

25. | 1. | 2025
cilt | sayı | mart
volume | issue | march

ISSN: 1303-0493
e-ISSN: 2148 - 4929

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAIBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

BAİBÜEFD

Cilt: 25 Sayı: 1

Mart 2025

ISSN: 1303-0493 E-ISSN: 2148-4929

SAHİBİ

Prof. Dr. Mustafa ALİŞARLI

Rektör, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

BİLİMSEL YAYIN VE DERGİLER KOORDİNATORLÜĞÜ

Doç. Dr. Mustafa YİĞİTOĞLU - mustafayigitoglu@ibu.edu.tr

Koordinatör, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT - demiray_f@ibu.edu.tr

Koordinatör Yardımcısı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

SORUMLU MÜDÜR

Prof. Dr. Üzeyir OK - uzeyir.ok@ibu.edu.tr

Dekan, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

EDİTÖR

Prof. Dr. Kaya YILDIZ - yildiz_k1@ibu.edu.tr

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

SAYI EDİTÖRÜ

Prof. Dr. Halit KARATAY - karatay_h@ibu.edu.tr

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

ALAN EDİTÖRLERİ

Prof. Dr. Adnan ALTUN
Prof. Dr. Fatih AYDIN
Prof. Dr. Hakan YAMAN
Prof. Dr. Halit KARATAY
Prof. Dr. Yusuf CERİT
Prof. Dr. Zeki ARSAL
Prof. Dr. Duygu S. ÖZTÜRK
Doç. Dr. C. Şule KÜLÜK
Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT
Doç. Dr. Melih Derya GÜNER
Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU
Doç. Dr. Türker SEZER
Doç. Dr. Yavuz DURAK
Doç. Dr. Yasin AYDIN
Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

YAYIN KURULU

Prof. Dr. Adnan ALTUN
Prof. Dr. Yusuf CERİT
Prof. Dr. Recai AKKAYA
Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ
Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT
Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU
Doç. Dr. Şenyurt YENİPİNAR
Doç. Dr. Taner ATMACA
Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Sakarya Üniversitesi, Hendek Eğitim Fak. Sakarya-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Aksaray-Türkiye
Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Düzce-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Bahri AYDIN
Prof. Dr. E. Özlem YİĞİT
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY
Prof. Dr. Fahri KILIÇ
Prof. Dr. Soner DURMUŞ
Doç. Dr. K. Vefa TEZEL
Dr. Öğr. Üyesi Nuri AKGÜN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Düzce-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Harun BEKİR
Dr. Bayram BİLİR
Dr. Tanat NURGAZİYEV
Doç. Dr. Taleh HALİLOV
Doç. Dr. Serdan KERVAN
Doç. Dr. Faiq ELEKBERLİ
Dr. Dinara AŞİMOVA
Prof. Dr. Akmatkali ALİMBEKOV
Doç. Dr. Aliya KURALBAYEVA
Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Plovdiv Paisiy Hilendarski Üniversitesi, BULGARİSTAN
Semerkand State Institute of Foreign Languages. ÖZBEKİSTAN
Abay Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi, KAZAKİSTAN
Nahçıvan Devlet Üniversitesi, AZERBAYCAN
Prizen Ukshin Hoti Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, KOSOVA
Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, Felsefe Enst.AZERBAYCAN
Abay Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi, KAZAKİSTAN
Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, KIRGIZİSTAN
Hoca Ahmet Yesevi Ulus. Türk Kazak Üniversitesi, KAZAKİSTAN
Hoca Ahmet Yesevi Ulus. Türk Kazak Üniversitesi, KAZAKİSTAN

Doç. Dr. İbrahim UYSAL
Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA

Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Seda COŞAR ÇELİK
Dr. Veli BAŞAROL

Öğr. Gör. Ali YILMAZ
Arş. Gör. Esra METİN

Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY
Doç. Dr. Nurettin KARTALLIOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Ömer SAVAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Seda KAYA
Dr. Öğr. Üyesi Gökçen TEKİN
Öğr. Gör. Dr. Gülce DOĞAN
Doç. Dr. Atilla DİLEKÇİ
Dr. Hüseyin KARABUĞA
Dr. Öğr. Üyesi Hamdi BİRGÖREN

İSTATİSTİK EDITÖRLERİ

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Sakarya Üni., Hendek Eğitim Fak. Sakarya-Türkiye

DİL EDITÖRLERİ

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Yeniçağ Yaşar Çelik
MYO. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Yab.Dil.Y.O.Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni.,Türk Dili Bl. Bolu-Türkiye
Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fak. Aksaray-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni.,Türk Dili Bl. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

TEKNİK EDITÖRLER

Dr. Öğr. Üyesi Yunus ÖZYURT

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Türker YILDIRIM

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Bahadır ALTINTAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bil. İşl. Gülay GÜLAY

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

WEB EDITÖRÜ / SOSYAL MEDYA

İLETİŞİM ve SEKRETERYA

HAKEM KURULU

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD), en az iki hakemin görev aldığı çift taraflı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır

ADRES

Yazışma Adresi Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
14280 Bolu-Türkiye
Telefon 0 374 254 1000 / 5606
Faks 0 374 253 46 41
E-Posta aibuefdergi@gmail.com

DİZİNLENME BİLGİLERİ

“Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [BAİBÜEFD]” yılda dört kez (Mart – Haziran – Eylül – Aralık) yayınlanan hakemli, akademik uluslararası bir dergidir. **BAİBÜEFD**’de yayınlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir. Yayın dili Türkçe olmakla beraber diğer dillerde de yazılar yayımlanmaktadır. Yayımlanan yazıların bütün yayın hakları **BAİBÜEFD**’ye ait olup, yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen basılamaz, çoğaltılamaz ve elektronik ortama taşınamaz. Yazıların yayınlanıp yayınlanmamasından yayın kurulu sorumludur. Ayrıca Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Dergipark üyesidir.

Bolu Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD); TÜBİTAK – ULAKBİM TR Dizin (Sosyal Bilimler Veri Tabanı), **EBSCO** taranmaktadır.

iv

Assoc. Prof. Dr. Harun BEKİR
Dr. Bayram BİLİR
Dr. Tanat NURGAZİYEV
Assoc. Prof. Dr. Taleh HALİLOV
Assoc. Prof. Dr. Serdan KERVAN
Assoc. Prof. Dr. Faiq ELEKBERLİ
Dr. Dinara AŞİMOVA
Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV
Doç. Dr. Aliya KURALBAYEVA
Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Plovdiv Paisiy Hilendarski Üniversitesi, BULGARIA
Semerkand State Institute of Foreign Languages, UZBEKİSTAN
Abai Kazakhk Pedagogical University, KAZAKHSTAN
Naxçıvan Dövlət Universiteti, AZERBAIJAN
Prizren Ukshin Hoti University, KOSOVO
Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası, AZERBAIJAN
Abai Kazakhk Pedagogical University, KAZAKHSTAN
Kyrgyzstan-Türkiye Manas University, KYRGYZSTAN
International Hoca Ahmet Yesevi University, KYRGYZSTAN
International Hoca Ahmet Yesevi University, KYRGYZSTAN

STATISTICAL EDITORS

Assoc. Prof. Dr. İbrahim UYSAL
Assist. Prof. Dr. Levent ERTUNA

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Sakarya Uni., Hendek Faculty of Edu. Sakarya-Türkiye

TURKISH/ENGLISH LANGUAGE EDITORS

Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU
Assist. Prof. Dr. Seda COŞAR ÇELİK
Dr. Veli BAŞAROL

Instructor Ali YILMAZ

Res. Assist. Esra METİN
Assoc. Prof. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY
Assoc. Prof. Dr. Nurettin KARTALLIOĞLU
Assist. Prof. Dr. Ömer SAVAŞ
Assist. Prof. Dr. Seda KAYA
Assist. Prof. Dr. Gökçen TEKİN
Lecturer Dr. Gülce DOĞAN

Assoc. Prof. Dr. Atilla DİLEKÇİ
Assist. Prof. Dr. Hamdi BİRGÖREN
Lecturer Dr. Hüseyin KARABUĞA

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Yenicega Yasar Celik Vocational
School, Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni. School of Foreign Languages
Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., The Headship of Turkish
Language Dep. Bolu-Türkiye
Aksaray Uni., Faculty of Edu. Aksaray-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., The Headship of Turkish
Language Dep. Bolu-Türkiye

TECHNICAL EDITORS

Assist. Prof. Dr. Yunus ÖZYURT
Assist. Prof. Dr. Çiğdem Türker
YILDIRIM

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

WEB EDITOR / SOCIAL MEDIA

Assoc. Prof. Dr. Bahadır ALTINTAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

CONTACT & SECRETARIT

Gülşay GÜLAY

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

REFeree BOARD

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education (BAİBÜEFD), uses double-blind review fulfilled by at least two reviewers. Referee names are kept strictly confidential.

ADDRESS

Contact Address Bolu Abant İzzet Baysal University Faculty of Education
14280 Bolu-Türkiye
Telephone 090 374 254 1000 / 1606
Fax 090 374 253 46 41
E-Mail aibuefdergi@gmail.com

ABSTRACTING AND INDEXING SERVICES

“**Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education [BAİBÜEFD]**” is a peer-reviewed, international journal published four times a year (March-June-September-December). The scientific and legal responsibility of the articles published in **BAİBÜEFD** belongs to the authors. Although the language of publication is Turkish, articles are published in other languages. All publication rights of the published articles belong to **BAİBÜEFD** and cannot be printed, reproduced or transferred to the electronic media in whole or in part without the permission of the publisher. The editorial board is responsible for publishing the articles.

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education [BAİBÜEFD] indexed and abstracted in: **TUBITAK ULAKBİM TR Index** (Social Sciences and Humanities Database), **EBSCO**

Hakem Kurulu

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [BAİBÜEFD], en az iki hakemin görev aldığı çift taraflı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır. Hakem isimleri gizli tutulmakta ve yayımlanmamaktadır. / Bu konuda genel bilgi için <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Referee Board

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education [BAİBÜEFD] uses double-blind review fulfilled by at least two reviewers. Referee names are kept strictly confidential. For detailed information, please click here: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Telif Hakları

Dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakları yazarlara aittir ve çalışmaları Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) kapsamında lisanslanmıştır.

Copyrights

Authors own the copyright to their work published in the journal and their work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

İçindekiler/Contents

i / x

Jenerik/Generic

Makaleler/Articles

1-27	İlkay İrem İRİÖĞLU – Mehmet MART Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Bahçesindeki Etkinliklerinde Esnek Materyallere Yer Verme Durumlarının İncelenmesi Examination of Preschool Teachers' Use of Loose Part Materials in School Gardens During their Activities
28-54	Ayşe TEKİN DEDE - Berna TATAROĞLU TAŞDAN - Melike YİĞİT KOYUNKAYA Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının Gerçek Sınıf Uygulamalarındaki Argümantasyon Süreçlerinin İncelenmesi Examination of Argumentation Processes of Middle School Pre-Service Mathematics Teachers in Real Classroom Practices
55-82	Melike Güzin SEMERCİOĞLU – Hüseyin KALKAN Astronomi Eğitimi Amacıyla Geliştirilen Fiziksel Modellerin Yeterliği Hakkındaki Öğretmen Görüşleri Teacher Views on the Adequacy of Physical Models Developed for Astronomy Education
83-109	Kaan AKPINAR - Şimay Tutku CEYHAN - Merve İrem YILDIZ- Elif KIRAT- Petek Akman ÖZDEMİR - Handan NOYAN Üniversite Öğrencilerinin COVID-19 Pandemisi Dönemindeki Benlik, Dünya ve Gelecek Algıları: Bir Karma Yöntem Araştırması* University Students' Perceptions of Self, World and Future During the COVID-19 Pandemic: A Mixed Methods Research
110-132	Nurtağ BARIŞERİ AHMETHAN - Merve Nihan ERTEKİN KAYA Eğitimde Drama Dersini Alan Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaratıcı Drama Kavramına İlişkin Algıları Perceptions of Teacher Candidates of Education Faculty Regarding the Concept of Creative Drama
133-158	Serdar YEŞİL Sınıf Öğretmeni Adaylarının Tartışmaya İlişkin Algıları Perceptions of Primary School Teacher Candidates Regarding Discussion
159-179	Seçil YILDIZ - Nihal AKALIN Okul Öncesi Resimli Öykü Kitaplarındaki Yaşlılık Kavramının İncelenmesi Examining the Concept of Old Age in Preschool Picture Storybooks

180-204	Tuğba DEMİRBAĞ – Meliha TUZGÖL DOST Behaviors Regarding the Positive Discipline: A Case Study for Parents Pozitif Disipline İlişkin Davranışlar: Ebeveynlere Yönelik Bir Durum Çalışması
205-227	Büşra YILMAZ Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Yer Alan Kavramların Öğretimine İlişkin Görüşleri Opinions of Classroom Teachers on Teaching the Concepts in Life Sciences and Social Studies Lessons
228-249	Mert CAN – Mevlüt KARA Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Examination of the Relationship between the Social Justice Leadership Behaviors of School Principals and Teachers' Perception of Organizational Commitment
250-282	Hakan VURAL – Hatice YILDIZ Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi Examination of Variables Predicting Middle School Students' Attitudes Towards Turkish Lesson
283- 307	Dilek KIRNIK – Hacı Orhan AYSÖNDÜ İlkokul Birinci Sınıf Öğrencileri İçin Okul ve Öğretmen Seçimi Neden Yapılır? Why Choose a School and Teacher for First Graders?
308-333	Hakan Süleyman KÖSE - Turan Akman ERKİLİÇ Öğretmenlerin Çağdaş Liderlik Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arası İlişki The Relationship Between Teachers' Perceptions Of Contemporary Leadership and Their Organizational Commitment
334-360	Yağmur KUNDURACI - Fadimana KÜÇÜK - Ceren ÇİÇEK TAŞ - Serdar ÖZDİL - Ayşe Sena ŞAHİN - Gülden UYANIK Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık ve Okul Olgunluğu ile İlgili Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi Investigation of Preschool Teachers' Opinions and Practices on Early Literacy and School Readiness
361-374	Rukiye AYDOĞAN - Zeynep AKKUŞ ÇUTUK - Selman ÇUTUK The Effect of Social Emotional Learning and Emotional Intelligence on Self-Esteem in University Students Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme ve Duygusal Zekânın Benlik Saygısı Üzerine Etkisi
375-397	Ruşen BÜKEN – Abdullah Cevdet KIRIKÇI Vatandaşlık Ders Kitaplarında Yer Alan Atasözlerinin Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi: 1930-2023 Examination of Proverbs in Citizenship Textbooks in the Context of Values Education: 1930–2023

398-424	Metehan GÜNGÖR – Ergül DEMİR Angoff'un Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri Yöntemi'nin Değişen Madde Fonksiyonu Belirlemede Kullanımı The Use of Angoff's Transformed Item Difficulties Method in Detecting Differential Item Functioning
425-445	Selva Büşra TURAN – Ahmet ERDOĞAN Scratch's Impact on Technological Pedagogical Content Knowledge, Computational Thinking Skills, and Computing Attitudes of Prospective Elementary Mathematics Teachers Scratch'in İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri, Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri ve Bilgisayar Bilimi Tutumları Üzerine Etkisi
446-459	Mithat ELÇİÇEK Öğrencilerin Bilişim Etiği ve Dijital Ayak İzi Farkındalığı Üzerine Bir İnceleme An Investigation on Students' Awareness of Information Technologies Ethics and Digital Footprint
460-487	Burcu KARAMAN Destek Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bakış Açısı Problems Encountered in Supportive Education and Solution Suggestions: Social Studies Teachers' Perspective
488-507	Alparslan ÜNSAL - Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI Özgül Öğrenme Güçlüğü Bağlamında Ebeveynlerin Yaşadıkları Zorluklar Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi Examining Parents' Opinions About the Difficulties They Experience in the Context of Specific Learning Disabilities
508-532	Maide SARIKAYA - Barış KEÇECİ - Kumru Didem ATALAY Covid-19 Sürecinde Önleyici Davranışlar ile Eğitim Kalitesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Başkent Üniversitesi Örneği Examining Relationship Between The Preventive Behaviours and The Educational Quality During Covid-19 Pandemic: Case Study of Baskent University
533-557	Akın METLİ Veri Madenciliği ile Türk Eğitim Sistemi Üzerine Bir Çoklu Perspektif Analizi A Multiple Perspective Analysis on the Turkish Education System through Data Mining
558-588	Nesibe Nur TÜYSÜZ – Gülay EKİCİ 7. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın ve Ders Kitabının Günlük Hayatla İlişkilendirilmesi Yönünden Değerlendirilmesi Evaluation of the 7th Grade Mathematics Lesson Teaching Program and the Textbook in Connection With Daily Life

589-620	Emine Ela ŞİMŞEK Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müze Eğitiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi The Investigation of Preschool Teachers' Perspectives on the Use of Digital Technologies in Museum Education
621-645	Zehra HAZAR - Aynur BÜTÜN AYHAN Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerin Bekçilik Davranışları ve Babaların Annelik Bekçiliği Davranışlarına Maruziyetlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi A Study on Gatekeeping Behaviours of Mothers With Children with Special Needs and Fathers' Exposure to Maternal Gatekeeping Behaviours According to Some Variables
646-666	Çağla Şeyma ŞAHİN – Neriman ARAL Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Olan Bireylerin Sosyal İletişim ile Oyun Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Investigation of the Relationship Between Social Communication and Play Skills of Individuals With Autism Spectrum Disorder</i>
667-690	Abdulkerim DİKTAŞ - Derya GİRGİN - İsmail SATMAZ - Ulaş YABANOVA Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının SOLO Taksonomisine Göre Analizi Analysis of the Social Studies Course Curriculum of the Türkiye Century Education Model According to the SOLO Taxonomy
691-712	Ahmet GÜNEŞLİCE - Fulya CENKSEVEN ÖNDER - Bilal KAYA Gelişme Odağı ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Gelecek Vizyonlarının Aracı Rolü The Mediating Role of Future Visions in the Relationship Between Promotion Focus and Subjective Well-Being
713-737	Fulya EZMECİ - Şeyma ATICI "Challenging Behaviors": What do Picturebooks Tell Preschool Children? “Zorlayıcı Davranışlar”: Resimli Kitaplar Okul Öncesi Çocuklarına Ne Anlatıyor?
738-755	DÜZELTME MAKALESİ Hasan Basri MENDUHOĞLU – Mevsim ZENGİN Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğinin Geliştirilmesi Development of the Organizational Citizenship Behaviour Scale



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Bahçesindeki Etkinliklerinde Esnek Materyallere Yer Verme Durumlarının İncelenmesi

Examination of Preschool Teachers' Use of Loose Part Materials in School Gardens During their Activities

İlkay İrem İRİOĞLU¹ , Mehmet MART²

Geliş Tarihi (Received): 20.12.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 18.12.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Esnek materyaller, içinde birçok değişkeni barındıran, çocukların istediği şekilde kullanabilecekleri, çeşitli figürlerin oluşturulabileceği, birleştirilebilen, dağıtılabilen, yeniden inşa edilebilen, hareketli, dikte edilmemiş, çok yönlü malzemelerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçesinde esnek materyallere yer verme durumlarının incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma türlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, MEB'e bağlı bağımsız bir anaokulunda ve MEB'e bağlı özel bir anaokulunda görev yapan amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 12 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde öğretmenlere yönelik sorular içeren 'Kişisel Bilgi Formu' ve araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış 'Öğretmen Görüşme Formu', gözlem, okul bahçelerinin fotoğrafları ve katılımcı öğretmenlerin sınıf içi veya sınıf dışı etkinliklerinde esnek materyallerle uyguladıkları etkinlik fotoğrafları doküman analizi olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda her iki okul türünde de okul öncesi öğretmenlerinin sınıf dışı uygulamaları, açık hava etkinliklerini ve esnek materyalleri kullandıkları ve iki okul türünde de fiziksel koşulların, iklim koşullarının, güvenlik nedeniyle oluşabilecek risklerin, açık havada esnek materyalleri kullanım sıklığını etkilediği görülmüştür. Özel anaokulundaki çocukların doğal ve esnek materyal kullanımının, bağımsız anaokulundaki çocukların esnek materyal kullanımına kıyasla daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Bahçesi, Esnek Materyaller, Okul Öncesi Öğretmenleri, Açık Hava

&

Abstract: Loose parts are movable, non-dictated, can be combined, distributed, reconstructed, versatile materials, formed into various shapes that children can use them in various ways. The phenomenology design, which is one of the qualitative research types, was used in this study. This research aims to examine the preschool teachers' use of loose parts in their school garden. The sample of the study consists of 12 preschool teachers were chosen by the purposive sampling method. The participating teachers were working in an independent kindergarten affiliated to the Ministry of National Education and a private kindergarten affiliated with the Ministry of National Education. During the data collection process, the 'Personal Information Form' and the semi-structured interview used. The form and interview questions were designed by the researchers. In addition, the document analysis used from the photographs of the school gardens and photographs shared by the participating teachers from their previous activities. As a result of the research, it was seen that in both school types, the participating preschool teachers used out-of-class practices, outdoor activities and loose parts materials. In both school types, physical conditions, weather conditions, and risky factors may have an impact on outdoor activities. Also, the security issues have an impact on the frequency of use of loose parts materials outside. In conclusion, the use of natural and loose parts materials by the children in the private kindergarten is more than the use of loose parts materials by the children in the independent kindergarten.

Keywords: School Garden, Loose Parts Materials, Preschool Teachers, Outdoor

Atıf/Cite as: İrioğlu, İ. İ. & Mart, M. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerinde okul bahçelerinde esnek materyallere yer verme durumlarının incelenmesi, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-27, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025.-1407639>

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma 26-28 Ekim 2023 tarihleri arasında Karaman'da 8. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: İlkay İrem İrioğlu, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, ilkayirem1021@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-3025-8538>

² Doç. Dr. Mehmet Mart, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, dr.mehmetmart@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5055-9951>

1. GİRİŞ

Çocukların gelişiminde içinde bulundukları öğrenme ortamları onların bütünsel gelişimi için önemlidir (Bilton, 2014). Eğitim ortamlarının ve bu ortamların sağladığı olanakların çocuklar açısından son derece önemli olduğuna dair kendi teorilerini ortaya atan Comenius, Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel, John Dewey, Margaret McMillan, Rudolf Steiner gibi birçok kuramcı ve eğitimci vardır (Davies vd. 2018). Türkiye’de okul öncesi eğitim programı incelendiğinde iyi tasarlanmış eğitim ortamlarının çocukların etkin öğrenmelerini desteklediği ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir (MEB, 2013). Kısacası çocuğun keşif yapabileceği, deney yapabileceği ve araştırıp öğrenebileceği kaynaklar açısından zengin bir fiziksel ortam, çocukların öğrenme kapasitesi ve becerileri üzerinde etkilidir (Sanoff, 1995).

Kaliteli çevresel uyaranların zengin olduğu açık alanlar ve doğa değişik öğrenme ortamları ve çeşitli fırsatlar sunmaktadır (McCans, 2004). Açık hava alanları, çocuklara dünyayı farklı görme, deneyim ve becerileri geliştirme olanakları sunar (Dahlberg vd., 2007). Doğal çevrenin çeşitliliği, çocukların uyarıcı ve çeşitli oyun ortamı ihtiyaçlarını karşılayabilir; bu nedenle oyunun türü ve yaratıcılığı çevresel özelliklerle yakından ilişkilidir. Pretty ve diğerleri (2009), doğal ortamlarda çeşitli değişkenler olduğu zaman çocukların özgür keşif oyunları için daha büyük fırsatların oluşacağını belirtmişlerdir. Nicholson’ın tanımlamış olduğu Türkçe karşılığıyla ‘gevşek-esnek-serbest materyaller’ olarak dilimize çevrilen ‘loose parts’ kavramı çevredeki önceden yapılandırılmamış materyalleri, çocuklara oyun deneyimlerini fikirlerine ve amaçlarına dayalı olarak geliştirme özgürlüğü veren araçları kapsamaktadır (Änggård, 2011). Burada esnek materyaller tabiri maddenin yapısını değil, materyallerin kullanımının açık uçlu ve serbest kullanımını kastetmektedir. Oyun alanlarının hangi miktarda risk ve mücadele yaşama fırsatı verdiği, onun ‘sağlayıcılık’ (affordance) özelliğidir (Cevher Kalburan, 2014). Sandseter, sağlayıcılığı bireyin algıladığı, kullandığı veya manipüle ettiği nitelikleri olarak tanımlamıştır (Sandseter, 2009). Gibson’a göre, nesnelere yüklenen doğrudan anlamların algılanabilir olması, canlıların ihtiyaçları, ilgisi ve farkındalığıyla ilişkilidir. Örneğin çocuğun bulunduğu mekânda ulaşabileceği çekiç, çivi ve ağaç kütüğü çocuğun kütüğün üstüne çivi çakmasını teşvik etmektedir. Fakat çocuk bu malzemeleri herhangi bir nedenle kullanmadığında ortamın fırsat verdiği bu sağlayıcılığı ya da uygunluğu gerçekleştirmemiş olur. Ancak çocukların çevrelerindeki nesneleri algılayabilmesi, onları yeniden kullanıp dönüştürebilmesi, yaratıcı ve esnek bir biçimde düşünebilmesi çocukların algılarıyla ilgilidir (Gibson, 1979; Nicholson, 1971; Sandseter, 2009). Buna benzer şekilde serbest/esnek parçalar (loose parts) teorisinde bireylerin yaratıcılığının uygun ortam ve fırsatlar sağlandığında açığa çıkabileceği ve artabileceği savunulur. Çocukların esnek parçaları algılama şekilleri, materyalleri oyunlarında kullanma durumlarını ve kullanma biçimlerini etkiler (Flannigan ve Dietze, 2017). Esnek materyaller, çocuklar için yetişkinlerin kontrolü olmayan yapılandırılmamış oyun fırsatları sunar (Ridgers vd., 2012; Staempfli, 2009). Esnek parçaların bir başka fonksiyonu ise doğada bulunan materyallerin cinsiyet ayrımı gözetmemesi nedeniyle eşitlikçi oyunu desteklemesidir. Bu materyallerin yer aldığı doğal ortamlar çocukların neyle, nasıl ve kiminle oynadıkları konusunda daha fazla serbestliğe sahip olduğundan bu ortamlarda daha az yapı empoze edilmektedir. Aynı zamanda esnek materyallerin çocukların kendi risk algılarını yönetmesine fırsat tanıdığı belirlenmiştir. Örnek olarak ağaca tırmanmak, halatla sallanmak, ip üzerinde yürümek gibi risk içeren davranışların çocukların kontrollü, test ederek, sorgulayarak ve adım adım deneyimledikleri belirlenmiştir (Flannigan ve Dietze, 2017).

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı Konya il merkezinde bulunan özel ve devlet anaokulu türünde iki okuldan yola çıkılarak okul öncesi öğretmenlerinin esnek materyaller kavramına dair bilgileri, algıları, düşünce ve tutumları, bunlara etkinliklerinde yer verme durumlarının araştırılması ve bu kapsamda esnek

materyallerin çocukların gelişim alanlarına olan katkılarına ilişkin farkındalıkların belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenlerinin esnek materyaller hakkında bilgi, düşünce ve tutumları nedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerinde esnek materyallere yer verme düzeyleri hakkında görüşleri nedir?
- Okul öncesi öğretmenleri esnek materyalleri etkinliklerinde nasıl kullanmaktadırlar?
- Okul öncesi öğretmenlerinin açık havada esnek materyallere erişim konusunda karşılaştıkları sınırlılıklar var mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Birçok ülkede okul öncesi eğitimin doğada ve açık alanda gerçekleştirilmesi ile ilgili teşvikler ve çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin, İngiltere’de açık alanların kullanımına yönelik net bir pedagojik müfredat olmasa da okul öncesi eğitimde dış mekanların kullanımına yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Waller, 2007). Amerika Birleşik Devletleri, Avusturya, İskoçya gibi bölgelerde erken çocukluk döneminde çocukların açık havada zaman geçirmeleri ve açık havada oyun deneyimleri yaşamaları teşvik edilmekte ve uygulanmaktadır (Cirit Gül ve Tağrikulu, 2021). Aynı zamanda bazı toplumlar, açık havanın fiziksel gelişime ve sağlığa katkılarından dolayı bu konuda insanların duyarlılığını artırmayı hedeflemektedir. Kanada’da çocuklarda obezite, diyabet ve depresyon oranlarının artışına dikkat çekilerek, çocukların fiziksel gelişimi ve sağlığı için açık havada oynamanın önemi tartışılmakta ve çocukların açık havada geçirdikleri süreyi, etkinlik düzeylerini nasıl arttırabileceğinin yolları aranmaktadır (Tremblay vd., 2015).

Açık alanların tüm fırsatlarının yanı sıra doğa bize çeşitli imkanlar sunar. Açık alanlarda çocukların serbest şekilde bulabilecekleri, keşfedebilecekleri materyallerle etkileşim hâline girmeleri ve bu materyalleri kullanarak özgün şekiller elde edebilmeleri yaratıcı, sorgulayıcı, keşfedici bireyler olmalarına katkı sağlamaktadır (Flannigan ve Dietze, 2017; Maxwell vd., 2008; Sharpe, 2011). Dış mekân ortamına esnek/ açık uçlu parçalar eklendiğinde dış mekân oyun deneyimlerinin kalitesi ve derinliği artırılabilir (Änggård, 2011; Maxwell vd., 2008). Dış mekânda yapılan etkinlikler, ortam değişikliğinden çok uyaran zenginliği ve çeşitlilik barındırır. Örneğin böcekleri keşfetmek, dallar ve topraklarla çeşitli figürler yapmak kaliteli bir öğrenme süreci sağlar. Açık hava ortamları ve içinde barındırdığı esnek materyaller çocukların tüm gelişim alanlarını son derece olumlu yönde etkileyen önemli dinamiklerdir (Boldemann vd., 2006; Pretty vd., 2009). Flannigan ve Dietze (2017) tarafından esnek materyallerle oynayan çocuklarla yapılan gözlemlerde olumlu sosyal davranışların ediniminde, esnek materyallerin rolü olduğu gözlenmiştir. Sıra alma, liderlik, iş birliği, karar verme, rol alma, problem çözme becerilerini içerdiği ifade edilmiştir. Hyndman vd. (2014) esnek materyallerin yaratıcılık, zevk ve problem çözme düzeylerini etkilediğini ifade etmektedir. Ayrıca, çocuklar arasında anlaşma, dayanışma, dâhil olma, takım çalışması ve iş birliği gibi sosyal becerilerin de arttığı bildirilmiştir. Görüldüğü üzere açık alanda vakit geçirmenin ve esnek materyallerle etkileşim kurmanın önemi çocukların bütünsel gelişimi açısından olumlu katkıları çok açıktır. Esnek materyaller hakkında çoğunlukla uluslararası yayın bulunmakla beraber ulusal yayınlarımız sınırlıdır. Esnek materyallerin öğretmenler ve öğrenciler üzerinde çalışılmış araştırmaları bulunsa da iki okulu karşılaştırarak esnek materyal kullanımı açısından değerlendirmesi bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada, nitel araştırma türlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik çalışmalar, birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinden yola çıkarak ortak bir anlamı keşfeder (Creswell, 2013). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin deneyim ve uygulamaları üzerinden edinilecek veriler dolayısıyla olgu bilim deseni kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın örnekleminde, MEB'e bağlı bağımsız bir anaokulunda görev yapan öğretmenler ve MEB'e bağlı özel bir anaokulunda görev yapan amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 12 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerden 6'sı özel anaokulunda görev yapan öğretmenlerden, diğer 6'sı devlet anaokulunda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan örnekleme yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2023).

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf dışı bir alan olarak okul bahçesinde yaptıkları uygulamalara ve esnek materyalleri etkinliklerinde kullanma durumlarına ilişkin görüşlerini almak amacıyla nitel araştırma tekniklerinden olan görüşme ve doküman analizi (fotoğraf) teknikleri kullanılmıştır. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Gözlem, olgunun içinde geçtiği olayları, araştırılan probleme göre belli grup veya sınıf altında toplamaktır (Büyüköztürk vd., 2023). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir (Kıral, 2020). Veri toplama sürecinde öğretmenlere yönelik sorular içeren 'Kişisel Bilgi Formu' ve araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış 'Öğretmen Görüşme Formu' ve okul bahçelerinin fotoğrafları ile katılımcı öğretmenlerin önceki etkinliklerinden paylaştıkları fotoğraflar kullanılarak doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın konusu olan okul bahçelerinde araştırmacılar tarafından fiziksel koşullar, bahçe olanakları, esnek materyaller açısından bir fikir oluşması için, öğretmenlerle görüşme yapılmadan önce gözlem yapılmıştır. Gözlem sonuçları not edilmiştir. Öğretmen Görüşme Formu hazırlanmadan önce alan yazın taraması yapılarak çalışma konusunu temsil ettiği düşünülen 16 soru maddesi oluşturulmuştur. Bu soruların geçerliliğini artırmak amacıyla uzman görüşü alınmış ve madde sayısı 12'ye düşürülmüştür. Öğretmen Görüşme Formu, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf dışı etkinliklere bakış açısı, esnek materyaller hakkında düşünceleri ve farkındalıkları, kendi uygulamalarında bunlara yer verme sıklıkları, sınıf dışı etkinlikleri uygularken karşılaştıkları sorunlar, sorunların nedenleri, sınıf dışı etkinlikler ve doğal esnek materyalleri kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirme formudur. Her bir görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür, araştırmacılar çalışmanın adını ve amacını söylemiş kısaca esnek materyaller ya da açık uçlu materyaller hakkında bilgilendirme yapmıştır. Formdaki sorular, öğretmenlerle yapılan birebir görüşmelerde araştırmacılar tarafından sorularak cevaplarla senkron bir şekilde yorum katmadan aynen not edilmiştir. Araştırmada 2022-2023 eğitim öğretim yılı haziran ayında veriler toplanarak araştırmacıların hazırlamış olduğu yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmış, ardından dönem içerisinde çektikleri fotoğraflar dijital ortamda öğretmenlerden alınmıştır.

2.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Konya ilinde bulunan, MEB'e bağlı bağımsız devlet anaokulu ve MEB'e bağlı özel bir anaokulunda görev yapan 12 okul öncesi öğretmeni ile sınırlandırılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlemler ve öğretmenlerin araştırmacılarla paylaştığı

fotoğraflarla sınırlıdır. Araştırma kapsamında çalışma grubunun sadece açık hava ve esnek materyallerle ilgili görüşleri incelenmiş diğer olası değişkenler çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

2.5. Verilerin analizi

Katılımcılara uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme ve fotoğraflı doküman verileri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, genellikle gözleme dayalı alan notlarından çok metin (mülakat dökümleri, günlükler, dokümanlar) analizini ifade eder. Ancak daha genel olarak, içerik analizi hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılır (Patton, 2018). Analiz sürecinde, Maxqda veri analiz programı kullanılarak toplanan veriler bilgisayar ortamında analiz edilmiştir.

2.6. Araştırmanın etik izni

Araştırmaya başlamadan önce Necmettin Erbakan Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izin alındıktan sonra, başta okul müdürleri, ardından öğretmenler ve veliler bilgilendirilerek kendilerinden gerekli izinler alınmış olup katılımcı öğretmenlerin isimlerinin gizliliğine önem verilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin kimliğini belli etmemesi amacıyla devlet anaokulunda görev yapan öğretmenler anlamında 'DÖ' şeklinde, özel anaokulunda görev yapan öğretmenler anlamında 'ÖÖ' olarak kısaltmalar kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada kullanılmak üzere öğretmenlerden alınan fotoğraflı verilerde çocukların kimliğinin ve yüzlerinin gizli olmasına özen gösterilmiş olup öğretmenler tarafından daha öncesinde velilerden alınan sosyal medya izin formlarının onayının olmasına dikkat edilmiştir.

3. BULGULAR

Yapılan veri analiziyle bulgular bölümlere ayrılarak sonuçlar verilmiştir. Bulgular, öğretmen görüşlerine ek olarak okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik uygulamalarındaki örneklerle ve görselleriyle birlikte ortaya konmuştur. Öncelikle iki okul türünün okul bahçeleri öğretmen görüşleri ve görselleriyle birlikte değerlendirilmiş, sonrasında öğretmenlerin açık hava ve bahçe etkinliklerine yer verme sıklıkları-süreleri, açık hava etkinliklerine bakış açıları, sınıf dışı etkinliklerin çocuğun gelişimine etkilerine dair düşünceleri ve esnek materyal hakkında görüş ve uygulamaları analiz edilerek sırasıyla bulgular başlıklar hâlinde verilmiştir.

Okul Bahçeleri ve Olanaklar

Öğretmenlerin birincil sınıf dışı uygulama alanları olarak okul bahçeleri ve buradaki olanaklar esnek materyallerin nasıl anlaşıldığı ve kullanıldığını doğrudan ortaya koyabilir. Katılımcıların kendi çalıştıkları anaokulunun dış mekânını uygun bulup bulmaması ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

DÖ2: Okulumuzun sınıf dışı etkinlikler için kullanışlı bir bahçesi var. Genişliği, zemini, toprak ve çim alanı sınıf dışı etkinlikler için kullanışlıdır. Güvenlik açısından bir problem yaşamadığımız için uygun buluyorum. Okul bahçesi içerisinde oyun parkımız da var. Orada da çocukların serbest oyun oynamaları açısından bahçemiz elverişlidir.

DÖ6: Okulumuzun dış mekânı etkinliklerimizi dört duvarın dışına çıkıp yapılabilecek şekilde düzenlenmiştir. Çocukların güvenliği tam sağlanmış olup etkinliklerimizi rahat bir şekilde yapabileceğimiz masalarımız ve çiçeklerle dolu gönlümüzü açan mis gibi bahçemiz vardır. Çocukların enerjilerini atabilecekleri bir oyun alanı, etkinlikleri dışarıda yapabileceğimiz masalarımız, her sınıfın özgürce sebze meyve ekeceği bir hobi bahçemiz ve hayvan dostlarımızı besleyeceğimiz kulübelerimiz de mevcuttur.



Şekil 1. MEB'e Bağlı Devlet Anaokulu Dış Mekânı



Şekil 2. MEB'e Bağlı Devlet Anaokulu Dış Mekânı



Şekil 3. MEB'e Bağlı Devlet Anaokulu Oyun Parkı



Şekil 4. MEB'e Bağlı Devlet Anaokulu Etkinlik Masaları

Öğretmenlerin verdiği cevapların daha anlaşılabilir olması için, görüşme yapılan öğretmenlerin belirttiği, MEB'e bağlı bağımsız anaokulunun bahçesinde bulunan çim alan, oyun parkı, etkinlik masaları ve bazı peyzaj görselleri verilmiştir. Okul bahçesinin büyük çoğunluğunu kaplayan çim alan farklı yükseltilerden oluşan tepelerden oluşmaktadır. Öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda bu tepeler çocuklar için heyecan verici ve eğlenceli bulunmaktadır. Ayrıca eski elektrik kablosu makaralarından yapılan çalışma masaları çocukların sanat etkinlikleri ve çalışma sayfaları gibi faaliyetleri yaparken kullanımının kolaylık sağladığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Ancak okul bahçesinde çocukların serbest şekilde kendi oyunlarını kurabilecekleri teşvik edici alanlar ve doğal materyallerle deneyim yaşayabilecekleri alanların (dal, kozalak, taş, kaya, yaprak vb.) varlığı sınırlıdır.

Öte yandan özel anaokulunda çalışan öğretmenler ise görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

ÖÖ1: *Büyüklik açısından yeterli bir bahçemiz var. Okul bahçemiz güvenli bir alan içerisinde konumlanmakta. Ayrıca farklı alanlar için kullanılmak üzere tasarlanmış mutfak bahçesi, koku bahçesi, kum havuzu, çamur alanı, topraktan yapılmış tepe ve çim alana sahip. Bu yüzden okul bahçemizi sınıf dışı etkinlikler için uygun buluyorum.*

ÖÖ4: *Okulumuzun dış mekanını büyüklük, genişlik ve zengin materyaller içermesi açısından sınıf dışı etkinlikler için uygun görüyorum. Çocuklarımızın gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. Farklı atölyeler, çamur gölleri, halatlar vs. bulunmaktadır.*

Katılımcıların kendi çalıştıkları okulun bahçesini sınıf dışı etkinlikler için uygun buldukları ifade edilmiştir. Okul bahçelerini değerlendirirken 'genişlik', 'büyüklük', 'güvenlik' ve 'uygun materyaller olup olmaması' gibi kriterler üzerinden değerlendirdikleri gözlenmiştir. Araştırmacılar tarafından veri olarak toplanan tüm görseller incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin görüşleriyle paralel olacak şekilde gözlem



Şekil 5. MEB'e Bağlı Özel Anaokulu Bahçesi



Şekil 6. MEB'e Bağlı Özel Anaokulu Bahçesi

yapılmış ve bu yönde fikir edinilmiştir. Her iki okul türünde de okulun konumu güvenlik açısından risk teşkil etmeyecek şekilde olup bahçesi uygun şekilde bölünerek beklenmedik riskli durumlara karşı gerekli önlemler alınmıştır. Bununla beraber MEB'e bağlı özel anaokulunun bahçesinde farklı materyaller, aletler, değişik atölyeler gibi daha çeşitli materyallere yer verildiği görülmüş olup, çocuklar için sunulan ortamlar öğrenme ve eğitim amaçları doğrultusunda dizayn edilmiştir. İki okul türü arasındaki farklılıklardan biri, çocukların serbest bir şekilde kullanacakları ortam ve materyal çeşitliliğidir. Öte yandan iki okulda da doğal toprak bir alan bulunmasına rağmen, çocukların çoğunlukla yapay kum havuzunda vakit geçirdiği öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Özel anaokulunda ise; doğal toprak ve su özellikle konumlandırılmış olup çocukların çamurla oynaması teşvik edilmektedir. Gözlenen devlet anaokulunda her türlü risk teşkil edebilecek, tahta parçası, ağaç kütüğü, dal parçası, büyük taşlar vb. nesneler yönünden sınırlıyken, özel anaokulunda özellikle bahçesi içerisinde konumlandırılmış olduğu fark edilmiştir.

Okul Bahçesini Kullanım Sıklıkları ve Süreleri

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf dışı etkinlikler için ayırdıkları süre ve sınıf dışı bir ortam olan okul bahçelerini kullanma süreleri verilmiştir.

