim ortamlarında ÇY olan bireylere yönelik yapılmış olması, (c) çok duyulu ortamlarda sınanan değişkenler, (d) birden fazla duyuya hitap eden stratejileri içerip içermemesi (e) ailelere yönelik farkındalık oluşturma bakımından değerlendirilmiş bununla birlikte yukarıda bahsedilen basamaklardan en az iki şikkı içeren araştırmalar incelenerek sunulmuştur.

Şafak ve meslektaşları (2018) çalışmalarında çok duyulu hikâyelerin ağır ve çoklu yetersizliği olan görmeyen öğrencilerin dinlediğini anlamalarına etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya görme yetersizliği ve otizm tanısı almış iki kız bir erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmada denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonunda her üç katılımcıda da dinledikleri öyküye yönelik sorulan sorulara doğru yanıt verme düzeylerinin arttığı gözlenmiştir. Bununla birlikte Ten Brug ve meslektaşları (2016) yaptıkları çalışmalarında ÇY olan öğrencilerin öykü dinleme sırasında dikkatlerini yöneltmede çok duyulu öykülerin ve geleneksel öykünün etkilerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonunda çok duyulu öykü okuma esnasında katılımcıların dikkatlerini geleneksel öykü okuma esnasından daha çok yönelttikleri gözlenmiştir.

Çok duyulu ortam/snoezelen'in bireyler üzerindeki etkilerine yönelik sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Cuvo ve meslektaşları (2001), oturma odası, çok duyulu ortam (Snoezelen odası) ve dışarda yapılan etkinliklerin ağır zihin yetersizliği olan yetişkinlerin katılım ve tekrar eden davranışların üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Katılımcılar çok duyulu ortama katılmadan önce oturma odasında gözlenmiştir. Gözlem sonuçlarına göre oturma odasından çok duyulu ortama gittiklerinde kendini tekrarlayıcı davranışlarda bir azalma ve katılım davranışlarında artma meydana gelmiştir. Daha sonra oturma odası ve çok duyulu ortam, dışarda yapılan açık hava etkinliği ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde dış ortamda yapılan etkinliklerin, kendini tekrar eden davranışlar ve katılım davranışları üzerinde çok duyulu ortam ve oturma odasından daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Ashby ve meslektaşları (1995), ağır ve ÇY olan bireylerde snoezelen'in tepki verme ve dikkat üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Sekiz katılımcıyla yürütülen araştırmada basit bir görev analizi kullanılarak her bir oturumda katılımcıların dikkat düzeyleri kaydedilmiştir. Bununla birlikte katılımcılar her beş oturumda snoezelen ortamına uyum sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda bir katılımcı hariç diğer katılımcılarda snoezelen'in tepki verme ve dikkat üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazında Çok duyulu ortamların, diğer ortam ve terapi yöntemleriyle birlikte karşılaştırıldığı ve birlikte kullanıldığı araştırmaların da yapıldığı görülmektedir. Pinksey (1997), yaşlılık demansı olan hastaların ruh hali ve davranışları üzerinde çok duyulu ortamın ve müziğin etkilerini karşılaştırmıştır. Orta derecede demanslı olan üç kadın araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Dokuz haftalık bir zaman diliminde katılımcıların davranışları ve bu davranışların etkileri gözlenmiştir. Araştırma sonunda çok duyulu ortamın ve çok duyulu ortam ilkelerinin birçok ortamda kullanılabileceği ancak bununla birlikte çok duyulu ortamın etkililiği katılımcıların bilişsel seviyelerine bağlı olarak değişebileceği tespit edilmiştir.

Lindsay ve meslektaşları (2001), dört terapi yöntemi olan çok duyulu ortam (Snoezelen), aktif terapi, rahatlama ve aroma terapi'nin (el masajı) ağır zihin yetersizliği olan bireylerin iletişim becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Sekiz katılımcıyla yürütülen çalışma sonunda çok duyulu ortam ve rahatlama oturumları zihin yetersizliği olan bireylerin iletişim becerilerini olumlu etkilemekle birlikte olumsuz iletişim davranışlarında azalma olduğu görülmüştür. Bununla birlikte aktif terapinin ve aroma terapinin iletişim becerileri üzerinde çok az etkisi olmuştur.

Singha ve meslektaşları (2004), snoezelen, günlük yaşam beceri etkinlikleri ve iş becerileri etkinliklerinin zihin yetersizliği olan yetişkinler tarafından sergilenen kendini yaralama ve agresif davranışlar üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Agresif davranış sergileyen 15 birey snoezelen odasına gitmeden önce gözlemlenmişlerdir. Araştırma sonunda katılımcılar snoezelen odasına gittiklerinde daha az agresif davranış ve kendini yaralama davranışı sergiledikleri gözlenmiştir. Kendini yaralama ve saldırgan davranış sergileme seviyesi snoezelen odasında diğer iki oturumdakinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Chan ve meslektaşları (2005) çok duyulu terapinin bireyler üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. 89 katılımcıyla yürütülen çalışmada çok duyulu terapinin katılımcıların duygusal durumu, rahatlama düzeyi, problem davranışlar, kendini uyarıcı davranışlar ve uyarlanabilir davranışlar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Deneysel desen kullanılarak deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. 12 hafta boyunca deney grubuna çok duyulu terapi, kontrol grubuna ise etkinlik oturumları düzenlenmiştir. Araştırma sonunda çok duyulu terapi oturumları katılımcılara olumlu duygular ve rahatlama sağlamakla birlikte çok duyulu terapinin olumsuz davranışları azaltmada etkinlik terapisinden daha etkili olduğuna yönelik herhangi bir bulgu elde edilmemiştir.