Tablo 1.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Etkinliklere Yer Verme Sıklıkları ve Süreleri

Katılımcılar	Okul Bahçesini Kullanım Sıklıkları	Okul Bahçesini Kullanım Süreleri
DÖ1	Hava şartları uygunsa haftada 3-4 gün	1 saat
DÖ2	Haftada 1-2 gün	30 dk-40 dk
DÖ3	Hava şartlarına göre 3-4 gün	30 dk-45dk
DÖ4	Çok nadir	30 dk
DÖ5	Hava şartlarına göre haftada 1-2 gün	1 saat
DÖ6	Hava şartlarına göre haftada 1-2 gün	1 saat
ÖÖ1	Haftada her gün	Hava şartlarına göre 30 dk-3 saat
ÖÖ2	Haftada her gün	Hava şartlarına göre 30 dk-3 saat
ÖÖ3	Haftada her gün	Hava şartlarına göre 30 dk-3 saat
ÖÖ4	Haftada her gün	1 saat
ÖÖ5	Haftada her gün	1 saat
ÖÖ6	Haftada her gün	1 saat

Bulgularda, bağımsız devlet anaokulunda görev yapan öğretmenlerin, özel anaokulunda görev yapan öğretmenlere göre okul bahçesinde sınıf dışı etkinliklere daha az sıklıkla yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bağımsız devlet anaokulunda görev yapan öğretmenlerin bahçe kullanım sıklığını etkileyen en önemli nedenin 'hava şartları' olduğu görüşme esnasında en çok tekrar edilen ifade olmuştur. Öğretmenler, çocukların soğuk havalarda okulda uygun kıyafetleri olmadığı için dışarıya çıkmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca devlet anaokulunda görev yapan öğretmenler, çocukların hasta olacağı ve velilerden gelebilecek olumsuz tepkiler nedeniyle sınıf dışı etkinliği yapamadıklarını söylemişlerdir. Bağımsız özel anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ise 'haftada her gün' sınıf dışı etkinliklere yer verdiği ancak kullanım süresini hava şartlarının etkilediği sonucuna varılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin bahçe etkinliklerine yer verme durumunu etkileyen en önemli etken mevsim şartları ve hava durumu olmuştur. Ayrıca öğretmenler, sınıf dışı etkinlikleri uygularken yaşadıkları güçlükler, bahçe kullanımının süresini ve sıklığını etkileyen etmenlere değinmişlerdir. Bu etmenler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Sınıf Dışı Etkinlikleri Yaparken Karşılaştıkları Sorunlar

Sorunlar ve Değişkenler	Kategoriler	Öğretmenler	Frekans
	Sınıf hakimiyetini zorlaştırma	DÖ2, DÖ3, DÖ4, DÖ6	4
	Dikkat dağınıklığı	DÖ2, DÖ5, DÖ6	3
	Tehlikeler ve kazalar	DÖ1, DÖ4, ÖÖ1,	3
	Problem davranışlar	DÖ4, ÖÖ3,	2
	Potansiyel riskler	DÖ1, DÖ2, ÖÖ1, ÖÖ2, ÖÖ3, ÖÖ4, ÖÖ5, ÖÖ6	8

Devlet anaokulunda görev yapan öğretmenlerin en sık tekrar ettiği sınırlılık ‘sınıf hâkimiyetini zorlaştırma’ olmuştur. DÖ2 de bu konuda şu şekilde bir yorum yapmıştır: *Sınıf dışı etkinliklerde bazen çocukların kontrolünü sağlamada zorlandığımı düşünüyorum. Sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu zamanlarda çocuklar dağılabiliyor. Yaptırmak istediğim etkinliğe dikkatlerini toplamakta zorlanıyorum.*

DÖ6 da benzer şekilde sınıf dışı etkinliklerin sınıf hakimiyetini zorlaştırdığını bir örnekle şu şekilde ifade etmiştir: [...] *Bir hikâye okuma etkinliği yapacağımızda çocukların oturma düzenini kurmada bile zorlanabiliyorum. Çünkü sürekli dikkatleri başka yerlere kolayca dağılabiliyor.*

Şeklinde ifadeler ile sınıf dışı etkinliklerde zorlandığını belirtmiş ve sınıf dışı etkinliklere yer verme sıklığını bu nedenle azalttığını ifade etmiştir. Devlet anaokulundaki öğretmenlerin sınıf hakimiyetini zorlaştırma üzerine olan görüşlerinin temelinde kontrolü dışında kaza ve tehlikelere açık olma endişesi yer aldığı araştırmacılar tarafından gözlemlenmiştir. Özel anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ise en sık verdiği cevaplar ‘riskler ve güvenlik’ teması üzerinde toplanmaktadır. Özel anaokulu öğretmenleri çocukların sınıf dışı etkinliklerde risklerle ve tehlikeli nesnelerle karşı karşıya kaldıklarını bu yüzden öncesinde kendilerinin kontrol etmesi gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu kaygının sınıf dışı etkinlikleri uygulama sıklıklarını etkilemediğini, yine de gerekli önlemler alınarak her gün sınıf dışına çıkıldığını ifade etmişlerdir. İki okul türündeki öğretmenler arası farklılığın okulların misyonu ve okul yönetiminin bakış açısı etkili olduğu düşünülmektedir.

Sınıf Dışı Etkinlikler ve Çocukların Gelişimi

Öğretmenlerin sınıf dışı etkinliklerin çocuğun gelişimine olan katkılarına dair farkındalıklarını belirlemek üzere yapılan görüşmelerle sınıf dışı etkinliklerin çocuğun gelişimine olan etkileri temasında ortaya çıkan alt başlıklar aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.

Sınıf Dışı Etkinliklerin Çocuk Gelişimine Olan Katkılarına Dair Öğretmen Görüşleri

Sınıf dışı etkinlikler ve çocuğa katkıları	Katılımcı öğretmenler	Frekans
Ortam çeşitliliği	DÖ1, ÖÖ4,	2
Duygusal ve enerji Sağaltımı	DÖ1, DÖ5	2
Sosyal gelişime olumlu etki	DÖ3, ÖÖ1, ÖÖ5	3
Motor gelişime olumlu etki	DÖ3, DÖ4, DÖ6, ÖÖ1, ÖÖ2, ÖÖ3, ÖÖ4	7
Yaparak yaşayarak öğrenme	DÖ1, DÖ4, DÖ5, ÖÖ1, ÖÖ2,	5
Duyuları harekete geçirme	DÖ4, DÖ6, ÖÖ2, ÖÖ5,	3
Bilişsel gelişime olumlu etki	DÖ3, DÖ4, ÖÖ2, ÖÖ5	4
Araştırma ve keşfetmeye imkân	DÖ1, DÖ4, ÖÖ1, ÖÖ2, ÖÖ3, ÖÖ4	6



Şekil 8. ÖÖ5'in Sınıf Dışı Etkinliklerinde Yaratıcılık Temalı Çalışmaları

Öğretmenlerin, sınıf dışı etkinliklerin çocukların gelişimine olan katkıları ile ilgili verdiği yanıtlar arasında öne çıkan başlıklar 'motor gelişime olumlu etki' (n=7) en sık tekrar edilen yanıt olurken 'araştırmaya ve keşfetmeye imkân' (n=6) ve 'yaparak yaşayarak öğrenme' (n=5) ise diğer sık verilen cevaplardan olmuştur.

Öğretmenlerin sınıf dışı bir etkinlik olarak bahçede yapılacak uygulamaların en çok motor (fiziksel) gelişime katkı sağlayacağı düşüncesi alan yazındaki benzer araştırmaların sonuçlarıyla paraleldir.

DÖ2 ve ÖÖ5'in sınıf dışı etkinlikler esnasında doğal materyallerle yaratıcılık, el göz koordinasyonu, manipülatif beceriler, duyuları harekete geçirme gibi yararlar sağlayan etkinlik uygulamalarına dair görseller, görüşleriyle paralel olacak şekilde verilmiştir. İki öğretmenin uygulamaları esnasındaki temel fark, materyallerin miktarı ve boyutları olduğu görülmektedir. ÖÖ5'in okul bahçelerinde büyük taşlar ve kaya parçaları bulunduğu görülürken, DÖ2'nin görev yaptığı okul bahçesinde daha küçük boyutlarda taş,



Şekil 7. DÖ2'nin Sınıf Dışı Etkinliklerinde Yaratıcılık Temalı Çalışmaları

yaprak ve dallar bulunduğu görölmektedir. Bir diğerk fark DÖ2'nin doğal materyalleri kâğıt veya kartona yapıştırma etkinliğı olarak kullandığı görölrken ÖÖ5'in daha süreç odaklı, sonuç odaklı olmayan uygulamalara yer verdiği görölmüştür. Bunun nedeni olarak DÖ2'nin 'Esnek Materyaller ve Veli-İdare Tutumları' bölümünde 'Veliler bu konularda çok korumacı, çocuklarının zarar görmesini asla istemiyorlar. Ufacık bir kazada öğretmene tepki verebiliyorlar. Esnek materyalleri uygun bulmayabilirler. Ayrıca sonuca odaklı bazı velilerimiz olabiliyor. Esnek materyallerle çıktısını herkesin görebileceğı etkinlikleri her zaman yapmıyoruz. Bu nedenle okulda etkinlik yapılmadığını düşünebilirler.' şeklinde görüşlerini bildirdiğı fark edilmiştir. DÖ2'nin somut bir materyal oluşturma gereksinimi duymasının velilerin istek, talep ve görüşlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Esnek Materyaller

Esnek materyaller hakkında katılımcı öğretmenlerin bildikleri ve sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarında kullandıkları esnek materyallerin neler olduğu sorulmuştur. Öncelikle esnek materyaller hakkında kısaca bilgilendirme yapılmıştır. Bu bilgi doğrultusunda kendi uygulamalarını ve fikirlerini ifade etmeleri beklenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin etkinlik uygulamalarına dair görselleri varsa gerekli izinleri alındıktan sonra istenmiş ve çalışmaya eklenmiştir. Yapılan görüşmelerde en sık tekrar edilen esnek materyaller Şekil 9'da yer almaktadır.



Şekil 9. Katılımcılar Tarafından En Sık Tekrar Edilen Esnek Materyaller

Katılımcılar tarafından ifade edilen esnek materyaller; kum, su, toprak, çamur, taş, kozalak, yaprak, kütük, dal parçaları, tahta, tekerlek, ip, palamut, kumaş parçaları, karton kutular, mandallar, legolar, şişe kapakları, oyun hamuru, gelişigüzel kesilmiş ahşap parçaları, ağaç dalları, çalı çırpı, kuru yapraklar, tak çıkar oyuncaklar, tuvalet kâğıdı ruloları, CD'ler, boncuklar ve çeşitli artık materyaller olmuştur.

Örnek olarak öğretmenler şu ifadeleri kullanmışlardır;

DÖ3: Esnek materyaller deyince aklıma yaprak dal taşlar, çamur legolar, bambu, çubuklar, oyun hamuru geliyor. Sınıf içerisinde en sık kullandıklarımız daha çok oyun hamuru, legolar, bambu çubuklar ve diğer tak çıkar oyuncakları oluyor. Sınıf dışında da bahçemizin imkanları ölçüsünde çim alanda, kum alanda, bitkilerin dibindeki taşlarla, dallarla oynuyorlar bazen.



Şekil 10. DÖ3'ün Etkinliklerinde Yer Verdiği Esnek Materyaller

DÖ5: Bence esnek materyaller birden fazla etkinliğe uyarlanabilen materyallerdir. Taş, yaprak, ağaç dalı gibi doğal materyaller esnek materyale girer. Sonra, gelişigüzel kesilmiş ahşap parçaları, su, toprak, ağaç dalları, çalı çırpı, kuru yapraklar, farklı şekil ve türlerde taşlar, doğaya zarar vermeyen boyalar, kozalaklar olabilir. Özellikle yaratıcılıklarını geliştirmelerini istediğim sanat çalışmalarında sürekli bu materyallere yer vermeye çalışırım. Haftada bir ya da iki



Şekil 11. DÖ5'in Esnek Materyallerle Uyguladığı Etkinlik Görselleri

defa değişik materyaller vererek yaratıcılık çalışması yapmalarını isterim. Bunların yanı sıra okul bahçemizde bulunan kum havuzu da esnek materyal olarak sayılabilir. Kuma şekil vererek diledikleri şeyi yapabiliyorlar, dokunsal olarak duyu gelişimlerine hizmet ediyor ve dahası çocuklar severek vakit geçiriyorlar.

Devlet anaokulunda görev yapan öğretmenlerin esnek materyalleri doğru tanımladığı ve verdikleri örneklerin literatürdeki esnek materyal tanımına uygun olduğu görülmüştür (Flannigan ve Dietze, 2017; Maxwell vd., 2008; Nicholson, 1971; Sharpe, 2011). Bunun yanı sıra 'bahçemizin imkanları ölçüsünde çim alanda, kum alanda, bitkilerin dibindeki taşlarla, dallarla oynuyorlar bazen.' cümlesi dikkat çekmektedir. Yeterince bahçe içerisinde esnek materyalin bulunmadığı yorumu çıkartılmaktadır. Bir diğer dikkat çeken nokta, esnek materyallerin sanat çalışmalarında ya da serbest çalışmalarda kullanıldığını belirten öğretmenlerin matematik, fen, Türkçe, drama vb. etkinlik türlerinde daha az kullanıldığını belirlenmiştir. Oysaki Simsar vd. (2017) yaptığı çalışmada, öğretmenler sınıflarında yeteri kadar materyal olmadığı için fen etkinlikleri yapamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin sınıf dışındaki doğal serbest materyalleri kullanarak fen etkinliklerine yer verebilecekleri düşünülmektedir.

Özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin görüşleri ise;

ÖÖ1: [...] Esnek materyallerden oluşan bir oyun saati yapıyorum. Bahçeye dağınık şekilde bu materyalleri yerleştiriyor ve çocukların kendi oyunlarını kurmalarına izin veriyorum. Örneğin, geçen günkü etkinliğimizde tahta parçaları, araba lastiklerini okul bahçemize dağınık bir şekilde yerleştirdik. Çocuklar kendilerine denge tahtası şeklinde bir köprü yaptılar. Sırayla geçtikten sonra daha çok geliştirmek için farklı şekillerde tekrar denediler. Potansiyel riskleri tespit edip dengesiz kısımları el birliğiyle düzelttiler. Ayrıca her gün serbest zamanda çocuklara merak köşesinde esnek materyallerle oynama fırsatı sunuyorum.



Şekil 12. ÖÖ1'in Esnek Materyallerle Uyguladığı Etkinlik Görselleri

ÖÖ1'in esnek materyalleri aktif olarak kullandığı, okulun imkanlarının bu konuda yeterli olduğu görsellerden yola çıkarak gözlemlenmektedir. Farklı materyallerle etkileşim fırsatı bulan çocukların da yeni deneyimler elde ettiği, kendi oyunlarını diledikleri gibi kurduğu ifade edilmiştir. Bunların yanında;

ÖÖ3: Güvenli olduğu sürece sınırsız her şey esnek materyal olabilir. Ahşap parçalar, ipler, araba lastikleri, şişeler, su, farklı kaplar, ağaç, basit aletler, kâğıt, bant vs. Sınıfımızda daima doğal materyaller bulunur. Çekirdekler, kabuklar, kozalaklar, taşlar, tahtalar.

ÖÖ1 ve ÖÖ3'ün etkinliklerinde sıklıkla doğal esnek materyallere kullanım amacına uygun olarak yer verdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca okul içerisinde bulunan tahta parçaları, ağaç kütükleri, araba

lastikleri vb. materyaller öğretmenlerin kullanımını teşvik etmekte ve çeşitli olanaklar sağlamaktadır. Bu yönüyle özel anaokulu, devlet anaokulundan ayrılmaktadır. Devlet anaokulunda, özel anaokulda bulunan materyaller yer almadığından dolayı öğretmenlerin esnek materyalleri kullanımı arasındaki farklılıkların ortaya çıkma sebebi olarak değerlendirilebilir.

Esnek Materyallerin Eğitimde Kullanılması

Tablo 4.

Esnek Materyallerin Çocuğun Gelişimine Olan Katkıları

<i>Esnek Materyallerin Katkıları</i>	<i>Katılımcı Öğretmenler</i>	<i>Frekans</i>
Yaratıcılığı Geliştirme	DÖ1, DÖ2, DÖ3, DÖ4, DÖ5, DÖ6, ÖÖ1, ÖÖ2, ÖÖ3, ÖÖ6	10
Motor Gelişime Katkı	DÖ2, DÖ4,	2
Duygu ve Düşünceleri Özgürce İfade Etme	DÖ4, DÖ6, ÖÖ6	3
Dikkat, odaklanma	DÖ3, ÖÖ4, ÖÖ5	3
Sağlama		
Yardımlaşma, Paylaşma	DÖ3, DÖ5	2

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun esnek materyallere yönelik bakış açılarının olumlu olduğu ve öğretmenlerin kendi imkanları dahilinde esnek materyalleri kullanmaya çalıştıkları görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin esnek materyallerin eğitimde kullanılması ve çocuğa olan katkıları ile ilgili düşüncelerine verdikleri yanıtlardan en sık tekrar edilen temanın 'yaratıcılığı geliştirme' teması olduğu söylenebilir. Katılımcı öğretmenler, esnek materyallerin hayal gücü ve yaratıcılığı geliştirdiğini ifade ettiği görüşme yanıtları aşağıda verilmiştir.

DÖ1: Çocukların yaratıcılığını artırmada özgürce fikir üretebilmesi için gerekli görüyorum. Esnek materyaller yaratıcılığa daha çok imkân sağlıyor ancak esnek materyalin sınırlı olduğu ortamlarda yapılandırılmış materyallere ihtiyaç duyulabilir. Çok yönlü olmasına dikkat edilmelidir.

DÖ3: [...] kendilerinin bir şeyler oluşturabildiği materyaller olması çok yönlü ve farklı düşünmeye teşvik ediyor. Bu nedenle yapılandırılmış materyallerin tek yönlülüğüne göre daha faydalı ve işlevseldir. Esnek materyaller yaratıcılığa katkı sağlar, hayal güçlerini geliştirirken yapılandırılmış materyaller ise hayal gücünü kısıtlar.

ÖÖ1: Esnek materyaller çocukların yaratıcılıklarını, problem çözme becerilerini, hayal güçlerini desteklemektedir. Sınırları olan materyaller çocukların yapabileceklerini kısıtlar ve tek yönlüdür.

ÖÖ2: Hayal gücünü, yaratıcı düşünme becerilerini, sorunlara alternatif bulma ve analitik düşünce becerilerini desteklediğini düşünüyorum.

Esnek materyallerin çocuğun gelişimine olan katkılarına ve eğitimde kullanılması konusunda katılımcı öğretmenlerin verdikleri yanıtlarda dikkat çeken ifade 'Esnek materyallerin yaratıcılığı ve hayal gücünü

geliştirdiği' ifadesi olmuştur. Öğretmenlerin tecrübelerinden elde edilen veriler literatürdeki çalışmalarla doğru orantılıdır. (Flannigan ve Dietze, 2017; Maxwell vd., 2008; Nicholson, 1971) Yapılandırılmış materyallerin daha az faydalı olduğuna dair gelen görüşlere karşın her ikisinin de eğitimde gerekli olduğunu düşünen katılımcılar olmuştur.

Esnek Materyaller ve Risk Unsurları

Öğretmenler, esnek materyallerin kullanımıyla ilgili olarak zaman zaman riskli bulduklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre esnek materyallerin potansiyel risk unsurları içerebileceği, tehlikeli sonuçlar doğurabileceği ve kullanım esnasında bazı sınırlılıklar oluşturabileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Örneğin; dal parçalarının arasında duran cam parçası (DÖ1), çocukların bilinçli ya da bilinçsiz olarak birbirine tehlikeli hareketlerde bulunması (DÖ2 ve DÖ5), alerji durumu ya da kıymık batması (DÖ5) gibi nedenlerle riskli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca devlet anaokulunda görev yapan öğretmenlerin daha çok doğal esnek materyallerin oluşturabileceği tehlikeler ve kazalardan dolayı kaygıları olduğu gözlenmiştir. Kıyafetlerin kirlenmesi ya da deforme olması öğretmenler için problem teşkil etmediği ancak değiştirme süresi ve öğrenme sürecine oluşturabileceği aksaklık nedeniyle bir kaygı oluşturduğu ifade edilmiştir

ÖÖ1: Çocukların göremeyeceği riskleri biz en aza indirmeye çalışıyoruz ancak yine de burada çocuklara iş düşüyor. Örneğin; ormanda dik bir tepemiz var. Kışın o tepede kardan çok güzel bir kaydırak yapmıştık. Ancak öncesinde öğretmenin birkaç kez oradan kaymayı kendisinin denemesi gerekiyor. Daha sonra çocukların bunu deneme yanılma yoluyla kendinin çözmesi gerekiyor. Yazlık kışkık mevsimlik kıyafetlerimiz var. Asıl önemli olan çocukların mutluluğu olduğu için bu durum bizim için sorun teşkil etmiyor.



Şekil 14. ÖÖ1'in Kendi Uygulamalarından Risk ve Tehlikeler İçeren Etkinliklerine Ait Fotoğrafları

Şekil 14'de verilen görsellerde çocukların bir arazide serbest oyun deneyimi yaşadığı ve onlara farklı büyüklükte kayaların, tepelerin üzerine çıkarak riskli oyun deneyimi fırsatı verildiği görülmektedir. Aynı zamanda çocuklar giydikleri tulum sayesinde kıyafetlerinin kirlenme ya da deforme olma korkusu yaşamadan, oturma, tırmanma, sürünme, koşma, tırmanma hareketlerini özgürce yaptıkları görülmektedir.

Esnek Materyaller ve Veli, İdare Tutumları

Esnek materyallerle oyun esnasında doğada düşme, çarpma, basit yaralanmalar, kıyafetlerin deforme olması, kirlenmesi vb. birçok etkenle çocukların karşı karşıya kalması muhtemeldir. Bu konuda devlet anaokulu velilerinin ya da idaresinin öğretmene karşı tutumları aşırı kısıtlayıcı olmamakla beraber korumacı tavırların gözlemlendiği ifade edilmiştir. Dolayısıyla esnek materyalleri tehlikeli bulabilecekleri

düşünülmektedir. Bunun yanı sıra DÖ2 tarafından, esnek materyallerle serbest oyun oynanmasının somut bir çıktısını görmek isteyen velilerin okulda etkinlik yapılmadığı düşüncesinde olabilecekleri ve bu tutumlarını öğretmene yansıtabilecekleri söylenmiştir. Devlet anaokulunda görev yapan öğretmenlerin velilerden gelebilecek olumsuz tepkilerden kaygı duydukları belirlenmiş ve bunun önüne geçmek için dönem içinde çeşitli iletişim yollarını kullandıkları ifade edilmiştir. Buna ek olarak okul idaresinin sınıf dışı etkinliklere ve esnek materyallere karşı bakış açısının olumlu olduğu ve öğretmenleri desteklediği tespit edilmiştir. Özel anaokulunda ise doğa ve tabiatı önemseyen bir misyona sahip oldukları okul idaresi tarafından ifade edilmiştir. Haftada en az 1 kez orman yürüyüşünün yapıldığı görüşmeler esnasında belirtilmiştir. Bu nedenle bu okuldaki veli ve idarecilerin de bu prensibi bildikleri ve bu konudaki beklenti, istek ve taleplerinin çoğunlukla bu prensibe ters düşmeyecek şekilde olduğu okul öğretmenleri tarafından belirtilmiştir.

Esnek Materyaller ve Öğretmenler

Çocukların esnek materyallerle etkileşimde olduğu zamanlarda okul öncesi öğretmenlerinin kendi rollerini nasıl tanımlayabilecekleri sorulmuş ve aşağıdaki tabloda verilen bulgular elde edilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmen Modelleri

Öğretmen Modelleri	Öğretmenler	Frekans
Gözlem Yapan	DÖ3, DÖ4, DÖ6, ÖÖ1, ÖÖ2, ÖÖ4, ÖÖ6	7
Rehber Olan	DÖ1, DÖ2, DÖ6, ÖÖ3, ÖÖ4	5
Katılımcı	DÖ4, ÖÖ3, ÖÖ5	3
Güvenliği Sağlayan	DÖ2, DÖ5, DÖ6	3
Ortam Sağlayan	DÖ2, ÖÖ1, ÖÖ3, ÖÖ5,	4

Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmede ifade edilen öğretmen modelleri tabloda verilmiştir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir;

DÖ1: Kendim esnek materyalleri çocukların önüne koyup genelde açık uçlu sorularla sohbet ediyorum. Bir ihtiyaçları olursa da yakın çevrelerinde bulunuyorum ama özgür bir alan da bırakıyorum tabii ki.

DÖ2: Ben biraz müdahaleciyim. Kendim öncesinde gösteriyorum. Sonrasında kendilerinin üretmelerine izin veriyorum. Ufak tefek sorularla yönlendirme de yapabiliyorum arada...

ÖÖ1: Çocukların ilgi ve meraklarına uygun olacak şekilde oyun kurgulayıp çocuklara bırakıyoruz gerisini. Oyun zamanlarında öğretmenler olarak gözlem yapıyoruz.

ÖÖ2: Çok fazla yönlendirme yapmam ben. Daha çok gözlemci olarak konumlanıyorum oyun alanı hazırlanırken. Amaçladığım konuyu sunuyorum fakat sözel bir yönlendirme olmuyor. Aynı materyali farklı zamanlarda

kullanmalarında bir değişim var mı, neyi nasıl oynuyorlar gibi konuları gözlemliyorum. Riskli durumlarda müdahale ediyorum sadece.

ÖÖ3: Öğretmen sınıfta da doğada da rehber olmalıdır. Çünkü çocuğun kendini gerçekleştirmesine hayalinin merkezine girebilmesine fırsat vermelidir. Fırsat verirken ufkunu açıcı yönlendirmeler yapmalıdır bence.



Şekil 15. Özel Anaokulu Bahçesinde Dağınık Şekilde Konumlandırılmış Esnek Materyaller



Şekil 16. Özel Anaokulu Bahçesinde Dağınık Şekilde Konumlandırılmış Materyaller



Şekil 17. Özel Anaokulu Öğrencisinin Basit Makineleri Deneyimleme, Ahşap Teraziyile Denge Kurması ve Düğüm Atma Becerisi (Basit Makineler Konusu İşlendikten Sonra Verilen Esnek Materyaller)



Şekil 18. Özel Anaokulu Öğrencisinin Makaralar Konusu Sonrası Deneyimlemesi (Makaralar Konusu İşlendikten Sonra Verilen Esnek Materyaller)

Öğretmenler esnek materyalleri etkinliklerinde uygularken birden fazla role sahip olabildiklerini ancak çoğunlukla içinde bulundukları rolü ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin görüşme esnasında ifade ettikleri üzere esnek materyalleri etkinlik uygulamalarında kullanma biçimlerinde en çok tercih ettikleri öğretmen tutumu 'gözlem yapan' ve 'rehber olan' öğretmen modeli olduğu saptanmıştır. Özel anaokulunda görev yapan öğretmenlerin çoğunlukla hedeflenen kazanıma uygun şekilde planlama yaparak esnek materyalleri okul bahçesine dağınık bir şekilde yerleştirdiklerini ve daha sonra gözlem yaparak gerektiğinde müdahale eden role sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler açık hava ortamında denetleyici bir rol üstlenmeli, oyunları gerektiği zamanlarda yeterince yönlendirmeli ve çocuklarla sürekli iletişim hâlinde bulunmalıdırlar (Chakravarthi, 2009).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmanın konusu olan okul bahçeleri her iki okul türünde de büyüklük, imkân ve potansiyel bakımından benzerlik göstermektedir. Ancak esnek materyaller açısından kullanım farkları gözlenmesinden dolayı incelenmiştir. Bu çalışma bir olgu bilim çalışmasıdır. Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmacının odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek bireyler veya gruplardır. Bu

nedenle olgu bilim araştırmaları kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar, açıklamalar ortaya koyabilir (Büyüköztürk vd., 2023). Buradan hareketle bulguların analizi literatürle birlikte bu bölümde tartışılmış olup kaynaklarla görüşler desteklenmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin kendi okul bahçelerini yeterli, güvenli ve sınıf dışı etkinlikler için uygun gördükleri belirlenmiştir. Her iki okulda da öğretmenlerin okul bahçelerini değerlendirirken 'yeterli genişlikte açık alan, güvenlik ve uygun materyaller olup olmaması' gibi kriterler üzerinden değerlendirdikleri belirlenmiştir. Yalçın ve Erden Tantekin'in (2021) çalışmasında bu araştırmadaki bulgularla benzer şekilde öğretmenlerin ideal dış ortamlarını; doğal unsurların, açık alanların, çeşitli donanım ve malzemelerin olup olmaması üzerinden değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Olsen ve Smith (2017), optimal dış mekânları; dramatik, sembolik veya yapı inşa oyunları gibi çeşitli oyun türlerini destekleyen çeşitli araç gereçlerin yer aldığı alanlar olarak tanımlamıştır. Buna göre çeşitli oyun türlerini destekleyen materyallerin miktarı bakımından en fazla MEB'e bağlı özel anaokulunda bulunduğu tespit edilmiştir. Öte yandan okul öncesi öğretmenlerinin açık alan etkinliklerine yer verdikleri süre bakımından değerlendirildiğinde mevsim ve hava şartlarına bağlı olarak devlet anaokulunda görev yapan öğretmenlerin bahçe etkinliklerine hiç yer vermediği günlerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatüre bakıldığında, nitelikli okul öncesi eğitim kurumlarının her gün, sabah ve öğleden sonra olmak üzere, en az 60 dakika boyunca düzenlenmiş (örneğin, top oynama, koşma, yakalama, dans etme) ve düzenlenmemiş (örneğin, bisiklet sürme, oyun ekipmanlarıyla oynama) fiziksel etkinliklerle meşgul olmalarının önerildiği görülmektedir (Goodling, 2016). Hava koşulları uygunsa, bu sürenin daha da uzatılması tavsiye edilmektedir (Goodling, 2016). Ayrıca, Cooper (2015); sınıfların gün içinde her üç saatte bir en az 30 dakika boyunca dışarıda vakit geçirmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin kullanım sıklığını ve süresini etkileyen etmenlerin en başında 'mevsim ve hava şartları' geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat havanın sıcaklığı/soğukluğu dışarıda geçirilen sürenin değişkenliğini etkilemektedir. Mart ve diğerlerinin (2015) yapmış olduğu çalışmada katılımcıların %80,1'i (dörtte üçünden fazlası) en az yağmurlu günlerde okul bahçesini kullanırken, katılımcıların yaklaşık yarısı (%46,2) karlı havalarda daha az dışarı çıkmayı tercih ettiği sonucuna varılmıştır. Öğretmenler genellikle hava koşullarının uygun olduğu dönemlerde açık hava alanlarını kullanmayı tercih etmektedirler (Alat vd., 2012). Bu nedenle dış mekân ortamlarının kullanımının artmasında, kullanım engeli yaratan zorlukların azaltılması daha etkili olacaktır (Ernst, 2014). Yalçın ve Erden Tantekin'in (2021) Fin öğretmenler ve Türk öğretmenlerin açık hava etkinliklerine dair görüşlerini incelediği çalışmasında, Finlandiyalı öğretmenlerin ülkelerindeki sert hava koşullarını ve ebeveynlerin kaygılarını bir engel olarak görmedikleri tespit edilmiştir. Buna karşılık, Türk öğretmenler kış aylarında çocukların mont, bot gibi eşyaları giyip çıkarmalarına yardımcı olmanın çok zaman aldığını ve bu nedenle açık havaya çıkma konusunda isteksiz olduklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla her ne kadar öğretmenler için sert hava koşulları endişe veriyor olsa da mevsimine uygun kıyafet seçimleriyle bu sınırlılığın etkisinin azaltılması tavsiye edilmektedir. Diğer bir nokta okul öncesi öğretmenlerinin sınıf dışı uygulamalarda karşılaştıkları sorunların öne çıkan temaları 'sınıf hakimiyetini zorlaştırma' ve 'riskler ve tehlikeler' olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, sınıfa hâkim olma düşüncesinin risk ve tehlikelerden koruma amacıyla dile getirildiği anlaşılmaktadır. Alat vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf dışı uygulamalar hakkında inançları ve uygulamaları incelenmiş olup okul öncesi dönemde risk ve tehlikeler açık alanda oyun özelinde tartışılmıştır. Öğretmenlerin sınıf dışı etkinlikleri gerçekleştirmemesinin nedeni olarak, fiziksel şartların elverişsizliği, okul bahçelerinin güvenlik sorunları, sınıf mevcutlarının fazla olması, hava şartlarının olumsuzluğu nedeniyle çocukların hasta olacağı düşüncesi, velilerden gelebilecek olumsuz tepkiler gibi sebeplerle mekân dışı etkinliklere yeterli miktarda yer vermedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer açık alan etkinliklerini içeren diğer araştırmaların sonuçlarında da bu çalışmayla örtüşen bulgular ortaya çıkmış ve öğretmenlerin ve velilerin; güvenlik, hava şartları, mevsim koşulları gibi nedenlerle açık alanda

yapılan uygulamalara karşı kaygılarının olduğu tespit edilmiştir (Copeland vd., 2012; Çetken ve Sevimli Çelik, 2018). Bunların yanı sıra riskler ve tehlikeler konusunda araştırılan iki okulda da çeşitli endişeler ve kaygılar yaşayan öğretmenler bulunmaktadır, çocukların kendi risk içeren hareketlerini analiz ederek tehlikeli ya da tehlikeli olmayan hareket ayırımı yapması ve uygun şekilde hareket etmeyi öğrenmesi gerekmektedir (Mitchell vd., 2006). Ayrıca çocuklar küçük yaşlardan itibaren risk içeren davranışlardan oluşan zorlu oyunları daha sık tercih ederler ve risk almalarının gelişimlerine pozitif yönde etkisi olduğunu kanıtlar nitelikte araştırmalar da bulunmaktadır (Fjærtøft, 2004). Bu nedenle uygun koşullarda dahi çocuklar üzerinde hâkimiyet kurmak ya da kısıtlamak doğru olmayacaktır.

Bulgulara göre, öğretmenler sınıf dışı etkinlik uygulamalarının en çok motor (fiziksel) gelişime katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Davies (1997) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerle görüşmüş ve öğretmenlerin dış ortamı, özellikle fiziksel gelişimi daha fazla teşvik edici bulurken sosyal gelişime ise daha az etki ettiğini düşündüklerini tespit etmiştir. Sınıf dışı etkinliklerin en çok katkı sunduğu gelişim alanı motor gelişim sonucu çıkarken esnek materyallerin en çok katkı sunduğu bilişsel gelişim ve yaratıcılık becerisi sonucu çıkmıştır. Burada esnek materyallerin yaratıcılığa katkı sanacağı görüşü alan yazınla örtüşmektedir. Çocuklar ilgi çekici esnek materyallere maruz kaldıklarında, yeni şeyler görüp özellikle açık havada deneyimlediklerinde, iç mekanlarda mümkün olmayacak zengin deneyimler yaşarlar. Çocukların buradan aldıkları ilhamla, yeni meraklar ve keşfetme duygusu ortaya çıkar (Flannigan ve Dietze, 2017). Nicholson (1971) çocukların değişik materyallerden, kokulardan ve nesnelerin şekilsel niteliklerindeki değişkenler ile farklı etkileşimli ortamlarda bulunmaktan keyif aldıklarını belirtmiştir. Materyallerin açık uçlu ve uyarlanabilir olması çocukların duyularını harekete geçirmelerine, bu materyallerle etkileşim süresince konuşmanın iletişim anlamında fayda sağlamalarına yardımcı olur. Böylece esnek ya da açık uçlu materyallerin farklı düşünme yollarına sevk ettiği sonucuna ulaşılabilir. Bununla beraber esnek materyaller, esnek düşünme aracılığıyla çocukların nesnelerle etkileşimlerinde yaratıcı kaynaklara daha yakın bir bağ kurmalarına imkân tanır (Nicholson, 1971; Reed ve Smith, 2021). Ancak bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre devlet anaokulunda görev yapan öğretmenlerin çeşitli sebeplerle açık hava oyunlarını ve esnek materyalleri yeterince sık tercih etmedikleri, bunun nedeninin kontrol etme, denetimi elinde tutma istekleri olduğu görülmüştür. Öte yandan özel anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ise, devlet anaokulundan farklı olarak okul misyonu, idarenin ve velilerin beklentileri nedeniyle daha sık açık hava etkinliklerine ve esnek materyallere yer verdiği, bahçelerinin bu etkinliklere daha çok elverişli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın sebebinin özel anaokulunun mahalli kayıt gibi uygulamalarla zorunlu bir eğitim kapsamında olmamaları ve açık hava etkinlikleri ile doğada yapılan çalışmalara önem veren velilerin tercih etmesi olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucundan hareketle şu maddeler öneri niteliğinde eklenmiştir:

- Bu çalışma benzer koşullara sahip iki anaokulunun bahçeleri ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin paylaştığı verilerden elde edilmiştir. Bu nedenle, genel bir yargıya ulaşmak doğru olmayacaktır. İleride yapılacak çalışmalarda birden fazla şehir ve çeşitli okul türlerinde gerçekleştirilecek araştırmalar ile daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilecektir.
- Sonraki çalışmalarda çocukların esnek materyallerle etkileşimleri bizzat gözlemlenebilir, öğretmenlerin tutumları yakından takip edilebilir ve çeşitli nicel testlerle gözlemler güçlendirilebilir.
- Çocukların etkileşime girdiği alanlara serbest materyaller eklenerek çeşitli değişkenler açısından deneysel çalışmalar yapılabilir.
- MEB tarafından okul bahçelerinin esnek materyallere, açık hava etkinliklerine elverişli hâle getirilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin açık hava eğitim ortamını düzenleyip esnek materyal çeşitliliğini sağlayarak çocukların erişimine daha fazla fırsat tanımaları çocukların yaşadıkları dünyayı keşfetmelerine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

- Türkiye genelindeki okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki durum tespiti ve ihtiyaç analizi yapılarak öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlenmesi, öğretmenlerin esnek materyallere yönelik farkındalıklarının ve bilgi düzeylerinin artırılması için lisans eğitiminde bu konuda seçmeli ders açılması, okullardaki bahçelerin materyal ve çevre düzenlemelerinin yapılması önerilmektedir.
- Sınıf dışı etkinliklerin ve esnek materyallerin çocuğa olan katkıları hakkında velilere yönelik bilgi ve farkındalık düzeyi yükseltme çalışmaları yapılabilir.

Kaynakça/ Reference

- Alat, Z., Akgümüş, Ö., & Cavali, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160815>
- Änggård, E. (2011). Children's gendered and non-gendered play in natural spaces. *Children, Youth and Environments*, 21(2), 5-33. <http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.21.2.0005>
- Bilton, H. (2014). What is outside? The early years foundation stage in england: outdoor facilities, organisation and staff attitudes. *American Journal of Educational Research*, 2(10), 942-949.
<https://doi.org/10.12691/education-2-10-14>
- Boldemann, C., Blennow, M., Dal, H., Mårtensson, F., Raustorp, A., Yuen, K., & Wester, U. (2006). Impact of preschool environment upon children's physical activity and sun exposure. *Preventive Medicine*, 42(4), 301-308. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2005.12.006>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (34. baskı). Pegem Akademi.
- Chakravarthi, S. (2009). *Preschool teachers' beliefs and practices of outdoor play and outdoor environments* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Greensboro: University of North Carolina.
- Cevher Kalburan, N. (2014). Erken çocukluk döneminde riskli oyun. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 943-960.
- Cirit Gül, A., & Tağrikulu, P. (2022). Sınıf dışı eğitim için neler yapıldı? Dünyadan örnekler ve yapılması gerekenler üzerine. *Milli Eğitim*, 51(236), 3299-3314.
- Cooper, A. (2015). Nature and the outdoor learning environment: The forgotten resource in early childhood education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1), 85-96.
- Copeland, K. A., Kendeigh, C. A., Saelens, B. E., Kalkwarf, H. J., & Sherman, S. N. (2012). Physical activity in child-care centers: Do teachers hold the key to the playground? *Health Education Research*, 27(1), 81-100.
<https://doi.org/10.1093/her/cyr038>
- Creswell, J. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (S. B. Demir & M. Bütün, Ed.; 6. bs, C. 3). Siyasal Kitabevi.
- Çetken, H. Ş., & Sevimli Çelik, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarına karşı bakış açılarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 11(2), 318-341. <https://doi.org/10.30831/akukey.379662>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2008). Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation. Routledge <https://doi.org/10.4324/9780203966150>
- Davies, M. (1997). The teacher's role in outdoor play: preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 1-12.
- Davies, R., & Hamilton, P. (2018). Assessing learning in the early years' outdoor classroom: Examining challenges in practice. *Education 3-13*, 46(1), 117-129. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1194448>
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: the effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21-44. <https://doi.org/10.1353/cye.2004.0054>

- Fjortoft, I., & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children. Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48(1-2), 83-97.
[https://doi.org/10.1016/S0169-2046\(00\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S0169-2046(00)00045-1)
- Flannigan, C., & Dietze, B. (2017). Children, outdoor play, and loose parts. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 53-60. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18103>
- Gibson, J. (1979). The theory of affordances. In J. Gibson (Ed.), *The Ecological Approach to Visual Perception* (pp. 127-143). Routledge.
- Goodling, H. B. (2016). *Exploring the outdoors: a multiple case study examining teacher beliefs and practices in preschool outdoor play* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Lynchburg : Liberty University.
- Hyndman, B. P., Benson, A. C., & Telford, A. (2014). A guide for educators to move beyond conventional school playgrounds: The RE-AIM evaluation of the lunchtime enjoyment activity and play (LEAP) intervention. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 69-99. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.2>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Mart, M., Alisinanoğlu, F., & Kesicioğlu, O. S. (2015). An investigation of preschool teachers use of school gardens in Turkey. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 748-754.
- Maxwell, L. E., Mitchell, M. R., & Evans, G. W. (2008). Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor play behavior: an observational study and design intervention. *Youth and Environments*, 18(2), 36-63. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.18.2.0036>
- Mccans, S. E. (2004). *Wild places: an exploration of mothers' attitudes and beliefs regarding risk in outdoor play settings* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kanada: The University of Guelph.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Mitchell, R., Cavanagh, M., & Eager, D. (2006). Not all risk is bad, playgrounds as a learning environment for children. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*, 13, 122-124.
- Nicholson, S. (1971). How not to cheat children the theory of loose parts? *Landscape Architecture Journal University of Wisconsin*, 62, 30-34.
- Olsen, H., & Smith, B. (2017). Sandboxes, loose parts, and playground equipment: a descriptive exploration of outdoor play environments. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 1055-1068.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1282928>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Bütün Mesut & S. B. Demir, Ed.; 3. bs). Pegem Akademi.
- Pretty, J., Angus, C., Bain, M., Barton, J., Gladwell, V., Hine, R., Pilgrim, S., Sandercock, G., & Sellens, M. (2009). Nature, childhood, health and life pathways. In *Interdisciplinary Centre for Environment and Society Occasional Paper*, 2. Erişim Adresi: <http://www.essex.ac.uk/ces/esu/occ-papers.shtm>

- Reed, J., & Smith, H. (2021). 'Everything we do will have an element of fear in it': Challenging assumptions of fear for all in outdoor adventurous education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(2), 107-119. <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.1961092>
- Ridgers, N. D., Knowles, Z. R., & Sayers, J. (2012). Encouraging play in the natural environment: A child-focused case study of Forest School. *Children's Geographies*, 10(1), 49-65. <https://doi.org/10.1080/14733285.2011.638176>
- Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439-446. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0307-2>
- Sandseter, E. B. H., & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The Anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257-284. <https://doi.org/10.1177/147470491100900212>
- Sanoff, H. (1995). Creating environments for young children. İçinde H. Sanoff (Ed.), *Environments Young* (1. bs, ss. 1-124). BookMasters.
- Sharpe, D. (2011). The theory of loose parts. *Practical Pre-School*, 129, 11-12. <https://doi.org/10.12968/prps.2011.1.129.11>
- Simsar, A., Doğan, Y., & Yalçın, V. (2017). Okul öncesi sınıflarındaki fen merkezleri ve kullanım durumlarının incelenmesi- Kilis örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 148-164.
- Staempfli, M. B. (2009). Reintroducing adventure into children's outdoor play environments. *Environment and Behavior*, 41(2), 268-280. <https://doi.org/10.1177/0013916508315000>
- Tremblay, M. S., Gray, C., Babcock, S., Barnes, J., Bradstreet, C. C., Carr, D., Chabot, G., Choquette, L., Chorney, D., Collyer, C., Herrington, S., Janson, K., Janssen, I., Larouche, R., Pickett, W., Power, M., Sandseter, E. B. H., Simon, B., & Brussoni, M. (2015). Position statement on active outdoor play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6475-6505.
- Waller, T. (2007). 'The trampoline tree and the swamp monster with 18 heads': Outdoor play in the foundation stage and foundation phase. *Education 3-13*, 35(4), 393-407.
- Yalçın, F., & Erden Tantekin, F. (2021). A cross-cultural study on outdoor play: Teachers' beliefs and practices. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 131-159. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9640>

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Outdoor and nature, rich in quality environmental stimuli, offer different learning environments and various opportunities (McCans, 2004). Outdoor areas provide children with the opportunity to see the world differently and develop experiences and skills (Dahlberg et al., 2007). The diversity of the natural environment can meet children's needs for stimulating and diverse play environments; therefore, the type of play and creativity are closely related to environmental features (Fjørtoft and Sageie, 2000; Staempfli, 2009). The concept of 'loose parts' was defined by Nicholson, is not predetermined by the environment and is a tool that gives children the freedom to develop their play experiences based on their ideas and purposes (Änggård, 2011). Sandseter defined affordance as the qualities that an individual perceives, uses or manipulates (Sandseter, 2009). According to Gibson, the perceivability of direct meanings attributed to objects is related to the needs, interests and awareness of living beings. However, children's ability to perceive objects in their environment, to reuse and transform them, and to think creatively and flexibly is related to children's perceptions (Gibson, 1979; Nicholson, 1971; Sandseter, 2009).

METHOD

In the research, phenomenology pattern, which is one of the qualitative research types, was used. The sample of the research consists of 12 preschool teachers selected by purposeful sampling method, working in an independent kindergarten affiliated with the Ministry of National Education and working in a private kindergarten affiliated with the Ministry of Education. 6 of the participating teachers are teachers working in private schools, and the other 6 are teachers working in public schools. To obtain the opinions of preschool teachers about the practices they carry out in the school garden as an area outside the classroom and their use of loose parts materials in their activities, interview and document analysis (photograph) techniques, which are qualitative research techniques, were used. In the data collection process, the 'Personal Information Form' containing questions for teachers and the semi-structured 'Teacher Interview Form' consisting of open-ended questions prepared by the researchers, and photographs of school gardens and photographs shared by the participating teachers from their previous activities were used to collect data through document analysis. The data were collected in June 2023.

FINDINGS, DISCUSSION, AND RESULTS

It was determined that the teachers in the study group found their own school gardens sufficient, safe and suitable for out-of-class activities. The participating teachers in both schools evaluated the school gardens based on criteria such as 'sufficient open space, security and appropriate materials'. In the study of Yalçın and Erden Tantekin (2021), it was concluded that teachers evaluated their ideal outdoor environments based on the presence of natural elements, open spaces, various equipment and materials, similar to the findings in this study. It was determined that the highest number of materials supporting various types of games were found in private kindergartens. On the other hand, according to the evaluation of the time that preschool teachers included outdoor activities, there were days when teachers working in public schools had lack of including garden activities at all, depending on the season and weather conditions. When the relevant literature is examined, it is seen that qualified preschool education institutions recommend that children engage in organized (e.g., playing ball, running, catching, dancing)

and unorganized (e.g., riding a bicycle, playing with playground equipment) physical activities for at least 60 minutes every day, in the morning and afternoon (Goodling, 2016). Therefore, reducing the difficulties that prevent use will be more effective in increasing the use of outdoor environments (Ernst, 2014). Another point was that the prominent themes of the problems encountered by preschool teachers in out-of-class practices were determined to be 'making class control difficult' and 'risks and dangers'. As a result of the interviews conducted with teachers, it was understood that the idea of dominating the class was expressed in order to protect against risks and dangers. In addition to these, there were teachers who experienced various concerns and worries about risks and dangers in both schools that were investigated, and they analysed the children's own risky behaviours and determined that they could not play dangerous games or non-dangerous movements and learn to act appropriately. In addition, children prefer challenging games that involve risky behaviours more often from a young age (Sandseter & Kennair, 2011) and there is research proving that taking this risk has a positive effect on their development (Fjørtoft, 2004). According to the findings, the participating teachers consider that practices to be carried out in the garden as an out-of-class activity will contribute the most to motor (physical) development. Another point in the study findings is consistent with the literature on teachers' view that loose parts materials enable developing creativity. When children are exposed to interesting loose parts materials, see new things and experience them especially outdoors, they have rich experiences that would not be possible indoors. The inspiration that children receive from this creates new curiosities and a sense of discovery (Flannigan & Dietze, 2017).

It can be concluded that the open-ended and adaptable nature of the materials stimulates children's senses, provides benefits in terms of speech and communication during the time they interact, thus leading to different ways of thinking. However, according to the results of this study, it was seen that teachers working in public schools fail to prefer outdoor games and loose parts materials often enough for various reasons, and the reason for this is their desire to control and maintain control. Also, the participating teachers working in private school, unlike teachers working in public school, give more frequent place to outdoor activities and loose parts materials due to the school mission, expectations of the administration and parents, and that their gardens are more suitable for these activities. It is thought that the reason for this difference is that the private school does not have a compulsory education with local registration etc. practices, and that the parent profile that attaches importance to this order of the school, outdoor activities, activities done in nature and this approach.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler

Etik değerlendirme kararının tarihi: 13/10/2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 16083

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1 (%50): Araştırmanın tasarlanması, literatür tarama, kaynak tarama, yöntemin belirlenmesi, veri toplama, veri analizi, raporlaştırma, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, kaynak tarama.

Yazar 2 (%50): Danışmanlık, yöntemin belirlenmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, geri bildirim/düzeltilme, okuma-revize etme.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI (ACKNOWLEDGEMENT)

Bu makalede araştırma, yazarlık ve yayınlama için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan öğretmenlerimize teşekkür ederiz.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmanın herhangi bir kişi ya da kurumla finansal ya da kişisel yönden bağlantısı yoktur. Bu nedenle araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFED)
 Bolu Abant İzzet Baysal University
 Journal of Faculty of Education

2025, 25(1), 28 – 54. [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1412361](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1412361)



Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının Gerçek Sınıf Uygulamalarındaki Argümantasyon Süreçlerinin İncelenmesi*

Examination of Argumentation Processes of Middle School Pre-Service Mathematics Teachers in Real Classroom Practices

Ayşe TEKİN DEDE¹ , Berna TATAROĞLU TAŞDAN² , Melike YİĞİT KOYUNKAYA³

Geliş Tarihi (Received): 30.12.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 04.02.2025

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmeni adaylarının gerçek sınıf uygulamalarında yürüttükleri argümantasyon süreçlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında argümantasyon süreci oluşturma konusunda eğitim verilmiş ve çevrim içi ortamda gerçek sınıf uygulamalarında yürüttükleri argümantasyon sürecini destekleyici soru ve eylemleri ile doğrudan sundukları argümantasyon bileşenleri incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma paradigmalarından durum çalışması benimsenmiştir. Katılımcılar gönüllü dört son sınıf ortaokul matematik öğretmeni adaydır. Öğretmen adaylarının gerçek sınıf uygulamalarını içeren 8 ders saatine ilişkin video kayıtları araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Çalışmanın bulguları öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri derslerde argümantasyon sürecinin farklı bileşenlerine yer verdiklerini, farklı soru ve eylemlerden yararlandıklarını ve doğrudan katkılar ile argümantasyon sürecini oluşturmaya çalıştıklarını göstermektedir. Bununla birlikte öğretmen adayları derslerinde çeşitli bileşenlere yer vererek argümantasyon sürecini sürdürebilmişlerdir. Çalışmanın bulgularından hareketle araştırma sürecinin öğretmen adaylarına argümantasyon sürecine ilişkin bilgi ve farkındalık kazandırması bakımından katkı sağladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Argümantasyon, Matematik Öğretmeni Adayı, Öğretmen Desteği

&

Abstract: The study aims to examine the pre-service middle school mathematics teachers' argumentation processes in real classroom practices. In this context, the pre-service teachers were educated about constructing an argumentation process within the scope of the practicum course, and their questions and actions supporting the argumentation process they implemented in classroom practices in an online environment and the argumentation components they directly presented were examined. The case study, which is one of the qualitative research paradigms, was used in this study. The participants were four volunteer pre-service middle school mathematics teachers. Video recordings of pre-service teachers' classroom practices (total 8 hours) were the data of the study. The results revealed that pre-service teachers included different components of the argumentation process in their lessons, used and benefited from different questions and actions, and tried to construct the argumentation process with direct contributions. In addition, the pre-service teachers were able to maintain the argumentation process by including various components in their lessons. Based on the results, it was shown that the research process supported the pre-service teachers in terms of providing them with knowledge and awareness about the argumentation process.

Keywords: Argumentation, Pre-Service Mathematics Teacher, Teacher Support

Atıf/Cite as: Tekin Dede, A., Tataroğlu Taşdan, B., & Yiğit Koyunkaya, M. (2025). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının gerçek sınıf uygulamalarındaki argümantasyon süreçlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 28-54, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1412361](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1412361).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University–Bolu

* Bu makale Dokuz Eylül Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen 2021.KB.EGT.002 numaralı projeden üretilmiştir.

¹Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Ayşe Tekin Dede, Dokuz Eylül Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ayse.tekin@deu.edu.tr, 0000-0002-8971-1970

² Doç. Dr. Berna Tataroğlu Taşdan, Dokuz Eylül Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, berna.tataroglu@deu.edu.tr, 0000-0002-5851-6144

³ Prof. Dr. Melike Yiğit Koyunkaya, Dokuz Eylül Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, melike.koyunkaya@deu.edu.tr, 0000-0002-7872-3917

1. GİRİŞ

Son yirmi yılda gerçekleştirilen çalışmalarda bireysel öğrenmeden sosyal öğrenmeye belirgin bir geçiş olduğu görülmektedir. Bu geçişle birlikte, yapılan araştırmalarda öğrencilerin problemler hakkında akranlarıyla iş birliği içerisinde kendi anlamalarını oluşturmaları ve problemlerin çözümü için farklı yaklaşımları tartışmaları gerektiği üzerinde durulmaktadır (Forman vd., 1998). Bu tartışmalar sayesinde öğrenciler kendi düşüncelerini test etmekte, akranlarının fikirlerini dinlemekte, kendi düşüncelerini ifade etmekte ve bu süreçte kavramları derinlemesine anlamaktadırlar (McCrone, 2005). Düşüncelerin paylaşıp test edildiği bu ortamlarda aktif matematiksel sorgulamalar gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerini matematiksel sorgulamaya teşvik ettikleri etkinlikler ve ortamlar hazırlamaları etkili bir matematik öğretiminin sağlanması için önemli unsurlardan bir tanesidir (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]-Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi, 2000).

Sorgulama yapmaya teşvik edilen ortamlarda öğrencilerin matematiksel açıklamalarını gerekçeleriyle destekledikleri durumlarda argümantasyon süreci ortaya çıkmaktadır (Yackel, 2004). Matematik derslerinde argümantasyon, öğrenciler ve öğretmenin ortaklaşa matematiksel bir iddiada bulundukları ve bu iddiayı desteklemek için kanıtlar sundukları bir süreç olarak ele alınmaktadır (Conner vd., 2014). Hunter (2007) matematiksel açıklamaların ve gerekçelendirmelerin niteliğini arttırmak için öğrencilere zengin argümantasyon etkinliklerine katılma fırsatı sağlanması gerektiğini önermektedir. Bunun için ise öğretmenler, öğrencilerin matematiksel argümanlar oluşturmaları ve başkalarının argümanlarına karşılık vermeleri için uygun sınıf ortamları oluşturmalıdır (NCTM, 2000, s. 18).

Ülkemizde ortaokul matematik dersi öğretim programında da öğrencilerin argümanlar oluşturarak kendi fikirlerini savunmalarının önemi üzerinde durulduğu görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Dolayısıyla ortaokul matematik derslerinde sınıf içi argümantasyon süreçlerinin oluşturulması ve sürdürülmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda, ülkemizde yakın geçmişte argümantasyon konusunda yürütülen çalışmaların sayısının hızla artış gösterdiği dikkat çekmektedir (örneğin; Aydın Güç & Kuleyn, 2021; Erkek & Işıksal Bostan, 2019; Şengül & Tavşan, 2019; Tekin Dede, 2019; Urhan & Bülbül, 2016; Uygun & Akyüz, 2019). Söz konusu çalışmalar içinde öğretmenin argümantasyon sürecindeki desteğine odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Uluslararası alan yazında da argümantasyon sürecinde öğretmen desteğini ele alan çalışmalar oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu anlamda yapılan çalışmalar doğrudan argümantasyon sürecine ilişkin öğretmen desteğini vurgulamasa da öğretmenin argümantasyon sürecine katkısı anlamında sonuçlar sunmaktadır. Söz konusu çalışmalarda, Ayalon ve Even (2016) cebirsel ifadelerin öğretimi sürecinde öğretmenin argümantasyon sürecine katkı ve gerekçelendirmelerini incelemiş, Solar ve diğerleri (2020) öğrenci hataları tarafından tetiklenen beklenmedik durumlarda öğretmenlerin argümantasyonu nasıl desteklediklerini ele almış ve Zhuang ve Conner (2022) ise öğretmenlerin argümantasyon sürecinde öğrencilerin yanlış yanıtlarını nasıl ele aldıklarını araştırmıştır. Estrella ve diğerleri (2024) ise bir istatistik etkinliğinin uygulama sürecinde öğretmenlerin argümantasyon sürecini destekleyici eylemlerini incelemiştir.

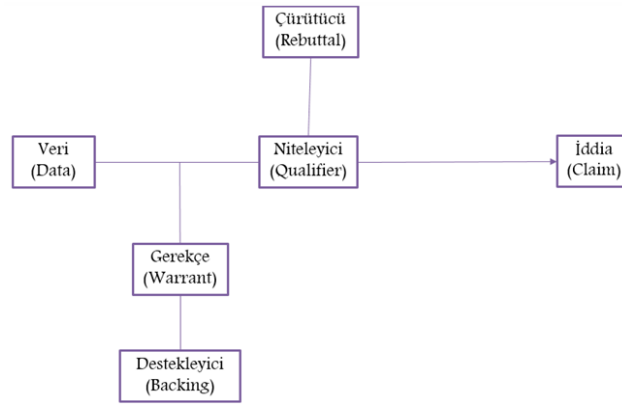
Alan yazında matematik derslerinde öğretmen ve öğrencilerin ortaklaşa inşa ettiği argümantasyon durumlarını ele alan çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Dolayısıyla sınıf içinde öğretmenlerin argümantasyon süreçlerini desteklemek için nasıl bir öğretim gerçekleştirdikleri hala çalışılması gereken konulardan bir tanesidir. Yapılan çalışmalar öğretmenlerin argümantasyon sürecini sınıflarında oluşturma ve sürdürmede sıkıntılar yaşadıklarını da göstermektedir (Ayalon & Even, 2016; Bieda, 2010). Öğretmenlerin söz konusu sıkıntıları yaşamalarını önlemek amacıyla öncelikle argümantasyon süreci hakkında güçlü bir bilgi birikimine sahip olmalarını sağlamak önemlidir. Bu bağlamda, bu çalışmada ortaokul matematik öğretmeni adaylarına argümantasyon süreci oluşturma ve sürdürme konusunda eğitim verildikten sonra, bu adayların çevrim içi olarak yürütülen gerçek sınıf uygulamalarında argümantasyon sürecini destekleyici soru ve eylemleri ile doğrudan sundukları argümantasyon

bileşenlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi şu şekildedir:

Ortaokul matematik öğretmeni adayları gerçek sınıf uygulamalarında argümantasyon sürecini nasıl desteklemektedirler?

2. TEORİK ÇERÇEVE

Argümantasyon kavramı ilk olarak Toulmin (1958) tarafından bir kişinin karşısındakileri kendi fikirleri hakkında ikna etmesi olarak açıklanmış ve ardından sağlık bilimlerinden eğitime, mühendislikten sanata kadar birçok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Krummheuer (1995) argümantasyonu matematik eğitimine uyarlayarak bir kişinin karşısındakileri ikna etme fikrini genişletmiş ve argümantasyonu genel anlamda bir topluluğun ortaklaşa olarak ikna edilmesi olarak açıklamıştır. Özel olarak argümantasyon süreci, bireylerin iş birliği içerisinde düşüncelerinin gerekçelerini açıkladıkları ve bu doğrultuda amaçlarını ve yorumlamalarını değiştirdikleri toplumsal bir olgu olarak tanımlanmakta ve bu süreçte bireyler kendi akıl yürütmelerini paylaşıırken ortaya çıkan etkileşimler ön plana çıkmaktadır (Krummheuer, 1995). Dolayısıyla bu etkileşimli süreçte fikirler bireyler tarafından kabul edilmekte ve ortaklaşa olarak kullanılmaktadır (Schwarz, 2009). Bu ortaklaşa süreçte Krummheuer (1995) Toulmin'in (1958) argümantasyon sürecinin bileşenlerini (bknz. Şekil 1) matematik eğitimi açısından yeniden yorumlamıştır.



Şekil 1. Toulmin'in Argümantasyon Şeması ve Bileşenleri

Şekil 1 incelendiğinde, matematik sınıflarındaki argümantasyon sürecinde ortaklaşa olarak doğruluğu kabul edilen bir iddianın ortaya atılması için iddiaları destekleyen gerçek ifadelerden oluşan verilere ihtiyaç bulunmaktadır. Gerekçeler ise, veriler ve iddia arasındaki bağlantıyı kuran ve verilerin sebeplerini açıklayan ek ifadelerdir. Gerekçelerin geçerli olmadığı durumlarda çürütücüler devreye girmekte ve iddianın istisnalarını veya değiştirilmesi gereken koşullarını açıklamaktadırlar. Niteleyiciler iddianın kesinlik derecesini açıklarken destekleyiciler ise gerekçelerin geçerliği ve doğruluğunu ortaya koyan ve matematik alanında sorgusuz sualsiz kabul edilen gerekçelerden oluşmaktadırlar.

Sınıf içerisindeki öğrenme süreci göz önünde bulundurulduğunda, fikirlerin tartışıldığı ve ortak sonuçlara ulaşıldığı argümantasyon sürecinde öğretmenin önemli görevlerinin olacağı aşikardır. Öncelikle, öğretmenlerin öğrencilerini argüman oluşturmaları ve bu argümanları eleştirmeleri konusunda desteklemek için argümantasyon ile ilgili birçok konuda bilgiye sahip olması gerektiği düşünülmektedir (Mueller vd., 2014; Staples, 2014; Yackel, 2002). Öğretmenler söz konusu bilgilere sahip olduktan sonra bunları sınıf içine nasıl yansıttıkları, yani öğretmenlerin sınıf içindeki rolleri ve görevleri ön plana çıkmaktadır. Argümantasyon sürecindeki öğretmen rolleri öğrencileri dinlemeyi, öğrencileri iddialar ve gerekçelendirmeler oluşturma ve farklı argümanları eleştirel olarak ele alma konusunda cesaretlendirmeyi, öğrencilerin iddialarını temel alarak argümantasyonu ayrıntılı bir şekilde açıklamayı ve unutulmuş veya örtük olan destekleri ortaya çıkarmayı içermektedir (Ayalon & Hershkowitz, 2018). Argümantasyon sürecindeki öğretmen görevleri ise (a) problem çözme sürecinin yönetimini gruba vermek, (b) öğrencilere katılım normlarını hatırlatarak akran iş birliğini kolaylaştırmak, (c) varsayım ve çürütücülerin gelişimine

katılmak, (d) argüman oluşturma'nın belirli yollarını modellemek, (e) grubun yeniden yapılandığı bir argümanının güçlü ve zayıf yönlerinin tartışmasına sınıf katılımını kolaylaştırmak, (f) uygun matematiksel dili tanıtmak ve modellemek ile (g) başkalarıyla çalışırken ortaya çıkabilecek kişiler arası konularla ilgilenmek için stratejiler sağlamak olarak açıklanmaktadır (Brown vd., 2015).

Conner ve arkadaşları (2014) çalışmalarında öğretmenlerin argümantasyon sürecindeki rolünü incelemişler ve bu süreçte hem öğretmenlerin argümanının hangi kısımlarına katkı sağladığını ele almışlar hem de öğrenciler tarafından ifade edilen argümanları nasıl desteklediklerine odaklanmışlardır. Araştırmacılar bu çalışmalarında iki matematik öğretmeni adayının yürüttüğü matematik derslerini iki hafta boyunca gözlemleyerek "Argümantasyon için Öğretmen Desteği Çerçevesi" adını verdikleri çerçeveyi geliştirmişlerdir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1'de öğretmenlerin argümantasyon bileşeni sunarak doğrudan katkı sağlamaya, öğrencilerin argümantasyon sürecine katılımını sağlayacak destekleyici soru ve eylemleri kullanmaya ilişkin bileşenler ve bu bileşenlere ilişkin tanımlar ve örnekler yer almaktadır (Conner vd., 2014). Daha ayrıntılı olarak ele alındığında, öğretmenlerin argümantasyon sürecini sınıflarında desteklemek amacıyla doğrudan katkılardan yararlanabilecekleri belirtilmektedir. Öğretmenler argümantasyon sürecini sürdürebilmek için doğrudan argümantasyon süreci bileşenlerini ifade edebilmektedir. Conner ve arkadaşları (2014) Toulmin'in (1958) argümantasyon süreci bileşenleri kapsamında doğrudan katkıları Şekil 1'de verilen bileşenler ve altındaki bileşen tanımları doğrultusunda açıklamaktadırlar. Destek kapsamında ele alınan sorular Conner ve arkadaşlarının (2014) da ifade ettiği gibi öğrenciden talepte bulunmayı içermektedir. Söz konusu sorular kapsamında öğretmenler öğrencilerden matematiksel bir gerçek sunmalarını, matematiksel fikirlerini karşılaştırmalarını, yaptıklarını sözel olarak ya da göstererek anlatmalarını, fikirlerini detaylandırmalarını veya bir fikre ilişkin değerlendirmede bulunmalarını talep etmektedirler. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilerin argümantasyon sürecine katılımlarını desteklemek için birtakım eylemler sergiledikleri de ifade edilmektedir. Bu eylemler öğrencilerin dikkatini bir noktaya odaklamayı, düşüncelerini desteklemeyi, katkılarını doğrulamayı ya da düzeltmeyi, ifadeleri hakkında bilgilendirme yapmayı veya gerekli olan eylemlerini tekrar etmelerini içermektedir. Bu çalışmada sınıf içi ortaklaşa argümantasyon sürecine öğretmen perspektifinden bir bakış sunabilmek için araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçlerinde Conner ve arkadaşlarının (2014) çerçevesinden yararlanılmıştır.

Tablo 1.*Argümantasyon için Öğretmen Desteği Çerçevesi (Conner vd., 2014)*

Doğrudan Katkılar	Sorular	Eylemler
İddialar: Doğruluğu kanıtlanan ifadeler	Matematiksel olarak doğru olan bir bilgi isteme sorusu (MDBİ): Öğrencilerin matematiksel bir gerçek sunmalarını istemek amacıyla sorulan sorular - Hesaplama - Belirleme - Önceki sonuç - Hatırlama - Terim	Yönlendirme: Öğrencilerin dikkatini belirli bir matematiksel noktaya odaklama veya bir argümanı belirli bir yöne yönlendirme eylemleri - Vurgulama - İpucu verme - Yeniden odaklama
Veriler: İddialara destek olarak sunulan ifadeler	Matematiksel bir fikir isteme sorusu (MFI): Öğrencilerin matematiksel fikirleri karşılaştırmalarını, koordine etmelerini ve üretmelerini istemek amacıyla sorulan sorular - Karşılaştırma - Çıkarıma dayalı tahmin - Sonuç oluşturma	Destekleme: Öğrencilerin matematiği keşfetmelerini veya argümana sunduğu katkılarını destekleme eylemleri - Öneride bulunma - Cesaretlendirme
Gerekçeler: Verileri iddialarla ilişkilendiren ifadeler	Yöntem isteme sorusu (Yİ): Öğrencilerden bir şeyi nasıl yaptıklarını göstermelerini veya anlatmalarını istemek amacıyla sorulan sorular - Yöntemi gösterme - Yöntemi tarif etme	Değerlendirme: Öğrencilerin argümana yaptığı katkıyı doğrulama, ifadelerinin doğruluğunu teyit etme veya düzeltme eylemleri - Yanlış ifadeyi düzeltme - Onaylama - Matematiksel olarak doğrulama
Çürütücüler: Gerekçelerin geçerli olmadığı durumları açıklayan ifadeler	Ayrıntı isteme sorusu (Aİ): Öğrencilerden bazı fikir, ifade veya şemaları detaylandırmalarını istemek amacıyla sorulan sorular - Açıklama - Yorumlama - Gerekçeleştirme	Bilgilendirme: Argüman için bilgi sağlayan eylemler - Açıklık getirme - Genişletme - Özetleme
Niteleyiciler: İddianın kesinlik derecesini açıklayan ifadeler	Değerlendirme isteme sorusu (Dİ): Öğrencilerden matematiksel bir fikri değerlendirmelerini istemek amacıyla sorulan sorular - Fikir birliği sağlama - Tekrar gözden geçirme	Tekrar etme: Söylenmiş veya söylenmekte olanı tekrar eden eylemler - Yeniden ifade etme - Tahtada gösterme
Destekleyiciler: Gerekçelerin geçerliği ve doğruluğu için argümanın alanına özgü sorgusuz sualsiz kabul edilen gerçek ifadeler		

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma paradigması benimsenerek durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu çevre arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 2018). Araştırmada ortaokul matematik öğretmeni adaylarının argümantasyon sürecini nasıl desteklediklerini gerçek sınıf uygulamalarında incelemek amacıyla durum çalışması kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın katılımcıları

Araştırma, ilk yazar tarafından yürütülen öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan ve öğretmenlik uygulaması dersini alan öğrenciler arasından gönüllülük ilkesine göre belirlenen dört kadın son sınıf ortaokul matematik öğretmeni adaydır. Çalışmada katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve isimleri ÖA1 (Öğretmen Adayı-1), ÖA2, ÖA3 ve ÖA4 şeklinde kodlanmıştır.

3.3. Uygulama süreci

Araştırmada önce öğretmen adaylarına argümantasyon süreci, sürecin bileşenleri, derslerde kullanımı ve örneklerine ilişkin teorik bilgiler verilmiştir. Ardından farklı sınıf içi argümantasyon süreçlerine ilişkin örnek kesitler sunulmuştur. Bu örnekler katılımcılar ile argümantasyon sürecinin yapısı ve süreçteki öğrenci ve öğretmen rolleri bakımından detaylı olarak incelenmiştir. Devamında öğretmen adaylarından uygulama okulunda öğretimini gerçekleştirecekleri bir derse ilişkin ders planı hazırlamaları ve planlarında ortaklaşa argümantasyon sürecinin oluşturulduğu bir içerik oluşturmaları istenmiştir. Hazırladıkları ders planları araştırmacılar tarafından incelenmiş ve argümantasyon sürecinin oluşturulması ve sürdürülmesi bağlamında öğretmen adaylarına gerekli dönütler verilmiştir. Öğretmen adayları ilgili kazanımın öğretim programındaki takvimine uygun olarak ders planlarının uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Uygulamalar Covid-19 Pandemisi nedeniyle alınan önlemler kapsamında uzaktan eğitim sürecinde Zoom platformu üzerinden çevrim içi olarak gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Öğretmen adayları, uygulama öğretmeni ve öğrenciler çevrim içi derslere kendi imkanları doğrultusunda bireysel olarak katılmışlardır. Bu süreçte devam zorunluluğu olmadığından her bir derse ortalama 8-14 öğrencinin katıldığı gözlemlenmiştir.

Öğretmen adayları derslerini tamamladıktan sonra, sınıf-içi uygulama süreçleri ile ilgili her bir öğretmen adayıyla bireysel yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğretmen adaylarının kendi derslerini değerlendirmelerini sağlayacak genel soruların yanı sıra, derslerindeki argümantasyon kesitlerine odaklanan sorular da sorulmuştur. Devamında her bir öğretmen adayının dersi, tüm katılımcıların ve araştırmacıların bir araya geldiği odak grup görüşmelerinde tartışılmıştır. Bu süreç tamamlandıktan sonra dersin amaç ve kapsamı da gözetilerek öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla benzer adımlar (öğretmen adaylarının ders planı hazırlamaları, öğretim uygulamaları, bireysel ve odak grup görüşmelerin gerçekleştirilmesi) çalışmanın ikinci döngüsünde tekrar gerçekleştirilmiştir. Bu makale uygulama süreci detaylı şekilde anlatılan kapsamlı araştırmanın bir parçası olup, çalışmada yalnızca öğretmen adaylarının öğretim uygulamaları kısmına odaklanılmıştır.

3.4. Veri toplama araçları

Bu araştırmanın verilerini her bir öğretmen adayının Zoom platformu üzerinden çevrim içi olarak gerçekleştirdiği ikişer ders saatlik (toplam 8 ders saatlik) öğretim uygulamalarına ilişkin kayıtlar oluşturmaktadır. Ders kayıtlarının her biri 20-30 dakika uzunluğundadır. Söz konusu derslerin hangi sınıf seviyesinde ve hangi konu/kazanımlara yönelik olduğu Tablo 2 ile verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarında ele aldıkları konu ve kazanımlar

	1. Döngü	2. Döngü
ÖA1	6. sınıf: M.6.3.2.2. Paralelkenarın alan bağıntısını oluşturur, ilgili problemleri çözer. b) Paralelkenarın alan bağıntısı oluşturulurken dikdörtgenin alan bağıntısından yararlanılabilir.	6. sınıf: M.6.3.4.2. Verilen bir hacim ölçüsüne sahip farklı dikdörtgenler prizmalarını birim küplerle oluşturur, hacmin taban alanı ile yüksekliğin çarpımı olduğunu gerekçeyle açıklar. a) Kare prizma ve küpün, dikdörtgenler prizmasının özel bir hâli olduğu dikkate alınır. b) Hacim bağıntısının oluşturulması modeller yardımıyla yapılır.
ÖA2	7. sınıf: M.7.3.2.5. Alan ile ilgili problemleri çözer. a) Üçgen, dikdörtgen, paralelkenar, yamuk veya eşkenar dörtgenden oluşan bileşik şekillerin alanlarını bulmayı gerektiren problemlere yer verilir.	7. sınıf: M.7.4.1.1. Verilere ilişkin çizgi grafiği oluşturur ve yorumlar. a) İki veri grubuna ait grafik oluşturma çalışmalarına da yer verilir. b) Yanlış yorumlamalara yol açan çizgi grafikleri de incelenir.
ÖA3	7. sınıf: M. 7.3.2.4. Eşkenar dörtgen ve yamuğun alan bağıntılarını oluşturur, ilgili problemleri çözer. Alan ile ilgili problemleri çözer.	7. sınıf: M.7.4.1.1. Verilere ilişkin çizgi grafiği oluşturur ve yorumlar. a) İki veri grubuna ait grafik oluşturma çalışmalarına da yer verilir. b) Yanlış yorumlamalara yol açan çizgi grafikleri de incelenir.
ÖA4	6. sınıf: M.6.3.2.2. Paralelkenarın alan bağıntısını oluşturur, ilgili problemleri çözer. b) Paralelkenarın alan bağıntısı oluşturulurken dikdörtgenin alan bağıntısından yararlanılabilir.	6. sınıf: M.6.3.4.2. Verilen bir hacim ölçüsüne sahip farklı dikdörtgenler prizmalarını birim küplerle oluşturur, hacmin taban alanı ile yüksekliğin çarpımı olduğunu gerekçeyle açıklar. a) Kare prizma ve küpün, dikdörtgenler prizmasının özel bir hâli olduğu dikkate alınır. b) Hacim bağıntısının oluşturulması modeller yardımıyla yapılır.

3.5. Verilerin analizi

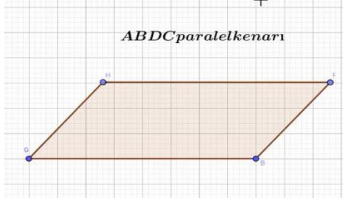
Öğretmen adaylarının uyguladıkları derslere ilişkin video kayıtları öncelikle kelimesi kelimesine transkript edilmiştir. Transkript metnlerinin analizinde önce her bir araştırmacı birbirinden bağımsız olarak ders içerisinde ortaya çıkan argümantasyon süreci bileşenlerini Toulmin'in (2003) argümantasyon sürecine göre belirlemiştir. Bunu belirlemek amacıyla ilk olarak öğrenciler veya öğretmen adayı tarafından ortaya atılan iddialar belirlenmiştir. Daha sonra bu iddiaya ilişkin ifadenin öncesi ve sonrasındaki konuşmalar incelenerek, iddiaya ilişkin bileşenler (veriler, gerekçeler ve varsa destekleyiciler, niteleyiciler ve çürütücüler) belirlenmiştir. Bu şekilde her bir ders için belirlenen argümanlar betimlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının argümantasyon sürecini desteklemek amacıyla hangi soruları sorduğu,

hangi açıklamaları yaptığı, öğrencileri sürece dahil etmek için hangi yaklaşımları sergilediği bir başka deyişle süreci destekleyici hangi sorular ile eylemleri kullandığı ve argümantasyon sürecine hangi bileşenler ile doğrudan katkı yaptığı Conner ve arkadaşlarının (2014) “Argümantasyon için Öğretmen Desteği Çerçevesi” kullanılarak belirlenmiştir. Aşağıda (bkz. Tablo 3) ÖA1’in ders anlatımında paralelkenarın tanımına yönelik gerçekleştirmiş olduğu tartışmaları içeren argümantasyon kesitine dair veri analizi örneği verilmiştir. Bu çalışmada argümantasyon kesitleri belirlenirken en az veri, iddia ve gerekçe bileşenlerini içeren ifadelerin varlığı göz önünde bulundurulmuştur (Conner vd., 2014).

Analiz sürecinde Tablo 3’te görüldüğü gibi 3 sütundan oluşan tablolar kullanılmıştır. Tablonun ilk sütunu ifadenin kim tarafından söylendiğini, ikinci sütunu söylenen ifadeyi ve son sütunu da bu ifadenin analiz sonucunda belirlenen karşılığını içermektedir. Her bir öğretmen adayının ders anlatım süreçleri örnekteki gibi tablolaraştırılarak analizler tamamlanmıştır. Bu tabloda mavi renk ile belirtilen ifadeler Toulmin’in (2003) argümantasyon sürecine göre yapılan kodlamaları gösterirken, kırmızı renk ile belirtilen ifadeler ise Conner ve arkadaşları (2014) tarafından belirlenen destekleyici sorular, eylemler ve doğrudan katkılar bağlamında yapılan kodlamaları göstermektedir. Destekleyici soru ve eylemler bağlamında kodlama yapılırken, soru cümleleri her zaman Conner ve arkadaşları tarafından önerilen çerçevedeki “sorular” kategorisinde değil bazen de “eylemler” kategorisinde kodlanmıştır. Söz konusu kodlamaya karar verirken cümlenin içerdiği anlam ve argümantasyon sürecindeki yeri göz önünde bulundurulmuştur. Örneğin, “Eşkenar yamuk değil de... İkizkenar yamuk değil mi?” ifadesi bir soru cümlesi olarak değil argümantasyon sürecinin devam etmesi için kullanılan destekleyici eylemlerden “değerlendirme-yanlış ifadeyi düzeltme” olarak kodlanmıştır. Öğretmen adaylarının ortaklaşa argümantasyon sürecine dahil olarak ifade ettikleri argümantasyon süreci bileşenleri de doğrudan katkı kategorisinde kodlanmıştır. Bu çalışmada yalnızca Tablo 3’te kırmızı renkle ifade edilen öğretmen adayı katkı, soru ve eylemlerine odaklanılmıştır. Conner ve arkadaşlarının (2014) çerçevesine göre kodlama yapılırken, tüm öğretmen adaylarının derslerinde sürekli tekrar eden bir ifade olduğu ve bu ifadenin çerçevedeki kodlara uymadığı görülmüştür. Söz konusu ifade öğretmen adaylarının “O zaman bir yükseklik olmaz yani bu değil mi?”, “... yapsam sizce doğru yapmış olur muyum?”, “Taban neresi? Burası değil mi?” gibi soru ifadelerinde karşımıza çıkmıştır. Dolayısıyla bu ifade Değerlendirme İsteme (Dİ) soru kategorisi altında Onay İsteme kodu olarak tanımlanmış ve Conner ve arkadaşlarının (2014) çerçevesine eklenerek çerçeve revize edilmiştir. Revize edilen çerçeveye göre kodlamalar gerçekleştirildikten sonra her bir öğretmen adayının öne sürdüğü doğrudan katkılar, kullandığı sorular ve eylemlerin sayısı bulgular bölümünde verilen bir tablo ile ortaya konmuş ve böylelikle 8 ders saatine ilişkin bütüncül bir bakış açısı sağlanmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf içindeki argümantasyon süreçleri doğrudan alıntılarla desteklenerek açıklanmıştır. Bulgular bölümünde öğretmen adaylarının kaçınıcı dersleri olduğu bilgisi paylaşılrken birinci ders için D1 ve ikinci ders için D2 kısaltması kullanılmıştır.

Tablo 3.

ÖA1'in Argümantasyon Destekli Bir Ders Kesitinin Analiz Örneği

Katılımcı	Katılımcı ifadesi	Kodlar
Öğretmen	... Daha önce bana birinizin paralelkenarı hatırlatmasını istiyorum. Paralelkenar nedir dersem, ne söylersiniz? [5 saniye sessizlikten sonra bir öğrenciye söz verir.]	MDBİ-Hatırlama
Ekran Görüntüsü		
Öğrenci	Aynı düzlemde birleşmiş olan çizgilerle oluşturmuş dikdörtgen olabilir.	İddia
Öğretmen	Peki bu çizgilerin özellikleri var mı? Rastgele oluşturulmuş çizgiler midir?	MDBİ-Hatırlama
Öğrenci	Hepsinin aynı yöne doğru olması ve aynı hizada gitmesi.	Gerekçe
Öğretmen	Hepsinin aynı hizada gitmesi. Ben sana şunu sormak istiyorum. Ekranda gördüğün GH çizgisi ile HF çizgisi aynı doğrultuda mı gidiyor?	Tekrar Etme- Yeniden ifade etme MFİ-Karşılaştırma
Öğrenci	Hayır. HF ile GB gidiyor.	Gerekçe
Öğretmen	Evet. Peki başka hangi ikisi aynı doğrultuda gidiyor? ...	Değerlendirme- Onaylama MFİ-Karşılaştırma
Öğrenci	GH ile BF aynı düzlemde gidiyor.	Gerekçe
Öğretmen	Aynı düzlemde mi gidiyor? Ben sana aynı doğrultuda hangisi gidiyor diye sormuştum.	Dİ-Tekrar gözden geçirme Yönlendirme- Yeniden odaklama
Öğrenci	Aynı doğrultuda yani.	Düzeltilmiş Gerekçe
Öğretmen	Evet. ... Çocuklar paralelkenarın özelliklerini söylemeye başlarsak eğer Ö1 ile başladık. Başka bir özelliğini söylemek isteyen var mı? [2 saniye sessizlik] Mesela, Karşılıklı kenarları birbirlerine göre nasıl? Kesişir mi? Paralel mi? Kesişmez mi? ...	Değerlendirme- Onaylama MFİ-Sonuç oluşturma
Öğrenci	Karşılıklı kenarları birbirlerine paralel.	Düzeltilmiş Gerekçe
Öğretmen	Evet. Peki bir soru daha sormak istiyorum. Karşılıklı kenar uzunlukları ile ilgi ne söyleyebiliriz? [3 saniye sessizlik]	Değerlendirme- Onaylama MDBİ-Hatırlama
Öğrenci	Aynı uzunlukları.	Gerekçe
Öğretmen	Evet. Peki o zaman gelin şöyle bir bakalım paralelkenar ne imiş? Karşılıklı kenarları birbirlerine paralel, karşılıklı kenar uzunlukları eşit, karşılıklı açıları eşit dörtgenlere biz paralelkenar deriz. ...	Değerlendirme- Onaylama Doğrudan Katkı- İddia

Veri analizi sürecinde iki araştırmacı bağımsız olarak kodlama yapmış ardından bir araya gelerek kodları birlikte incelemişler ve karşılaştırmışlardır. Fikir ayrılığına düşülen durumlarda üçüncü araştırmacının da kodlama yapması istenmiş ve üç araştırmacı bir araya gelerek bu durumlar üzerinde görüş birliğine (Miles & Huberman, 1994) varıncaya kadar tartışmaları sürdürerek veri analizini tamamlamışlardır.

3.6. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “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.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 27/12/2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 16/49

4. BULGULAR

Her bir öğretmen adayının gerçekleştirdiği ders anlatımlarında argümantasyon sürecini Conner ve arkadaşlarının (2014) çerçevesi bağlamında nasıl desteklediklerinin belirlenmesi üzerine Tablo 4 oluşturulmuştur. Tablo 4’te görüldüğü gibi ortaokul matematik öğretmeni adayları gerçek sınıf uygulamalarında argümantasyon sürecini desteklemek amacıyla argümantasyon süreci bileşenlerinden bir ya da birkaçını sunarak doğrudan katkı sağlamış ve çeşitli sorular ile eylemlerden yararlanmışlardır.