Shapiro ve meslektaşları (1997) bir kurumda yaşayan 20 katılımcıyla çalışmalarını yürütmüşlerdir. Snoezelen'deki çocuk davranışlarını oyun odasında oynayan çocukların davranışlarıyla karşılaştırmışlardır. Araştırma sonunda snoezelen'deki çocukların davranışlarının oyun odasındaki çocuk davranışlarına göre daha sakin ve daha uyumlu olduğunu tespit etmişlerdir.

Alanyazında çok duyulu ortamların, yetersizliği olan bireyler üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların yanında çok duyulu ortamlara yönelik görüş belirleyen (Stephenson & Carter, 2011) ve çok duyulu ortamlar hakkında bilgi verici derleme çalışmalara (Burns vd., 2000; Chitsey vd., 2002) da rastlamak mümkündür. Stephenson ve Carter (2011) yürüttükleri çalışmada okul personelin çok duyulu ortamlar hakkındaki görüşleri, inanışları ve algılarını belirlemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını Sidney, NSW ve Avustralya'daki iki okulda görev yapan personel oluşturmaktadır. Araştırma sonunda okul personelinin çok duyulu ortamlara ilişkin bilgilerinin olmadığı, çok duyulu ortamların öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gereksinimleri doğrultusunda uyarlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Birden fazla duyuya hitap eden araştırmalar incelendiğinde yarı deneysel, deneysel ve görüş bildiren çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de ise sınırlı sayıda çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Ancak konuya ilişkin ailelere farkındalık oluşturma çalışmalarının yapılmadığı ve bu basamağın ihmal edildiği söylenebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Stephenson & Carter (2011) okul personelinin birden fazla duyuya hitap eden ortamlara yönelik farkındalığa sahip olup olmadıklarını ortaya çıkarmak ve konu hakkında görüşlerini belirlemek için bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma bulgularında okul personelinin çok duyulu ortamlara yönelik bilgilerinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Türkiye'de ise konuya ilişkin herhangi bir çalışmanın olmaması dikkat çekmektedir. Çok duyulu ortamların ÇY olan bireylere ve çevresine olumlu katkılarının olduğu (Eijgendaal vd., 2010) gerçeğinden yola çıkarak konuya ilişkin farkındalık çalışmalarının yapılması, konunun uzmanlarınca bilgilendirici seminerlerin verilmesi önerilmektedir. Ayrıca bu grupta yer alan bireylere çok duyulu bir ortam deneyimi kazandırmak için ÇY olan bireylerle çalışan eğitimcilere çok duyulu ortamların özellikleri ve nasıl oluşturulması gerektiği ile ilgili bilgilendirici seminerler ve hizmet içi kurslar verilebilir.

Alanyazında yapılan farkındalık oluşturma ve bilgi verici derleme çalışmaların (Stephenson & Carter, 2011) sınırlı sayıda yapıldığı görülmektedir. Türkiye alanyazında ise konuya ilişkin herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. ÇY olan bireylerin eğitiminde, eğitim ortamlarında ve bağımsızlığa ulaşmada çok duyulu ortamların önemli olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı alanyazında çok duyuya hitap eden çalışmaların ve çok duyulu ortamların önemine vurgu yapan

bilgilendiren çalışmaların yapılmasını önemsiyoruz. Bu bakımdan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı ve paydaşları bilgilendireceği düşünülmektedir.

Çok duyulu ortamlar ÇY olan bireylerin sadece serbest zamanlarını değerlendirmek amacıyla kullanılmayıp eğitim öğretim ortamlarında değerlendirme ve öğretim amacıyla da kullanılmaya başlanmıştır (Fowler, 2008). Hatta İngiltere başta olmak üzere diğer yabancı ülkelerde müfredata yedirilerek eğitim ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır (Gallaher & Balson, 1994; Hogg vd., 2001). Türkiye’de ise kullanıldığına dair bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ülkemizde de birden fazla duyuya hitap eden ortamların eğitimde yaratılması ve müfredatla ilişkilendirilerek eğitime sunulması önerilmektedir. Bunun için de akademisyenler konuya ilişkin çalıştaylar yaparak farkındalık yaratabilirler ve yönetimlerle iş birliği sağlayabilirler.

ÇY olan bireylerin eğitiminde birden fazla duyuya hitap eden strateji ve araç gereçlerden faydalanılabilir. Bunlardan biri de çok duyulu hikâyelerdir. Bu tür hikâyeler ağır ve ÇY olan bireylerin çeşitli akademik becerilerde yapabildiklerinin üstüne koymada etkili bir araç olarak görülmektedir (Manganaro, 2011). Çok duyulu hikâyelerin ÇY olan bireylerin eğitiminde kullanımının artırılması sağlanabilir. Buna yönelik ÇY olan bireylerle çalışan eğitimcilere hikâye yazma ve hikâyeyi etkili bir şekilde okuma eğitimleri verilebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın konuya ilişkin çerçevesinin oluşturulması sırasında elektronik ortamlarda taranan ve dizin taraması yapılarak ulaşılan çalışmalarla sınırlı olduğu belirtilebilir.

Destek ve Teşekkür

Çalışmanın yazarları olarak araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine herhangi bir destek ve teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını belirtmek isteriz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma derleme bir çalışma olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Al Sayyed, M. O. (2013). The impact of using multi-sensory approach for teaching students with learning disabilities. *Journal of International Education Research*, 9(1). <https://doi.org/10.19030/jier.v9i1.7502>
- Alwaqassi, S.A. (2017). *The use of multisensory in schools today*, (Master’s Thesis), Indiana Universtiy

- Allen, K. D., Vatland, C., Bowen, S. L., & Burke, R. V. (2015). An evaluation of parent produced video self-modeling to improve independence in an adolescent with intellectual developmental disorder and an autism spectrum disorder: A controlled case study. *Behavior Modification*, 9(4), 542-556. <https://doi.org/10.1177/0145445515583247>
- Ashby, M., Lindsay, W.R., Pitcaithly, D., Broxholme, S., & Geelen, N. (1995). Snoezelen: Its effects on concentration and responsiveness in people with profound multiple handicaps. *British Journal of Occupational Therapy*, 58, 303-307. <https://doi.org/10.1177/030802269505800711>
- Akpınar, B., ve Aydın, K. (2009). Çok duyulu (multisensory) yabancı dil öğretimi, *TUBAV Bilim Dergisi*, 2(1), 99-106.
- Bahçivancıoğlu Yazıcı, A. (2009) *Çok engelli çocukların annelerinin, çocuklarının gelişimlerine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Bozic, N. (1997). Constructing the room: Multisensory rooms in educational contexts. *European Journal of Special Needs Education*, 12, 54-70. <https://doi.org/10.1080/0885625970120106>
- Botts, B. H., Hershfield, P.A., & Christensen-Sandfort, R.J. (2009). Snoezelen®: Empirical review of product representation. *Focus on Autism and Other Developmental Disorders*, 23, 138-147. <http://dx.doi.org/10.1177/1088357608318949>
- Burns, I., Cox, H., & Plant, H. (2000). Leisure or therapeutics? Snoezelen and the care of older persons with dementia. *International Journal of Nursing Practice*, 6, 118-126. <https://doi.org/10.1046/j.1440-172x.2000.00196.x>
- Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Cuvo, A. J., May, M.E., & Post, T.M. (2001). Effects of living room, Snoezelen room, and outdoor activities on Stereotypic behavior and engagement by adults with profound mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 22, 183-204. [https://doi.org/10.1016/s0891-4222\(01\)00067-1](https://doi.org/10.1016/s0891-4222(01)00067-1)
- Chan, S., Fung, M. Y., Tong, C. W., & Thompson, D. (2005). The clinical effectiveness of a multi-sensory therapy on clients with developmental disability. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 131-142. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.02.002>
- Chen, Y. (2004). *Education to multiple disabilities in china*. Erişim adresi: https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/382/12d-228_12.pdf.
- Chitsey, A. M., Haight, B. K., & Jones, M. M. (2002). Snoezelen: A multisensory environmental intervention. *Journal of Gerontological Nursing*, 28, 41-49. <https://doi.org/10.3928/0098-9134-20020301-09>
- Christie, S. (2000). The brain: Utilizing multi-sensory approaches for individual learning styles. *Education*, 121(2), 327-330.
- Downing, J., & Peckham-Hardin, K. (2006). Students with severe and multiple disabilities. İn. J.e. downing (ed.), *Special Education*. (pp. 530-568). A Pearson Education Company.
- Eldeniz Çetin, M. (2016). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 111- 145). Pegem Yayıncılık.
- Eijgendaal, M., Eijgendaal, A., Fornes, S., Hulsege, J.E., Mertens, K., Pagliano, P.,...Vogtle, L. K. (2010). *Multi sensory environment (mse/snoezelen) - a definition and guidelines*. <https://www.isna-mse.org/assets/mse-position-paper-idea-forum.2010vs1.pdf>
- Fowler, S. (2007). *Senzory stimulation: Senzory Focused Activities for People with Physical and Multiple Disabilities*. Jessica Kingsley Publishers.
- Fowler, S. (2008). *Multisensory rooms and environments: Controlled sensory experiences for people with profound and multiple disabilities*. Jessica Kingsley.
- Fornes, S. L. (2008). Examining a proposed job retention model for adult workers with mental retardation: in supported employment. İn F. M. Nafukho (Ed.), *Proceedings of the Academy of Human Resource Development 2008 Annual Conference*. Columbus, OH: Academy of Human Resource Development (AHRD).
- Fornes, S. L. (2009). *Multi Sensory Environments: Developing the theory and guiding practice for future direction: A delivery model developed from an integrative review of the literature, practice and research*. Chrilisan: Birmingham, AL.
- Fuller, C. (1999). Bag Books Tactile Stories. *The SLD Experience*, 23, 20-21.