Öğretmen adaylarının planladıkları derslerini uyguladıkları gerçek sınıf ortamında argümantasyon sürecini destekleyici sorulardan en fazla MDBİ sorularını kullandıkları görülmektedir. MDBİ sorularından ise sırasıyla en çok hesaplama, hatırlama ve belirlemeyi kullandıkları belirlenmiştir. Bu sorulara bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

“Çarparsak kaç yapar?” ÖA3- D1, MDBİ-Hesaplama

“Dikdörtgenler prizması olması için tabanının nasıl bir şekil olması gerekiyordu?” ÖA4-D2, MDBİ-Hatırlama

“O zaman hangileri burada köşegen?” ÖA2-D1, MDBİ-Belirleme

Öğretmen adaylarının öğrencilere kazandırmayı hedefledikleri matematiksel içerik düşünüldüğünde matematiksel olarak doğru olan bilgi isteme ve bu kapsamda özellikle hesaplama gerektiren sorulara başvurulmasının olağan olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının sık kullandıkları diğer soruların sırasıyla Aİ (52), Yİ (49), Dİ (27), ve MFİ (12) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının derslerinde Aİ sorularını sık kullanmalarının argümantasyon bileşenlerinden gerekçe, destekleyici veya çürütücünün öğrenciler tarafından ortaya atılmasını desteklediği görülmüştür. Örneğin, öğrencinin iddiası için gerekçesini çoğunlukla öğretmen adayı gerekçelendirme sorusu sorduğunda sunduğu tespit edilmiştir. Bu kategorideki soru türleri aşağıda örneklendirilmiştir:

“Nasıl değişti alanı? Sadece üçgenin yerini mi değiştirdim, yoksa yeşille boyalı olan alan arttı mı, azaldı mı? Nasıl değişti mesela?” ÖA4-D1, Aİ-Açıklama

“Kare ya da dikdörtgen aynı zamanda paralelkenar özelliği gösterir mi sizce?” ÖA1-D1 Aİ-Yorumlama

“Neden Mart olduğunu düşündün, en fazla kumbaraya konan paranın?” ÖA2-D2, Aİ-Gerekçelendirme

Öğretmen adayları Yİ soruları ile öğrencilerin çözümlerini/düşüncelerini açıklamalarını ya da göstermelerini istemişlerdir. Bu sorular sayesinde öğrenciler yöntemlerini ya sözlü olarak ifade etmişler ya da ekran paylaşımı özelliğinden faydalanarak yöntemlerini yazmışlardır. Değerlendirme gerektiren soru

türü (Dİ) içinde en çok tekrar gözden geçirmenin kullanılması öğrencilerin düşüncelerini yeniden gözden geçirmelerini sağlamış ve bu soruyu takiben öğrencilerin ya yeni bir iddia ortaya attıkları ya önceki iddialarını düzelttikleri ya da ileri sürdükleri iddia için gerekçe/destekleyici sundukları görülmüştür. En az MFİ sorularının kullanılması öğretmen adaylarının argümantasyon kesitlerinde matematiksel fikirleri karşılaştırmayı, bu fikirlere dayalı olarak çıkarıma dayalı tahminde bulunmayı ve sonuç oluşturmayı çok fazla tercih etmediklerini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının argümantasyon sürecini destekleyici eylemlerden en fazla değerlendirmeden (71) yararlandıkları, bu eylem kapsamında da onaylamaya sıkça başvurdukları görülmektedir. Çoğunlukla “Evet” ifadesini kullanarak öğrenci düşüncesini onayladıkları görülmüştür. Bazen “Bir bakalım acaba dikdörtgene mi dönecek? Evet şekil dikdörtgen oldu. Teşekkür ederim cevabın için, doğru cevaptı.” gibi ifadelerle öğrencinin düşüncesini/iddiasını doğrulamışlar, bazen de “Eşkenar yamuk değil de... İkizkenar yamuk değil mi?” gibi ifadelerle öğrenci düşüncesini/iddiasını düzeltmeyi tercih etmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğrencilerden gelen yanıtları onaylamasının argümantasyon sürecinin sürdürülebilmesi ve daha iyi yönetilmesi açısından kolaylık sağlaması nedeniyle daha fazla tercih etmiş olabilecekleri düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının ders anlatımlarında en fazla başvurdukları diğer eylemler sırasıyla bilgilendirme (24), destekleme (22), tekrar etme (21) ve yönlendirme (19) şeklinde olmuştur. Bilgilendirme yaparken özellikle genişletme ve özetlemeyi tercih etmişlerdir. Böylece öğretmen adayları öğrencilerin düşüncelerini tüm sınıfı da bilgilendirecek şekilde kullanmış ve argümantasyon sürecinin devam etmesini sağlamışlardır. Ayrıca öğretmen adayları Destekleme-Cesaretlendirme eylemleri ile öğrencileri düşüncelerini açıklama ve argümantasyon sürecine katılma konusunda yüreklendirmişlerdir. Öğretmen adayları bazen öğrencinin düşüncelerini ekrana çizmiş yani tahtada gösterme eylemini kullanmış, bazen de sözel olarak yeniden ifade etme eylemlerine başvurmuştur. Böylece söz konusu öğrenci düşüncelerini argümantasyon sürecinin bir parçası haline getirebilmişlerdir. Eylemler kategorisinde öğretmen adaylarının en az başvurdukları eylem olan yönlendirme kapsamında en çok ipucu verdikleri görülmüştür. İpucu verme argümantasyon sürecinin takıldığı, ilerlemediği noktalarda öğrencilerin düşünmeleri için yol gösterici ve tetikleyici bir eylem olmuştur.

Conner ve arkadaşlarının (2014) çerçevesi bağlamında öğretmen adaylarının ders işleyişlerinde argümantasyon sürecine sağladıkları doğrudan katkılar da belirlenmiştir. Tablo 4’te görüldüğü üzere öğretmen adayları iddia, gerekçe ve çürütücü gibi argümantasyon süreci bileşenlerini doğrudan ifade ederek sınıf içinde oluşturulan ortaklaşa argümantasyon sürecine katkı sunmuşlardır. Buna karşılık destekleyici ve niteleyici bileşenini sunmadıkları dikkat çekmiştir. Öğretmen adaylarının derslerinde argümantasyon sürecine doğrudan katkıları ilerleyen kısımda verilen kesitlerde daha detaylı olarak ele alınacaktır.

Öğretmen adaylarının argümantasyon süreçlerini desteklemek amacıyla ilgili katkı, soru ve eylemleri nasıl kullandıklarını ayrıntılı olarak ele alabilmek amacıyla her bir öğretmen adayının birinci veya ikinci döngüdeki derslerinden örnek kesitler aşağıda sunulmuştur.

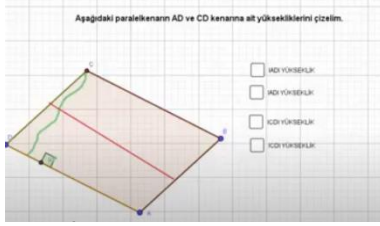
Tablo 4.*Öğretmen Adaylarının Ders Anlatımlarında Argümantasyon Sürecini Desteklemek Amacıyla Kullandıkları Doğrudan Katkılar, Sorular ve Eylemler*

		1.DÖNGÜ				2. DÖNGÜ				Toplam
		ÖA1	ÖA2	ÖA3	ÖA4	ÖA1	ÖA2	ÖA3	ÖA4	
DOĞRUDAN KATKILAR										
	İddia	1	2						1	4
	Gerekçe			1	1		1			3
	Çürütücü	4		1	1					6
	Toplam	5	2	2	2		1		1	
SORULAR										
Matematiksel olarak doğru olan bir bilgi isteme sorusu (MDBİ)	Hesaplama		6	2	2	15			1	26
	Belirleme	1	4	2	8	1	3		1	20
	Önceki sonuç		1		1				1	3
	Hatırlama	6	9	3	3				3	24
	Terim					1			5	6
Matematiksel bir fikir isteme sorusu (MFI)	Karşılaştırma	2			4	1	1		1	9
	Çıkarıma dayalı tahmin				1	1				2
	Sonuç oluşturma	1								1
Yöntem isteme sorusu (Yİ)	Yöntemi gösterme	7	2		2					11
	Yöntemi tarif etme		7	1		24	2		4	38
Ayrıntı isteme sorusu (Aİ)	Açıklama				5	5	3			13
	Yorumlama	4			1	2				7
	Gerekçelendirme	3	2	1	7	9	6		4	32
Değerlendirme isteme sorusu (Dİ)	Fikir birliği sağlama		1			1	1			3
	Tekrar gözden geçirme	6	1	2	1	4			3	17
	Onay isteme	2	1	2	1				1	7
	Toplam	32	34	13	36	64	16		24	

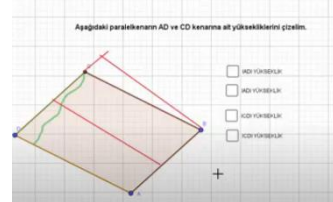
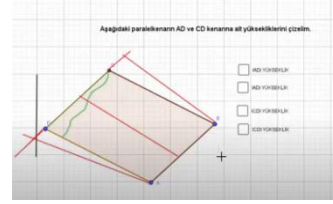
Tablo 4. Devamı*Öğretmen Adaylarının Ders Anlatımlarında Argümantasyon Sürecini Desteklemek Amacıyla Kullandıkları Doğrudan Katkılar, Sorular ve Eylemler*

EYLEMLER									
Yönlendirme	Vurgulama	1	3	1		1		1	7
	İpucu verme	1		2	3	2		2	10
	Yeniden odaklama	1	1						2
Destekleme	Cesaretlendirme		14	1			7		22
	Öneride bulunma								22
Değerlendirme	Yanlış ifadeyi düzeltme	2	2	1	1	2		1	9
	Onaylama	12	11	4	14	4		7	52
	Matematiksel olarak doğrulama		1	2	1		2	4	10
Bilgilendirme	Açıklık getirme		2						2
	Genişletme		2		4		5	1	12
	Özetleme	1	2	3	3			1	10
Tekrar etme	Tahtada/ekranda gösterme		1	3	3	1	3		11
	Yeniden ifade etme	1	1	1	2		3	2	10
Toplam		19	40	18	31	10	20	19	

ÖA1 bir paralelkenarın farklı kenarlarına ait yükseklikleri öğrencilerle birlikte çizmeyi hedeflediği etkinlikte verilen paralelkenarın DC kenarına ait yüksekliğini çizmesi için bir öğrenciye söz vererek Yİ-Yöntemi gösterme sorusu ile öğrencinin yöntemini göstermesini istemiştir (Satır 1). Öğrenci yeşil renkte çizdiği yükseklik (Satır 3) ile iddiasını ortaya attıktan sonra ÖA1 MDBİ-Belirleme sorusu ile öğrencinin çizmeye çalıştığı doğru parçasının DC kenarı ile yaptığı açının kaç derece olduğunu sormuştur (Satır 4). Öğrenci açının 90 derece olduğunu iddia edince ÖA1 öğrencinin iddiasını onaylamış fakat sorusunu A veya B noktasından DC kenarına çizilen bir yüksekliğin nasıl olacağını öğrenmek istediği bir Yİ-Yöntemi gösterme sorusu olarak revize etmiştir (Satır 6).

1. ÖA1 DC kenarına ait yükseklikleri de çizelim istiyorum ben. [4 saniye sessizlik]
Öğrenci 1 beraber çizelim mi?
2. Öğrenci 1 Öğretmenim bu sayılır mı? Geldi mi?
3. Ekran alıntısı 
4. ÖA1 Geldi evet. Peki sana bir şey sormak istiyorum. Burada oluşan açı kaç derece olacak? Kaç derece olması lazım?
5. Öğrenci 1 90.
6. ÖA1 90° evet. Doğru. Bu da bir yüksekliktir. DC kenarına ait AB doğru parçasından geçen bir yükseklik diyebiliriz doğru ama ben, A noktasından veya B noktasından geçen bir yükseklik istiyorum senden. A noktasından geçen yüksekliği ya da B noktasından geçen yüksekliği nasıl çizerim sence? Çiz bakalım.

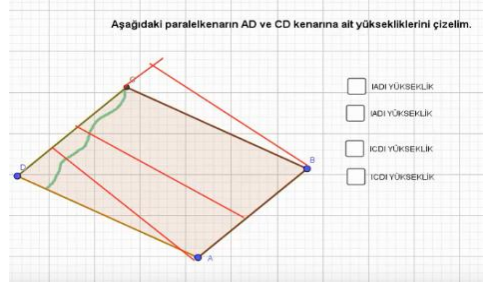
Öğrenci 1 yeni çizimini yapınca (Satır 8) ÖA1 bu çizimi onaylamış ve A noktasından geçen yüksekliği de çizmesi için yeni bir Yİ-Yöntemi gösterme sorusu sormuştur (Satır 9). Öğrenci B noktasından geçen yüksekliğe ilişkin iddiasını çizmiş (Satır 11) ve ÖA1 öğrencinin yanlış çizimini görünce Dİ-Yeniden gözden geçirme sorusu ile öğrencinin çizimini yeniden değerlendirmesini istemiştir (Satır 12). Bunun üzerine öğrenci çizimi gözden geçirerek oluşacak açının 90 derece olmayabileceğini fark etmiş ve aslında sonradan ifade edilecek olan iddianın gerekçesini sunmuştur (Satır 13).

7. Öğrenci 1 Geldi mi öğretmenim?
8. Ekran alıntısı 
9. ÖA1 Geldi doğru, aferin. A'dan geçen nasıl olur peki?
10. Öğrenci 1 Yaptım öğretmenim.
11. Ekran alıntısı 

12. ÖA1 Böyle mi oldu sence? [3 saniye sessizlik]
 13. Öğrenci 1 Öğretmenin 90° çıkmadığı için [yükseklik olmaz].

ÖA1 öğrencinin iddiasını değiştirmediklerini görünce MDBİ-Hatırlama sorusu ile geçen hafta işledikleri üçgende yükseklik konusuna ilişkin bilgilerini hatırlamasını istemiştir (Satır 14). Öğrenci yanıt vermekte zorlanınca, ÖA1 diğer öğrencileri de argümantasyon sürecine çekmek amacıyla MDBİ-Hatırlama sorusu ile iki öğrenciye seslenmiştir (Satır 16). Bunun üzerine ilk öğrenci iddiasını revize ederek söz konusu açının geniş açı olduğunu belirtmiştir (Satır 19). ÖA1 önce öğrencinin düşüncesini onaylamış ardından öğrencinin çizdiği B noktasından geçen yükseklikten hareketle ADC açısının dar açı olması sebebiyle A noktasından çizilen yüksekliğin paralelkenarın içinde kalması gerektiğini belirtmiştir (Satır 20). ÖA1 bu ifadeleri ile argümantasyon sürecine doğrudan katkı sunarak çürütücü ve çürütücünün gerekçesini ifade etmiştir. Son olarak Yİ-Yöntemi gösterme sorusu ile öğrenciden yüksekliği tekrar çizmesini istemiştir. Böylelikle öğrenci, öğretmeni ile birlikte ortaklaşa olarak ifade etmiş oldukları iddiaya ilişkin çizimi gerçekleştirmiştir (Satır 22).

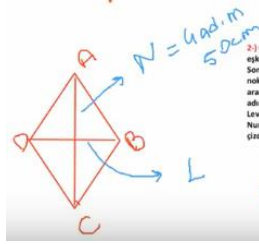
14. ÖA1 Tamam. Peki sana şunu sormak istiyorum. Siz geçen hafta üçgenlerde yüksekliği işlerken, hangi üçgende yüksekliği dışarıya düşürmüştünüz? Uzantıya çizmiştiniz. Dar açılı mı? Dik açılı mı? Geniş açılı mı? [3 saniye sessizlik] Hatırlıyor musun?
 15. Öğrenci 1 Evet. Bir dakika. [2 saniye sessizlik] Öğretmenim Dik açı. Yok dik açı değil! Pardon öğretmenim. [5 saniye sessizlik]
 16. ÖA1 Hatırlayan var mı çocuklar? Öğrenci 1 hatırlıyor musun? Öğrenci 2 hatırlıyor musun?
 17. Öğrenci 2 Öğretmenim tekrar sorabilir misiniz?
 18. ÖA1 Tabii soruyorum. Üçgenlerde yüksekliği görürken bir üçgen tipinin yüksekliğini dışarıya, uzantıya çizmiştiniz. Geniş açılı mıydı? Dik açılı mıydı? Yoksa Dar açılı mıydı bu? [5 saniye sessizlik] Hatırlayan varsa cevap verebilir. Söz hakkı vermemi beklemesin.
 19. Öğrenci 1 Öğretmenim geniş açı.
 20. ÖA1 Evet doğru. Geniş açı. Şimdi bak Öğrenci 1, burada sen B noktasından geçen yüksekliği dışarıya çizdin çünkü, DCB açısı geniş açıdır. Şimdi burada bu açı dar açı olduğu için dışarıya düşmez. O yüzden içeriye düşürmemiz lazım bunu. İstersen bir daha çiz.
 21. Öğrenci 1 Bir dakika geldi mi öğretmenim?
 22. Ekran alıntısı



ÖA2, D1 dersinde bir argümantasyon kesitinde eşkenar dörtgenin alanını bulmaya yönelik bir soru çözümü gerçekleştirmiştir. Kesitte öğrenciler verilen eşkenar dörtgenin alanını ortaklaşa olarak 42000 cm^2 bulmuşlardır. Sorunun çözümü tamamlanınca öğretmen adayı anlamadıkları bir yer ya da sormak istedikleri bir şey olup olmadığını sorduğunda öğrencilerden birinin “Hocam bu eşkenar dörtgenin alanını m^2 'ye çevirebilir miyiz?” sorusu argümantasyon sürecini başlatmıştır. Bir öğrenci soruyu soran arkadaşına sonucun 420 m^2 olduğu cevabını vererek iddiasını ifade etmiştir (Satır 2). Başka bir öğrenci de iki tane sıfır silinmesi gerektiğini ifade ederek 420 m^2 iddiasının gerekçesini belirtmiştir (Satır 3). Bunun üzerine ÖA2,

MDBİ-Hatırlama sorusu ile cm^2 ile m^2 arasındaki dönüşümü nasıl yaptıklarını hatırlatmaya çalışmıştır (Satır 4). Öğrencinin 420 m^2 iddiası üzerinde durması üzerine, ÖA2 Dİ-Tekrar düşünme ve Dİ-Fikir birliği sağlama sorularıyla diğer öğrencilerin bu iddiaya katılıp katılmadıklarını sorgulamıştır (Satır 8).

1. Ekran
alıntısı



2. Öğrenci 3 420 m^2 .
3. Öğrenci 2 Öğretmenim cm 'den m 'ye giderken iki sıfır siliniyordu öğretmenim
4. ÖA2 Evet. cm^2 idi. cm^2 'ye çevirsem o zaman nasıl oluyordu?
5. Öğrenci 2 420 m^2 olur öğretmenim
6. ÖA2 420 mi?
7. Öğrenci 2 Evet
8. ÖA2 Peki arkadaşınıza katılıyor musunuz? 420 mi olur?

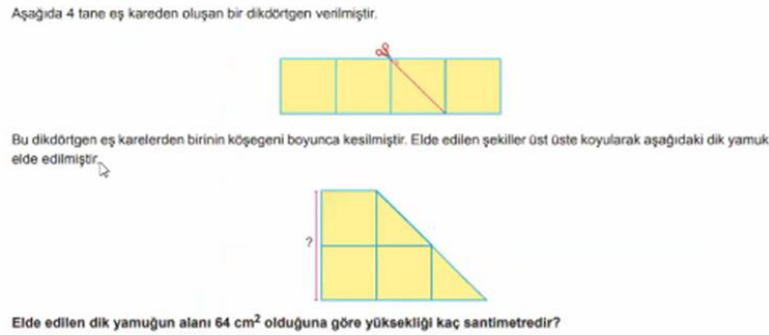
Bunun üzerine bir başka öğrenci iki sıfır silinmesi gerektiği gerekçesi ile 420 m^2 iddiasını tekrarlamıştır (Satır 9). Başka bir öğrenci ise arkadaşının iki sıfır silme gerekçesi için, uzunluk ölçü birimlerinin sıralamasında cm 'nin üstünde dm olduğuna ilişkin bir destekleyici sunmuştur (Satır 10). ÖA2 tartışmayı bu destekleyici üzerinden sürdürmek için Bilgilendirme-Genişletme yaparak mm , cm , dm ve m olarak uzunluk ölçü birimlerini sıralayarak ekrana çizmiştir (Satır 11). Bunun üzerine başka bir öğrenci yanıtın 420 olduğu iddiasını tekrar ederek iki sıfır silinme gerekçesinin destekleyicisini de metreden santimetreye geçiş ile açıklamıştır (Satır 13).

9. Öğrenci 1 Yani hocam şu anda cm^2 . m^2 'yi çıkarmak için 2 tane sıfır silmemiz gerekiyor. 420 m^2 olmaz mı?
10. Öğrenci 2 cm yukarısında dm var.
11. ÖA2 Bir saniye şöyle, mm , cm , dm , m demi? ... [Bunları sıralamasına göre çiziyor]
12. Öğrenci 2 Evet.
13. Öğrenci 4 İki sıfır silmemiz gerekiyor. 420 m^2 olması gerekiyor bence. Bir de 1m 100cm etse iki sıfır atıyorum. İki sıfır eksilecek. O yüzden 420.

Bu tartışmaların üzerine argümantasyon sürecini doğru bir hedefe yönlendirmek amacıyla ÖA2, öğrencilerin eski bilgilerini hatırlatma amacıyla bir MDBİ-Hatırlama sorusu sormuştur (Satır 14). Böylelikle bir öğrenci iki sıfır daha atmaları gerektiğini ifade ederek önceki iddiaları düzeltmiştir (Satır 15). Bu öğrencinin ifadesini Destekleme-Cesaretlendirme eylemi ile destekleyen ÖA2 MDBİ-Hesaplama sorusu ile yeni durumda sonucun ne olacağını sormuştur (Satır 16). Bir öğrenci "4.2 m^2 " olarak yeni iddiayı sunmuştur (Satır 17). Bunun üzerine ÖA2 birimler arasındaki dönüşümü Bilgilendirme-Genişletme yaparak yapılanlara açıklık getirmiştir (Satır 18). Ardından başka bir öğrenci iddianın doğruluğunu ortaya koymak için önceki öğrencinin iki sıfır daha atmaları gerektiğine ilişkin iddiasına gerekçe ve bu gerekçeye de bir sayının kendisi ile çarpımının karesi olduğunu ifade ederek destekleyici sunmuştur (Satır 19). Bu gerekçe ve destekleyici aynı zamanda argümantasyon sürecinin başında ortaya atılan sonucun 420 m^2 olduğu iddiasını açık bir biçimde çürütmüştür. Öğretmen Destekleme-Cesaretlendirme yoluyla öğrencinin gerekçe ve destekleyicisini onaylamış ve Bilgilendirme-Genişletme yoluyla destekleyiciye ilişkin ekstra açıklamalar yapmıştır (Satır 20).

14. ÖA2 Peki alanlarda da bir sıfır mı eksiltiyorduk, yoksa iki sıfır mı eksiltiyorduk?
15. Öğrenci 1 İki sıfır daha atmamız gerekiyordu hocam.
16. ÖA2 Çok güzel. O zaman ne olmuş olur?
17. Öğrenci 4 $4,2m^2$.
18. ÖA2 Çok güzel. Ona dikkat etmeliyiz değil mi? Bakın, cm^2 olsun alan olduğu için iki sıfır silerek ilerliyorduk. Eğer normal cm ya da m olsaydı 1 sıfır ilerlerdik o zaman sizin verdiğiniz cevap doğru olmuş olurdu.
19. Öğrenci 5 Hocam bir şey sorabilir miyim? ... [3 saniye ses karmaşası] Hocam iki sıfır silmemizin sebebi şey değil mi? kare olduğu için 2'nin karesi 4 olduğu için 4 tane sildik değil mi?
20. ÖA2 Evet çok güzel. ... Üzerindeki üstü sayısı kaçsa, üst sayıları görmüşsünüzdür. 2 ise 2 sıfır silinir her bir basamak başına. Öyle düşünün anlaşıldı mı?

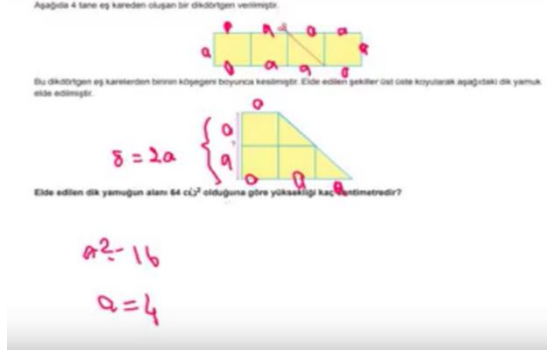
Birinci döngü kapsamında ÖA3'ün Şekil 2'de verilen sorunun çözümü esnasında bir argümantasyon süreci oluşturulmuştur.



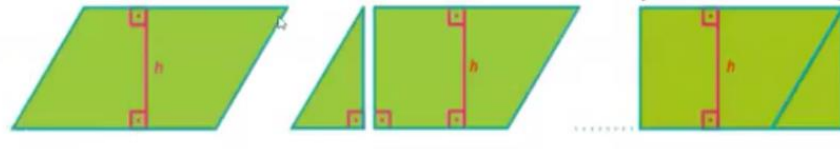
Şekil 2. ÖA3'e ait bir argümantasyon kesitinde çözülen soru

ÖA3 Şekil 2 ile verilen soruyu okuduktan sonra, öğrencilere yol göstermek için Yönlendirme-İpucu verme eylemini kullanarak eş karelerin kenar uzunluklarını a ile isimlendirebilecekleri ipucunu vermiştir (Satır 1). Aynı zamanda soruda verilen görselin daha net anlaşılabilmesi için kesilen parçanın nasıl ekleneceğinden bahsederek öğrencilerden bu görüş için onay istemiştir (Satır 1). Ardından sınıftan gönüllü bir öğrenci ile çözüme devam edebileceklerini belirtmiş ve bir öğrenciye söz vermiştir. Öğrenci ilk görselde dört kare olduğu gerekçesine dayalı olarak her karenin alanının 16 cm^2 olduğu iddiasını ortaya atmıştır (Satır 3). ÖA3 Değerlendirme-Onaylama eylemi ile öğrencinin düşüncesini onaylamış (Satır 4) ve öğrenci karenin alanının a ile a 'nın çarpılmasıyla elde edileceği gerekçesine dayalı olarak bir kenarın yani a 'nın 4 çıktığını iddia etmiştir (Satır 6). ÖA3, öğrencinin yaptıklarını diğer öğrenciler için tekrar etmek ve yansıyan görüntü üzerine not etmek için Tekrar etme-Tahtada gösterme eylemi ile yapılanları yazmıştır. Son olarak öğrenci soruda istenen yüksekliğin üst üste duran a birim uzunluğundaki iki kenar olduğu gerekçesine dayalı olarak sorunun yanıtının 8 olduğu iddiasını ortaya atmıştır (Satır 8).

1. ÖA3 Bütün kenarları " a " olsun. [4 saniye sessizlik kenarlara " a " yazıyor] Burada kesilmiş bir yamuk ve ters çevrilerek üzerine konulmuş aslında. Şuraya eklenmiş yani bu parça. Değil mi? Şimdi bunu kiminle çözelim? [2 saniye sessizlik] Ben parmakları çok göremedim şu an bir dakika. Diğer arkadaş. Başka parmak kaldıran var mı acaba?
2. Öğrenci 4 Ben yapabilirim öğretmenim başka arkadaşımız yapmak istemiyorsa.
3. ÖA3 Tamam. Seninle yapalım o zaman.

4. Öğrenci 4 Tamam. Şimdi elde edilen dik yamuğun alanı 64 olduğuna göre yüksekliğini soruyor. Şimdi burada toplamda 4 tane kare var. 4 tane karenin alanı 64 [ÖA3: Hıhı] O zaman her birinin alanına 16 düşüyor. [ÖA3: Hıhı] Karelerden gidersek.
5. ÖA3 Evet.
6. Öğrenci 4 Ondan sonra karenin alanı da $a \times a$ 'dan bulunuyorduk. a^2 yani. a da 4 çıkar. [3 saniye sessizlik]
7. Ekran alıntısı
- 
8. Öğrenci 4 2 tane a üst üste gelmiş. O yüzden 8.

ÖA4'ün birinci döngü kapsamındaki dersinden bir argümantasyon kesitinde öğrenciler ile Şekil 3'te verilen paralelkenarın alanını tartışmışlardır.

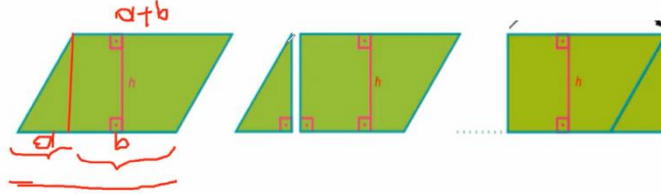


Şekil 3. ÖA4'e ait bir argümantasyon kesitinde ele alınan etkinlik görseli

ÖA4, şeklin solunda verilen paralelkenardan bir üçgen kesip bu üçgeni taşıdığında üçüncü şekli elde ettiğini ifade etmiştir. Şeklin kenar uzunluklarının ne olacağını bir MDBİ-Hatırlama sorusu ile sorduğunda (Satır 1) bir öğrenci kenarın ab birim uzunluğunda olacağını iddia etmiştir (Satır 2). Öğrenciden düşüncesini yeniden düşünerek değerlendirmesini istemesi (Satır 3) ile öğrenci iddiasını " a çarpı b birim." olarak tekrar ifade etmiştir (Satır 4). ÖA4 uzunluğun tamamı yani toplamının bulunması gerektiğine dair ipucu vererek (Satır 5) öğrenciyi yönlendirdiğinde öğrenci iddiasını değiştirmiş ve toplamın bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenciden gelen bu yeni iddia üzerine ÖA4 şekil üzerine kenar uzunluklarını yazmış ve bu iddianın gerekçesini de söyleyerek argümantasyon sürecine doğrudan katkı sağlamıştır (Satır 7).

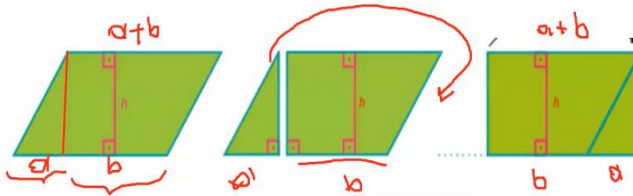
1. ÖA4 Burada bir paralel kenarımız var, ilk birinci şekilde görüyorsunuz. Yeşil ile taralı. Burası [birinci şekli gösteriyor] da onun alanı ve h yüksekliğinde paralel kenar bu. Şimdi ben size şöyle bir şey yapsam diyorum. Kalem alayım... [3 saniye sessizlik] Ben bu üçgeni, bu çizdiğim üçgeni buradan ayırsam. Buradan kessem ve ayırsam. Önce buraya a birim desem kalan kısma da b desem bu kenar a ve b birimden oluşuyor. Karşı kenar kaç birim olurdu? Siz söyleyin çocuklar siz cevap verin. Burası a birim burası da b birim [şekil üzerinde gösteriyor]. Kime söz vermedim? Kim konuşmak ister? [2 saniye sessizlik] Öğrenci 1 ve Öğrenci 2 yine söz hakkı istiyorlar. Katılmak

- isteyen başkaları da varsa söz verebilirim çocuklar. Öğrenci 1 sen söyle o zaman.
2. Öğrenci 1 Karşı kenar ab birim olurdu.
3. ÖA4 a çarpı b birim mi? Yoksa başka bir şey mi?
4. Öğrenci 1 a çarpı b birim.
5. ÖA4 Hımm. Benim bu uzunluğun tamamını bulmam için, yani toplamını bulmam için a ile b 'yi ne yapmamız gerekiyor? Bir daha düşün.
6. Öğrenci 1 Toplamamız gerekiyor.
7. ÖA4 Evet. O yüzden karşılıklı kenarlar da eşit olduğu için buraya a artı b birim diyeceğim.
8. Ekran alıntısı



ÖA4'ün oluşan üçüncü şeklin ne olduğunu sorduğu MFİ-Çıkarıma dayalı tahmin sorusu üzerine öğrencilerden dikdörtgen olduğu iddiaları gelmiştir (Satır 10-11). Bu durumda ÖA4 birinci şekil ile üçüncü şeklin alanının değişip değişmediğini bir MFİ-Karşılaştırma sorusu ile sormuştur. Alanın değiştiğini iddia eden öğrenciye Aİ-Açıklama ve Aİ-Gerekçelendirme soruları yönelterek (Satır 14) öğrenciden düşüncesini derinleştirmesini ve gerekçesini sunmasını istemiştir. Bu sorular üzerine öğrenci iddiasını değiştirmiş ve alanda artma olmadığını ifade etmiştir (Satır 15). Başka bir öğrenci bu iddiaya gerekçe olarak da şekilde sadece yer değişikliği olduğunu belirtmiştir (Satır 16). ÖA4'ün onaylamasından sonra ilk öğrenci paralelkenarın dikdörtgen olduğunu söyleyerek kendi iddiasını gerekçelendirmiştir (Satır 19). ÖA4'ün onaylama eylemi ile kesit tamamlanmıştır.

9. ÖA4 Yani paralelkenarın bu kenarı da $a+b$ birim bu kenarı da $a+b$ birim. Şimdi ben diyorum ki bu parçaladığım üçgeni alsam, buraya taşısam [ikinci şekil üzerinde gösteriyor], nasıl olurdu? Burası b birimdi, burası da a birimdi. Şimdi bir bakalım. Burası yine b birim kaldı. Burası da a birimdi çocuklar. Karşısı yine ikisinin toplamında $a+b$ birim oldu. Burada nasıl bir şekil ortaya çıktı sizce?
10. Öğrenci 2 Dikdörtgen.
11. Öğrenci 3 Dikdörtgen.
12. ÖA4 Evet dikdörtgen. Alanı değişti mi peki?
13. Öğrenci 3 Evet.
14. ÖA4 Nasıl değişti alanı? Sadece üçgenin yerini mi değiştirdim, yoksa yeşille boyalı olan alan arttı mı, azaldı mı? Nasıl değişti mesela? Neden değiştiğini düşündünüz veya? Söyleyebilirsiniz açık açık.
15. Öğrenci 3 Öğretmenim aslında yani bir artma olmadı çünkü sadece yerini değiştirdik ama şekli değişti burada.
16. Öğrenci 2 Yerini değiştirdik artma olmadı bence.
17. ÖA4 Evet.
18. Ekran alıntısı



19. Öğrenci 3 Paralelkenardı dikdörtgen oldu.
20. ÖA4 Aynen öyle. Çok çabuk anladınız çocuklar [gülüyor] Tebrik ederim.

5.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın temel amacı dört ortaokul matematik öğretmeni adayının çevrim içi ortamda yapılan gerçek sınıf uygulamalarında kullandığı argümantasyon sürecini destekleyici soru ve eylemleri ile doğrudan sundukları argümantasyon bileşenlerinin incelenmesidir. Araştırmada ortaokul matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları argümantasyon destekli ders planlarının uygulamasını gerçekleştirdikleri derslerinde argümantasyon sürecinin farklı bileşenlerine yer verdikleri, farklı soru ve eylemlerden yararlandıkları ve doğrudan katkılar ile argümantasyon sürecini oluşturmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Öğretmen adayları tarafından tercih edilen çeşitli destekleyici soru ve eylemlerin, alan yazındaki argümantasyon sürecindeki öğretmen eylemleriyle benzerlik göstermektedir (örneğin; Ayalon & Even, 2016; Conner, 2022; Solar & Deulofeu, 2016).

Öğretmen adaylarının ders işleyişlerinde, Conner ve arkadaşlarının (2014) çerçevesi bağlamında iddia, gerekçe ve çürütücü gibi argümantasyon süreci bileşenlerini doğrudan ifade ederek sınıf içinde oluşturulan ortaklaşa argümantasyon sürecine katkı sundukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları gerçek sınıf ortamında argümantasyon sürecini destekleyici sorulardan en fazla MDBİ sorularını kullandıkları görülmektedir. MDBİ sorularından ise sırasıyla en çok hesaplama, hatırlama ve belirlemeyi kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının derslerinde çoğunlukla soru çözümü gerçekleştirmesi sıklıkla öğrencilerinin hesaplama yapmalarını gerektirmiştir. Bununla birlikte önceki konularla ilişkilendirme ve öğrencilerin eski bilgilerini hatırlamalarını sağlama amacıyla hatırlama sorularını sık kullanmışlardır. Aİ soruları kapsamında öğretmen adayları en çok öğrencilerin gerekçelendirme yapmalarını istemişlerdir. Bu sorular Conner ve arkadaşlarının (2014) ifade ettiği gibi öğrencilerin gerekçe ve destekleyicilerini sunmalarını sağlamıştır. Bu durum Koleza ve diğerlerinin (2017) de belirttiği gibi öğrencilerin öğretmen tarafından sorulmadıkça gerekçe ifade etmedikleri bulgusunu desteklemiştir. Aİ kapsamında ikinci sırada en çok açıklama isteme sorularını kullanmışlardır. Bu durum Wood (1999), Yackel (2002), Sahin ve Kulm (2008) ile Makar ve arkadaşlarının (2015) da ifade ettiği gibi açıklama istemenin argümantasyon sürecini desteklediği sonucuyla paralellik göstermiştir. Genel olarak Aİ soruları Mueller ve arkadaşlarının (2014) da belirttiği gibi öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmelerini sağlamıştır. Yİ soruları ile öğretmen adaylarının genellikle öğrencilerin verilen soruya ilişkin çözümlerini anlatmalarını sağlamak amacıyla kullandığı sorular olmuştur ve bu sorulara sık yer verilmesi, araştırmadaki derslerde çoğunlukla soru çözümünün gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklanmıştır. Dİ soruları kapsamında öğretmen adayları çoğunlukla öğrencilerinden düşüncelerini yeniden gözden geçirmelerini ve emin olmalarını sağlamak amacıyla hedeflemişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının argümantasyon sürecini sürdürürken kendi ifadeleri için öğrencilerden sıklıkla onay istediği de belirlenmiştir. Bu doğrultuda Conner ve arkadaşlarının (2014) çerçevesinde yer almayan bir soru olan "onay isteme" kodu Dİ kategorisine eklenmiştir. Bu durum Türkçede "Değil mi?" soru kalıbının sıklıkla kullanılmasından ve katılımcıların bu kalıbı öğrenciden onay talebinde bulunma amacıyla ifade etmesinden kaynaklanmış olabilir.

Öğretmen adaylarının argümantasyon sürecini destekleyici eylemlerden en fazla değerlendirmeden yararlandıkları, bu eylem kapsamında da onaylamaya sıkça başvurdukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenci düşüncesini sıkça onaylamasının argümantasyon sürecinde öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerini ve düşüncelerini rahatça ifade etmelerini sağladığı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının ders anlatımlarında en fazla başvurdukları diğer destekleyici eylemler sırasıyla bilgilendirme, destekleme, tekrar etme ve yönlendirme şeklinde olmuştur. Öğretmen adayları bilgilendirme eylemini kullanarak öğrencilerin iddialarını ve gerekçelerini sınıftaki diğer öğrencilere daha net bir şekilde

açıklamalarını sağlamışlardır. Destekleme eyleminin sayısının fazla olmasına karşın bu eylemin büyük çoğunluğunun sadece bir öğretmen adayının (ÖA2) dersinde görülmesi dikkat çekici olmuştur. Bu durum ÖA2'nin argümantasyon sürecinde öğrencilerini cesaretlendirmeyi diğerlerine göre daha fazla ön planda tutmasından kaynaklanmıştır. Tekrar etme eylemlerinden tahtada gösterme ve yeniden ifade etme tüm öğretmen adaylarınca benzer sıklıkta kullanılmıştır. Yeniden ifade etme argümantasyon sürecinde sıklıkla tercih edilen bir eylem (Anthony & Walshaw, 2009; Cirillo vd., 2014) olmasına karşın bu çalışmada öğretmen adaylarının ders anlatımlarının çizim gerektiren geometri konularının ağırlıkta olması ve uzaktan öğretim sürecinde öğretmen adaylarının düşüncelerini ekranda yazarak/çizerek göstermesi sebebiyle tahtada gösterme de sıklıkla başvurulmuş bir eylem olmuştur. Argümantasyon sürecinde öğretmenin rolünü temel alan çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmaların farklı soru ve eylemlerin kullanımına odaklandığı görülmektedir (Anthony & Walshaw, 2009; Cirillo vd., 2014; Conner vd., 2014; Kosko vd., 2014; Sahin & Kulm, 2008). Benzer şekilde, bu çalışmada da çalışmaya katılan öğretmen adayları farklı soru ve eylem türlerini kullanmıştır. Gerçek sınıf uygulamalarında öne çıkan bu destekleyici soru ve eylemlerin farklı ve etkili argümantasyon kesitlerini zenginleştirdiği söylenebilir. Bir argümantasyon kesitinde farklı soru ve eylemlerin olması önemli görülmekte olup (Inglis vd., 2007), öğretmen adaylarının uygulamalarında farklı argümantasyon süreçleri oluşturmaları, sürdürmeleri ve desteklemeleri argümantasyonun anlamını ve argümantasyon sürecini anladıklarına dair bir kanıt sayılabilir.

Bu çalışmada dört adet ortaokul matematik öğretmeni adayının argümantasyon destekli gerçek sınıf uygulamaları sürecine doğrudan katkıları, destekleyici soru ve eylemleri kullanarak argümantasyon sürecini sürdürebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun nedenlerini irdelemek bu araştırmanın kapsamı dışında olsa da öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında verilen eğitimin argümantasyon sürecine ilişkin bilgi ve farkındalık kazandırdığı ve bu sayede öğretmen adaylarının sınıf içi tartışmalarda argümantasyon sürecini oluşturma ve sürdürme amacıyla bilinçli tercihler yapabildiklerini düşündürmüştür. Araştırmanın bulguları, bu araştırma süreci içeriğinin Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin, eğitim ve öğretim modüllerinin/programlarının içeriklerinin tasarlanmasında/hazırlanmasında da yön gösterebileceğini göstermektedir. İleriki araştırmalarda benzer öğretim modülleri tasarlanarak matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının argümantasyon destekli ders planı tasarlama ve uygulama süreçlerini inceleyen araştırmalar yapılabilir. Ayrıca, araştırma süresince öğretmen adaylarının argümantasyon sürecinde farklı soru ve destekleyici eylemleri kullandıkları saptanmıştır. İleriki araştırmalarda katılımcıların argümantasyon sürecinde bu eylemleri neden ve nasıl kullandıkları daha detaylı ele alınabilir. Ancak bu çalışmada Covid-19 pandemisi nedeniyle derslerin çevrim içi ortamda gerçekleştirilmesi argümantasyon sürecinin doğal katılımcısı olan öğrencilerin yüzyüze bir derste olduğu gibi katılım göstermemelerine sebep olmuştur. Bir başka deyişle bağlantı sorunları, isteksizlik gibi nedenlerden dolayı öğrenciler sınıf içi tartışmalara aktif katılım gösterememiş olabileceklerinden argümantasyon süreçlerine katılım normal bir sınıfa göre daha sınırlı kalmış olabilir. Dolayısıyla gelecekte yapılacak olan çalışmalarda bu çalışmanın benzerinin yüzyüze uygulamanın yapıldığı gerçek sınıf ortamlarında gerçekleştirilmesi durumunda daha kapsamlı argümantasyon süreçlerinin ortaya çıkabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma öğretmen adaylarının eğitimlerinin son yılının son döneminde okutulan ve 14 haftada tamamlanan öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının bu süreçte fakültede devam ettikleri dersleri, uygulama okulu derslerinin takibi, KPSS hazırlığı gibi yoğun bir programlarının olmasının araştırma sürecini olumsuz etkileyebileceği düşünülmüştür. Bu nedenle bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra, bu çalışma araştırmacıların birinin yürüttüğü öğretmenlik uygulaması dersine kayıtlı olan 4 ortaokul matematik öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları MEB tarafından belirlenen staj okullarında ders planlarını uygulamışlardır. Öğretmen adaylarının sınırlı öğretim deneyimine sahip olmaları, öğrencileri yeterince tanımıyor olmaları gibi etkenlerin de araştırma sonuçlarının üzerinde etkisi olduğu düşünüldüğünden gelecek çalışmalarda, öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin aşına oldukları sınıflarda uygulama yapabilecekleri araştırmaların planlanması da alan yazına katkı sağlayabilir.