- Fuller, C. (2013). Multi-sensory stories in story-packs. In N. Grove (Eds.), *Using storytelling to support children and adults with special needs: Transforming lives through telling tales* (pp. 72-77). NY: Routledge.
- Gallaher, M., & Balson, M. (1994). Snoezelen in education. In R. Hutchinson & J. Kewin (Eds.), *Sensations and Disability* (pp. 129-137). Chesterfield, UK: Rompa.
- Grove, N. (2009). Stories for lifelong learning. *The SLD Experience*, 55, 8-9.
- Hulsege, J., & Verhuel, A. (1987). *Snoezelen: Another world*. Rompa
- Heward, W.L. (2009). *Exceptional children; an introduction to special education*. Pearson international Edition. Person Education, Upper Saddle River, New Jersey.
- Hiroyuki, S. (2008). Support for teachers of education for children with multiple disabilities through school consultation. *National Institute of Special Education*, 9, 27-36.
- Houghton, S., Douglas, G., Brigg, J., Langsford, S., Powell, L., West, J., et al. (1998). An empirical evaluation of an inter-active multi-sensory environment for children with disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 23, 267- 278. DOI:10.1080/13668259800033761
- Hogg, J., Cavet, J., Lambe, L., & Smeddle, M. (2001). The use of Snoezelen as multisensory stimulation with people with intellectual disabilities: A review of the research. *Research in Developmental Disabilities*, 22(5), 353-372. [https://doi.org/10.1016/s0891-4222\(01\)00077-4](https://doi.org/10.1016/s0891-4222(01)00077-4)
- Jubran, S. (2011). Using multisensory approach for teaching English skills and its effect on students' achievement at Jordanian schools. *European Scientific Journal*, 8(22). DOI:<https://doi.org/10.19044/esj.2012.v8n22p>
- Kast, M., Meyer, M., Vogeli, C., Gross, M., & Jancke, L. (2007). Computer-based multisensory learning in children with developmental dyslexia. *Restorative Neurology and Neuroscience*, 25, 355-369.
- Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (2005). *Special education: What it is and why we need it*. Allyn & Bacon.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*, Pegem A Yayıncılık.
- Kok Hwee, N.C., & Houghton, S. (2011). The effectiveness of Orton-Gillinghambased instruction with Singaporean children with specific reading disability (dyslexia). *British Journal of Special Education*, 38(3). <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00510.x>
- Lotan, M., & Shapiro, M. (2005). Management of young children with Rhett disorder in the controlled multi-sensory (Snoezelen) environment. *Brain Development*, 27, 88-94. <https://doi.org/10.1016/j.braindev.2005.03.021>
- Lancioni, G. E., Cuvo, A. J., & O'Reilly, M. F. (2002). Snoezelen: An overview of research with people with developmental disabilities and dementia. *Disability and Rehabilitation*, 24(4), 175-184. <https://doi.org/10.1080/09638280110074911>
- Lanier, J. (1999). *Virtual reality and persons with disabilities*. <http://www.csun.edu/cod/vr92.htm> California State University, accessed 28.10.1999.
- Lambe, L., & Hogg, J. (2011). Multi-sensory storytelling: PAMIS' practice, experience and research findings. In B. Fornefeld (Eds.), *Multi-sensory storytelling an idea gets through* (pp. 15-23). Berlin: LIT Verlag.
- Lindsay, W. R., Black, E., Broxholme, S., Pitcaithly, D., & Hornsby, N. (2001). Effects of four therapy procedures on communication in people with profound intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 14, 110-119. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2001.00059.x>
- Metcalf, D., Evans, C., Flynn, H.K., & Williams, J.B. (2009). Direct instruction + UDL = Access for diverse learners: How to plan and implement an effective multisensory spelling lesson. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(6). Article 2. Retrieved [date] from <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol5/iss6/art2>
- Murdock, L. C., Ganz, J., & Crittendon, J. (2013). Use of an ipad play story to increase play dialogue of preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), 2174-2189. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1770-6>
- PAMIS. (2010). *Multi-sensory stories*. Retrieved from: http://www.pamis.org.uk/_page.php?id=24
- Pagliano, P. (1999). *Multisensory environments*. David Fulton.
- Ponechalová, D., & Lištiaková, I. (2010). *Snoezelen pre deti a mladých ľudí s poruchou autistického spektra*. Autistické centrum Andreas.

- Petitpierre, G., Wolf, D., Dietrich, A., Benz, M. & Adler, J. (2007). Integration of education and care given to children with profound multiple disabilities in Switzerland. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(2), 141–151. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2007.00111.x>
- Petry, K. & Maes, B. (2007). Description of the support needs of people with profound multiple disabilities using the 2002 AAMR system: an overview of literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(2), 130–143. <https://www.jstor.org/stable/23879990>
- Penne, A., Ten Brug, A., Munde, V. S., Putten, A. A. J., Vlaskamp, C., & Maes, B. (2012). Staff interactive style during multisensory storytelling with persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(2), 167-178. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01448.x>
- Pinkney, L. (1997). A comparison of the snoezelen environment and a music relaxation group on the mood and behaviour of patients with senile dementia. *British Journal of Occupational Therapy*, 60(5). <https://doi.org/10.1177/030802269706000506>
- Singha, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S. W., Molina, E. J., Sage, M., Brown, S., & Groeneweg, J. (2004). Effects of snoezelen room, activities of daily living skills training, and vocational skills training on aggression and self-injury by adults with mental retardation and mental illness. *Research in Developmental Disabilities* 25(3), 285–93. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2003.08.003>
- Sprinkle, R. (1999). The power of aroma and olfactory experience in the classroom. *Journal of Teaching English in the Two-Year Collage*. 93-98.
- Stephenson, J. (2002). Characterization of multisensory environments: Why do teachers use them? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15(1), 73-90. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1360-2322.2002.00102.x>
- Stephenson, J. (2004). Controversial practices in the education of students with high support needs. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4(1), 58–64. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00018.x>
- Shapiro, M., Parush, S., Green, M., & Roth, D. (1997). The efficacy of the “snoezelen” in the management of children with mental retardation who exhibit maladaptive behaviours. *British Journal of Developmental Disabilities*, 43, 140–155.
- Şafak, P., Demiryürek, P., & Yılmaz, H. C. (2018). Çok duyulu öykülerin ağır ve çoklu yetersizliği olan görmeyen öğrencilerin dinlediğini anlamalarına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 129-153. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.322391
- Şafak, P. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi [Education of children with severe and multiple disabilities]*. Vize.
- Wilmes, B., Harrington, L., Kohler-Evans, P., & Sumpter, D. (2008). Coming to our senses: Incorporating brain research findings into classroom instruction. *ChulaVista*, 128, 659-666.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Individuals with a disability have some common characteristics due to the types of disabilities they have. These common characteristics include attention deficit, difficulty in self-expression, communication and language problems, delay and retardation in learning, difficulty in generalizing what they have learned, slowness and delay in perception, need for intensive support in sustaining life, low self-perception in self-confidence and self-actualization, limitation in motor skills and need for medical support (Bryant et al., 2008; Chen, 2004). Individuals with a disability may experience difficulty in standing, sitting, and moving their hands and arms depending on the degree of their disability (Petitpierre et al., 2007). Therefore, they may need intensive physical and medical treatment in order to move independently (Heward, 2009; Petry & Meas, 2007). Individuals with MD also experience social and emotional difficulties. One of the most important reasons for this is their limited communication and language skills (Eldeniz Çetin, 2016). In addition, such individuals experience limitations in learning new skills to be taught and in exhibiting these skills (Bahçivanoğlu Yazıcı, 2009; Bryant et al., 2008; Şafak, 2013) and need more time and practice in learning and exhibiting newly taught skills (Downing & Peckham-Hardin, 2006).

Addressing multiple senses in education

It is stated that, since individuals with a disability have more than one disability, their education should be planned by taking into account the individual characteristics and disabilities of individuals in this group. The content of the education programs to be created and the methods to be used in teaching should be arranged in a way to respond to the needs of individuals with a disability (Hiroyuki, 2008). Individuals with a disability need intensive and systematic education because they are affected by more than one disability. Appealing to more than one sense in the education of individuals with MD in the education process is considered important for them to exhibit the target skills to be gained. Therefore, the personnel providing educational services to individuals with MD should be well-trained and the educational services should be intensive and continuous (Kauffman & Hallahan, 2005).

Multisensory environments/rooms

Multisensory environments are rooms or environments that are organized to obtain sensory stimuli and contain related equipment. Multisensory rooms are an environment where sensory activities are provided to individuals with severe and multiple disabilities. According to Fowler (2007), multisensory rooms are effective spaces for providing sensory activities to individuals with MD. In these environments, sensory experiences are provided to individuals with MD. These sensory experiences are adapted according to the interests, needs and requirements of individuals with MD (Fowler, 2008). Multisensory environments take into account the needs, requirements, capabilities and potential capabilities of individuals (Ponechalová & Lištiaková, 2010). In addition, a multisensory environment gives individuals with MD the opportunity to control and experience their environment.

Multisensory teaching strategies

Multisensory teaching enables teachers to provide students with knowledge and skills that appeal to various sensory stimuli by offering different learning environments and different learning opportunities to individuals with MD (Metcalf et al., 2009). Research on the effectiveness of multisensory teaching also supports this view (Al Sayyed, 2013; Jubran, 2011; Kok Hwee and Houghton, 2011). According to the Department for Education and Skills (2004), multisensory methods utilize the influence of visual, auditory and tactile senses and the advantages of body movements or kinesthetic awareness in teaching individuals with MD. According to Al Sayyed (2013), learning styles can be influenced by the senses of hearing, sight or touch. Individuals learn

in ways and methods of their own choosing. Therefore, teachers should teach using learning methods that provide equal opportunities for all individuals, and teachers can use sandboxes, three-dimensional numbers and letters, auditory and visual presentations, or materials that support the subject being taught (Alwaqassi, 2017). In this way, all students can be included in the learning process and learning can take place in different ways. In this process, they can benefit from teaching materials that appeal to multiple senses in teaching target skills.