Kaynakça/Reference

- Anthony, G., & Walshaw, M. (2009). Characteristics of effective teaching of mathematics: A view from the West. *Journal of Mathematics Education*, 2(2), 147–164.
- Ayalon, M., & Hershkowitz, R. (2018). Mathematics teachers' attention to potential classroom situations of argumentation. *Journal of Mathematical Behavior*, 49, 163–173. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2017.11.010>
- Ayalon, M., & Even, R. (2016). Factors shaping students' opportunities to engage in argumentative activity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(3), 575–601. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9584-3>
- Güç, F. A., & Kuleyin, H. (2021). Argümantasyon kalitesinin matematiksel modelleme sürecine yansımaları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 222–262. <https://doi.org/10.19171/uefad.850230>
- Bieda, K. N. (2010). Enacting proof-related tasks in middle school mathematics: Challenges and opportunities. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(4), 351–382.
- Brown, R., Redmond, T., Sheehy, J., & Lang, D. (2015). Mathematical modelling - An example from an inter-school modelling challenge. In N. H. Lee & K. E. D. Ng (Eds.), *Mathematical modelling: From theory to practice* (pp. 143–160). World Scientific. https://doi.org/10.1142/9789814546928_0009
- Conner, A., Singletary, L. M., Smith, R. C., Wagner, P. A., & Francisco, R. T. (2014). Teacher support for collective argumentation: A framework for examining how teachers support students' engagement in mathematical activities. *Educational Studies in Mathematics*, 86(3), 401–429. <https://doi.org/10.1007/s10649-014-9532-8>
- Cirillo, M., Steele, M. D., Otten, S., Herbel-Eisenmann, B. A., McAneny, K., & Riser, J. Q. (2014). Teacher discourse moves: Supporting productive and powerful discourse. In K. Karp (Ed.), *Annual perspectives in mathematics education (APME) 2014: Using research to improve instruction*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Estrella, S., Morales, S., Méndez-Reina, M., Vidal-Szabó, P., & Mondaca-Saavedra, A. (2024). Collective argumentation in elementary school: an experience of reasoning with data in an online open class. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 13(3), 205–220. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2023-0180>
- Erkek, Ö., & Işıksal Bostan, M. (2019). A different look at the reasoning process of prospective middle school mathematics teachers: Global argumentation structures. *Education and Science*, 44(199), 75–101. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7867>
- Forman, E. A., Larreamendy-Joerns, J., Stein, M. K., & Brown, C. A. (1998). "You're going to want to find out which and prove it": Collective argumentation in a mathematics classroom. *Learning and Instruction*, 8(6), 527–548. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00033-4](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00033-4)
- Hunter, R. (2007). Can you convince me: Learning to use mathematical argumentation. In J. H. Woo, H. C. Lew, K. S. Park & D. Y. Seo (Eds.), *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol 3, pp. 81–88). PME.
- Inglis, M., Mejia-Ramos, J. P., & Simpson, A. (2007). Modelling mathematical argumentation: The importance of qualification. *Educational Studies in Mathematics*, 66(1), 3–21.
- Koleza, E., Metaxas, N., & Poli, K. (2017). Primary and secondary students' argumentation competence: a case study, CERME 10, Dublin, Ireland, available at: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01865661/document>

- Kosko, K. W., Rougee, A., & Herbst, P. (2014). What actions do teachers envision when asked to facilitate mathematical argumentation in the classroom? *Mathematics Education Research Journal*, 26(3), 459–476.
- Krummheuer, G. (1995). The ethnography of argumentation. In P. Cobb & H. Bauersfeld (Eds.), *Emergence of mathematical meaning* (pp. 229-269). Lawrence Erlbaum.
- Makar, K., Bakker, A., & Ben-Zvi, D. (2015). Scaffolding norms of argumentation-based inquiry in a primary mathematics classroom. *ZDM Mathematics Education*, 47(7), 1107–1120. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0732-1>
- McCrone, S. S. (2005). The development of mathematical discussions: An investigation in a fifth-grade classroom. *Mathematical Thinking and Learning*, 7(2), 111–133.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mueller, M., Yankelewitz, D., & Maher, C. (2014). Teachers promoting student mathematical reasoning. *Investigations in Mathematics Learning*, 7(2), 1–20.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. NCTM .
- Sahin, A., & Kulm, G. (2008). Sixth grade mathematics teachers' intentions and use of probing, guiding, and factual questions. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(3), 221–241. <https://doi.org/10.1007/s10857-008-9071-2>
- Schwarz, B. B. (2009). Argumentation and learning. In N. Muller Mirza & A. N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices* (pp. 91–126). Springer.
- Solar, H., Ortiz, A., Deulofeu, J., & Ulloa, R. (2020). Teacher support for argumentation and the incorporation of contingencies in mathematics classrooms. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 52(7), 977–1005.
- Staples, M. (2014). *Supporting student justification in middle school mathematics classrooms: Teachers' work to create a context for justification*. CRME Publications. 4. Retrieved from: http://digitalcommons.uconn.edu/merg_docs/4.
- Şengül, S., & Tavşan, S. (2019). 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel problemler bağlamındaki argümantasyon süreçlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1679–1693.
- Tekin Dede, A. (2019). Arguments constructed within the mathematical modelling cycle. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 50(2), 292–314.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument* (updated ed.). Cambridge University Press. (Original work published 1958).
- Urhan, S. & Bülbül, A. (2016). Argümantasyon ve matematiksel kanıt süreçleri arasındaki ilişkiler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 351–373.
- Uygun, T., & Akyüz, D. (2019). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının üçgen eşitsizliğini toplu argümantasyonla kavrayışları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 27–41.
- Wood, T. (1999). Creating a context for argument in mathematics class. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(2), 171–191. <https://doi.org/10.2307/749609>
- Yackel, E. (2002). What we can learn from analyzing the teacher's role in collective argumentation. *Journal of Mathematical Behavior*, 21, 423–440.
- Yackel, E. (2004). Theoretical perspectives for analyzing explanation, justification and argumentation in mathematics classrooms. *Communications of Mathematical Education*, 18(1), 1–18.

- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6 th ed.). Sage.
- Zhuang, Y., & Conner, A. (2022). Teachers' use of rational questioning strategies to promote student participation in collective argumentation. *Educational Studies in Mathematics*, 111, 345–365. <https://doi.org/10.1007/s10649-022-10160-6>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The argumentation process is defined as a social phenomenon in which individuals explain the reasons for their thoughts in cooperation and change their purposes and interpretations in this direction, and the interactions among individuals occur in this process while they share their reasoning (Krummheuer, 1995). Considering the learning process in the classroom, the teachers have a pivotal role in the argumentation process in which ideas are discussed collectively. The existing studies acknowledge that teachers have difficulties in constructing and maintaining the argumentation process in their classrooms (Ayalon & Even, 2016; Bieda, 2010). In order to overcome these difficulties, it is important to ensure about the teachers' comprehensive knowledge regarding the argumentation process. In this context, this study aims to examine the questions and the actions supporting the argumentation process and the argumentation components of the pre-service mathematics teachers in their classroom practices in an online environment, who have been trained in constructing and maintaining an argumentation process.

Conner et al. (2014), developed *the teacher support for collective argumentation framework* by focusing on the components related to teachers' direct contribution by providing an argumentation component, using supportive questions and actions to engage students in the argumentation process, and definitions and examples of these components. In this study, Conner et al.'s (2014) framework was used in designing the study, collecting and analyzing the data in order to provide a teacher's perspective on the collaborative argumentation process in the classroom. The research questions guided this study is "How do pre-service middle school mathematics teachers support the argumentation process in real classroom practices?".

2. METHOD

In this study, case study, one of the qualitative research paradigms, was used in order to examine how pre-service teachers support the argumentation process in their classroom implementations. The study was conducted within the scope of the practicum course. One of the researchers in the study was giving the instructor of the course. The participants of the study were four volunteer female pre-service middle school mathematics teachers and they were educated in their last semester of the last year at a state university in Türkiye. During the research, authors initially presented theoretical background of the argumentation process, the components of the process, its use in classrooms and examples. After the pre-service teachers had knowledge and experience about argumentation, they were required to design a lesson plans that included the argumentation process and implement their plans in real classrooms. The implementations were carried out and recorded on the Zoom platform during the online teaching process because of the Covid-19 Pandemic.

The data of this study consisted of the video recordings of each pre-service teacher's 1-hour classroom practices in the two cycles of the study. There were 8-hours video recordings of their implementations (2 hours for each pre-service teacher). The transcribed video recordings were analyzed by two researchers in terms of argumentation process components (Toulmin, 2003) and direct contributions, questions and actions supporting the argumentation process (Conner et al., 2014). In the data analysis, each researcher independently determined the components of the argumentation process that emerged in the course according to Toulmin's (2003) argumentation process. In addition, which questions and actions pre-service teachers used to support the process, and which components directly contributed to the argumentation process were determined using Conner et al.'s (2014) framework. In order to ensure the validity and reliability, two researchers met to examine and compare the codes. In cases of disagreement, the third researcher was asked to code and the three researchers came together and discussed until they reached a consensus (Miles & Huberman, 1994).

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the study, it was found that pre-service teachers included different components of the argumentation process, used and benefited from different questions and actions, and tried to construct the argumentation process with direct contributions in the lessons in which they implemented the argumentation-supported lesson plans they prepared within the scope of the practicum course. In the context of Conner et al.'s (2014) framework, it was determined that pre-service teachers contributed to the collaborative argumentation process by directly expressing the components of the argumentation process such as claim, warrant and rebuttal. In the classroom environment, the pre-service teachers mostly used the Requesting a factual answer question supporting the argumentation process, and then they mostly used the Requesting elaboration, Requesting a method, Requesting evaluation, and Requesting an idea questions, respectively. The pre-service teachers utilized Evaluation action the most in supporting the argumentation process, and within the scope of this action, they frequently resorted to confirmation. It is thought that pre-service teachers' frequent approval of student thinking supported students in feeling more comfortable in the argumentation process and enabled them to express their thoughts comfortably. Then, among the actions supporting the argumentation process, pre-service teachers mostly used Evaluation, followed by Informing, Promoting, Repeating and Directing, respectively. Although many supporting actions were occurred in the analysis, it was noteworthy that the majority of these actions were seen only in one pre-service teacher's (PT2) practice. This was due to the fact that PT2 paid attention to encourage her students in the argumentation process more than the others. Among the Repeating actions, showing on the board and restatement were used with similar frequency by all pre-service teachers. Although restating was a frequently preferred action in the argumentation process (Anthony & Walshaw, 2009; Cirillo et al., 2014), displaying was also a frequently used action since the geometry subjects required drawing and showing their actions on the screen.

The results suggests that the research process supported the pre-service teachers by providing them with knowledge and awareness about the argumentation process. In this context, the content of this research process could guide the design of the contents of the courses, education and training modules in the teacher training programs. In addition, it was identified that the pre-service teachers used different questions and supporting actions during the argumentation process. In future studies, why and how they use these actions in the argumentation process could be discussed in more detail.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 27/12/2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 16/49

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkıları ve katkılarının yüzdesi aşağıda verilmiştir:

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, verilerin toplanması, veri analizi, raporlaştırma. %35.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, verilerin toplanması, veri analizi, raporlaştırma. %35.

Yazar 3: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, verilerin toplanması, veri analizi. %30.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Bu araştırmanın yürütülmesinde 2021.KB.EGT.002 numaralı proje kapsamında verdiği destekten dolayı Dokuz Eylül Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne teşekkür ederiz.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFED)
 Bolu Abant İzzet Baysal University
 Journal of Faculty of Education

2025, 25(1), 55– 82. [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1413800](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1413800)



Astronomi Eğitimi Amacıyla Geliştirilen Fiziksel Modellerin Yeterliği Hakkındaki Öğretmen Görüşleri*

Teacher Views on the Adequacy of Physical Models Developed for Astronomy Education

Melike Güzin Semercioğlu¹ , **Hüseyin Kalkan²**

Geliş Tarihi (Received): 02.01.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 18.12.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Bu makalede, bilim eğitimi alanındaki yeni yönelimlere odaklanılmakta ve Avrupa Birliği'nin bilim eğitime yönelik tavsiyeleri, sorumlu araştırma ve yenilik vurgusuyla ele alınmaktadır. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri çerçevesinde eğitimin rolü vurgulanarak, etkileşimli, eyleme dayalı ve öğrenci odaklı pedagojiyle bütünsel öğrenme hedeflenmektedir. Bilim eğitiminde dönüştürücü bir yaklaşımın gerekliliğine odaklanan bu çalışma, geleneksel yöntemlerin eleştirilmesiyle birlikte, belirsizlikle başa çıkma ve sorumluluk alabilme becerilerini geliştirecek uygulanabilir bilim eğitimini vurgulanmaktadır. Çalışma kapsamında astronomi kavramlarının öğrenimi için geliştirilen ekonomik, ulaşılabilir ve anlaşılır fiziksel modellerin etkililiğini değerlendirmek amacıyla öğretmen görüşlerine odaklanılmaktadır. Bu amaçla, temel astronomi kavramlarının öğretiminde kullanılması amacıyla geliştirilen fiziksel modeller, bu kavramların öğrenimindeki zorlukların temel nedenlerini inceleyerek olası çözümleri geliştirmeyi hedeflemektedir. "Birim Yüzeye Düşen Enerji Miktarının Değişimi ve dolayısıyla mevsimlerin oluşumu", "Tutulmaların doğası", "Ay'ın evrelerinin fiziksel nedenleri" ayrı ayrı irdelenmiş, fiziksel modeller geliştirilerek katılımcılara uygulanmış ve veriler toplanmıştır. Araştırma TÜBİTAK projesi kapsamında Türkiye genelinden başvuran öğretmenler arasından seçilen 29 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen verilerin NVIVO paket programı ile içerik analizi yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda anlamlı öğretiminde modellerin güçlü bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, literatür karşılaştırması yapılarak ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu makale, bilim eğitimindeki yeni yönelimlere ve öğrenme süreçlerinde modellerin rolüne dair önemli bir katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, Mevsim Modeli, Güneş ve Ay Tutulma Modeli, Ay'ın evreleri Modeli, Fiziksel Model, NVIVO

&

Abstract: This article focuses on the new trends in science education, addressing the recommendations of the European Union regarding science education with an emphasis on responsible research and innovation. Emphasizing the role of education within the framework of Sustainable Development Goals, the study aims for holistic learning through interactive, action-based, and student-centered pedagogy. This work, which focuses on the necessity of a transformative approach in science education, highlights practical science education that enhances the ability to cope with uncertainty and take responsibility, along with the criticism of traditional methods. Within the scope of the study, the effectiveness of economic, accessible, and understandable physical models developed for the learning of astronomy concepts is evaluated by focusing on teacher opinions. For this purpose, physical models developed for the teaching of fundamental astronomy concepts aim to examine the fundamental reasons for the difficulties in learning these concepts and develop possible solutions. Concepts such as "Changes in the Amount of Energy Incident on a Unit Area and consequently the Formation of Seasons," "The Nature of Eclipses," and "Physical Causes of the Phases of the Moon" were separately examined. Physical models were developed, applied to participants, and data were collected. The research was conducted with 29 participants selected from teachers who applied from all over Turkey within the scope of a TÜBİTAK project. Content analysis of the data obtained from teachers was performed using the NVIVO package program. As a result of the analysis of the data, it was determined that models have a significant impact on effective teaching. The results obtained were evaluated in detail through a literature comparison. This article makes a significant contribution to the new trends in science education and the role of models in the learning process.

Keywords: Teacher education, Seasons Model, Sun and Moon Eclipse Model, Phases of the Moon Model, Physical model, NVIVO

Atıf/Cite as: Semercioğlu, M.G. ve Kalkan, H., (2025). Astronomi eğitimi amacıyla geliştirilen fiziksel modellerin yeterliği hakkındaki öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 55-82, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1413800](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1413800).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

*Bu makale birinci yazarın "Bazı astronomi kavramlarının öğretimine ilişkin modeller geliştirilmesi ve etkililiklerinin belirlenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir

¹Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Melike Güzin Semercioğlu, Gümüşhane Üniversitesi, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü, melikesemercioğlu@gumushane.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3413-9575>

²Prof. Dr. Hüseyin Kalkan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, kalkans@omu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3971-445X>

1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin toplumsal açıdan duyarlı ve kapsayıcı bir süreç olması, akademiye, uygulamalarını geliştirmeye ve toplumla daha derin bir etkileşim kurmaya teşvik etmektedir (Laherto ve Rasa, 2022). Son yıllarda uluslararası bilim müfredatlarına dair öneriler, bilim içeriği ve kavramlarının öğrenimi için gerekli olan beceri ve yeteneklere odaklanmıştır (Roberts ve Bybee, 2014). Bilimin doğasını anlamamanın temel hedeflerinden biri, olayların işleyiş biçimlerini ve bu olaylar ile kavramlar arasındaki ilişkileri kavrayıp içselleştirebilmektir. Avrupa Birliği (AB), bilim eğitime yönelik tavsiyelerinde "sorumlu araştırma ve yenilik" fikrini okullara taşıyarak, bilim eğitiminin amacının evrimini sosyal konulara ve sorumluluğa dikkat çekerek vurgulamıştır (Laherto vd., 2018; Laherto ve Rasa, 2022; Rocard vd., 2007).

Eğitim, Birleşmiş Milletler üye devletleri tarafından 2030 Ajandası'nda belirlenen "Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri" doğrultusunda küresel çabaların önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Lotz-Sisitka vd., 2015a). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim, etkileşimli, eyleme dayalı ve öğrenci odaklı pedagojiler aracılığıyla bütünsel ve dönüştürücü öğrenmeyi içerir ve bu süreç, hem öğrencide hem de nihayetinde toplumda değişim yaratmayı amaçlar (Hodson, 2011b; UNESCO, 2017). Öğrencilerin belirsizlikle başa çıkma ve sorumlulukla hareket etme becerilerini, uygulanabilir bir bilim eğitimi ile kazanmaları mümkündür.

Bilim eğitimi, bu yeni hedeflerin uygulanmasında özel bir role sahiptir. Ancak geleneksel öğretim yaklaşımları ve bilim-teknoloji-toplum-çevre bağlantıları yüzeysel bulunmuş ve bu nedenle gerekli bireysel ve toplumsal değişimi gerçekleştirmede etkisiz oldukları eleştirisine maruz kalmıştır (Hodson, 2003, 2011a; Sjöström vd., 2017; Zeidler, 2014). Bilim eğitime yönelik bu eleştirel yaklaşım, öğrenmenin dönüştürücü ve sınırları aşan bir yapıda olması fikrini içerir (Sjöström vd., 2017; Lotz-Sisitka vd., 2015b). Dönüştürücülüğün doğası ve süreçleri, gençlerin etkinliğini teşvik ederek bilişsel gelişimlerini tetikler (Emirbayer ve Mische, 1998). Bu süreç, harekete geçmeye hazır ve istekli gençler yetiştirme hedefiyle uyumlu olup, bilim eğitiminin genelinde kabul edilen önemli bir amaca işaret eder (Bencze vd., 2012; Hodson, 2011a).

Bu alanlardaki temel sorun, kavramların ve kavramsal yapıların nasıl dönüştüğüne ilişkin süreçlerin veya mekanizmaların doğasını anlamaktır. Bilim insanlarının yeni kavramlar oluştururken kullandığı yöntemler ile öğrencilerin bu kavramları öğrenme pratiği arasında farklar bulunabilir. Bilim insanlarının teorik hedeflerini karmaşık üst bilişsel stratejilerle ifade etmeleri durumunda, öğrenciler bu kavramsal değişim ve problem çözme süreçlerinde doğrudan yer alamadıklarından, bilim öğrenmeyi teşvik eden unsurlar etkili olamayabilir ve bu da tam anlamıyla öğrenmenin gerçekleşmemesine neden olabilir (Nersessian, 2013). Problem çözme sürecinin itici gücü; yeni bilgi edinme, şaşırtıcı bir olguya rastlama veya mevcut anlama yollarında bir eksiklik algılama gibi çeşitli kaynaklardan sağlanabilir. Bu noktada, yeni deneyimleri anlamaya çalışmak veya bir kavramın diğerleriyle nasıl ilişkili olduğunu anlamak, mevcut kavramsal yapıların temsil yeteneklerinde önceden fark edilmemiş sınırlamaları ve sorunları ortaya çıkarabilir ve hatta diğer bölümlerle tutarsızlıkları gösterebilir. Öğretmenler ve öğrenciler, farklı yansıtma süreçleri aracılığıyla bu tür anlam oluşturma sürecine katılarak kavramsal dönüşümün oluşmasını sağlar (Nersessian, 2013). Modeller, nesnelerin, süreçlerin veya olayların temsilleridir ve bu etkileşimleri anlamamanın önemli olduğu alanlardır. Model tabanlı düşünmenin bir örneği, bir şeyin modelin yapısını anlamaya yönelik belirli bir türde anlayış ve içgörü kazanmaya yönelik araştırma yöntemlerinin bilinçli olarak geliştirilmesiyle sağlanabilir. Bu yaklaşım, temel bilişsel yeteneklerin ortaya çıkması ve bunlarla sınırlanmasının sonucunda bilimsel problem çözme uygulamalarının doğasını incelemeyi amaçlar.

Son otuz yılda, fen eğitimi alanındaki araştırmacılar, bilim insanlarının bilimsel çalışmalarını geliştirmek için modelleri nasıl kullanmaları gerektiğini, öğrenci ve öğretmenlerin modellere yönelik algılarını, fen öğretimi ve öğreniminde modellerin ve modellemenin rollerini, modelleme yeterliliğinin tanımlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konularını incelemişlerdir (Chiu ve Lin, 2019). Araştırmacılar, bu bağlamda modeller, modelleme süreçleri, model veya modelleme tabanlı öğrenme ve modelleme uygulamaları için çeşitli tanımlar geliştirmişlerdir (Clement ve Rea-Ramirez, 2008; Schwarz vd., 2009).

Bilim öğrenimi bağlamında, bir model, bir hedefi temsil etme işlevine odaklanır; yani, bir kaynağı hedefe bağlayan bir benzetme ve kavramsal anlayış sağlayarak problem çözme ve fenomenleri tahmin etme süreçlerini kolaylaştıran bir araç olarak kullanılır (Giere, Bickle, ve Maudlin, 2006; Treagust, Chittleborough, ve Mamiala, 2004). Model aynı zamanda, bilimsel olayları açıklamak ve tahmin etmek için temel özelliklere odaklanarak bir sistemi soyutlayan ve basitleştiren bir temsil biçimidir (Schwarz vd., 2009). Modeller olmaksızın bilim düşünmek zor olabilir (Matthews, 2007). Bilim öğrenimi sürecinde, öğrenciler bir fenomenin epistemolojik yönlerini içselleştirmelerine yardımcı olabilecek anlamlı modeller geliştirebilirler (Schwarz ve White, 2005a, 2005b). Farklı açıklamalar göz önüne alındığında, modeller, gözlemlenebilir veya gözlenemeyen bir olayın, nesnenin veya fenomenin iç veya dış temsilleri olabilir. Bu tür temsiller, fenomene benzerlik özellikleri taşıyan görsel, matematiksel veya analogik temsiller olabilir ve aynı zamanda karmaşık sistemler olarak tanımlayıcı, açıklayıcı ve tahmin gücü sağlayabilirler. Bazı araştırmacılar, çeşitli model tabanlı öğretim tekniklerinin öğrencilerin ve öğretmenlerin modellere yönelik algılarını geliştirebileceğini belirtmişlerdir (Sins vd., 2009). Fen eğitiminde, öğretmenlere ve öğrencilere bilim insanlarının çalışma yöntemlerini, bilimsel araştırmaların nasıl yapıldığını ve bilimsel modeller aracılığıyla fenomenin nasıl sunulabileceğini ve yorumlanabileceğini anlama fırsatları sağlamak önemlidir.

Bu makalede, bazı astronomi kavramlarının öğrenimini; benzetme, görselleştirme ve simülasyon kullanarak kolaylaştırmak amacıyla geliştirilmiş oldukça ekonomik, ulaşılması kolay aynı zamanda anlaşılır ve açıklayıcı fiziksel modelimizin etkililiğini, verimliliğini değerlendirmek üzere öğretmen görüşleri alınmıştır.

Bu amaçla geliştirdiğimiz modeller ile ilgili olarak araştırmanın problem cümlesi “Araştırma kapsamında geliştirilen Güneş-Dünya-Ay modelleriyle öğretim yönteminin, Ay’ın evreleri, tutulmalar ve mevsimlere ilişkin kavramların öğretime etkisi nasıldır?” olarak belirlenmiş ve şu sorulara yanıt aranmıştır;

AS1. Modeller hedef kavramlar ve olayların öğretime katkı sağlıyor mu?

AS2. Modeller hedef kitle için uygun mu?

AS3: Modeller ergonomik mi?

AS3: Modeller ulaşılabilir mi?

1.1. Alanyazın taraması

Ortaokul müfredatı incelendiğinde; dolaylı ya da doğrudan astronomi kavramlarına değinildiği belirlenmiştir. 5. Sınıf müfredatında, “Işık yayılması” ünitesinde ışık davranışları, ışık maddelerle ilişkileri ve bunların sonuçları üzerinde durularak dolaylı olarak astronomi kavramlarına değinilmektedir. Bunun yanında “Güneş, Dünya ve Ay” ünitesinde bu gök cisimlerinin tüm özelliklerine değinilerek, davranışlarının öğretimi gerçekleştirilmektedir. 6. sınıf müfredatını incelediğimizde, gezegenler, gezegenlerin Güneş’e göre davranışları ve pozisyonları, Güneş, Dünya ve Ay’ın birbirlerine göre davranışları ve bunların sonuçlarından Ay ve Güneş tutulmalarının öğretimi gerçekleştirilmektedir. Benzer şekilde 7.sınıf müfredatında yine astronomi kavramları öğretimi devam etmiştir. Yıldızların doğumu, yaşamı ve ölümü, Galaksiler, uzay ve uzay teknolojileri gibi birçok kavram ve olayın öğretimi sağlanmaktadır. 8.sınıf müfredatında ise yine Güneş ve Dünya’nın birbirine göre hareketlerinin sonuçları arasında olan “Mevsimlerin doğası” üzerine öğretim gerçekleştirilmektedir.

Görüldüğü üzere ortaokul müfredatında astronomi kavramları oldukça geniş bir yere sahiptir. Ancak bu kavram ve olayları her ne kadar hayatımızın içinde, günlük yaşantımızda deneyimleyebiliyor olsak dahi (mevsimlerin oluşumu, gece ve gündüz, tutulmalar, ayın evreleri gibi), bu olayların gerçekleşmesine neden olan bilimsel süreçleri doğrudan gözlemlememiz mümkün olmamaktadır. Dolayısıyla bu olay ve kavramların anlaşılması oldukça güç ve karmaşık gelmektedir. Araştırmada ifade edilen temel astronomi kavramlarının eğitiminde, doğrudan gözlenemeyen kavramları anlamak için hayal gücü ve yaratıcılığın önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır (Köseoğlu, 2010). Yaratıcı düşüncüyü geliştirmek, sentez, analitik

düşünce ve pratik becerilere eşit ölçüde sahip olmayı gerektirir ve bu üç yetenek arasında denge sağlanması önemlidir (Saban, 2009).

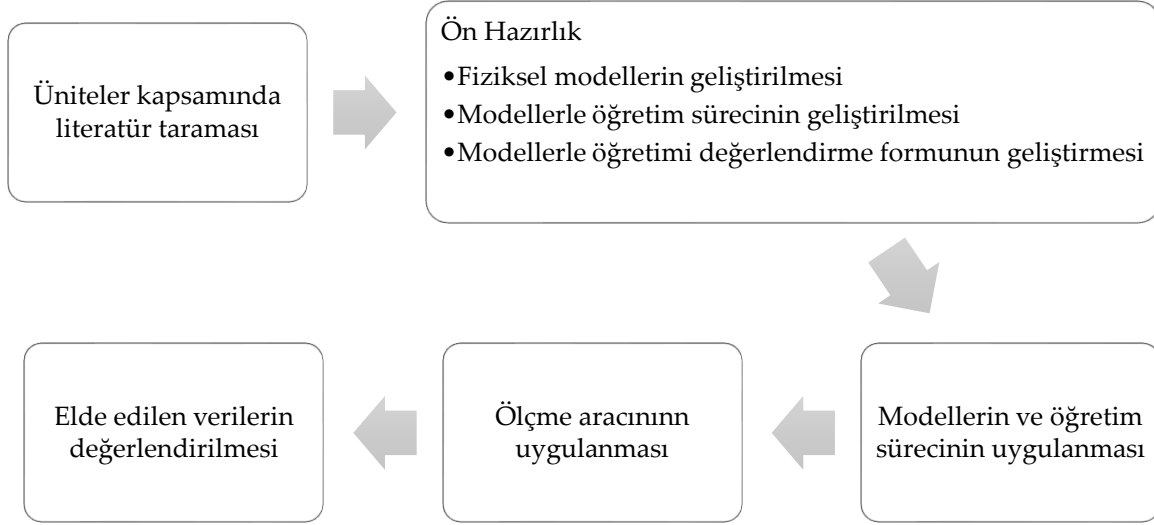
Eğitim alan yazınında, öğretmenlerin Ay'ın evreleri, Ay tutulmaları ve mevsimler konularındaki algılarına dair sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Yapılan az sayıdaki araştırma, öğretmenlerin öğrencilerle benzer yanılığlara sahip olabileceğini göstermektedir (Kikas, 2004). İngiltere'de yapılan bir çalışmada, Parker ve Heywood (1998), 89 öğretmenden sadece 11'inin mevsimleri bilimsel olarak açıklayabildiğini belirlemiştir. Ay'ın evreleri ve tutulmaların anlaşılması sürecinde, Güneş-Dünya-Ay sistemine yönelik bakış açısının yer merkezli (jeosantrik) olmasının, astronomik nesnelerin göreceli büyüklükleri ve mesafeleri konusunda yanlış algılamalara (Miller ve Brewer, 2010) ve zihinsel olarak Dünya'nın bakış açısının referans olarak alınmasının, Ay'ın evreleri ve tutulmalarına dair kavramların anlaşılmasını zorlaştırdığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Gazit, Yair ve Chen, 2005). Bu nedenle, bu fenomenin üç boyutlu doğasının anlaşılmasını engelleyen faktörler ortaya çıkmaktadır. Ayrıca alan yazın incelendiğinde, makro veya mikro evrene ait kavram ve olayların öğretiminde modellerin kullanımının anlaşılabilirliği arttırdığına ilişkin çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Örneğin, Frederiksen, White ve Gutwill (1998)'in yaptığı bir çalışma, modellemelerin, öğrencilerin kavramsal bağ kurabilme, yaratıcı düşünebilme becerilerini geliştirerek anlamlı öğrenmelerini sağladığı ve problem çözebilme yeteneklerini arttırdığını göstermiştir. Bu bilgilerden yola çıkılarak, Astronomi eğitimi alanında karşılaşılan güçlükler, problemler ve zihinsel model yapılanmaları dikkate alınarak bu çalışmanın temeli oluşturulmuştur.

2. YÖNTEM

Araştırmaya konu olan modeller ve ilişkin ölçekler geliştirilerek pilot çalışmaları yapılmış ve elde edilen veriler doğrultusunda modeller iyileştirilmiştir. Araştırmaya ilişkin süreç şu şekildedir.;

- 1- Araştırmaya konu olan üniteye ilişkin alan yazın taraması yapılmıştır.
- 2- Araştırmada kullanılacak fiziksel modeller geliştirilmiştir.
- 3- Fiziksel modellere uygun öğretim süreci oluşturulmuştur.
- 4- Öğretim sürecinden sonra modeller hakkında öğretmen görüşlerini almak amacıyla açık uçlu soru formu uygulanmıştır.
- 5- Elde edilen verilerin analizi yapılarak çalışma sonuçlandırılmıştır.

Araştırma desenine ait işlem basamakları, daha anlaşılır hale getirilmek amacıyla Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma deseni işlem basamakları

Bu çalışma, ülke genelinde başvuran 547 öğretmen arasından seçilen 29 fen bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin ülkenin genelini temsil etmesi adına, her bölgeden dengeli bir şekilde katılımcı seçilmesine özen gösterilmiştir. Örneklem grubu, basit olasılıklı ve amaçlı örnekleme yöntemlerinin birlikte kullanılmasıyla belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere, bu çalışmanın araştırmacıları tarafından geliştirilen ve geçerlik/güvenirlik çalışmaları yapılmış bir ölçek ile ölçümler yapılmıştır. Çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu içeren nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlere, fiziksel modellerin etkililiğini ve verimliliğini belirlemeye yönelik görüşlerini almak amacıyla 6 maddeden oluşan açık uçlu bir soru formu uygulanmış ve modelleri değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sürecinde geliştirilen fiziksel Güneş-Dünya-Ay modelleriyle öğretime ilişkin öğretmen görüşlerini ve düşüncelerini almak amacıyla, etkinlikler bittikten sonra öğretmenlere “Araştırma Kapsamında Geliştirilen Güneş-Dünya-Ay Modelleriyle Öğretim Değerlendirme Formu” (MÖDF) uygulanmıştır. MÖDF oluşturulurken üç öğretim üyesi ve en az 10 yıllık deneyime sahip beş öğretmenden oluşan uzmanlara ölçeğin ana amacı hakkında bilgi verilmiş, görüşlerine başvurularak değerlendirme yapmaları istenmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri ışığında ölçekte gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonuç olarak ölçekte öğretmenlere, öğretim süreci, kullanılan modeller ve modellerin üzerlerinde bıraktığı etkiler hakkında sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin yaptığı açıklamalara içerik analizi yapılmış ve veriler doğrultusunda yorumlanmıştır.

2.1. Modellerin Geliştirilme Aşamaları

Modellerin tasarlanma ve geliştirme aşamalarına ilişkin bilgiler alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

2.1.1. Model Geliştirilirken Referans Alınan Kriterler

Model tasarlanırken Güneş, Dünya ve Ay’ın kendi eksenlerindeki hareketleri ile birbirleri ile yaptıkları hareketler belirlenmiştir. Bunun yanında modelin geliştirilmesi süresinde Güneş, Dünya ve Ay’a ilişkin bilgiler de değerlendirilmiştir. Bu bilgilere ilişkin veriler şu şekildedir:

- 1- Dünya kendi eksenini etrafında yaklaşık 23,5° lik bir eksen eğikliği ile dönmektedir.

- 2- Dünya Güneş'in etrafında eliptik bir yörüngede dolanmakta ve bu dolanım hareketini yaklaşık 365 gün altı saatte tamamlamaktadır.
- 3- Ay, Dünya ile birlikte Güneş'in etrafında dolanmaktadır.
- 4- Ay'ın Dünya etrafındaki yörüngesi ile Dünya'nın Güneş etrafındaki yörüngesi arasında yaklaşık 5.1° lik eğim farkı vardır.
- 5- Güneş ışınlarının yeryüzü ile oluşturduğu açılar farklılık göstermektedir.
- 6- Dünya geoit bir şekle sahiptir.
- 7- Dünya'nın Güneş yörüngesinde en öte (günöte) ve en beri (günberi) noktaları bulunmaktadır.

Modellerin ergonomik olması (kullanışlı, sınıf ortamına getirilebilir ve ekonomik) göz önünde bulundurularak fiziksel ölçüleri, kullanılacak materyal türleri, taşınabilir olması aynı zamanda da amacına hizmet etmek konusunda yeterli olmasına dikkat edilerek tasarlanmış ve üç boyutlu çizimleri yapılmıştır.

2.1.2. Mevsimler Modelinin Geliştirilme Aşamaları

Mevsimler modeli geliştirilirken "Güneş ışınlarının yeryüzü ile yaptığı açıya bağlı olarak birim yüzeye düşen enerji miktarı" kavramının öğretilmesi planlanmıştır. Model bu plana göre kurgulanmıştır.

- 1- Güneş ile Dünya'nın büyüklük, uzaklık ve hareketlerine ilişkin bilimsel bilgiler toplanarak, modeldeki ölçeklendirme hesaplanmıştır. Dünya ile Güneş arasındaki uzaklığa ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.
- 2- Model üzerinde Dünya'nın Güneş etrafında dolanım hareketini göstermek amacıyla farklı pozisyonlar (önemli tarihler) belirlenmiş, hareketli bir model yerine sabit ancak uygulanabilir bir model belirlenmiştir.
- 3- Güneş ve Dünya'nın gerçek boyutlarının aynı model içerisinde oluşturulması mümkün olmadığından Güneş yerine güçlü ışık demeti yayan üç fener kullanılmıştır. Modelin üç boyutlu çizimi Şekil 2 ve Şekil 3'te verilmiştir.
- 4- Dünya'nın dört mevsimini gösteren 85 cm çaplı dört pilates topu üzerine Dünya'nın enlem ve boylamları çizilerek, Türkiye'nin Dünya üzerindeki konumu belirlenecek şekilde sabit sistemler oluşturulmuştur.
- 5- Dünya'nın eksenleri Kuzey Yıldızı'nı gösterecek şekilde konumlanmış ve bir metre yükseklikte destekler üzerine sabitlenmiştir. Destekler üzerine önemli tarihler yazılmıştır. Bu önemli tarihlerde Dünya'nın olması gereken konumlar ve yaklaşık olarak mesafeleri hesaplanmıştır.
- 6- Dört Dünya modelinin ortasına (Güneş ile mesafeleri dikkate alınarak) dikey olarak aynı doğrultuda üç özdeş (1000 metre kapasiteli) fener kullanılmıştır. Fenerlerin arasında 13 cm aralık bırakılmıştır.
- 7- Fener ışıkları 21 Mart 23 Eylül tarihlerinde, en üstte olan Yengeç Dönencesi'ne ortadaki Ekvator ve en alttaki Oğlak Dönencesine düşecek şekilde konumlanmıştır.
- 8- Güneş ışınlarını yıl boyunca Dünya yüzeyine düştüğü enlemlerin yıl içerisindeki değişimi Tablo 2'de verilmiştir.
- 9- Modele ait teknik çizimler Şekil 2 ve Şekil 3'te verilmiştir

Tablo 1.

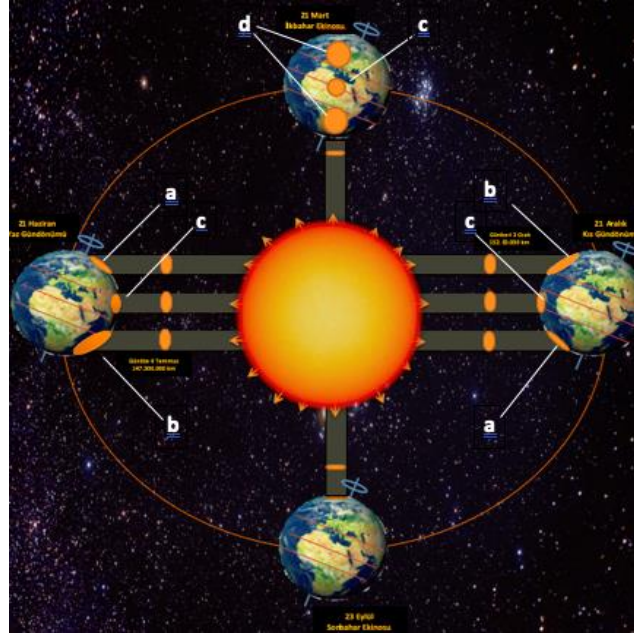
Güneş ve Dünya Arasındaki Gerçekte Olan ve Modeldeki Yaklaşık Uzaklıklar

Tarih	Gerçekte olan mesafe (yaklaşık)	Güneş ile Dünya arasındaki oranlanan mesafe
21 Mart	147000000-152000000 arası	139 cm
21 Haziran	147000000-152000000 arası	140 cm
4 Temmuz (Günöte)	152 000 000 km	142 cm
23 Eylül	147000000-152000000 arası	139 cm
21 Aralık	147000000-152000000 arası	138 cm
3 Ocak (Günberi)	147000000 km	137,3 cm

Tablo 2.

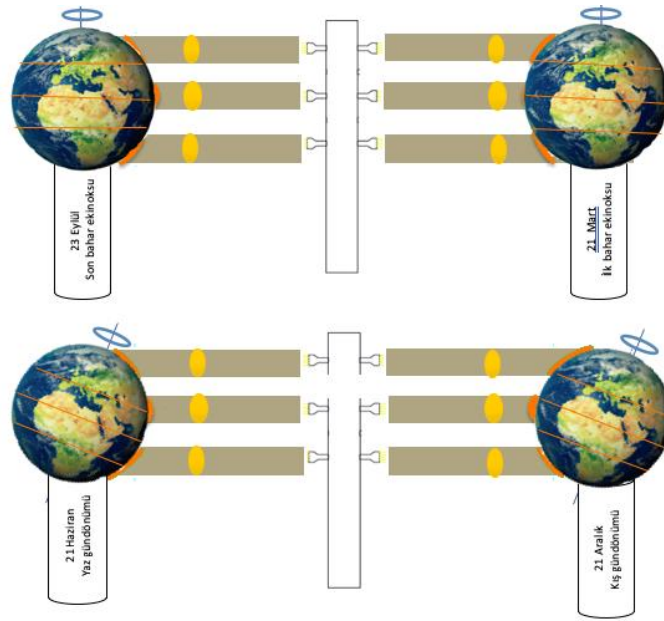
Modeldeki Güneş Işınını Temsil Eden Fenerlerin Dünya Üzerinde Düştüğü Dönenceler

Tarih	Üst fener	Orta fener	Alt fener
21 Mart	Yengeç Dönencesi 23°27' kuzey paraleli	Ekvator Başlangıç paraleli	Oğlak Dönencesi 23°27' güney paraleli
21 Haziran	Kuzey kutup dairesi 66°33' kuzey paraleli	Yengeç Dönencesi 23°27' kuzey paraleli	Ekvator Başlangıç paraleli
23 Eylül	Yengeç Dönencesi 23°27' kuzey paraleli	Ekvator Başlangıç paraleli	Oğlak Dönencesi 23°27' güney paraleli
21 Aralık	Ekvator Başlangıç paraleli	Oğlak Dönencesi 23°27' güney paraleli	Güney kutup dairesi 66°33' güney paraleli



* Aynı harfle ifade edilen bölgelerde Güneş ışığının yayılma miktarı aynıdır

Şekil 2. Mevsimlerin Oluşumuna İlişkin Geliştirilen Modelin Teknik Çizimi (3 Boyutlu)



Şekil 3. Mevsimlerin Oluşumuna İlişkin Geliştirilen Modelin Teknik Çizimi (2 Boyutlu)

2.1.3. Ay'ın Evreleri Modelinin Geliştirilme Aşamaları

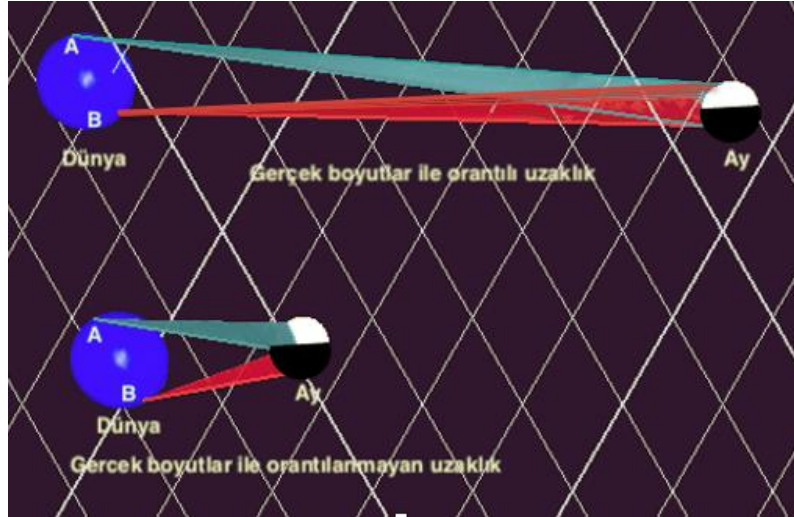
Ay'ın evrelerinin anlatıldığı model geliştirilirken Dünya ile Ay arasındaki mesafe dikkate alınmıştır. Model geliştirilirken Dünya ve Ay arasındaki gerçek mesafe ile orantılı küçültülmesine dikkat edilmiştir.

- 1- Evrelerin anlatılması aşamasında kullanılan 10 cm'lik beyaz köpük top ve 40 cm'lik Dünya modeli kullanılmıştır.
- 2- 10 cm'lik beyaz köpük topun yarısı siyaha boyanmıştır.
- 3- Ay'ın Dünya etrafındaki dolanımı katılımcılardan birisi tarafından Ay'ın yörünge hareketi ile uyumlu olacak şekilde yapılmıştır.
- 4- Modelin tam ortasına temsili bir Dünya (40 cm yarıçaplı) konulmuş ve katılımcılar gruplar halinde bu temsili Dünya'nın etrafına yerleştirilmiştir.
- 5- Modelde 40 cm çaplı Dünya modeli referans alınarak öncelikle 135 cm uzaklıktan ardından 12 metre mesafe uzaklıktan evreler gösterilerek farkları gösterilmiştir.
- 6- Dünya-Ay modeline ilişkin büyüklük ve uzaklık oranları Tablo 3'te verilmiştir.
- 7- Modele ait teknik çizimler Şekil 4 ve Şekil 5'te verilmiştir.