Multisensory stories

Multisensory stories are used as a powerful method in the education of individuals with MD because they improve comprehension and communication skills (Fuller, 1999). For individuals who have difficulty in communication and interaction, multisensory stories have an important place in establishing and maintaining communication with their environment through education and entertainment. In addition, it is stated that it is effective in improving communication skills by positively affecting the learning processes of individuals in this group (Grove, 2009).

Discussion and Conclusion

Stephenson and Carter (2011) conducted a study to reveal whether school staff have awareness of multisensory environments and to determine their views on the subject. The findings of the study revealed that school staff did not have knowledge about multisensory environments. It is noteworthy that there is no study on the subject in Turkey. Based on the fact that multisensory environments have positive contributions to individuals with MD and their environment (Eijgendaal et al., 2010), it is recommended to conduct awareness studies on the subject and to provide informative seminars by experts on the subject. In addition, in order to provide individuals in this group with the experience of a multisensory environment, educators working with individuals with a child with a MD can be provided with informative seminars and in-service courses on the characteristics of multisensory environments and how they should be created. A limited number of awareness-raising and informative review studies (Stephenson & Carter, 2011) have been conducted in the literature. In the Turkish literature, no study on the subject was found. It is thought that multisensory environments are important in the education of individuals with MD, in educational environments and in achieving independence. Therefore, we attach importance to studies that address multisensory in the literature and informative studies that emphasize the importance of multisensory environments. In this respect, it is thought that this study will contribute to the literature and inform stakeholders.

Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University Eğitim Dergisi Journal of Education

Yazım Kuralları

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi'ne gönderilecek makalelerin öncelikli olarak araştırma ve yayın etiğine uygun olması gerekmektedir. Bu çerçevede, dergimize gönderilecek makalelerin dergimizin <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuje/page/5270> adresinde açıklanan " Etik İlkeler, Sorumluluklar ve Politikalar "'a uygun olması gerekmektedir.

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi'ne gönderilecek makalelerin <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuje/writing-rules> adresinde "Yazım Kuralları" başlığı altında da açıklandığı üzere aşağıda belirtilen yazım kuralları çerçevesince hazırlanması gerekmektedir. Yazım kurallarına göre MS-Word kelime işlemci yazılımında hazırlanmış şablonu indirmek için [tıklayınız](#).

Makale Başlığı

Türkçe: 16 punto, Cambria, sola dayalı, sağ girinti 3 cm, sadece ilk kelimenin harfi büyük harfle yazılmalıdır, sonrasında 6 pt boşluk

İngilizce: 16 punto, Cambria, sağa dayalı, sol girinti 3 cm, sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük harfle yazılmalıdır, öncesinde 6 pt boşluk

Yazar Bilgileri

Yazar isimleri 12 punto, Cambria, kalın olarak ve alt alta yazılmalıdır.

Yazar isimlerinden sonra "," koyularak ORCID bilgisine yer verilmelidir. Bir alt satırda kurum bilgisi (Üniversite adı, vb.), birim bilgisi (fakülte adı, vb.) ve e-posta adresi italik olarak yazılmalıdır.

Öz

Makalenin geneli hakkında fikir verecek şekilde Cambria, 10 punto ile 1 satır aralığında yazılmış, 250 kelimeyi geçmemelidir. Öz'de çalışmanın temelini oluşturan kavramlara yer verilmeli, araştırmanın amacına ve özelde araştırma odağına yer verilmelidir. Çalışmanın yöntem ve deseni ile veri toplama araçlarından bahsedilmelidir. Çalışmanın öne çıkan bulguları sunulduktan sonra araştırmanın sonuçlarına yer verilerek öz bölümü tamamlanmalıdır.

Öz bölümünü Anahtar Sözcükler bölümü takip etmelidir. Anahtar sözcükten sonra virgül konularak, anahtar sözcükler birbirinden ayrılmalıdır. Anahtar sözcüklerin 3 ile 5 arasında olması beklenilmektedir. Anahtar sözcükler, Cambria, 10 punto, yalnızca ilk kelimenin ilk harfi büyük olarak yazılmalıdır.

Abstract

Öz bölümünü İngilizce Abstract bölümü takip etmelidir. Öz için geçerli olan yazım kuralları geçerlidir. Anahtar sözcükler yerine Keywords ifadesi kullanılmalıdır.

BİRİNCİ DÜZEY BAŞLIK

Birinci seviye başlıklar (Örneğin Giriş, Yöntem, Sonuçlar, Kaynakça, gibi) yazılırken tüm kelimeler BÜYÜK HARF olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 12 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

İkinci Düzey Başlık

İkinci seviye başlıklar (Örneğin, Yöntem birinci seviye başlığı altında yer alan Katılımcılar/Örneklem alt başlığı) için kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Her kelimenin sadece ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 12 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Üçüncü düzey başlık

Üçüncü seviye başlıklar (Örneğin Katılımcılar/Örneklem ikinci seviye başlığı altında yer alan Katılımcıların belirlenmesinde izlenen yöntem alt başlığı) kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 11 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Metin

Tüm makale boyunca metin için kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 11 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Yasla (iki yana yasla), Aralık Önce: 0 nk ve Sonra: 6 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Metinde yer alan parantez içi atıflarda (Soyad & Soyad, 2021) şeklinde kullanılmalıdır. & işareti kullanılmalıdır. Parantez dışı atıflarda ve ifadesi kullanılmalıdır. Soyadı ve Soyadı (2021) gibi. Üç ve daha fazla yazarlı atıflarda (Soyadı, Soyadı, & Soyadı, 2021) şeklinde kullanılmalıdır. Aktaran için akt. kısaltması, ve diğerleri için vd., ifadesi kullanılmalıdır (Soyadı vd., 2021).

Şekil Başlıkları

Şekil kullanımlarında şekil konumu "Metinle Aynı Hizaya" olarak seçilmelidir. Şekil ismi şekil numarası ile birlikte şeklin üstünde olmalıdır. Şekil numarası "Şekil X" şeklinde kalın yazı tipi olarak yazılmalıdır. "Şekil X" ifadesinden önce ayrıca satır boşluğuna gerek yoktur, "Şekil X" ifadesinin paragraf aralığı önce 12 olarak belirlenmiştir. Şekil ismi bir satır alta italik olarak yazılmalıdır. Eğer şekil başka bir kaynaktan alınıyor ise mutlaka atıf sayfa numarası ile birlikte verilmelidir. Şekil adından sonra boşluk (Enter) bırakılmasına gerek yoktur, İtalik olan şekil başlığının paragraf aralığı "sonra 6" olarak hali hazırda formatlanmıştır. Tüm şekil, resim ve çizimlerin okunabilirliğinin sağlanması gerekmektedir. Metin içerisinde Şekil 1'de gösterildiği üzere ifadesindeki gibi şekilden mutlaka bahsedilmelidir. .

Tablo Başlıkları

Açıklayıcı tablo ismi tablo numarası ile birlikte tablonun üstünde olmalıdır. Tablo numarası "Tablo X" şeklinde kalın yazı tipi olarak yazılmalıdır. Tablo başlığı italik olarak her kelimenin ilk harfi büyük olacak şekilde (Başlık stili) yazılmalıdır. Eğer tablo başka bir kaynaktan alınıyor ise mutlaka atıf sayfa numarası ile birlikte verilmelidir. Tablodan adından önce ayrıca satır boşluğuna gerek yoktur, "Tablo X" ifadesinin paragraf aralığı önce 12 olarak hali hazırda belirlenmiştir. Tablonun kendisinden sonra ayrıca boşluk bırakılmasına gerek yoktur.

Metin içerisinde "Tablo 1'de gösterildiği üzere" gibi tablodan mutlaka bahsedilmelidir. Tablonun düzenlenmesinde APA kuralları takip edilmelidir. Dikey çizgi kullanılmamalıdır. APA stiline göre tablolarda sadece en üst başlık grubunun altında ve üstünde tablo kenarlıkları olmalı ve sadece en alt satırın alt tablo kenarlığı olmalıdır. Diğer taraftan tablonun ana yapısını bozmamak kaydı ile okunabilirliği sağlamak adına önemli alt-başlıkların sunumunda yatay çizgilere yer verilebilir. Tablo içerisindeki metin Cambria 10 punto ile yazılmalıdır. Gerekli durumda 9 punto kullanılabilir.

Tablodan sonra eğer metin ile devam ediliyorsa “Gir tuşu” (“Enter”) ile bir satırlık boşluk oluşturulmalıdır. bu satırın önce ve sonra paragraf aralığı 0 olarak ayarlanmalıdır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu başlık altında araştırmanın kısıtlarına mutlaka detaylıca yer verilmelidir. Metin yine 11 punto, Cambria fontunda ve tek satır aralıklı olmalıdır.

Destek ve Teşekkür

Makalenin bir bölümünün daha önceden sunulduğu konferans vb. var ise beyan edilmelidir. Makale daha geniş kapsamlı bir araştırmanın / projenin bir bölümü ise araştırmanın ya da projenin başlığı da yazılarak beyan edilmelidir. Örneğin, bir yüksek lisans tezinin bir bölümü makale olarak gönderildi ise tezin başlığı da yazılarak beyan edilmelidir. Eğer araştırma bir kurum tarafından desteklenen bir projeden (BAP Projesi, TÜBİTAK Projesi gibi) vb. üretildi ise proje numarasına, proje adı ve projenin bitiş tarihi (proje bitmedi ise devam eden proje olduğu ifade edilerek) yazılarak beyan edilmelidir. Eğer bu kapsamda bir beyan yok ise, “Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır” şeklinde bir ifade yazılmalıdır. Bu bölüm zorunludur.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın birden fazla yazarı olması durumunda araştırmanın yazarlarının katkı oranları beyan edilmelidir. Farklı senaryolar için örnekler aşağıda sunulmaya çalışılmıştır. Makalenin yazarları kendi araştırma süreçlerine yönelik benzer bir metin kaleme almak zorundadırlar. Bu bölüm zorunludur.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, çalışmanın herhangi bir çıkar çatışması olup olmadığını ifade etmelidir. Eğer bir çatışma beyanı yok ise “Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz” şeklinde beyanda bulunulması gerekmektedir.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Olgu sunumlarında, bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formunun imzalatıldığına dair bilgiye yer verilmesi gereklidir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı, etik değerlendirme kararının tarihi ve etik değerlendirme belgesi sayı numarasına yer verilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Kaynakça birinci seviye başlık olarak yazılmalıdır. Metin içerisindeki tüm atıflara kaynakça altında MUTLAKA yer verilmelidir. Kaynakça altında yer verilen tüm kaynaklara da MUTLAKA metin içerisinde atıf verilmiş olmalıdır. Bu çapraz kontrolün yapılması yazar(lar)ın sorumluluğu altındadır.