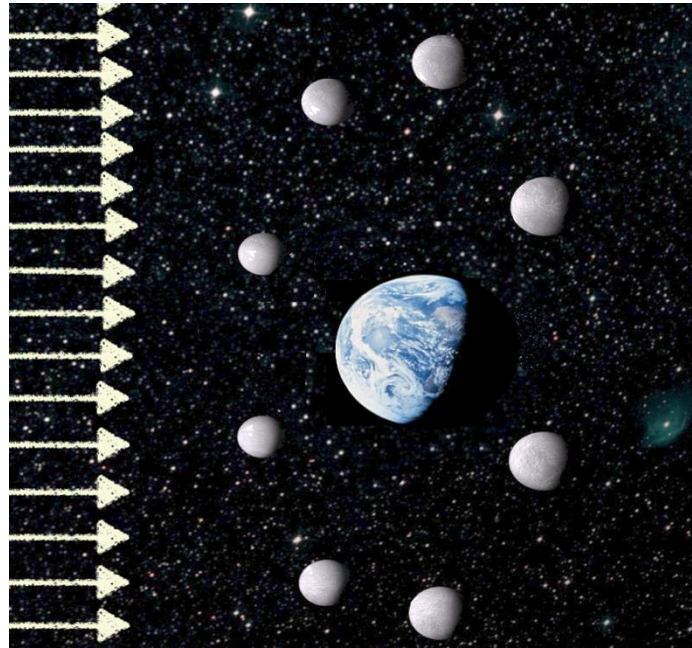
Tablo 3.

Dünya ve Ay'a İlişkin Gerçekte Olan ve Modeldeki Yaklaşık Değerler

	Gerçek Çap	Oranlanan Çap	Dünya Ay arasındaki gerçek mesafe (yaklaşık)	Dünya Ay arasındaki oranlanan mesafe
Dünya	12700km	40cm	384400km	12m
Ay	3474km	10cm		



Şekil 4. Ay'ın Evrelerine İlişkin Geliştirilen Modelin Teknik Çizimi-Uzaklığın Ay'ın Görünümüne Etkisi

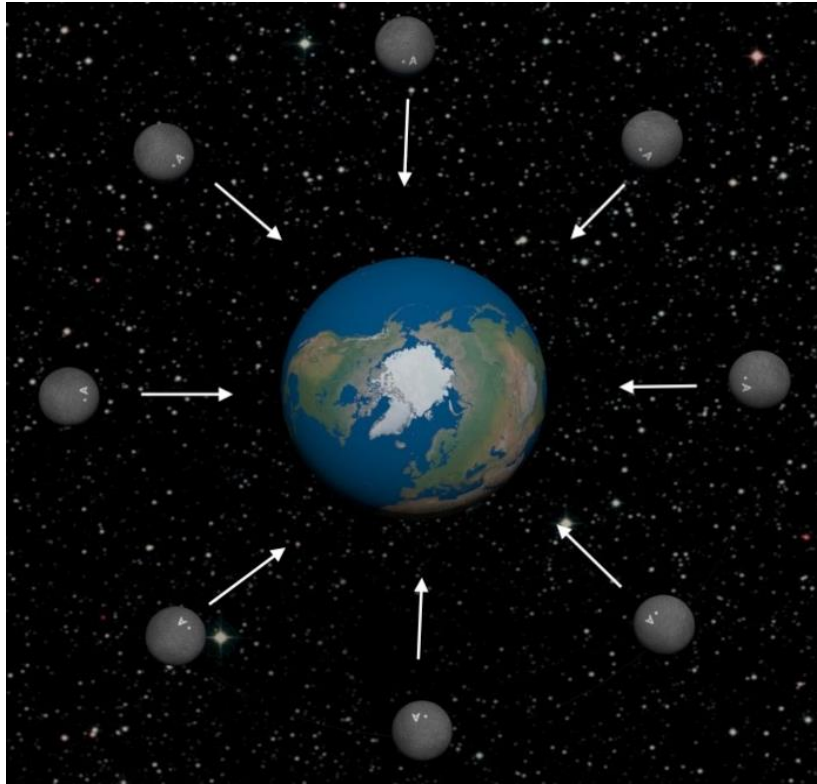


Şekil 5. Ay'ın Evrelerine İlişkin Geliştirilen Modelin Teknik Çizimi – Ay'ın Her Zaman Yarısının Aydınlan Olması (3 Boyutlu)

2.1.4. Ay'ın Hep Aynı Yüzünün Görülmesi Modelinin Geliştirilme Aşamaları

Ay'ın hep aynı yüzünün görünmesini tek bir Ay modeli ile anlatmak mümkün olmamaktadır. Modelleme esnasında iki rehber, modele destek sağlamıştır. Bu nedenle Ay'ın kendi ekseninde dönme süresi ile Dünya etrafında dolanma süresinin eşit olması; bunun sonucu olarak Ay'ın hep aynı yüzünün görülmesinin nedenini açıklamak için aşağıdaki aşamalar gerçekleştirilmiştir.

- 1- Modelde Ay'ı temsil etmesi amacıyla aynı büyüklükte iki köpük toptan birisi (1. top) üzerinde Dünya üzerinden görüldüğü yeri temsilen bir nokta (A noktası) işaretlenmiştir. Diğer topu (2. top) ise bir rehber göğüs kısmına yerleştirmiş ve kendisi topla beraber Ay'ı temsil etmiştir.
- 2- 1. topun olduğu rehber, işaretli bölge hep Dünya'ya bakacak şekilde Dünya etrafında dolanmaya başlamıştır. 2. topu tutan rehber, diğer rehber bakarak olduğu yerde onunla paralel olacak şekilde aynı yönde dönmeye başlamıştır. Yani 1. rehber yüzü dolanma esnasında Kuzey'e dönükken 2. rehber de olduğu yerde yüzünü kuzeye dönmüştür. Aynı şekilde 1. rehberin yüzü Kuzey Batı'ya dönükken 2. rehberin yüzü de Kuzey Batı'ya dönük olacak şekilde 360° lik dolanma hareketi tamamlanmıştır. Sonuçta 1. rehber 360° lik dolanma hareketini tamamladığında olduğu yerde kendi eksenini etrafında dönen 2. rehber de 360° lik dönme hareketi tamamlamış olmaktadır.
- 3- Bu sayede yaklaşık 29 günde tamamlanan dolanma hareketi neticesinde Ay'ın da kendi eksenini etrafında dönüşü ve hep aynı yüzünün görünmesi açıklanmış olmaktadır.
- 4- Modele ait teknik çizimler Şekil 6 ve Şekil 7'de verilmiştir



Şekil 6. Ay'ın Hep Aynı Yüzünün Görülmesi İlişkin Geliştirilen Modelin Teknik Çizimi – Bakış Açısı 1 (3 Boyutlu)

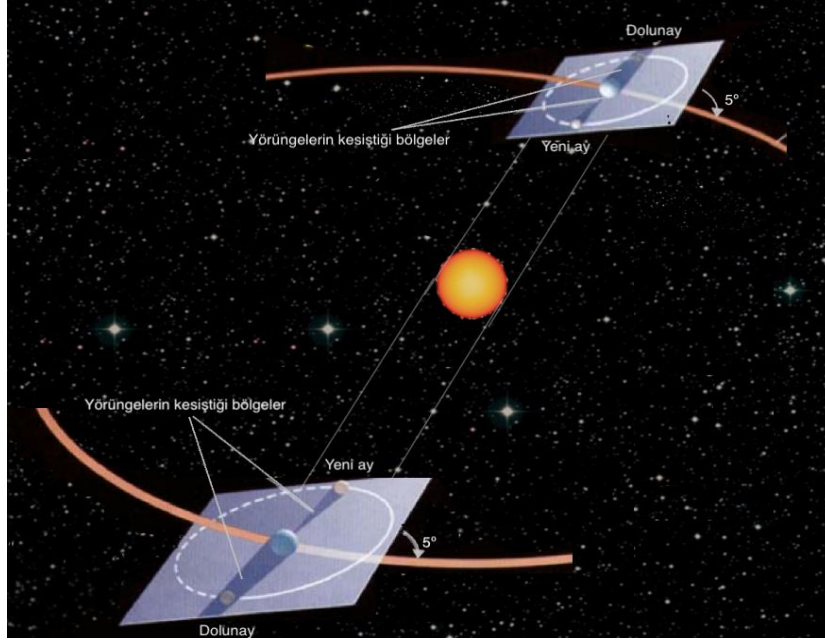


Şekil 7. Ay'ın Hep Aynı Yüzünün Görülmesi İlişkin Geliştirilen Modelin Teknik Çizimi – Bakış Açısı 2 (3 Boyutlu)

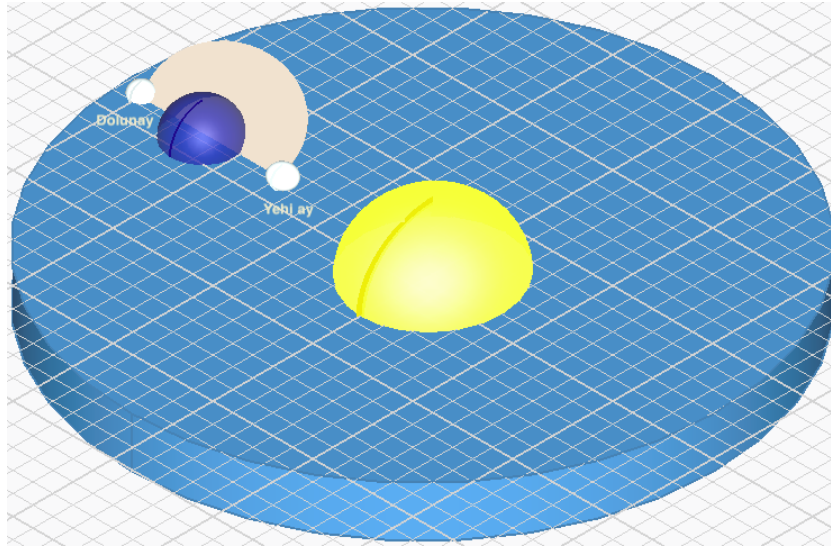
2.1.5. Tutulmalar Modelinin Geliştirilme Aşamaları

Güneş ve Ay tutulmalarına ait modellerde dikkat edilen üç unsur belirlenmiştir.

- 1- 40 cm'lik bir Dünya modeli için Dünya ve Ay arası mesafenin yedi metre ve Ay modelinin 10 cm olması gerektiği belirlenmiştir.
- 2- Yörüngeler arasındaki farka dayalı olarak Ay modeli Dünya'nın Güneş etrafındaki yörüngesi referans alınarak yaklaşık bir metre yukarıdan ve aşağıdan olacak şekilde bir yörüngede dolandırılmıştır.
- 3- Bu dolanım esnasında iniş ve çıkış düğüm noktalarından (iki yörüngenin kesiştiği noktalar) bahsedilmiştir.
- 4- Bu düğümler eğer yeni ay evresinde iken gerçekleşirse Güneş tutulması, dolunay evresinde iken gerçekleşirse Ay tutulmasının gerçekleştiği ifade edilmiştir.
- 5- Gök cisimlerinin uzaklıklarına bağlı olarak tam tutulma, parçalı tutulma veya halkalı tutulmalar gibi tutulmaların farklı versiyonlarının yaşanabileceği model üzerinde gösterilmiştir.
- 6- Modele ait teknik çizimler Şekil 8 ve Şekil 9'da verilmiştir.



Şekil 8. Tutulmalara İlişkin Geliştirilen Modelin Teknik Çizimi-I (3 Boyutlu)



Şekil 9. Tutulmalara İlişkin Geliştirilen Modelin Teknik Çizimi-II (3 Boyutlu)

2.2. Verilerin analizi

Öğretmenlere uygulanan açık uçlu soru formlarından elde edilen veriler, nitel veriler olarak nicel içerik analizi değerlendirme yöntemlerine göre analiz edilip değerlendirilmiştir. Nitel veriler analiz edilirken nicel içerik analizi yapılmıştır (Metin ve Ünal, 2022). İçerik analizinde, çok sayıda materyal içerisinde sistematik ve ortak veriler elde edilir. Bu verilere ait kategoriler oluşturulurken, belirlenen kelimelerin veya kavramların tekrar etme sıklığı tespit edilmiştir. Nicel içerik analizinde ise yazılı metnin görünür yüzeyindeki içeriğin kodlanarak, metin içinde geçen kelime veya kavramların kaç kez kullanıldığı gözden

geçirilmiş ve not edilmiştir (Gökçe, 2006). Analizler yapılırken, yorumlamaların daha adil bir şekilde yapılmasına imkan sağlanması amacıyla (Neuman, 2017) nitel verilerin sayılara dökülerek, kategoriler arasında karşılaştırması yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Dolayısıyla bu çalışmada, elde edilen verilerin içerik analizinde nitel verilerin nicel analizi yöntemi kullanılmıştır.

.Öğretmen görüşlerini ve düşüncelerini alabilmek amacıyla, araştırma kapsamında geliştirilen Güneş-Dünya-Ay modelleri kullanılarak eğitim süreci uygulanmıştır. Bu eğitim süreçleri bittikten sonra öğretmenlere “Araştırma kapsamında geliştirilen Güneş-Dünya-Ay modelleriyle öğretim değerlendirme formu” (MÖDF) uygulanmıştır. Öğretmenlerin yapılan öğretim süreci, kullanılan modeller ve onlarda bıraktığı etkileri belirlemek amacıyla sorular yöneltilmiştir. Bu formda yer alan sorular şu şekildedir.

- 1- Araştırma konularına ilişkin geliştirilen modellerle öğretim süreci ile ilgili görüş ve düşünceleriniz nelerdir?
- 2- Araştırma konularını kendi derslerinizde işlerken geliştirilen modelleri sınıflarınızda uygulayabileceğinizi düşünüyor musunuz? Neden?
- 3- Geliştirilen modellerin öğrencilerinizin seviyesine uygun olduğunu veya onların seviyesine indirgenebileceğini düşünüyor musunuz? Neden?
- 4- Geliştirilen araştırma kapsamında geliştirilen Güneş-Dünya-Ay modelleriyle öğretim süreci size ilgili konularda bilmediğiniz ya da yanlış bildiğiniz kavram ya da kavramları öğretmede etkili oldu mu?
- 5- Kendi derslerinizde en çok hangi modelleri kullanmayı düşünürsünüz?
- 6- Daha farklı geliştirilseydi dediğiniz ya da yetersiz olduğunu düşündüğünüz model/modeller var mı? Varsa ne gibi düzenlemeler yoluna yapılmalıdır?

Araştırma kapsamında geliştirilen fiziksel modeller ile ilgili öğretmen görüşlerini alabilmek adına gerçekleştirilen uygulamaların ardından uygulanan MÖDF’ye verilen yanıtlarda, soru soru içerik analizi NVIVO 12 nitel analiz programı ile yapılmıştır. Öncelikle tüm yanıtlar okunarak cevaplar kategorilere ayrılmıştır. NVIVO 12 programı ile bu yanıtlar kategorilere dağıtılmış ve program aracılığıyla frekans/yüzde dağılımları yapılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Öğretmenlere ait betimsel bilgiler

Tablo 4.

Öğretmenlerin Betimsel Bilgileri

Mesleki tecrübe (yıl)	Kadın	Erkek	Toplam	%
1-5 yıl	12	3	15	51,7
6-10 yıl	7	2	9	31,3
11-15 yıl	2	1	3	10,1
16-20 yıl	0	0	0	0
20+	1	1	2	6,8
%	75,9	24,1	100	
Eğitim durumu				
Lisans	12	4	16	55,17
Yüksek lisans	9	3	12	41,38
Doktora	1	-	1	3,45

Tablo 4'e göre, araştırmaya katılan gönüllü öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kadın ve lisans ya da yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada 1-5 yıllık mesleki tecrübeye sahip öğretmenler özellikle seçilmiştir. Bunun nedeni ise son yıllarda astronomi dersinin birçok üniversitenin Fen Bilimleri öğretmenliği bölümünde verilmeye başlamış olmasıdır. Daha önceki yıllarda meslek hayatına başlamış olan öğretmenlerin üniversite yıllarında astronomi dersi almadıkları yapılan çalışma kapsamında belirlenmiştir. Dolayısıyla son yıllarda mezun olan öğretmenlerin tercih edilmesine karar verilmiştir.

3.2. MÖDF'ye ait bulgular

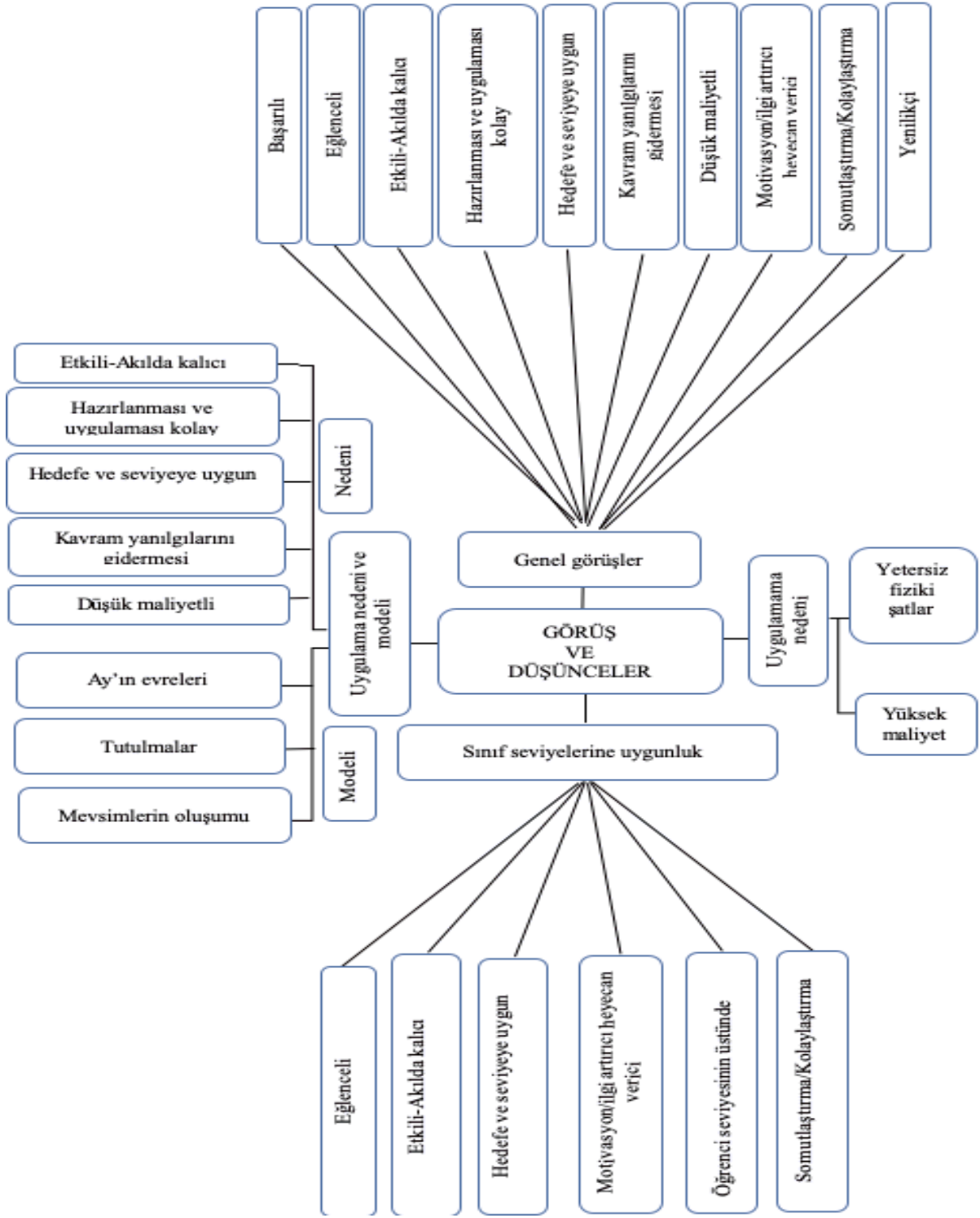
Uygulanan MÖDF'ye ve yapılan soru soru içerik analizine göre; öğretmenlerin araştırma çerçevesinde kullanılan modellere ilişkin görüş ve düşünceleri "Genel görüşler, Sınıf seviyelerine uygunluk, Uygulamayı düşünme nedenleri ve Hangi modelleri uygulayacakları, Uygulamama nedenleri" olarak kategorileştirilmiştir.

"Genel görüşler" kategorisi öğretmenlerin genel olarak bu modellerin kendileri üzerindeki etkisini araştırmak ve kendilerine etkisini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur.

"Sınıf seviyelerine uygunluk" kategorisi geliştirilen fiziksel modeller kazanımlar doğrultusunda beş, altı ve sekizinci sınıfların ders süreci içinde doğrudan ya da kısmen değişiklik yapılarak uygulanabilirliğini ve hangi yönleri ile sınıf seviyelerine uygun olduğunu belirlemek adına yapılmıştır.

"Uygulama nedenleri" kategorisi eğer uygulayacak olsalar hangi belirgin özelliklerinden dolayı modelleri kullanmayı tercih edecekleri ve eğer kullanmaya karar verirlerse hangi modelleri tercih edeceklerini belirlemek adına oluşturulmuştur.

"Uygulamama nedenleri" kategorisi ise öğretmenler araştırma sürecinde oluşturulan modelleri uygulamayı düşünmüyorlar ise nedenlerinin neler olduğunu belirlemek adına oluşturulmuştur. Oluşturulan kategorilere ilişkin kategoriler Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10. Geliştirilen Fiziksel Modelleri ile İlgili Öğretmen Görüş ve Düşüncelerine Ait Kategoriler

Geliştirilen modellere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak kendi zihinsel modellerinde etkili olduğu, ilgi çekici olduğu, motivasyon artırdığı, eğlenceli olduğu, sınıf seviyelerine uygun olduğu yönünde fikirleri olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar öğretmen ve öğrenci seviyesi için uygun modeller olduğunu göstermektedir. Ayrıca modeller ile ulaşılmak istenen en önemli amaçlardan

birisi modellerin her öğretmenin sınıf ortamına getirebilmesidir. Öğretmenlerden alınan geri bildirimler modellerin masrafsız ve her eğitim ortamına getirilebileceğini göstermektedir.

Araştırma süreci boyunca modellerden beklenen ana hedefler;

- 1- Modellerin ergonomik olması,
- 2- Öğretmen düzeyine uygun olması,
- 3- Öğrenci düzeyine uygun olması,
- 4- Dikkat çekici olması,
- 5- Kazanımlara uygun olması şeklindedir.

Öğretmenlerden elde edilen görüşlere ait frekans tablosu bu hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı konusunda fikir vermektedir. Modellere ilişkin öğretmen görüşlerine ait frekanslar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin MÖDF'ye İlişkin Görüş ve Düşüncelerine İlişkin Frekans Tablosu

Kategoriler	Görüş ve Düşünceler	Alt kategoriler	Frekans
	Genel görüşler	Başarılı-Verimli	18
		Eğlenceli	9
		Etkili-Akılda kalıcı	12
		Hazırlanması ve uygulanması kolay	18
		Hedefe ve seviyeye uygun	20
		Kavram yanlışlarını gidermekte	11
		Maliyeti az	17
		Motivasyon/İlgi artırıcı- heyecan verici	8
		Somutlaştırma-Kolaylaştırma	7
		Yenilikçi	1
	Sınıf seviyelerine uygunluk	Eğlenceli	5
		Etkili-Akılda kalıcı	7
		Hedefe ve seviyeye uygun	19
		Motivasyon/İlgi artırıcı- heyecan verici	4
		Somutlaştırma-Kolaylaştırma	6
		Öğrenci seviyesinin üstünde	1
	Uygulama nedenleri/modeli		
	• Uygulamayı etkileyen faktörler	Etkili-Akılda kalıcı	8
		Hazırlanması ve uygulanması kolay	11
		Hedefe ve seviyeye uygun	5
		Kavram yanlışlarını gidermekte	8
		Maliyeti az	9
	• Uygulanması düşünülen modeller	Ay'ın evreleri	18
		Tutulmalar	8
		Mevsimlerin oluşumu	19
	Uygulamama nedenleri	Maliyetli	2
		Yetersiz fiziki şartlar	2

Tablo 5 incelendiğinde araştırma kapsamında kullanılan modellerin öğretmenler üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin içerisinde genel olarak araştırmaya katılan öğretmen grubunun seviyesine ve kazandırılmak istenen kazanımlara uygun olduğu görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Bununla

beraber öğretmenler geliştirilen fiziksel modellerin hazırlanmasının ve uygulanmasının kolay olduğunu düşünmektedirler. Maliyetin az olduğu da ortak kanaatler arasında yer almaktadır. Ardından modellerin etkili ve kazanımların akılda kalmasına fayda sağladığı görüşü gelmektedir. Sistematik olarak seçilen öğretmenlerin modellere ilişkin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Modellere İlişkin Genel Görüşleri

Öğretmen	Görüş ve Düşünceler
Ö2	1) Modellerle öğretim yapmanın, geleneksel yöntemlerle öğretim yapmaya kıyasla daha akılda kalıcı ve boğu yünden daha başarılı olduğunu düşünüyorum. Modellerle öğretim yaparak, yaparken yaparak uygulama yapmanın öğrencilerde motivasyonu artırdığını ve dersle olan ilgilerini artırdığını düşünüyorum.
Ö8	1) Modellerin okulda işleyeceğimiz konuların somutlaştırılmasında etkili olacağını düşünüyorum. Özellikle Galileo skop ve takım yıldızı yetkinliği çocukların çok ilgisini çekecek, eğlenerek öğrenmelerini sağlayacaktır.
Ö14	Ö. Araştırma konularına uygun modellere yer verilmesini, daha da fazla sınıma yerine model yapmasına yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.
Ö20	1. Olunmuş, eğitici bir süreçti. Sunular yerine daha çok uygulamaya dönüktü.
Ö26	– Tüm sunuları ve modelleri sınıfta uygulayacağım. Ayın-eureler modellerini zaten uyguluyordum.

Öğretmenlerin, uygulanan modellerin kendi öğrenci seviyelerine uygun olup olmama durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde en çok dikkat çeken görüş hedefe ve seviyeye uygun olduğu yönündeki kategoridir. Öğretmenler genel olarak uygulanan modellerin beş, altı ve sekizinci sınıf seviyelerine uygun olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında etkili-akılda kalıcı olduğu yönünde de görüşleri vardır. Modellerin öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin sistematik olarak seçilen öğretmen görüşlerinin Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Modellerin Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Öğretmen	Görüş ve Düşünceler
Ö1	- Bu etkinlikler gerçek kolay uygulanabilir ve çok faydalı. Asıl amaç yas problemleri için hem spreader hem eğlenceli.
Ö7	3. Çoğu zaten öğrenci seviyesinde olan modellerde Müfredatta uygun.
Ö13	3. Evet. Çoğu öğrenci seviyesine uygundur. Uygun olmayan modeller uygun düzeye indirilebilir. Proje de şanti hallerin de bu konuda tavsiyelerde bulundukları.
Ö19	3. Çok uygun olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin meraklarına boluna duyusuna hitap ediyor.
Ö25	3. Evet yaptığımız modelleri bizim sınıflarımızda dörp uygulayabiliyoruz kadar basit anlaşılır keyifli olduğunu düşünüyorum. Çocuklarda yaratıcılık duygusunu artıracağına eminim teşekkürler...

Modellerin uygulanması konusunda öğretmen görüşleri alınmıştır. Öğretmenler araştırma sürecinde geliştirilen fiziksel modelleri kullanmayı hangi özelliğinden dolayı tercih ettikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin genel olarak hazırlanmasının ve uygulanmasının kolay olmasından, maliyetinin az olmasından ve akılda kalıcılığa etkisinin yüksek olmasından dolayı kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Modellerin kullanılmasına ilişkin tercihlerin nedenleri ile hangi modelin kullanmayı tercih ettiklerine ilişkin sistematik olarak seçilen öğretmen görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin, Modellerin Kullanılmasına İlişkin Tercihlerin Nedenleri ile Hangi Modelin Kullanmayı Tercih Ettiklerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen	Görüş ve Düşünceler
Ö3	2. Evet. Uygulanması kolay. Olusabilecek kavram yanlışlığını önlemeye yönelik olduğu için. 5) Ayın evrelerinin Dünyanın her yerinden görünümü ile ilgili etkinlik ✓ Ayın evrelerinin görünümü durumu
Ö9	② Bu eğitim özellikle 7.sınıf ve 8.sınıf öğrencileri için yapılan modeller ve etkinlikler için güzel bir materyal oluşturmaktadır. ⑤ Mevsimler modeli, Ay'ın evreleri modeli.
Ö15	C.2 Fesitirilen konuları modelleme yoluyla daha kolay, eğlenceli ve kalıcı öğrenmeyi sağlanmaktadır. Bu nedenle derslerimde modelleme yöntemini çokça kullanmaktayım. Geliştirilmiş modelleri de öğrendikçe uygulamaya devam edeceğim. C.5 Mevsimlerin durumu, Güneş ve Ay tutulması, Ay'ın evreleri
Ö21	2. Evet. Modellere ulaşım-yapılını uygulatabilirliği yüksek ve alternatif kavramın önlenmesi ve giderilmesinde etkili. 3. Mevsimler, Ay'ın evreleri, tutulmalar.
Ö27	2) Uygulanan modeller her sınıf ortamına, her yaş düzeyine uygun modeller olduğu için uygulayabildiğimi düşünüyorum. 5) En çokta kullanmak istediğim model Ay'ın evreleri ile ilgili

Genel olarak bakıldığında öğretmenler hem kendileri hem de öğrencilerinin hazırbulunuşlukları açısından araştırma sürecinde geliştirilen fiziksel modellerin hedefe ve seviyeye uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Ayrıca geliştirilen fiziksel modellerin hazırlanmasının ve kullanımının kolay olduğu yönünde görüşler yer almaktadır. Yalnız iki öğretmen devlet okulunda bu modelde kullanılan malzemelerin temin edilmesinde problem yaşanabileceği ve bazı devlet okullarında bu modellerin kurulma ve uygulanma aşamasında problem yaşanabileceği yönünde görüş bildirmiştir. Ancak öğretmenler genel olarak modellerin etkili, akılda kalıcı, kavram yanlışlarının önüne geçmede yeterli, başarılı, motivasyon ve ilgi artırıcı, heyecan verici olduğu yönünde görüşleri de belirlenmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Son yıllarda yapılan çalışmalar, bilim eğitiminin modellerle nasıl geliştirilebileceğine dair önemli bulgular sunmaktadır. Özellikle, modellerin öğrenci motivasyonunu artırıcı ve öğrenme süreçlerini destekleyici etkileri, öğrenci merkezli yaklaşımların başarısını desteklemektedir (Tzou, 2018; Erbas ve Demirtaş, 2021). Gelişmiş dijital modellerin bilimsel kavramları öğretmedeki etkinliği üzerine yapılan çalışmalar, teknolojinin eğitimdeki rolünü güçlendirmektedir (Hsu vd., 2020; Kay, 2022). Ek olarak, modellenmiş öğrenme ortamlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve bilimsel kavramları daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olduğu belirtilmiştir (Chiu vd., 2023; Zhu vd., 2022). Bu bulgular, bilim eğitiminin modern araçlar ve yöntemlerle daha etkili hale getirilebileceğini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine önemli katkılar sağladığını göstermektedir.

Bu çalışmada, Güneş-Dünya-Ay modelleriyle öğretimin, Ay'ın evreleri, tutulmalar ve mevsimlere ilişkin kavramların öğretime etkililiği dört ana soruya yanıt arayarak incelenmiştir:

1. Modeller hedef kavramlar ve olayların öğretime katkı sağlıyor mu? (AS1)
2. Modeller hedef kitle için uygun mu? (AS2)
3. Modeller ergonomik mi? (AS3)
4. Modeller ulaşılabilir mi? (AS4)

Her bir soru, öğretmenlerin modellerin ve modellemenin doğasını anlama ve geliştirmek için ortaya çıkan ihtiyaçları vurgulamaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenler, modellerle yapılan öğretimin öğrencilerin "öğrenmelerini kolaylaştıracağı ve konuyu daha iyi kavramalarını sağlayacağı" şeklindeki düşüncelerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, geliştirilen modellerin "eğlenceli ve ilgi çekici" olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler, deneyimlerine dayanarak, araştırmada denenen modellerin gelecekteki düşünme faaliyetlerinin sürdürülebilirliği ve hedeflere uygulanabilirliğini olumlu değerlendirmişlerdir. Bu modellerin ve benzerlerinin, öğrenci sorumluluğunu artırmayı ve hem öğrenci hem de toplumda değişimi kolaylaştırmayı amaçlayan işlevsel ve öğrenen-merkezli bir pedagoji sağladığını ifade etmişlerdir. Hodson (2011a) ve Lotz-Sisitka vd. (2015b) çalışmaları, öğrenci sorumluluğunu artırarak öğrenme işlevinin öğrencinin kendisi tarafından yapılmasını sağlayacak etkinliklerin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, yeni modellerin öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunarak öğrenme süreçlerini derinleştirebileceği ifade edilmiştir (Smith vd., 2023; Brown ve Martin, 2023). Bu bağlamda, modellerin öğrencilerin hayal gücünü pozitif yönde etkileyerek etkin bir öğrenme süreci sağladığına dair bulgular, Carabelli ve Lyon (2016) tarafından olayları algılamamızın ve zihnimizde yaratmamızın öğrenmenin önemli bir parçası olduğu görüşünü desteklemektedir.

5. ÖNERİ

Modelleme ile yapılan eğitim sürecinin ideal öğrenme çıktıları hızlı bir şekilde gerçekleşmez, ancak iyi planlanmış öğretim ve iyi eğitilmiş öğretmenler aracılığıyla kademeli iyileştirme elde edilebilmektedir. Bununla birlikte, başarılı eğitimin ruhları olan öğretmenleri, modelleme için modelleme yeterliliği ve pedagojik içerik bilgisi geliştirme ihtiyacının farkında olmaları, böylece öğrencilerin üretmelerini

beklediklerini dışsallaştırabilmeleri ve modelleme yaklaşımı öğretiminin amacını anlayabilmeleri konusunda bilinçli olmalı oldukça önem arz etmektedir.

Burada tartışılan sonuçlar, gelecekte yapılacak çalışmalarda öncelikle öğretmenlerin modellere ilişkin eğitimini ön planda tutmalarının önemli olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler için geliştirilecek her türlü modelin öncelikle öğretmenler üzerinde uygulanması, elde edilen sonuçlar ile öğretmenlerin görüş ve düşünceleri doğrultusunda modellerini geliştirmeleri önerilmektedir.

Kaynakça /Reference

- Bencze, L., Sperling, E. ve Carter, L. (2012). Students' research-informed socio-scientific activism: re/visions for a sustainable future. *Research in Science Education*, 42(1), <https://doi.org/10.1007/s11165-011-9260-3>.
- Brown, A. L., and Martin, T. J. (2023). Innovative models for enhancing science education: Cognitive and emotional benefits. *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 310-325. <https://doi.org/10.1037/edu0000607>
- Carabelli, G. ve Lyon, D. (2016). Young people's orientations to the future: Navigating the present and imagining the future. *Journal of Youth Studies*, 19(8), <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1145641>.
- Chiu, M.-H., Chiu, M.-H., and Lin, S.-S. (2023). Model-based reasoning in science education: Current research and future directions. *International Journal of Science Education*, 45(5), 768-788. <https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2007811>
- Chiu, M.H. ve Lin, J.W. (2019). Modeling competence in science education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1(12). <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0012-y>
- Clement, J. J., ve Rea-Ramirez, M. A. (2008). *Model based learning and instruction in science*. vol 2. Dordrecht: Springer.
- Emirbayer, M. ve Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103 (4), <https://doi.org/doi:10.1086/231294>.
- Erbas, A. K., and Demirtaş, H. (2021). The impact of advanced models on science education: A review. *Journal of Science Education Research*, 35(1), 55-70. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09868-3>
- Frederiksen, J. R., White, B. Y. ve Gutwill, J. (1998). Dynamic mental models in learning science: the importance of constructing derivational linkages among models. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(7), 806-836. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199909\)36:7<806::AID-TEA5>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199909)36:7<806::AID-TEA5>3.0.CO;2-2)
- Gazit, E., Yair, Y. ve Chen, D. (2005). Emerging conceptual understanding of complex astronomical phenomena by using a virtual solar system. *Journal of Science Education and Technology*, 14(5), 459-470, <https://doi.org/10.1007/s10956-005-0221-3>
- Giere, R. N., Bickle, J., and Maudlin, R. F. (2006). *Understanding scientific reasoning*, (5th ed.). Belmont: Thomson/Wadsworth.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi kurumsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Hodson, D. (2003). Time for action: science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, <https://doi.org/doi:10.1080/09500690305021>.
- Hodson, D. (2011a). *Looking to the Future: Building a Curriculum for Social Activism*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Hodson, D. (2011b). Moving towards more effective science teaching: The role of student-centered approaches. *Science Education Review*, 10(1), 35-50. <https://www.scienceeducationreview.com/article/view/55>
- Hsu, P.-S., Ching, Y.-H., and Grabowski, B. L. (2020). Digital models in science education: Opportunities and challenges. *Computers and Education*, 152, 103875. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103875>

- Kay, R. H. (2022). *Enhancing science learning through technology: The impact of digital models*. *Journal of Educational Technology and Society*, 25(2), 75-88. <https://www.jstor.org/stable/45259083>
- Kikas, E. (2004). Teachers' conceptions and misconceptions concerning three natural phenomena. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), <https://doi.org/10.1002/tea.20012>
- Köseoğlu, F. (2010). Fen eğitiminde bilimin doğası ve öğretimi. *TÜBİTAK BGDEB 2229, Kimya-I Çalıştayı*, Çanakkale.
- Laherto, A. ve Rasa, T. (2022). Facilitating transformative science education through futures thinking. *The international journal of learning futures*, 30(2). <https://doi.org/doi: 10.1108/OTH-09-2021-0114>
- Laherto, A., Kampschulte, L., de Vocht, M., Blonder, R., Akaygun, S. veApoteker, J. (2018). Contextualizing the EU's 'responsible research and innovation' policy in science education: a conceptual comparison with the nature of science concept and practical examples, *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6), <https://doi.org/10.29333/ejmste/89513>.
- Lotz-Sisitka, H., Eames, M., and Weaving, R. (2015). *Transformative science education: Exploring new directions*. *Environmental Education Research*, 21(4), 486-505. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.990154>
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A.E., Kronlid, D. ve McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16 <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2015.07.018>.
- Matthews, M. R. (2007). *Models in science and in science education: An introduction*. *Science and Education*, 16, 647-652.
- Metin, o ve Ünal, Ş. (2022). İçerik Analizi Tekniği: İletişim Bilimlerinde ve Sosyolojide Doktora Tezlerinde Kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel sayı 2), 275-294.
- Miller, B. W. ve Brewer, W. F. (2010). Misconceptions of astronomical distances. *International Journal of Science Education*, 32(12), 1549-1560. <https://doi.org/10.1080/09500690903144099>
- Nersessian, N. (2013). *Mental Modeling in Conceptual Change*. the *Handbook of Conceptual Change*, in Vosniadou, S. (Ed), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Neuman, L. W. (2017). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar*. (S. Özge, Çev.). Ankara:Yayınodası.
- Parker, J. ve Heywood, D. (1998). The earth and beyond: Developing primary teachers' understanding of basic astronomical events. *International Journal of Science Education*, 20(5), 503-520. <https://doi.org/10.1080/0950069980200501>
- Roberts, D.A. ve Bybee, R.W. (2014). *Scientific literacy, science literacy, and science education*, in Lederman, N.G. and Abel, S.K. (Eds), *Handbook of Research on Science Education*, Vol. II, Routledge, New York, NY, pp. 545-558.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Heriksson, H. ve Hemmo, V. (2007). Science education now: a renewed pedagogy for the future of Europe, *European Commission, Directorate-General for Research, Science, Economy and Society*, Brussels, available at: https://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf
- Saban, A. (2009). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Schwarz, C. V., and White, B. Y. (2005a). *The role of models in science education: A case study*. *Science Education*, 89(6), 1070-1093. <https://doi.org/10.1002/sce.20089>

- Schwarz, C. V., ve White, B. Y. (2005b). *Metamodeling knowledge: Developing students' understanding of scientific modeling*. *Cognition and Instruction*, 23(2), 165–205.
- Schwarz, C. V., Reiser, B. J., Davis, E. A., Kenyon, L., Ache'r, A., Fortus, D., .ve Krajcik, J. (2009). Developing a learning progression for scientific modeling: Making scientific modeling accessible and meaningful for learners. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(6), 632–654. <https://doi.org/10.1002/tea.20311>.
- Sins, P. H. M., Savelsbergh, E. R., van Joolingen, W. R., ve Van Hout-Wolters, B. (2009). The relation between students' epistemological understanding of computer models and their cognitive processing on a modeling task. *International Journal of Science Education*, 31(9), 1205–1229. <https://doi.org/10.1080/09500690802192181>.
- Sjöström, J., Frerichs, N., Zuin, V. ve Eilks, I. (2017). Use of the concept of Bildung in the international science education literature, its potential, and implications for teaching and learning, *Studies in Science Education*, 53(2), <https://doi.org/doi: 10.1080/03057267.2017.1384649>.
- Smith, M., Jones, L., and Wilson, R. (2023). *Model-based learning in science: Enhancing cognitive and affective outcomes*. *Educational Researcher*, 52(1), 40-55. <https://doi.org/10.3102/0034654322110452>
- Treagust, D. F., Chittleborough, G., ve Mamiala, T. L. (2004). Students' understanding of the descriptive and predictive nature of teaching models in organic chemistry. *Research in Science Education*, 34, 1–20. <https://doi.org/ 10.1023/B:RISE.0000020885.41497.ed>.
- Tzou, C.-C. (2018). *The effectiveness of model-based science education: Recent advances and future directions*. *International Journal of Science Education*, 40(3), 251–274. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1430677>
- UNESCO (2017). Education for sustainable development goals: learning objectives" UNESCO, Paris, available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Zeidler, D.L. (2014). Socioscientific issues as a curriculum emphasis: theory, research and practice, in Lederman, N.G. and Abell, S.K. (Eds), *Handbook of Research on Science Education*, (2), Routledge, New York, NY, pp. 697-726.
- Zhu, X., Zhang, Q., ve Yang, H. (2022). The effectiveness of dynamic models in science instruction: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 92(4), 620–645. <https://doi.org/10.3102/0034654322110997>

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Science education is essential for cultivating a scientifically literate society capable of addressing global challenges and making informed decisions. This study aligns with international recommendations, emphasizing innovative approaches to science education, particularly the use of physical models to teach complex astronomy concepts. The research reflects the principles of the European Union's *Responsible Research and Innovation* (RRI) framework and the United Nations' Sustainable Development Goals (SDGs), which advocate for holistic, interactive, and student-centered pedagogies to promote both understanding and societal responsibility.

Traditional science teaching methods are often criticized for their inadequacy in fostering deep conceptual understanding and critical thinking skills. These limitations highlight the need for alternative strategies that actively engage learners. By emphasizing physical models, this study addresses the challenge of teaching abstract and complex phenomena such as seasonal changes, lunar phases, and eclipses. These models bridge the gap between theoretical concepts and tangible understanding, offering a pathway for learners to grasp the intricacies of astronomical processes. Through this approach, the study contributes to the growing body of literature supporting transformative learning practices in science education, aiming to equip students with the skills to navigate uncertainties and make informed decisions.

2. Method

This research employed a qualitative design to evaluate physical models developed for teaching fundamental astronomy concepts. A total of 29 science teachers were selected from a pool of 547 applicants across Turkey as part of a TÜBİTAK-funded project. The selection aimed to ensure diverse regional representation for balanced insights into the models' applicability and effectiveness.

2.1. Model Development

Three distinct physical models were developed to address specific astronomy topics:

- **Seasonal Change Model:** Demonstrated the influence of Earth's axial tilt on solar energy distribution and its impact on temperature variations and day length.
- **Lunar Phases Model:** Illustrated the positional relationships among Earth, the Moon, and the Sun, emphasizing how these interactions produce different lunar phases.
- **Eclipse Model:** Explained the mechanisms behind solar and lunar eclipses while addressing common misconceptions regarding their occurrence.

These models were designed to be cost-effective, ergonomic, and practical for classroom use. Pilot studies were conducted to refine the models based on teacher feedback, ensuring their usability and alignment with educational objectives. This iterative development process focused on enhancing clarity, engagement, and pedagogical relevance.

2.2. Data Collection and Analysis

The study utilized semi-structured interview forms to collect data on teachers' perceptions of the models' effectiveness, accessibility, and alignment with student learning needs. The data were analyzed using NVivo software, employing descriptive and content analysis techniques. This approach enabled the identification of key themes and insights related to the models' impact and practical applicability in educational settings.

3. Findings, Discussion, and Results

3.1. Findings

Teacher feedback highlighted several strengths of the developed models:

-Effectiveness: Teachers observed that the models significantly improved students' conceptual understanding and addressed common misconceptions in astronomy.

-Accessibility: The models were easy to construct, adapt, and use across diverse classroom environments.

-Engagement: Teachers reported that the models stimulated student interest, making lessons more interactive, engaging, and memorable.

For example, the Seasonal Change Model effectively demonstrated how variations in solar radiation, due to Earth's axial tilt, lead to temperature changes and seasonal patterns. This model clarified widespread misconceptions, such as the belief that seasons are caused solely by Earth's distance from the Sun. Similarly, the Lunar Phases Model allowed students to visualize the spatial relationships between Earth, the Moon, and the Sun, deepening their understanding of lunar phenomena.

3.2. Discussion

The findings align with existing research that underscores the value of physical models in enhancing science education outcomes. Studies have shown that such models not only facilitate the understanding of abstract concepts but also foster critical thinking, problem-solving, and analytical skills (Chiu & Lin, 2019). Furthermore, hands-on tools are widely recognized for increasing student motivation and engagement, which are crucial for effective learning.

The positive reception of the models in this study reinforces the importance of aligning teaching tools with pedagogical goals. For instance, the Eclipse Model addressed a long-standing challenge in astronomy education: helping students comprehend the three-dimensional spatial relationships necessary to understand eclipses. By visualizing these relationships, students were better equipped to grasp the conditions under which solar and lunar eclipses occur. Teachers also noted that the models were highly effective in addressing diverse learning needs, making science accessible to students with varying levels of prior knowledge and aptitude.

3.3. Results

The study demonstrated that physical models are invaluable resources for teaching astronomy concepts. Key outcomes include:

- Increased teacher confidence in explaining complex astronomical phenomena.

- Enhanced student comprehension, retention, and engagement with key ideas.
- A notable reduction in misconceptions about celestial events.

Additionally, the models provided a framework for integrating astronomy education with broader societal goals, such as environmental awareness and global citizenship, as advocated by the SDGs. This integration highlights the potential for science education to foster not only academic understanding but also social responsibility and civic engagement.

4. Conclusion

This research underscores the critical role of physical models in bridging the gap between abstract scientific concepts and tangible understanding in astronomy education. By equipping teachers with accessible and effective tools, the study advances innovative teaching practices aligned with global educational priorities.

The findings emphasize the need for further exploration of these models' scalability and their long-term impact on student outcomes. Future studies could investigate how the integration of physical models with digital technologies might enhance their effectiveness, offering a hybrid approach to science education. Moreover, teacher training programs should prioritize model-based teaching strategies to maximize their potential in fostering scientifically literate and socially responsible individuals.

In conclusion, this study not only validates the utility of physical models in astronomy education but also highlights their broader implications for science pedagogy. By fostering curiosity, engagement, and understanding, such models serve as a cornerstone for transformative and impactful science education.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Ulakbim TR Dizin tarafından alınan kararlar doğrultusunda, 2020 yılından itibaren yayımlanacak çalışmalar için Etik Kurul İzni gerekmektedir. 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış ve kabul edilmiş ancak henüz yayımlanmamış makaleler doktora/yüksek lisans tezleri için geriye dönük etik kurul izni gerekmemektedir. Bu çalışmanın verileri 2019 yılı içinde toplanmıştır. Bu çalışmaya başlamadan önce, Millî Eğitim Bakanlığı'ndan resmi onay alınmıştır. Katılımcılara, veri analiz sürecinde okul veya öğretmenleri tanımlayacak herhangi bir bilginin açıklanmayacağına dair bilgi verilmiş ve katılımcılardan imzalı onam formları toplanmıştır.

Bu çalışmada, “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gereken tüm kurallara riayet edilmiştir. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirine yer verilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Etik değerlendirme kararının tarihi: 24.05.2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 10294247

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır.

Yazar 1: Literatür tarama, yöntemin belirlenmesi, veri toplama, veri analizi, raporlaştırma, tartışma yazma, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, modelin geliştirilmesi, danışmanlık.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI (ACKNOWLEDGEMENT)

Bu çalışma TÜBİTAK tarafından 218B518 numaralı proje ile desteklenmiştir. Çalışmada finansal destek sağlayan TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Bu çalışmada TÜBİTAK tarafından 218B518 numaralı proje kapsamında finansal destek alınmıştır. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Üniversite Öğrencilerinin COVID-19 Pandemisi Dönemindeki Benlik, Dünya ve Gelecek Algıları: Bir Karma Yöntem Araştırması*

University Students' Perceptions of Self, World and Future During the COVID-19 Pandemic: A Mixed
Methods Research

Kaan AKPINAR¹ , Şimay Tutku CEYHAN² , Merve İrem YILDIZ³ , Elif KIRAT⁴ ,
Petek Akman ÖZDEMİR⁵ , Handan NOYAN⁶

Geliş Tarihi (Received): 31.2.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 18.12.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Bu çalışmada, COVID-19 pandemisi döneminde üniversite öğrencilerinin olumsuz benlik, dünya ve gelecek algıları ile temel psikolojik ihtiyaçlar, algılanan sosyal destek, psikolojik sağlamlık, sosyodemografik özellikler ve hastalığı geçirme gibi pandemi ile ilgili etmenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde 18-26 yaşları arasındaki 437 üniversite öğrencisine veri toplama araçları uygulanmış ve nitel bölümünde 13 öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizleri özerkliğin, psikolojik sağlamlığın, aileden ve arkadaşan algılanan sosyal desteğin olumsuz benlik, dünya algısı modellerine negatif yönde katkıda bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca, yeterliliğin olumsuz benlik ve gelecek algılarının her ikisini de negatif yönde yordadığı; ilişkiseliliğin ise sadece olumsuz dünya algısının negatif yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete ve gelire ilişkin memnuniyet düzeyine göre olumsuz algıların düzeylerinin farklılaştığı bulunmuştur. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerin tematik analizleri pandemi dönemindeki akademik ve sosyal yaşamdaki değişimlerin üniversite öğrencilerinin benlik algılarının, dünyaya ilişkin görüşlerinin ve geleceğe ilişkin beklentilerinin değişmesinde rol oynadığını göstermiştir. Araştırmanın sonuçlarının iyi oluşa, psikolojik sağlamlığa ve baş etmeye odaklanan psikoloji uygulamalarına ve eğitsel çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Üçlü, Temel Psikolojik İhtiyaçlar, Algılanan Sosyal Destek, Psikolojik Sağlamlık

&

Abstract: In this study, the relationships of university students' perceptions of negative self, world and future during the COVID-19 pandemic with basic psychological needs, perceived social support, psychological resilience, socio-demographic characteristics and pandemic-related factors such as being infected were examined. In the study, mixed method was used. In the quantitative part of the research, measures were applied to 437 university students between the ages of 18-26, and semi-structured interviews were conducted with 13 students in the qualitative section. Hierarchical regression analyzes showed that autonomy, psychological resilience, and perceived social support from family and friends contributed negatively to models of negative perceptions of self, world and future. Additionally, it was determined that competence negatively predicted negative perceptions of self and future, and relatedness was a negative predictor of negative world perception. It was found that the levels of negative perceptions differed with regard to gender and the level of satisfaction with income. Thematic analyses of interviews with university students revealed that changes in academic and social life during the pandemic have played a role in changes in students' self-perceptions, worldviews and future expectations. The results of this study are expected to contribute to psychological and educational practices focusing on well-being, psychological resilience and coping.

Keywords: Cognitive Triad, Basic Psychological Needs, Perceived Social Support, Psychological Resilience

*Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A-Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenen "COVID-19 Üniversite Öğrencilerinin Benlik, Dünya ve Gelecek Algıları" başlıklı 1919B012002007 numaralı projeden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Kaan AKPINAR, Beykoz Üniversitesi, Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı, kaan.akpinar1442@gmail.com, ORCID: [0009-0005-0657-7657](https://orcid.org/0009-0005-0657-7657)

² Şimay Tutku CEYHAN, Beykoz Üniversitesi, Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı, ceyhansimay@gmail.com, ORCID: [0009-0006-5465-7181](https://orcid.org/0009-0006-5465-7181)

³ Merve İrem YILDIZ, Beykoz Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, yldzmerveirem@gmail.com, ORCID: [0009-0004-2833-0703](https://orcid.org/0009-0004-2833-0703)

⁴ Elif KIRAT, Okan Üniversitesi, Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı, yilmazelif8686@gmail.com, ORCID: [0009-0003-2350-0235](https://orcid.org/0009-0003-2350-0235)

⁵ Petek Akman ÖZDEMİR, Fenerbahçe Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, petek.akman@fbu.edu.tr, ORCID: [0000-0001-7797-0353](https://orcid.org/0000-0001-7797-0353)

⁶ Handan NOYAN, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Psikoloji Bölümü, hnoyan@ankara.edu.tr, ORCID: [0009-0006-4160-6254](https://orcid.org/0009-0006-4160-6254)

Atıf/Cite as: Akpınar, K., Ceyhan, Ş. T., Yıldız, M. İ., Kırat, E., Özdemir, P. A., & Noyan, H. (2025). Üniversite öğrencilerinin COVID-19 pandemisi dönemindeki benlik, dünya ve gelecek algıları: Bir karma yöntem araştırması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 83-109, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1412750>.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibueft>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

1. GİRİŞ

COVID-19 pandemisinin hem bireyler hem de toplumlar üzerinde olumsuz fiziksel, psikolojik ve sosyal etkileri olmuştur (Dünya Sağlık Örgütü, 2019). COVID-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitime ve evden çalışmaya geçilmesi (Aykaç & Murat, 2020) gibi nedenler ile sosyal yaşam, eğitim ve iş yaşamı kesintiye uğramıştır. Bireyler kendilerinin veya aile bireylerinden birinin hastalığa yakalanmasına ilişkin kaygı yaşamış (Courtet vd., 2020), farklı yaş gruplarında öfke, umutsuzluk ve yalnızlık gibi olumsuz duyguların, depresyon gibi psikolojik sorunların görülme sıklığında artış olmuştur (Di Giuseppe vd., 2020). Bireyin kendisinin ya da bir aile üyesinin kronik hastalığının olması, COVID-19 geçirdiği için hastanede kalma, işsizlik sorunu yaşama gibi etmenler pandemi döneminin daha zor şekilde geçirilmesinde rol oynamıştır (Wallace vd., 2020).

Pandemi ile ilişkili stres kaynakları, 18-29 yaşlarını kapsayan (Arnett, 2014) beliren yetişkinlik döneminde olan üniversite öğrencilerini de ciddi şekilde etkilemiştir (Cao vd., 2020; Elmer vd., 2020). Beliren yetişkinlik dönemi; özerkliğin ve bağımsızlığın artması, yaşama ilişkin önemli kararların alınması gibi özellikler ile tanımlanmaktadır (Arnett, 2000). Bu gelişim dönemi; evden ayrılma, üniversiteye ve işe başlama gibi önemli yaşam değişimlerini içermektedir (Iacovou, 2001). Üniversite öğrencileri, beliren yetişkinlik dönemine ilişkin psikolojik ve sosyal değişimlere uyum sağlamaya çalışırken, pandemiden kaynaklanan psikolojik, eğitsel ve ekonomik zorluklar ile de baş etmek durumunda kalmışlardır. Farklı ülkelerde gençler ile yapılan araştırmalarda gençler açısından pandeminin olumsuz psikolojik sonuçları olduğu ortaya konulmuştur. Örneğin, gençlerde yalnızlık (Elmer vd., 2020) ve korku (Grover vd., 2020) gibi olumsuz duyguların, stresin (Wang vd., 2020), kaygının (Cao vd., 2020) ve depresyonun (Chen vd., 2020) görülme sıklığı artmıştır.

Gençlerin pandemi döneminde geleceklerinin belirsiz olduğunu düşünmeleri yalnız hissetmelerinde (Khan & Kadoya, 2021), eğitim ve meslek yaşamlarına ilişkin stres ve kaygı yaşamalarında rol oynamıştır (Shanahan vd., 2022). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin benlik ve gelecek algılarında farklılıklar olduğu da gösterilmiştir. Pandemi döneminde erkeklerin benlik algılarının kadınlara göre daha olumlu (Serin & Gülcan, 2022), kadınların ise geleceğe ilişkin algılarının daha olumsuz olduğu (Orçanlı & Bekmezci, 2020) belirlenmiştir. Bireyin benliğine, dünyaya ve geleceğe ilişkin algılarının olumlu olması; bireyin daha mutlu, sağlıklı, üretken olmasını ve zorluklar ile etkili bir şekilde mücadele edebilmesini sağlamaktadır (Coleman & Hendry, 1990; Erarslan, 2014; Wang, 2009).

Beck (1979), depresyonun gelişimini açıklamak için benlik, dünya ve gelecek algısını içeren “Bilişsel Üçlü Modeli’ni” oluşturmuştur. Bireyin yaşanan olumsuz olayları ahlaki görüşlerine, psikolojik yapıya veya fiziksel kusurlara ataması olumsuz benlik algısını göstermektedir. Olumsuz dünya algısı ise dünyayı çok fazla talepte bulunan ya da yaşam hedeflerine erişmede aşılamayacak engeller sunan bir ortam olarak algılama şeklini tanımlamaktadır. Algının ve düşüncenin gerçeklikten uzak olması sonucunda depresif olan bireyin acı çekmenin veya yaşanan zorlukların devam edeceğini düşünerek uzun süre olumsuz varsayımlarda bulunması gelecek algısını göstermektedir (Beck, 1979).

Diğer yandan “pozitif bilişsel üçlü” olarak adlandırılan benlik, dünya ve gelecek algılarının olumlu olmasının bireyleri depresyona karşı koruduğu savunulmaktadır (Mak vd., 2011). Benlik saygıları yüksek olan bireylerin; mutlu ve üretken olma eğiliminde oldukları, zorluklar ile baş etmek için daha fazla zaman ayırdıkları gösterilmiştir (Coleman & Hendry, 1990). Dünya görüşü olumlu olan bireylerin stresli

bir olay yaşadıklarında destek aradıkları, sorunlarına çözümler üretebildikleri (Wang, 2009), umut olarak kavramsallaştırılan (Erarslan, 2014) olumlu gelecek algısının yaşam memnuniyetine katkıda bulunduğu ve olumsuz yaşam olaylarının etkilerini hafiflettiği (Valle vd., 2006) belirlenmiştir.

Pandemi döneminde beliren yetişkinler sosyal medya aracılığı ile arkadaş ilişkilerini sürdürmeye çalışmış (Panarese & Azzarita, 2021), ailelerinin yanında kalmaları ise özerkliğin azalmasında rol oynamıştır (Vehkalahti vd., 2021). İlişkisel, özerklik ve yeterlilik; kişilik gelişiminde içsel kaynakların önemini, kendini düzenlemeyi ve geliştirmeyi vurgulayan, bireyin kişiliğini ve güdülenmesini açıklayan Öz-Belirleme Kuramı'nda (Ryan & Deci, 2000) evrensel temel psikolojik ihtiyaçlar olarak tanımlanmaktadır. Bu ihtiyaçların karşılanması bireylerin gelişmeleri ve psikolojik iyi oluşları için gerekli olarak görülmektedir (Andersen, 2000; Ryan & Deci, 2000). İlişkisel ihtiyaç, bireyin bir sosyal çevreye ait olduğunu hissetmesini (Kowal & Fortier, 1999), çevresine önem ve özen göstermesini (Connell, 1986), bireyin sosyal ilişkilerindeki karşılıklı saygıyı, güven duygusunu, duyarlılığı ve duygusal kabulü ifade etmektedir (Andersen, 2000). Özerklik, bireyin eylemlerini başlatması, seçimlerini kendisinin yapması (Andersen, 2000; Williams vd., 1996), kendi davranışlarını tamamen kabul etmesi ve davranışlarının arkasında durması şeklinde ele alınmaktadır (Deci & Ryan, 1985; 2000). Yeterlilik ihtiyacı, bireyin çevresi ile etkili biçimde etkileşime geçebilme kapasitesi (Deci & Ryan, 1985) ve istediği sonuçlara ulaşmaya çalışırken etkili olması (Reis vd., 2000) şeklinde tanımlanmaktadır. Ingledew ve diğerleri (2004) ise yeterlilik ihtiyacını bireyin baş etme konusunda kendini yeterli hissetmesi olarak ele almaktadır.

Üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmalarda benlik saygısının yeterlilik ile pozitif yönde ilişkili olduğu, benlik saygısı düşük olan bireylerin kendilerini sürekli olarak olumsuz değerlendirdikleri (Hamarta vd., 2009), dünya görüşlerinin ve gelecek beklentilerinin olumsuz olduğu (Cevher & Buluş, 2007) gösterilmiştir. Benlik saygısının yüksek olması yaşam kalitesini artırarak depresyonun önlenmesinde etkili olmaktadır (Turanlı, 2010). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarına ulaşmada gösterdikleri başarı ve sosyal ilişkilerinde yeterli olduklarını hissetmeleri dünya görüşlerini pozitif yönde yordamaktadır (Özer & Karabulut, 2003). Benzer şekilde Arık ve Seyhan (2016) özerklik algıları yüksek olan üniversite öğrencilerinin gelecek beklentilerinin de olumlu olduğunu göstermiştir.

Pandemi döneminde gençler ile yürütülen araştırmalar gençlerin pandeminin olumsuz psikolojik etkilerine karşı dirençli olduklarını (van Zyl vd., 2020) ve bu etkiler ile baş etmelerinde sosyal desteğin koruyucu bir etmen olarak rol oynadığını (Elmer vd., 2020) göstermiştir. Alanyazında sosyal desteğe ilişkin farklı tanımlar bulunmaktadır. Örneğin, sosyal destek bireyin güvenebileceği kişilerden destek alma düzeyi (Johnson & Saranson, 1979) ya da bireye çevresindekiler tarafından yapılan yardım (Yılmaz vd., 2008) olarak ele alınmaktadır. Sosyal destek bireyin ruhsal ve fiziksel sağlığına önemli katkıda bulunmaktadır (Cohen & Wills, 1985; Oktan, 2015). Kriz veya duygusal gerginlik yaşandığı durumlarda bireyler aile üyelerinden ve arkadaşlarından destek almaya ihtiyaç duymaktadır (Yılmaz vd., 2008). Bu doğal destek sistemlerinin bireyin yaşadığı psikolojik sorunları çözmesinde önemli rol oynadıkları belirtilmektedir (Eker vd., 2001). Sosyal desteğin stresi önleyebildiği (Gabay, 1992), stres durumlarında olayların algılanış biçiminde değişikliğe neden olduğu ve başa çıkma stratejilerini etkilediği (Ballı, 2005) ifade edilmektedir. Algılanan sosyal desteğin düzeyi arttıkça benlik saygısının da arttığı gösterilmiştir (Koç & Arslan, 2019).

Sosyal destek gibi psikolojik sağlamlığın da pandeminin olumsuz etkilerine karşı önemli bir koruyucu etmen olduğu belirlenmiştir (Killgore vd., 2020). Psikolojik sağlamlık; stres yaratan bir durum karşısında olumlu yönde uyum gösterme (Masten, 2001; Masten & Reed, 2002), zor durumlar ile başa çıkma becerisi (Block & Kremen, 1996), olumsuz olaylardan sonra kendini toparlama ve iyileşme (Brooks & Goldstein, 2003) olarak tanımlanmıştır. Stres yaratan bir durum karşısında bireylere yardımcı olan tüm sosyal sistemlerin ilişkilerini de içeren dinamik bir süreç olarak ele alınmaktadır (Garmezy, 1991). Mak ve diğerlerine (2011) göre psikolojik sağlamlığın yüksek olması; benlik, dünya ve gelecek hakkındaki olumlu düşüncelerin ve duyguların artmasına neden olarak, depresyon gibi olumsuz durumlara karşı koruyucu

etkide bulunmaktadır. Psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerin benlik, dünya ve gelecek hakkında olumlu düşünceleri olduğu, bu olumlu düşünceler aracılığı ile psikolojik sağlamlığın depresif belirtilerin azalmasına ve yaşam memnuniyetinin artmasına katkıda bulunduğu vurgulanmıştır (Erarslan, 2014).

1.1. Araştırmanın amacı

COVID-19 pandemisi nedeni ile beliren yetişkinler aile, eğitim ve iş yaşamlarında önemli değişiklikler yaşamışlardır. Pandeminin beliren yetişkinler üzerindeki ciddi olumsuz psikolojik ve sosyal etkileri (Cao vd., 2020; Shanahan vd., 2022; Wang vd., 2020) pandemi döneminin bu yaş grubu açısından zorlayıcı olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, yakın kaybı, COVID-19 geçirme gibi olaylar da psikolojik sıkıntıların artmasında rol oynamıştır (Wallace vd., 2020). Beck'in (1979) Bilişsel Üçlü Modeline dayalı araştırmaların sonuçları olumsuz benlik, dünya ve gelecek algılarının psikolojik sorunlar ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Coleman & Hendry, 1990; Erarslan, 2014; Wang, 2009). Bu bağlamda pandemi nedeniyle olumsuz psikolojik sonuçların ortaya çıkmasında gençlerin algılarındaki olumsuz yöndeki değişimlerin etkili olduğu düşünülebilir. Ancak, pandemi döneminde gençlerin sorunlar ile baş etmelerinde sosyal desteğin ve psikolojik sağlamlığın rol oynadığı bulunmuştur (Elmer vd., 2020; Killgore vd., 2020). Ayrıca, Öz-Belirleme Kuramının (Ryan & Deci, 2000) varsayımlarının incelendiği çok sayıda araştırmanın gösterdiği gibi özerklik, ilişkisellik ve yeterlilik ihtiyaçlarının karşılanması iyi oluşun, bireyin benlik, dünyaya ve geleceğe ilişkin algılarının olumlu olmasına katkıda bulunmaktadır (Arık ve Seyhan, 2016; Özer & Karabulut, 2003; Turanlı, 2010).

Olumsuz benlik, dünya ve gelecek algılarının olumsuz psikolojik sonuçların oluşmasındaki rolü düşünüldüğünde özellikle stres düzeyinin yüksek olduğu pandemi gibi yaşam olayları sırasında bu algıların daha olumlu olmasında etkili olan koruyucu etmenlerin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu kapsamda çalışmada Türkiye'deki beliren yetişkinlerin COVID-19 pandemisi dönemindeki olumsuz benlik, dünya ve gelecek algılarının azalmasında rol oynayan etmenlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada, olumsuz algılara karşı koruyucu etmenler olarak özerklik, ilişkisellik ve yeterlilik ihtiyaçlarının doyumu, aileden, arkadaşan ve özel bir kişiden alınan sosyal desteğe ilişkin algılar ve psikolojik sağlamlık değişkenleri incelenmiştir.

Ayrıca, sosyodemografik özelliklerin (cinsiyet, gelir düzeyinden memnuniyet) ve pandemi ile ilgili değişkenlerin (COVID-19 geçirme, COVID-19 nedeni ile yakın kaybı yaşama, pandemi döneminde birlikte yaşanan kişiler) olumsuz benlik, dünya ve gelecek algılarındaki rollerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Nicel çalışmanın araştırma soruları aşağıda sunulmuştur:

- 1- Temel psikolojik ihtiyaçların (ilişkisellik, özerklik, yeterlilik ihtiyaçlarının) doyumu üniversite öğrencilerinin olumsuz benlik, dünya ve gelecek algılarını yordamakta mıdır?
- 2- Algılanan sosyal destek (aileden, arkadaşlardan, özel bir kişiden) üniversite öğrencilerinin olumsuz benlik, dünya ve gelecek algılarını yordamakta mıdır?
- 3- Psikolojik sağlamlık üniversite öğrencilerinin olumsuz benlik, dünya ve gelecek algılarını yordamakta mıdır?
- 4- COVID-19 geçirme, COVID-19 nedeni ile yakın kaybı yaşama ve pandemi döneminde yalnız yaşamama (aile, arkadaş ya da özel bir kişi ile yaşama) üniversite öğrencilerinin olumsuz benlik, dünya ve gelecek algılarını yordamakta mıdır?
- 5- Cinsiyet ve gelir düzeyinden memnuniyet üniversite öğrencilerinin olumsuz benlik, dünya ve gelecek algılarını yordamakta mıdır?

Araştırmanın nitel bölümünde üniversite öğrencileri ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak nicel araştırmada incelenen konular ile ilgili daha detaylı bilgi edinilmesi, pandemi dönemindeki akademik ve sosyal yaşamdaki değişimlerin benlik, dünya ve gelecek algıları, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ile ilişkili olarak incelenmesi, yaşanan psikolojik sorunların ve bu sorunlar ile baş etme kaynaklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin akademik ve sosyal yaşamlarında ne tür değişiklikler deneyimlemişlerdir? Bu değişiklikler temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu nasıl etkilemiştir?
- 2- Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin benlik, dünya ve gelecek algılarında nasıl değişiklikler olmuştur?
- 3- Pandemi döneminde üniversite öğrencileri psikolojik ve sosyal açıdan ne tür zorluklar yaşamışlardır? Bu zorluklar ile baş ederken hangi kaynakları kullanmışlardır?

1.2. Araştırmanın önemi

COVID-19 pandemisi süresince Türkiye'deki üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda, çevrimiçi eğitimin psikolojik etkileri (örn., Altuntaş vd., 2020), kaygı ve stres (örn., Duman, 2020; Turan & Gürol, 2020), psikolojik iyi oluş ve sağlamlık (örn., Çelebi, 2020) gibi çeşitli değişkenler araştırılmıştır. Ancak alan yazın incelendiğinde Türkiye'de pandemi döneminde yürütülmüş olan bilişsel üçlünün incelendiği sadece bir çalışma (Kaya & Tıraş, 2021) olduğu görülmüştür. Söz konusu araştırmada farklı yetişkinlik dönemlerindeki katılımcılarda bilişsel üçlünün sadece psikolojik sağlamlık ile ilişkilerine odaklanılmıştır. Bu çalışmada psikolojik sağlamlığın yanı sıra bilişsel üçlünün temel psikolojik ihtiyaçlar ve sosyal destek ile ilişkilerinin incelenmesinin benlik, dünya ve gelecek algılarının koruyucu etmenlerinin daha kapsamlı bir şekilde ele alınmasına olanak vereceği değerlendirilmiştir. Ayrıca, araştırmada yakın kaybı, COVID-19 geçirme gibi pandemi ile ilgili değişkenlerin koruyucu etmenler ile bir arada ele alınmasının pandemi gibi stresli olayların ruh sağlığına etkilerinin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilebilmesi açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin karma yöntem kullanılarak incelenmiş olması pandeminin beliren yetişkinler üzerindeki etkilerine ilişkin bütüncül bir bakış açısı sunulması açısından önem taşımaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde beliren yetişkinlerin pandemi dönemindeki aile ve eğitim gibi farklı yaşam alanlarındaki deneyimleri ile ilgili bilgi edinilmesinin benlik, dünya ve gelecek algılarındaki değişimde etkili olan süreçlerin daha iyi anlaşılabilmesi açısından önemli olduğu değerlendirilmiştir.

Pandemi beliren yetişkinlerin eğitim (örn., uzaktan eğitime geçilmesi) ve aile yaşamı (örn., tekrar aile ile birlikte yaşanması) açısından önemli değişikliklere uyum sağlamasını gerektirmiştir. Bu çalışmada beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin deneyimlerine, yaşadıkları sorunlara ve iyi oluşlarına odaklanılmıştır. Pandemi gibi stresli olaylarda beliren yetişkinlerin psikolojik, sosyal ve akademik ihtiyaçlarına ilişkin detaylı bilgi sunulması açısından bu çalışmanın sonuçlarının akademik çalışmalara, psikoloji uygulamalarına ve eğitsel çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Üniversite öğrencilerinin COVID-19 döneminde olumsuz benlik, dünya ve gelecek algılarının ortaya çıkmasında rol oynayan psikolojik ve sosyal değişkenlerin belirlenmesi amacı ile gerçekleştirilen bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. İki ya da daha fazla veri toplama ve analiz yönteminin amaçlı olarak bir arada kullanılmasını içeren karma yöntem (Greene vd., 2005) ile araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem yaklaşımı, araştırma modelinde yer alan değişkenlerin ölçümünü içeren ölçekler ile nicel verilerin ve görüşme soruları ile nitel verilerin toplanmasını içermektedir (Creswell, 2017).

Karma yöntem araştırma tasarımları, nicel ve nitel verilerin toplanmasındaki öncelik sıralamasına, bu veri setlerine yapılan vurguya ve aralarındaki etkileşim seviyesine göre çeşitlilik göstermektedir (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Bu çalışmada, karma yöntem araştırma tasarımlarından sıralı dönüşümsel model (Creswell, 2003) kullanılarak öncelikle nicel veriler, daha sonra nitel veriler toplanmıştır. Nicel ve nitel

veri analizlerinden sonra nicel veriler ile ilişkili olarak nitel çalışmanın bulguları yorumlanmıştır. Seçilen bu model ile araştırma probleminin daha iyi anlaşılması ve bir çerçeve içerisinde bütünlük kazanması amaçlanmıştır (Creswell, 2013).

Araştırmanın nicel bölümünde üniversite öğrencilerinin olumsuz benlik, dünya ve gelecek algılarının psikolojik ve sosyal değişkenler ile arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlandığı için ilişkisel tarama modeli (Karasar, 2011), nitel bölümünde betimleyici fenomenolojik desen (Creswell, 2013) kullanılmıştır. Betimleyici fenomenolojik desende aynı olayları yaşamış bireylerin deneyimlerinin ortak özelliklerinin belirlenerek fenomenin doğasının anlaşılması amaçlanmaktadır (Lopez & Willis, 2004; Willis vd., 2016). Fenomenolojik desen ile tahminler ve açıklamalar yapılması yerine katılımcıların iç dünyalarının anlaşılması ve yorumlanması amaçlanmaktadır (Merriam, 2018; Van Manen, 2014). Katılımcıların COVID-19 dönemindeki aile, eğitim gibi farklı alanlardaki deneyimlerine ilişkin ortak anlamların betimlemesi yapılarak, benlik, dünya ve gelecek algılarındaki değişimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2.2. Araştırma grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinin farklı fakültelerinde eğitimlerini sürdüren hazırlık sınıfı, 1., 2., 3. ve 4. sınıf lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel ve nicel bölümlerinde katılımcılara olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden olan kolayda örnekleme yöntemi (Hultsch vd., 2002; Zhao, 2020) ile ulaşılmıştır. Pandemi döneminin koşulları ve uzaktan eğitime geçilmesi nedeni ile katılımcılara ulaşmada zorluk yaşanabileceği düşünülerek kolayda örnekleme yöntemi kullanılması tercih edilmiştir.

Nicel araştırmaya 18-26 yaşları arasındaki 290 (%66,4) kadın ve 147 (%33,6) erkek öğrenci, toplam 437 lisans öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin %75,7'i çalışmadığını ve %83,7'si gelirini yeterli bulmadığını bildirmiştir. Pandemi döneminde öğrencilerin çoğunluğu (%94,7'si) ailesi ile yaşadığını belirtmiştir. Nicel araştırma grubunun %22,7'si COVID-19 geçirdiğini ve %27'si hastalık nedeni ile yakınlarını kaybettiğini bildirmiştir. 1. derecede (anne, baba, kardeş ya da çocuk), 2. derecede (dede, annanne ya da babaanne) ve 3. derecede yakınlarını (yeğen, amca, dayı, hala, teyze, kuzen) ve arkadaşını COVID-19 nedeni ile kaybettiğini belirten öğrencilerin oranlarının sırası ile %1,1, %8,9, %16,3 ve %3,7 olduğu belirlenmiştir.

Nitel araştırmaya 20-23 yaşları arasındaki 9 kadın ve 4 erkek, toplam 13 lisans öğrencisi katılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin altısının Sosyal Bilimler Fakültesinde, altısının Sanat Tasarım Fakültesinde ve birinin İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesinde eğitim aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin dördü çalıştığını, dokuzu gelirlerini yeterli bulmadığını ve bir öğrenci dışında bütün öğrenciler aileleri ile yaşadıklarını belirtmiştir. Üç öğrenci COVID-19 geçirdiğini, dört öğrenci hastalık nedeni ile yakın kaybı yaşadığını ve yaşadıkları kayıpların birinci dereceden yakınları olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların sosyodemografik özelliklerine ilişkin detaylı bilgi Tablo 1'de sunulmuştur.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın nicel bölümünde katılımcılara kişisel bilgi formu, "Bilişsel Üçlü Envanteri", "Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği", "Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği" ve "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği", veri uzaktan eğitimin devam ettiği bir dönemde toplandığı için çevrimiçi anket şeklinde uygulanmıştır. Ölçeklerin kullanılabilmesi için ölçeklerin Türkçeye uyarlamasını yapan araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama araçlarının internet bağlantısı katılımcılara e-posta ve mesajlaşma uygulamaları aracılığı ile ulaştırılmıştır. Çevrimiçi formda araştırmanın içeriğine, veri toplama araçlarına ve araştırmaya katılımın gönüllük esasına dayandığına ilişkin katılımcılara bilgi verilmiştir. Katılımcılardan araştırmada verdikleri bilgilerin çalışmada kullanılabilmesi için izin alınmıştır. İlgili bölümde "onaylıyorum" seçeneğini işaretleyerek araştırmaya gönüllü katılmayı kabul eden ve veri kullanımına izin veren öğrenciler araştırmaya katılabilmektedir. Veri toplama araçlarının tamamlanması 25-30 dk. sürmüştür.

Araştırmanın nitel verisi katılımcılar ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmanın amaçları çerçevesinde hazırlanan soruların ve aynı zamanda görüşme sırasında ortaya çıkabilecek yeni konulara ve temalara göre daha fazla sorunun sorulmasına izin verdiği (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006) için tercih edilmiştir. Alanyazında nitel araştırmalarda derinlemesine bilgi almak için görüşme yapılması gereken katılımcı sayısı ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır (Morse, 2005; Sandelowski, 1995). Ancak katılımcı sayısı yaygın olarak araştırmada fenomene ilişkin yeni veri elde edilemeyecek noktaya geldiğini ifade eden veri doygunluğuna (Charmaz, 2016) göre belirlenmektedir. Bu çalışmada da veri doygunluğuna ulaşıldığına, araştırmanın amaçları ve soruları doğrultusunda yeni bilgi edinilmediğine karar verildiğinde bireysel görüşmeler sonlandırılmıştır.

İlk dört araştırmacı tarafından yarı-yapılandırılmış görüşmeler pandemi koşulları nedeni ile videolu görüşme olarak yapılmıştır. Görüşmeler 20 ile 40 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelere başlanmadan önce katılımcılara katılımın gönüllülük esasına dayandığına, araştırmada isimlerinin kullanılmayacağına ve görüşmede ses kaydı alınacağına ilişkin bilgi verilmiştir. Katılımcılardan verilerin araştırmada kullanılmasına izin verdiklerini belirten bilgilendirilmiş onam formunu imzalamaları istenmiştir.

Tablo 1

Nitel Araştırmaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Bölüm	Çalışma Durumu	COVID-19 Geçirme
K1	Kadın	20	2	Psikoloji	Çalışmıyor	Evet
K2	Kadın	21	2	Psikoloji	Çalışmıyor	Hayır
K3	Kadın	21	2	Siyasal Bilimler	Çalışmıyor	Hayır
K4	Kadın	20	2	Psikoloji	Çalışmıyor	Hayır
K5	Kadın	21	3	İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı	Çalışmıyor	Hayır
K6	Kadın	22	3	Çizgi Film ve Animasyon	Çalışıyor	Evet
K7	Kadın	22	3	İletişim Tasarımı ve Yeni Medya	Çalışıyor	Hayır
K8	Kadın	21	3	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Çalışmıyor	Hayır
K9	Erkek	23	3	İşletme	Çalışmıyor	Hayır
K10	Erkek	21	1	Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler	Çalışıyor	Hayır
K11	Kadın	21	1	Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler	Çalışmıyor	Hayır
K12	Erkek	20	1	İletişim Tasarımı ve Yeni Medya	Çalışmıyor	Hayır
K13	Erkek	22	3	İletişim Tasarımı ve Yeni Medya	Çalışıyor	Evet

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan “kişisel bilgi formu”; sosyo-demografik özelliklere ve pandemi sürecinin özelliklerine ilişkin 11 sorudan oluşmaktadır. Formda cinsiyet, yaş, fakülte, bölüm, sınıf düzeyi ve çalışma durumu ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Ayrıca formda katılımcılar gelir durumlarını ne kadar yeterli bulduklarını bir ölçek (Yeterli değil = 0, Ne yeterli ne yetersiz = 1, Yeterli = 2) üzerinde değerlendirmişlerdir. Gelirini yeterli bulan katılımcı grubu ile bu konuda kararsız olan katılımcı grupları birleştirilerek (Yeterli: 0, Yetersiz: 1) analizler gerçekleştirilmiştir. Kişisel bilgi formu COVID-19 geçirme ve yakın kaybı yaşama ile ilgili evet/hayır sorularını da içermiştir. COVID-19 pandemisi süresince öğrencilerin yaşadıkları kişinin/kişilerin (aile, arkadaş, özel bir kişi) ya da yalnız yaşama durumunun belirlenmesi amacı ile formda bir soruya yer verilmiştir. Yaşanılan kişi/kişiler değişkeni göstermelik değişken (Yalnız Yaşama: 0, Aile/Başka Biri ile Yaşama: 1) olarak kodlanarak analizlere dahil edilmiştir. COVID-19 nedeni ile yakın kaybı yaşayan katılımcılardan kaybettikleri kişiyi belirtmeleri istenmiştir.

2.3.2. Bilişsel Üçlü Envanteri

“Bilişsel Üçlü Envanteri”, bireylerin olumlu ve olumsuz bilişlerini ölçmek amacı ile Beckham ve diğerleri (1986) tarafından geliştirilmiştir. Envanterin Türkçeye uyarlaması Erarslan ve Işıklı (2019) tarafından yapılmıştır. Envanterde benlik algısı (örn., “Tanıdığım diğer insanlar kadar yeterliyim.”), dünya algısı (örn., “Kötü şeyler başıma çok gelir.”) ve gelecek algısı (örn., “Gelecekte benim için her şey yolunda gidecek.”) ile ilgili 36 madde yer almaktadır. Envanterin dört maddesi olumlu ve altı maddesi olumsuz benlik algısını ölçmektedir. Olumlu ve olumsuz dünya ve gelecek algılarının her biri beşer madde ile ölçümlenmektedir. Geriye kalan maddelerse dolgu madde olarak kullanmakta ve puanlamaya dâhil edilmemektedir. Katılımcılardan envanterin maddelerini 1 (Hiç katılmıyorum.) ile 7 (Tamamen katılıyorum.) arasında değerlendirmeleri istenmektedir. Envanterdeki olumlu ifadeler ters kodlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar olumsuz algıları (bilişsel üçlüyü) göstermektedir. Envanterin Türkçeye uyarlama çalışmasında (Erarslan & Işıklı, 2019) benlik, dünya ve gelecek algıları alt ölçekleri için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırası ile ,85; ,72 ve ,87 olarak bildirilmiştir. Bu çalışmada aynı alt ölçekler için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırası ile ,81; ,77 ve ,89 olarak belirlenmiştir.

2.3.3. Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği (PİDDÖ)

“Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği (PİDDÖ)” bireylerin ilişkisel, yeterlilik ve özerklik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyini belirlemek amacı ile Sheldon ve Hilpert (2012) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlaması Kardaş ve Yalçın (2018) tarafından yapılan ölçek, 9’u olumlu ve 9’u olumsuz olmak üzere toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; ilişkisel (örn., “Genelde zamanımı geçirdiğim insanlara karşı, güçlü bir yakınlık hissederim.”) yeterlilik (örn., “Zorlayıcı engellerin üstesinden gelirim.”) ve özerklik (örn., “Kurtulmak istediğim halde, üzerimde kurtulamadığım birçok baskı var.”) alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Her bir alt ölçekte 6 madde yer almaktadır. Bu araştırmada katılımcılardan pandemi döneminde temel psikolojik ihtiyaçlarının ne düzeyde karşılandığını 5’li Likert tipinde (1 = Kesinlikle katılmıyorum.; 5 = Kesinlikle katılıyorum.) bir ölçek üzerinde değerlendirmeleri istenmiştir. Kardaş ve Yalçın (2018) tarafından yapılan araştırmada ilişkisel, yeterlilik ve özerklik alt ölçekleri için Cronbach alfa değerleri sırası ile ,78; ,79 ve ,78 ve bu çalışmada ,59; ,70 ve ,75 olarak hesaplanmıştır.

2.3.4. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ)

Katılımcıların pandemi süresince aldıkları sosyal desteğe ilişkin algıları Zimet ve diğerleri (1988) tarafından geliştirilmiş olan, Türkçeye uyarlaması Eker ve Arkar (1995) tarafından yapılan “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ)” ile belirlenmiştir. Eker ve diğerleri (2001) tarafından ölçek tekrar gözden geçirilerek ölçeğe son şekli verilmiştir. ÇBASDÖ sosyal destek algısının 12 madde üzerinden öznel şekilde değerlendirilmesine dayanan, 7 aralıklı Likert tipi (1= Kesinlikle hayır.; 7= Kesinlikle evet.) bir ölçektir. Ölçek; aile (örn., “Kararlarımı vermede ailem bana yardımcı olmaya isteklidir.”), arkadaş (örn., “Arkadaşlarım bana gerçekten yardımcı olmaya çalışırlar.”) ve özel bir kişi (örn. flört, nişanlı, akraba, komşu) (“Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve ihtiyacım olduğunda yanımda olan bir insan var.”) olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Her alt ölçekte 4 madde yer almaktadır ve alt ölçekler ayrı ayrı puanlanabilmektedir. Alt ölçeklerden alınan yüksek puanlar aileden, arkadaştan ya da özel bir kişiden algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Eker ve diğerleri (2001) çalışmalarında alt ölçeklere ilişkin Cronbach alfa değerlerinin ,80 ile ,95 arasında değiştiğini belirlemiştir. Bu çalışmada Cronbach alfa değerleri ise aile, arkadaş ve özel bir kişi için sırası ile ,81; ,77 ve ,79 olarak hesaplanmıştır.