Kaynakların sunumunda APA 7 kurallarına uyulmalıdır. Kaynakçada yazar formatında “ve” ifadesi yerine & işareti kullanılmalıdır. Kitap içerisinde bölüm için In ifadesi yerine içinde ifadesi kullanılmalıdır. Kitap atıflarında Şehir bilgisine gerek yoktur. İnternette alınan kaynaklarda “erişilmiştir” ifadesine gerek yoktur. Doğrudan http:// ile başlayan İnternet adresi verilmelidir. DOI kullanımında da doğrudan http:// ile başlayan doi adresinin verilmesi yeterlidir.

Soyadı, A., & Soyadı, A. (2021). Makale başlığı burada yer almalıdır. *Dergi Adı*, 5(1), 12-34.

Soyadı, A., & Soyadı, A. (2021). Kitap bölümü başlığı burada yer almalıdır. A. Soyadı & A. Soyadı (Ed.) içinde, *Kitap başlığı burada yer almalıdır* (ss. 12-34). Yayınevi.

Kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Normal, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 10 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Aralık Önce: 0 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir. Asılı girintileme: 0,6 cm olarak belirlenmelidir.

Sık kullanılan kaynakça çeşitleri için Şablonda örneklere yer verilmiştir.

APA 7 yönergeleri için açık kaynak https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/apa_style/apa_formatting_and_style_guide/general_format.html adresi incelenebilir.

Genişletilmiş İngilizce/Türkçe Öz (Extended Abstract)

Çalışmanın sonunda Türkçe çalışmalarda genişletilmiş İngilizce Öz'e, İngilizce çalışmalarda genişletilmiş Türkçe Öz'e yer verilmelidir. Metin biçimlendirmesi (11punto büyüklüğünde, Cambria karakteri kullanılarak) bozulmadan, 750-1000 kelimedenden oluşan geniş İngilizce öz yazılmalıdır. Bu öz alt başlıklar (Introduction, Method, Results, Discussion and Conclusion vb.) içermeli, makalenin temel fikirlerinin tümünü kapsayacak biçimde, paragraflar halinde olmalıdır. Geniş İngilizce öz yeni bir sayfadan başlamalıdır.

Araştırma Etiğine Yönelik Açıklamalar

Yöntem Başlığı altında "Araştırma Etiği" alt başlığına ve bu alt başlık altında üçüncü düzey başlık "Etik kurul izin bilgileri" alt-başlığına yer verilmesi zorunludur. Bu bölümler altında yer alması gereken içeriğe yönelik bilgilere Şablon dosyada yer verilmiştir.

Makalenin son bölümünde yine "Yayın Etiği Beyanı" başlığı altında Şablon dosyada açıklanan bilgilere yer verilmesi zorunludur.

Benzer şekilde Şablon dosyada belirtildiği üzere makalenin son bölümünde "Destek ve Teşekkür", "Araştırmacıların Katkı Oranı", "Çatışma Beyanı" bölümlerinin doldurulması zorunludur.

Özgünlük Raporu

Yazarlar intihalden (plagiarism) kesinlikle kaçınmalıdır. Bilimsel etik sorunlarının en başında gelen intihal, daha önce yayımlanmış bir yayının (bu yazarın daha önce yayınladığı kendi yayını da olabilir) tümünün ya da bir kısmının kaynak gösterilmeden alınarak yeni yayın gibi yeniden yayınlanmasıdır. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi intihali önlemek için yazarlardan yaygınlığı kabul görmüş bir intihal yazılımını kullanarak intihal raporu göndermelerini talep eder. Makale gönderim aşamasında yazar(lar) özgünlük raporunu göndermek zorundadırlar. Rapor kaynakça hariç en fazla %20'nin altında olmak zorundadır.



Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University Eğitim Dergisi Journal of Education



Yazışma Adresi Mailing Address

*Eğitim Fakültesi Dekanlığı Dean of Faculty of Education
Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi Kocaeli University Umuttepe Campus
41001 İzmit Kocaeli 41001 İzmit Kocaeli
Türkiye Turkey*

Telefon Telephone

+ 90 262 303 24 01 + 90 262 303 24 01

Belgegeçer Fax

+ 90 262 303 24 03 + 90 262 303 24 03

E-posta E-mail

kuje@kocaeli.edu.tr kuje@kocaeli.edu.tr

Web Adresi Web Address

<http://dergipark.org.tr/kuje> <http://dergipark.org.tr/kuje>

E-ISSN E-ISSN

2636-8846 2636-8846