2.3.5. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri, Smith ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen ve Doğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” ile belirlenmiştir. Ölçek, bireylerin kendini toparlayabilme kapasitesi, işlevselliği geri kazanma ve yeniden uyum sağlama gibi bireysel özellikleri değerlendirmektedir (Doğan, 2015). Ölçek 3’ü ters kodlanan toplam 6 maddeden (örn., “Sıkıntılı zamanlardan sonra kendimi çabucak toparlayabilirim.”) oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde psikolojik sağlamlığı ifade etmektedir. Maddeler 5’li Likert tipi bir ölçek (1 = Hiç

uygun değil.; 5 = Tamamen uygun.) ile değerlendirilmektedir. Doğan'ın (2015) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmasında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ,83 ve bu çalışmada ,84 olarak bulunmuştur.

2.3.6. Görüşme Soruları

Kişisel bilgi formundaki soruların yanı sıra katılımcılara araştırmacılar tarafından oluşturulan 11 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Sorular COVID-19 pandemisi döneminde katılımcıların akademik ve sosyal yaşamlarındaki, benlik, dünya ve gelecek algılarındaki değişikliklere, temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumuna, psikolojik sağlamlığa ve sosyal desteğe odaklanmıştır. Araştırma değişkenlerine ilişkin alan yazın ve nitel çalışmalar incelendikten sonra hazırlanan sorular ile ilgili gelişim psikolojisi alanında çalışmalar ve nitel araştırmalar yürüten iki akademisyenden görüş alınmıştır. Uzmanların önerileri sonrasında görüşme soruları düzenlenmiştir. İki katılımcı ile bireysel görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği ve bir arada uyumu denenmiştir. Katılımcılar tarafından sorular açık ve anlaşılır bulunduğu, araştırmanın amaçları doğrultusunda bilgi alınmasına olanak verdiği için sorularda değişiklik yapılmamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde gerekli görüldüğü durumlarda katılımcıların deneyimlerine ilişkin daha detaylı bilgi edinilmesi amacı ile katılımcılara sondaj soruları da yöneltilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmanın nicel bölümünde veri toplama araçlardan alınan puanların aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve değişkenler arasındaki ilişkinin gücünün tespit edilmesi için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizleri yapılarak korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırma değişkenlerinin olumsuz benlik, dünya ve gelecek algılarını yordama güçlerinin belirlenmesi için her bir algı için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinde ilk aşamada kontrol değişkenleri olarak cinsiyetin, gelire ilişkin memnuniyetin, pandemi ile ilgili değişkenlerin (COVID-19 geçirme, yakın kaybı, yaşanan kişi) algıları yordama güçleri belirlenmiştir. İkinci aşamada temel psikolojik ihtiyaçlar (ilişkisellik, özerklik, yeterlilik), algılanan sosyal destek (aileden, arkadaşlardan, özel kişiden) ve psikolojik sağlamlık eklenmiştir. Nicel veri analizi SPSS 23 for Windows kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan nicel analizlerde anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak alınmıştır.

Tablo 2.

Çarpıklık, Basıklık, Varyans Şişme Faktörü (VIF) ve Tolerans Değerleri

Değişkenler	Çarpıklık Değerleri	Basıklık Değerleri	VIF Değerleri	Tolerans Değerleri
Olumsuz Benlik Algısı	,88	,81		
Olumsuz Dünya Algısı	,56	,56		
Olumsuz Gelecek Algısı	1,21	1,18		
İlişkisellik	-,46	,16	1,82	,55
Yeterlilik	-,46	1,11	1,39	,72
Özerklik	-,32	-,12	1,71	,59
Aile - Algılanan SD	-,84	-,17	1,69	,59
Arkadaş - Algılanan SD	-1,18	,68	1,59	,63
Özel Kişi - Algılanan SD	-,35	-1,49	1,27	,79
Psikolojik Sağlamlık	-,31	,05	1,29	,77

Not: SD = Sosyal Destek

Çarpıklık ve basıklık değerleri (Tablo 2) 1,5'ten büyük ve -1,5'ten küçük olmadığı için (Tabachnik ve Fidell, 2013), histogram grafiklerinin normale yakın bir eğri vermesi ve katılımcı sayısının fazla olması nedeni ile verinin normal dağıldığı kabul edilerek çoklu regresyon analizleri yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca saçılım grafiği incelenerek regresyon analizinin sayıtlarından olan doğrusallık ve eş varyanslılık sayıtlarının karşılandığı değerlendirilmiştir. Durbin-Watson Testlerinde hesaplanan değerler (benlik, dünya ve gelecek algısı modelleri için sırasıyla 2,03; 2,24; 1,97) kabul edilebilir aralıkta (Field, 2009) olduğu için otokorelasyon sorunu olmadığı değerlendirilmiştir. Regresyonun çoklu bağıntıya ilişkin sayıtlarının karşılanıp karşılanmadığı korelasyon katsayıları, varyans şişme faktörü (VIF) ve tolerans değerleri incelenerek belirlenmiştir. VIF değerleri ve tolerans değerleri (Tablo 2) kabul edilebilir aralıkta olduğu (Hair vd., 2010), korelasyon katsayıları ,70'ten az olduğu (Tabachnik ve Fidell, 2013) (Tablo 3) için çoklu bağıntı sayıtlarının karşılandığına karar verilmiştir.

Nitel verinin analizi betimleyici fenomenolojik desenlerde yaygın olarak kullanılan (Sundler vd., 2019) tematik analiz ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tümevarımsal tematik analiz yöntemi kullanılmıştır ve tematik analizin aşamaları (Braun & Clarke, 2013) izlenmiştir. Öncelikle yarı-yapılandırılmış görüşmelerde alınan ses kayıtları bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Bütün araştırmacılar tarafından veri tekrar tekrar okunarak genel görüşler not alınmıştır. Katılımcıların belirttikleri ortak konular, araştırmanın amaçları açısından önemli olduğu düşünülen konular kodlanmıştır. Kodlara dayalı olarak kategoriler ve aynı anlamları ifade eden ya da ortak konuları içeren kategorilerden alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmacıların ayrı ayrı yürüttükleri kodlama sürecinden sonra oluşturdukları temalar karşılaştırılmıştır. Görüş birliği sağlanan ana ve alt temaların verinin bütünü ve içeriği ile uyumu kontrol edilmiştir. Son olarak temaların içerikleri tanımlanarak, ana ve alt temalar isimlendirilmiştir. Katılımcıların isimleri gizli tutularak analizler gerçekleştirilmiştir. Analizlerin sonuçları Bulgular Bölümünde raporlanmıştır.

Veri toplama ve analizi sürecinde izlenen yöntemler araştırmanın geçerliliğinin ve güvenilirliğinin sağlanmasına katkıda bulunmuştur. Nitel araştırmalarda iç geçerlik inanırılık ve dış geçerlik aktarılabirlik olarak; iç güvenilirlik tutarlılık ölçütü, dış güvenilirlik ise teyit edilebilirlik kavramı ile ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın geçerliliğin sağlanması amacı ile görüşme soruları hazırlanırken uzman görüşü alınmış, katılımcılar ile bireysel görüşmeler yapılarak görüşmeler sırasında ses kaydı alınmıştır. Araştırma konusu alan yazın ile ilişkili olarak net bir şekilde tanımlanmıştır ve araştırmanın aşamaları detaylı bir şekilde raporlanmıştır. Veri toplama ve analizi, verinin raporlanması süreçleri şeffaf ve açık bir şekilde yürütülmüştür. Araştırmacılar tarafından bütün süreçlerde objektif olunmaya özen gösterilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için her bir araştırmacı tarafından kodlama ayrı ayrı yapılarak araştırmacıların belirledikleri kodlar ve temalar karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar arasında kodlar ve temalar üzerinde görüş birliği sağlanmasına önem verilmiştir. Ayrıca, nitel verinin güvenilirliğinin sağlanabilmesi için çalışmada görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “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.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Beykoz Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.02.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/1-1

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle nicel verinin analizinden elde edilen bulgular, daha sonra nitel verinin tematik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmesi sonucunda oluşturulan ana ve alt temalar sunulmuştur.

Tablo 3.

Pearson Korelasyon Analizlerinin Sonuçları (N = 437)

Değişkenler	Ort.	Ss	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Olumsuz Benlik Algısı	23,42	9,21	-								
Olumsuz Dünya Algısı	33,60	9,60	,54*	-							
Olumsuz Gelecek Algısı	25,54	12,34	,58*	,61*	-						
İlişkiselilik	23,53	3,60	-,47*	-,55*	-,46*	-					
Yeterlilik	22,63	3,78	-,63*	-,32*	-,39*	,41*	-				
Özerklik	20,68	4,78	-,54*	-,56*	-,52*	,53*	,42*	-			
Aile - Algılanan SD	20,77	6,57	-,44*	-,64*	-,41*	,45*	,24*	,43*	-		
Arkadaş - Algılanan SD	21,71	6,35	-,44*	-,64*	-,40*	,45*	,18*	,31*	-,52*	-	
Özel Kişi - Algılanan SD	17,76	9,37	-,20*	-,36*	-,23*	,25*	,07	,18*	,38*	,38*	-
Psikolojik Sağlamlık	18,71	5,21	-,40*	-,42*	-,38*	,29*	,33*	,38*	,19*	,21*	,07

Not: * $p < ,001$, SD = Sosyal Destek; Ort. = Ortalama; Ss = Standart Sapma

Olumsuz benlik, dünya ve gelecek algısı için yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizlerinde ilk aşamada kontrol değişkenleri analizlere eklenmiştir. Olumsuz benlik algısı modelinde kontrol değişkenlerinin benlik algısını anlamlı düzeyde yordadıkları ($R^2 = ,07$, $F(5,431) = 6,66$, $p = ,000$) ve toplam varyansın %0,7'sini açıkladıkları belirlenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4.

Olumsuz Benlik Algısına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi

Değişkenler	1. Aşama					2. Aşama				
	<i>b</i>	SH <i>b</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	SH <i>b</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
(Sabit)	22,84	4,40		5,19	,000	66,88	3,71		17,99	,000
Cinsiyet	4,55	0,91	4,55	5,00	,000	2,12	0,64	2,12	3,29	,001
Gelire İlişkin Memnuniyet	2,48	,1,16	0,99	2,13	,034	1,32	0,81	0,53	1,63	,104
Yakın Kaybı	0,93	0,97	0,05	0,96	,340	0,28	0,66	0,01	0,42	,680
Yaşanılan Kişi/Kişiler	-2,99	4,04	-2,99	-0,74	,459	-1,21	2,77	-1,21	-0,44	,663
COVID-19 Geçirme	-,957	1,03	-0,96	-0,93	,354	-0,03	0,70	-0,03	-0,04	,965
İlişkiselilik						0,05	0,11	0,05	0,42	,678
Yeterlilik						-1,08	0,09	-1,08	-12,01	,000
Özerklik						-0,37	0,08	-0,37	-4,69	,000
Aile - Algılanan SD						-0,15	0,06	-0,15	-2,63	,009
Arkadaş - Algılanan SD						-0,30	0,06	-0,30	-5,21	,000
Özel Kişi - Algılanan SD						0,01	0,04	0,01	0,31	,757
Psikolojik Sağlamlık						-0,21	0,06	-0,21	-3,37	,001
Düzeltilmiş R^2			,06 ($p = ,000$)					,56 ($p = ,000$)		
ΔR^2			,07 ($p = ,000$)					,59 ($p = ,000$)		

Not: SH = Standart Hata; SD = Sosyal Destek; Cinsiyet = Kadın: 0, Erkek: 1; Gelire İlişkin Memnuniyet = Yeterli: 0, Yetersiz: 1; Yakın kaybı = Evet: 0, Hayır: 1; Yaşanılan Kişi(ler) = Yalnız Yaşama: 0, Aile/Başka Biri ile Yaşama: 1; COVID-19 Geçirme = Evet: 0, Hayır: 1.

Olumsuz benlik algısı modelinde kontrol değişkenlerinden sadece cinsiyetin ($\beta = 4,55, p = ,000$) ve gelire ilişkin memnuniyetin ($\beta = 2,48, p = ,034$) modele katkısının olduğu bulunmuştur. Yakın kaybı, yaşanan kişi(ler) ve COVID-19 geçirme değişkenlerinin olumsuz benlik algısının anlamlı yordayıcısı olmadıkları belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin kadınlara göre ve gelirinin yetersiz olduğunu düşünen katılımcıların, gelirini yeterli bulan katılımcılara göre benlik algılarının daha olumsuz olduğu görülmektedir. İkinci aşamada olumsuz benlik modeline eklenen temel psikolojik ihtiyaçların, algılanan sosyal destek değişkenlerinin ve psikolojik sağlamlığın olumsuz benlik algısını anlamlı düzeyde yordadıkları ($R^2 = ,66, F(12,424) = 50,17, p = ,000$) ve toplam varyansın %59'unu açıkladıkları belirlenmiştir. Yeterlilik ($\beta = -1,08, p = ,000$), özerklik ($\beta = -,37, p = ,000$), aileden ($\beta = -,15, p = ,009$) ve arkadaştan algılanan sosyal destek ($\beta = -,30, p = ,000$), psikolojik sağlamlık ($\beta = -,21, p = ,001$) değişkenleri modele negatif yönde anlamlı katkıda bulunmuştur. Analizler sonucunda yeterlilik, özerklik, aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek düzeyi, psikolojik sağlamlık düzeyi arttıkça bireylerin olumsuz benlik algılarının azaldığı söylenebilir.

Olumsuz dünya algısı için yapılan hiyerarşik regresyon analizinde kontrol değişkenlerinin dünya algısını anlamlı düzeyde yordadıkları ($R^2 = ,05, F(5,431) = 4,56, p = ,000$) (Tablo 5) belirlenmiştir. Benlik algısı modelinde olduğu gibi sadece cinsiyet ($\beta = 2,62, p = ,006$) ve gelire ilişkin memnuniyet ($\beta = 4,27, p = ,001$) modele katkıda bulunmuştur. Yakın kaybı, yaşanan kişi(ler) ve COVID-19 geçirme değişkenlerinin olumsuz dünya algısını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamadıkları belirlenmiştir. Analizler erkeklerin kadın katılımcılara göre ve gelirinden memnun olmayan katılımcıların gelirinin yeterli olduğunu düşünen katılımcılara göre dünya algılarının daha olumsuz olduğunu göstermiştir. Sosyo-demografik ve pandemi ile değişkenler kontrol edildikten sonra psikolojik ve sosyal değişkenlerin olumsuz dünya algısını açıklama gücünün %66 ve modelin anlamlı olduğu görülmüştür ($R^2 = ,71, F(12,424) = 69,40, p = ,000$). İlişkiselliğin ($\beta = -,27, p = ,008$) ve özerkliğin ($\beta = -,41, p = ,000$), aileden ($\beta = -,39, p = ,000$) ve arkadaştan algılanan sosyal desteğin ($\beta = -,51, p = ,000$), psikolojik sağlamlığın ($\beta = -,33, p = ,000$) modele anlamlı katkıda bulunan değişkenler oldukları tespit edilmiştir. İlişkisellik ve özerklik doyumu, aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek, psikolojik sağlamlık düzeyi arttıkça olumsuz dünya algısının azaldığı belirlenmiştir.

Tablo 5.

Olumsuz Dünya Algısına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi

Değişkenler	1. Aşama					2. Aşama				
	b	SH b	β	t	p	b	SH	β	t	p
(Sabit)	34,45	4,64		7,43	,000	74,99	3,49		21,4	,000
Cinsiyet	2,62	0,96	0,13	2,74	,006	0,-71	0,61	-0,04	-1,17	,243
Gelire İlişkin Memnuniyet	4,27	1,23	0,16	3,48	,001	1,15	0,77	0,04	1,51	,133
Yakın Kaybı	-0,12	1,02	-0,01	-0,12	,903	-0,32	0,62	-0,02	-0,51	,610
Yaşanılan Kişi/Kişiler	-4,40	4,26	-0,05	-1,03	,302	0,18	2,61	0,00	0,07	,946
COVID-19 Geçirme	-1,12	1,09	-0,05	-1,03	,304	-0,41	0,66	-0,02	-0,62	,535
İlişkisellik						-0,27	0,10	-0,10	-2,67	,008
Yeterlilik						-0,02	0,08	-0,01	-0,22	,825
Özerklik						-0,41	0,07	-0,21	-5,56	,000
Aile - Algılanan SD						-0,39	0,05	-0,27	-7,34	,000
Arkadaş - Algılanan SD						-0,51	0,05	-0,34	-9,58	,000
Özel Kişi - Algılanan SD						-0,06	0,03	-0,06	-1,76	,079
Psikolojik Sağlamlık						-0,33	0,06	-0,18	-5,53	,000
Düzeltilmiş R^2			,04 ($p=,000$)					,65 ($p=,000$)		
ΔR^2			,05 ($p=,000$)					,66 ($p=,000$)		

Not: SH = Standart Hata; SD = Sosyal Destek; Cinsiyet = Kadın: 0, Erkek: 1; Gelire İlişkin Memnuniyet = Yeterli: 0, Yetersiz: 1; Yakın kaybı = Evet: 0, Hayır: 1; Yaşanılan Kişi(ler) = Yalnız Yaşama: 0, Aile/Başka Biri ile Yaşama: 1; COVID-19 Geçirme = Evet: 0, Hayır: 1.

Olumsuz gelecek algısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi amacı ile yapılan hiyerarşik regresyon analizinde ilk aşamada modele eklenen kontrol değişkenlerinin gelecek algısını anlamlı düzeyde yordadıkları ($R^2 = ,05$, $F(5,431) = 4,79$, $p = ,000$) tespit edilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde cinsiyetin ($\beta = 4,72$, $p = ,000$) ve gelire ilişkin memnuniyetin ($\beta = 4,08$, $p = ,010$) modele anlamlı katkıda bulundukları; yakın kaybı, yaşanan kişi(ler) ve COVID-19 geçirme değişkenlerinin ise anlamlı düzeyde katkıları olmadığı görülmektedir. İkinci aşamada diğer yordayıcı değişkenler eklendikten sonra da modelin anlamlı olduğu bulunmuştur ($R^2 = ,45$, $F(12,424) = 23,83$, $p = ,000$). Eklenen değişkenler toplam varyansın %40'ını açıklamıştır. İkinci aşamada modele anlamlı katkıda bulunan değişkenlerin yeterlilik ($\beta = -,43$, $p = ,003$) ve özerklik ($\beta = -,62$, $p = ,000$), aileden ($\beta = -,21$, $p = ,021$) ve arkadaştan algılanan sosyal destek ($\beta = -,27$, $p = ,003$), psikolojik sağlamlık ($\beta = -,38$, $p = ,000$) olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler bireylerin yeterlilik ve özerklik ihtiyaçları daha fazla karşılandıkça, aileden ve arkadaştan algıladıkları sosyal destek, psikolojik sağlamlıkları arttıkça geleceğe ilişkin olumsuz algılarının azaldığını göstermektedir.

Tablo 6.

Olumsuz Gelecek Algısına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi

Değişkenler	1. Aşama					2. Aşama				
	<i>b</i>	SH	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	SH <i>b</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
(Sabit)	19,23	5,95		3,23	,001	67,57	5,98		11,2	,000
Cinsiyet	4,72	1,23	0,18	3,85	,000	1,88	1,04	0,07	1,81	,070
Gelire İlişkin Memnuniyet	4,08	1,57	0,12	2,60	,010	1,18	1,31	0,04	0,90	,367
Yakın Kaybı	1,17	1,31	0,04	0,89	,374	0,70	1,05	0,03	0,67	,505
Yaşanılan Kişi/Kişiler	1,25	5,46	0,01	0,23	,819	3,64	4,46	0,03	0,82	,414
COVID-19 Geçirme	-1,03	1,39	-0,04	-0,74	,460	-0,05	1,12	0,00	-0,04	,965
İlişkisellik						-0,30	0,17	-0,09	-1,73	,085
Yeterlilik						-0,43	0,14	-0,13	-2,99	,003
Özerklik						-0,62	0,13	-0,24	-4,92	,000
Aile - SD						-0,21	0,09	-0,11	-2,32	,021
Arkadaş - SD						-0,27	0,09	-0,14	-2,97	,003
Özel Kişi - SD						-0,04	0,06	-0,03	-0,63	,526
Psikolojik Sağlamlık						-0,38	0,10	-0,16	-3,75	,000
Düzeltilmiş R^2			,04 ($p=,000$)					,39 ($p=,000$)		
ΔR^2			,05 ($p=,000$)					,40 ($p=,000$)		

Not: SH = Standart Hata; SD = Sosyal Destek; Cinsiyet = Kadın: 0, Erkek: 1; Gelire İlişkin Memnuniyet = Yeterli: 0, Yetersiz: 1; Yakın kaybı = Evet: 0, Hayır: 1; Yaşanılan Kişi(ler) = Yalnız Yaşama: 0, Aile/Başka Biri ile Yaşama: 1; COVID-19 Geçirme = Evet: 0, Hayır: 1

3.2. Nitel Bulgular

Araştırma kapsamında yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bulgulara dayanılarak, COVID-19 pandemisinin üniversite öğrencileri üzerindeki etkilerine ilişkin temalar oluşturulmuştur. “Sosyal ilişkiler”, “sosyal ve akademik yaşam”, “psikolojik iyi oluş” ve “algılardaki değişim” olmak üzere dört ana tema ve bu ana temalar ile ilişkili on bir alt tema belirlenmiştir. Bu bölümde her bir temaya ilişkin bulgulara ve katılımcılardan (K) alıntılara yer verilmiştir. Ana ve alt temalar, kodlar ve frekans değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Sosyal ilişkiler; aile ya da arkadaşlar ile ilişkiler olmak üzere iki alt tema altında değerlendirilmiştir. Pandemi döneminde aile ile geçirilen kaliteli zamanın artması, evdeki sorumlulukların paylaşılması, aile üyelerinin birbirlerinin sorunlarına ilişkin çözüm aramaları, diğer aile üyelerine destek vermeleri ve ilgi göstermeleri aile ilişkilerinin gelişmesini sağlamıştır. Bir katılımcı ailesi ile olumlu yönde değişen ilişkisini “Onun dışında ailem ile güzel vakit geçirebildiğimi öğrendim. Daha öncesinde bu kadar vakit geçirmemiştik çünkü, eğlenmemiştim.” (K6) sözleri ile açıklamıştır. Bazı öğrenciler, COVID-19 pandemi

sürecinde tekrar birlikte yaşamaya başlama ya da aynı ev içerisinde uzun süre bir arada bulunma nedeni ile ailede çatışmaların arttığını belirtmiştir. Örneğin, K5 “Ailemle daha çok sorunlar yaşadım, hepimiz bunalımda gibiyiz. Tartışmalarımız oldu. Hepimizin evde olmasıyla herkesin bunalması ile sorunlar git gide arttı.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencileri, yüz yüze etkileşimlerin azalması nedeni ile arkadaşları ile daha az görüştiklerini, görüşmelerin sıklığının azalmasının duygusal bağların zayıflamasında rol oynadığını vurgulamışlardır. Pandemi koşullarının arkadaş ilişkileri üzerindeki olumsuz etkilerini K2 “Arkadaşlarımla olan iletişimim ise kötü yönde etkilendi çünkü eskisi kadar buluşamadık, görüşemedik, irtibatla kalamadık bu yüzden aramızdaki bağlar koptu.” ve K5 “Arkadaşlarla eski samimiyetimiz yok gibi uzaktan olduğu için.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 7.

Pandemi Döneminde Üniversite Öğrencilerinin Yaşadıkları Değişimler

Ana Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f
Sosyal İlişkiler	Aile ile İlişkiler	Aile ile ilişkilerin güçlenmesi	8
		Aile bireyleri ile çatışma	3
	Arkadaşlar ile İlişkiler	Arkadaşlar ile ilişkilerin zayıflaması	11
		Arkadaş ilişkilerinin sürdürülmesi	2
Sosyal ve Akademik Yaşam	Günlük Faaliyetler	Yeme ve uyku düzenindeki değişiklikler	5
		Fiziksel etkinliklerin azalması	6
		Zamanı iyi değerlendirme	7
	Sosyal Etkinlikler	Sosyal etkinliklerin azalması	11
		Sosyal medyada geçirilen zamanın artması	6
	Akademik Faaliyetler	Derslere olan ilginin azalması	8
Psikolojik İyi Oluş	Duygusal Özellikler	Uzaktan eğitimin olumsuz etkileri	2
		Olumsuz duygular	11
	Baş Etme	Olumlu duygular	1
		Stresle baş etmede zorlanma	5
	Benlik Algısı	Stresle başa çıkabilme	5
		Yaşamın anlamına ilişkin görüşlerde değişim	5
Algılardaki Değişimler	Dünyaya İlişkin Algılar	Kişilik özelliklerindeki değişiklikler	7
		Hoşlandığı etkinliklerin değişmesi	5
		Kontrolünün az olduğunu düşünme	3
	Geleceğe İlişkin Algılar	Algıların olumsuz olması	4
		Toplumsal sorunlara ilişkin farkındalığın artması	3
	Geleceğe İlişkin Algılar	Geleceğe ilişkin umut	2
		Geleceğe ilişkin olumsuz beklentiler	4
		Geleceğe ilişkin planların değişmesi	11

Not: f = Frekans

Araştırmaya katılan öğrenciler, COVID-19 pandemisi nedeni ile sosyal ve akademik yaşantılarında da değişimler olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların sosyal ve akademik yaşama ilişkin görüşlerine dayanılarak günlük faaliyetler, sosyal etkileşimler, akademik faaliyetler olarak üç alt tema oluşturulmuştur. COVID-19 pandemisi süresince evde kalınması günlük faaliyetlerin değişmesine neden olmuştur. Evde geçirilen sürenin artmasının kendini geliştirmesine katkıda bulunduğunu K13 “Yani biraz kültürlendim diyelim. Yani ilk pandemi başlamadan önceki kültür seviyemle şu anki kültür seviyem bir değil. Şu anki daha fazla. Çünkü çok boş zamanım vardı ve istediğim her şeyi yapabildim.” şeklinde açıklamıştır. Diğer yandan günlük faaliyetlerinde ve fiziksel etkinliklerinde azalma olduğunu ifade eden katılımcılar da olmuştur. Örneğin, K11 pandemi süresince zamanını iyi değerlendirmediyi şu şekilde açıklamıştır:

“.. günlük rutinimde ciddi bir değişiklik oldu. Öncelikle dışarı çıkma faaliyetlerim olsun, yeme faaliyetlerim olsun, spor faaliyetlerim tamamen değişti, tamamen eve bağlı duruma geldik. En önemlisi gece ve gündüz arasındaki bağlantıyı biz tamamen kaybettik.” (K11)

Pandemi koşullarında sosyal etkileşimlerde önemli değişiklikler görülmüştür. Sosyalleşme aracı olarak sosyal medya daha fazla kullanılmaya başlanmış ve çevrimiçi platformlar yüz yüze görüşmelerin yerini almıştır. Sosyal etkileşimlerdeki değişimleri K10 “Pandemi öncesinde daha hareketli bir hayatım varken şu an da çok durağan bir hayatım var. Önceden çok fazla bir telefonla uğraş içerisinde değildim. Bu dönemde telefonla çok fazla haşır neşir oldum, çok fazla vakit geçirdim.” sözleri ile ifade etmiştir. COVID-19 pandemisi nedeni ile dersler ve sınavlar çevrimiçi platformlar kullanılarak yapılmaya başlanmıştır. Öğrenciler üniversite eğitimine ilişkin bu değişimlerin süreci yönetmelerini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Örneğin, K7 deneyimlerini “Derslerde sorun yaşadım. Pek verimli geçmedi. Bir şey öğrenemediğimi düşünerek devam ettim derslere ya da sınavlara girdim. Online sınav olsa da kolay geçse de ben pek verim aldığımı düşünemiyorum.” şeklinde açıklamıştır. K8 ise görüşlerini “Okul da online olduğu için ölçme değerlendirme yapmak için daha çok ödevlere yoğunlaştı hocalarımız. Mesela grup ödevlerinde falan çok zorlanmışlığımız oldu; Sonra ödev yetiştirebilecek miyim falan diye bilgisayarın başında çok durduk. Bu şekilde zorlandık.” şeklinde dile getirmiştir.

Öğrencilerin pandemiye bağlı duygusal değişimleri ve baş etme ile ilgili görüşleri “psikolojik iyi oluş” ana teması altında ele alınmıştır. Yapılan görüşmeler genel olarak değerlendirildiğinde olumsuz duyguların arttığı, iyi oluşun azaldığı ve öğrencilerin stres ile baş etmekte zorlandıkları görülmüştür. Pandemi sürecinde hastalık ve kayıpların yaşanması, sosyal ilişkilerin kısıtlanması nedeni ile ortaya çıkan olumsuz duyguları K4 “Stres ve kaygı oluştu. Sınavların stresi, geleceğe, okuduğum mesleği yapabilmeye dair kaygılar oluştu. Evde durmakta karamsarlığımı arttırdı.” şeklinde ifade etmiştir. Pandeminin getirdiği stres, yaşama ilişkin görüşlerde değişimlere neden olmuştur, ancak yaşamın anlamına ilişkin olumlu bakış açısı kazanılması baş etmeye katkıda bulunmuştur. Yaşamına ilişkin görüşlerindeki olumlu değişimi K6 “Sanki hiç böyle hayatımızda olumsuz bir şey olmayacak gibi davrandığımı, bu pandemi süreci bizi eve kapatınca çok basit şeylerin bile kıymetini anladım.” şeklinde ifade etmiştir.

Bazı öğrenciler bu olumsuz duygular ve stres ile baş etmekte zorlandıklarını açıklamıştır. Örneğin, K1 duygularını “Bu süreci çok iyi yönettiğimi düşünmüyorum. Yetersiz hissettim” şeklinde ifade etmiştir. Stres ile etkili bir şekilde baş edebildiğini belirten öğrencilerden K12 duygularını “...ilk 6 ay için hatta söyleyebileceğim yoğun bir bocalama dönemi, hani ne yapacağını bilememe, içeride kalma duygusu, sosyalleşmemek negatif etkiledi. Daha sonrasında alıştığımı ve son döneme doğru da iyi yönettiğimi düşünüyorum.” şu şekilde dile getirmiştir.

Katılımcıların pandemi nedeni ile algılarındaki değişiklikler benlik algısı, dünya algısı ve geleceğe ilişkin algılar olmak üzere üç alt temaya ayrılmıştır. Pandemi sürecindeki deneyimler gençlerin kişiliklerinde ve benlik algılarında değişimlere neden olmuştur. Bu değişimleri katılımcılar şekilde ifade etmişlerdir:

“Bazı şeyler başımıza geldiğinde ben sürekli kontrol edebileceğimizi düşünürdüm hani mesela bir ölüm olduğunda bile dedemi kaybettiğimizde şey derdim ya yapabilirdim her şey onun suçu değil diye düşünürdüm. Ama şu an şunu anlıyorum bazı şeyler elimizde değil kontrol edemiyoruz.” (K1)

“Yani şöyle; önceden K11 çok sinirliydi, artık değil. Önceden gerçekten belirli bir şey doğrultusunda gidiyordu. Şu an daha çok kararlı bir şekilde. Zaten plan yapmak için bol bol zamanımız oldu. Planlarını gerçekleştirmek için çabalayan bir K11 olacak inşallah. Ya da okul hayatını, üniversite hayatını daha çok dolu dolu yaşamaya çalışan bir K11 olacak insanların karşısında. Arkadaşlarıyla ilişkilerine daha çok önem veren bir K11 olacak.” (K11)

Pandemi nedeni ile yaşanan ekonomik ve toplumsal değişimler dünyaya ilişkin algıların olumsuz yönde değişmesinde rol oynamıştır. Örneğin, K1 bakış açısındaki değişimi “Bunların hepsini bence farklı ülkelerdeki insanlarla az buçuk aynı duyguları yaşadığımızı düşünüyorum. Farklı ülkedeki biriyle benim aynı duyguları aynı sorunları yaşayabildiğimizi gösterdi bana... Dünya ile ilişkili ise iklim krizlerinden, susuzluktan ve çevre kirliliğinden korkmaya başladım.” şeklinde dile getirmiştir. Katılımcılar gelecek algılarında, geleceğe ilişkin beklentilerinde ve planlarında önemli değişiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Planlarındaki

değişimi K12 “Bu anlamda hedeflerimin büyüklüğünü ölçüp tartmamı çok etkiledi bu süreç. Daha ulaşılabilir, daha yakın vadeli hedefler koymama sebebiyet verdi.” şeklinde açıklamıştır. Genel olarak katılımcıların geleceğe ilişkin beklentilerinin olumsuz olduğu belirlenmiştir. Geleceğe ilişkin kaygılarını K5 “Geleceğe karşı kaygılı bakıyorum. Daha ne yaşayabiliriz diye düşünüyorum. Öncesinde çok düşünmezdim bunları iyi geçecek falan derdim. Şu an çok kaygılıyım geleceğe karşı. Tüm bakış açımı etkiledi.” şeklinde dile getirmiştir. Geleceğe ilişkin umutlu olduğunu belirten az sayıdaki öğrenciden K1 “Bu süreçte bile bir umudum var hayallerim var” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada COVID-19 pandemisi döneminde Türkiye’deki beliren yetişkinlerin olumsuz benlik, dünya ve gelecek algılarının (bilişsel üçlü) oluşmasında rol oynayan etmenlerin karma yöntem ile incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında sosyodemografik özelliklerin (cinsiyet, gelir düzeyinden memnuniyet), pandemi ile ilgili değişkenlerin (COVID-19 geçirme, COVID-19 nedeni ile yakın kaybı yaşama, pandemi döneminde birlikte yaşanan kişiler), psikolojik ve sosyal değişkenlerin (temel psikolojik ihtiyaçlar, sosyal destek, psikolojik sağlamlık) bilişsel üçlü ile ilişkileri incelenmiştir.

Araştırmanın sonuçları temel psikolojik ihtiyaçlardan özerkliğin, aileden ve arkadaştan algılanan sosyal desteğin, psikolojik sağlamlığın üniversite öğrencilerinin olumsuz benlik, dünya ve gelecek algılarını negatif yönde yordadığını göstermiştir. Bu değişkenlerin yanı sıra yeterliliğin olumsuz benlik ve gelecek algıları modellerine; ilişkiselliğin olumsuz dünya algısı modeline negatif yönde katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca, erkeklerin kadınlara göre, gelirinden memnun olmayanların gelirini yeterli bulan katılımcılara göre benlik, dünya ve gelecek algılarının daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Üniversite öğrencileri ile yapılan bireysel görüşmeler de pandemi döneminde yaşanan stres ve olumsuz duygular, geleceğin belirsiz olması, akademik ve sosyal yaşamdaki değişimler gibi nedenlerin kendilerine ve geleceğe ilişkin olumsuz bakış açısı geliştirmelerinde rol oynadığını göstermiştir. Diğer yandan katılımcılar stres ile baş edebildiklerini, kişiliklerinde, benlik, dünya ve gelecek algılarında olumlu değişimler olduğunu da belirtmiştir.

Araştırmaya kadın katılımcıların erkeklere göre daha az olumsuz benlik, dünya ve gelecek algıları olduğu bulunmuştur. Erkeklerin umutsuzluk düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar (örn., Özben & Argun, 2003) olmak ile birlikte pandemi döneminde üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalar ile tutarlı sonuçlara ulaşılammıştır. Örneğin, benlik algısının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunurken (Akgüç, 2021), bazı çalışmalarda kadın katılımcıların benlik algılarının erkek katılımcılara göre daha olumsuz olduğu (Serin ve Gülcan, 2022) gösterilmiştir. Önceki çalışmalar ile tutarlı sonuçlara ulaşılmamış olmaması, genel olarak erkeklerin kadınlara göre yardım arama davranışında daha az bulunmaları (Clement vd., 2015) ve pandemi döneminde de yakınlarından destek alma konusunda isteksiz olmaları (Junus vd., 2023) ile açıklanabilir. Bu araştırmada gelirini yeterli bulmayan katılımcıların gelirinden memnun olan katılımcılara göre olumsuz benlik, dünya ve gelecek algılarının daha fazla olduğu bulgusu ise pandemi döneminde üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmaların bulgularını desteklemektedir. Gelirin yetersiz olduğuna ilişkin algının stresin artmasında etkili olduğu (Keleş vd., 2022) ve düzenli gelirin olmasının ise pandeminin olumsuz psikoloji etkilerine karşı koruyucu rol oynadığı (Cao vd., 2020) gösterilmiştir.

COVID-19 pandemisinde iyi oluşu olumsuz yönde etkileyen değişkenler arasında hastalığı geçirme (Wallace vd., 2020), yakın kaybı (Çetin & Anuk, 2020) ve yalnız yaşama (Khan & Kadoya, 2021) da sayılmaktadır. Üniversite öğrencilerinin ailede ya da yakın çevrelerinde kayıp yaşamaları geleceğe ilişkin düşüncelerinin olumsuz olmasında, yaşam memnuniyetinin, psikolojik iyi oluşun ve psikolojik sağlamlığın azalmasında rol oynamıştır (Çetin & Anuk, 2020). Diğer yandan Shanahan ve diğerleri tarafından yürütülen bir çalışmada (2022) COVID-19 nedeni ile hastanede kalma ya da sevilen birinin kaybı ile psikolojik sıkıntı yaşanması arasında anlamlı ancak zayıf bir ilişki olduğu gösterilmiştir.

Gençlerin kendilerinin ya da bir aile üyesinin COVID-19 geçirmiş olmasının psikolojik sorunları yordamadığını gösteren araştırmalar (örn., Rens vd., 2021) da bulunmaktadır. Benzer şekilde bu çalışmada olumsuz benlik, dünya ve gelecek algılarının düzeyinin yakın kaybı yaşama, hastalık geçirme,

aile, arkadaş ya da özel bir kişi ile yaşama ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Nitel araştırmada da hastalığı geçirme ya da yakın kaybı az sayıda katılımcı tarafından olumsuz duyguların ve algıların nedeni olarak ifade edilmiştir. COVID-19 geçiren ya da yakın kaybı yaşayan katılımcıların araştırma grubunun görece küçük bir bölümünü oluşturmalarının, öğrencilerin çoğunluğunun pandemi döneminde aileleri ile yaşıyor olmalarının bu sonuçlara ulaşılmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırma grubunda sosyal desteğin (Elmer vd., 2020) ve psikolojik sağlamlığın (Killgore vd., 2020) yüksek olmasının pandemideki olumsuz deneyimler ile baş etmeye katkıda bulunmuş olabileceği de düşünülebilir. Araştırma sonuçları, pandemiye ilişkin değişkenlerin cinsiyet ve gelir düzeyi gibi sosyo-demografik özellikler kadar olumsuz benlik, dünya ve gelecek algılarını etkilemediklerini de göstermektedir.

Üniversiteye başlayan öğrencilerin bazıları üniversite için başka bir şehre taşınmakta ve aile evinden ayrılmaktadır. Bu dönemde aileleri ile birlikte yaşayan öğrenciler de daha fazla yetişkin sorumluluklarını almaya ve özerk olmaya başlamaktadır. Özerklik kazanma beliren yetişkinlik döneminin önemli özelliklerinden ve yetişkinliğin göstergelerinden birisi olarak değerlendirilmektedir (Arnett, 2000). Özerkliğin bu gelişim dönemindeki bireyler için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada özerkliğin düşük olmasının olumsuz benlik, dünya ve gelecek algılarının yordayıcısı olduğunun bulunması da özerkliğin beliren yetişkinlerin psikolojik iyi oluşları açısından önemini göstermektedir.

Pandemi nedeni ile birlikte birçok öğrencinin ailelerinin yanlarına dönmeleri (Vehkalahti vd., 2021) ve sosyal mesafe uygulamaları nedeni ile özerklik alanları sınırlanmıştır. Genç yetişkinlerde sosyalleşme amacı ile dışarı çıkamamanın olumsuz psikolojik sonuçlar ile ilişkili olduğu (Rens vd., 2021), üniversite öğrencilerinin pandemiye ilişkin olumsuz deneyimlerini geleceğin belirsiz olması ve seyahat kısıtlamaları ile ilişkilendirdikleri (Kohls vd., 2021) bulunmuştur. Benzer şekilde bu çalışmada üniversite öğrencileri ile yapılan görüşmelerde aile evine dönme, sosyal mesafe uygulamaları nedeni ile dışarı çıkamama, uzaktan eğitim alma, yüz yüze sosyal etkileşimlerde ve etkinliklerde bulunamama olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Sosyal ve akademik yaşamdaki bu değişimler katılımcılar tarafından kısıtlayıcı ve zorlayıcı olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler de özerkliğin beliren yetişkinler için önemine dikkat çekmekte, olumsuz duyguların ve algıların ortaya çıkmasındaki rolüne işaret etmektedir.

Aile ile birlikte yaşama sosyal yaşamdaki diğer değişiklikler ile birlikte özerkliğin azalmasında etkili olsa da temel psikolojik ihtiyaçlardan ilişkiselliğin doyumuna katkı sağladığı söylenebilir. Bu araştırmanın ilişkiselliğin olumsuz dünya algısını negatif yordadığına ilişkin bulgusu da aidiyet ihtiyacının karşılanmasının (Kowal & Fortier, 1999), güven ve sıcaklığı içeren duygusal ilişkilerin (Andersen, 2000) ruh sağlığı açısından önemini göstermektedir. Olumsuz dünya algısı da bireylerin sosyal ilişkilerini yanlış yorumlamalarına ve ilişkilerini yenilgi ya da yoksunluk ile ilişkilendirmelerine neden olabilmekte (Arkar, 1992), sonuç olarak ilişkisellik ihtiyacının karşılanmasını engelleyebilmektedir. Bireysel görüşmelerde de katılımcılar aileleri ile uzun süre bir arada bulundukları için daha fazla çatışma yaşadıklarını, ancak birlikte geçirilen kaliteli zamanın artmasının ilişkilerini ve algılarını olumlu yönde etkilediğini de belirtmişlerdir. Ailenin yanı sıra arkadaşlar da pandemi döneminde ilişkisellik ihtiyacının karşılanmasına katkıda bulunmuştur. Üniversite öğrencileri çevrimiçi derslere katılmaya devam ederek ve sosyal medyayı kullanarak arkadaş çevreleriyle ilişkilerini pandemi döneminde sürdürmüşlerdir (Panarese & Azzarita, 2021). Nitel çalışmaya katılan üniversite öğrencileri de benzer şekilde sosyal medya ve çevrimiçi platformlar aracılığı ile sosyalleştiklerini belirtmişlerdir.

Diğer bir temel psikolojik ihtiyaç olan yeterlilik ihtiyacının doyumunun olumsuz benlik ve gelecek algılarını negatif yönde yordadığı belirlenmiştir. Yeterlilik duygusu yüksek olan bireyler, hedeflerine başarılı şekilde ulaşacaklarına (Williams vd., 2002) ve zorluklar ile baş edebileceklerine (Ingledew vd., 2004) inanmaktadır. Nitel çalışmada elde edilen bulgular da araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Üniversite öğrencileri pandemi dönemindeki stres kaynakları ile baş edebildikleri, baş etmelerine katkıda bulunan yeni stratejiler geliştirdiklerini, yeni yaşam koşullarına uyum sağlayarak önceliklerini ve gelecek

planlarını değiştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak yaşamını kontrol etmede, olumsuz duygular ile baş etmede kendilerini yetersiz hisseden katılımcıların benlik algılarının daha olumsuz olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin en fazla ailelerinden ve arkadaşlarından sosyal destek aldıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Aile ve arkadaşan algılanan sosyal destek, bireylerin zorluklar ile mücadele etmelerini kolaylaştıran, iyi oluşlarına katkıda bulunan bir etmen olarak ele alınmaktadır (Doğru, 2018). Pandemi döneminde sosyal destek sistemi güçlü olan, ailesi ya da arkadaşı ile yaşayan, çevrimiçi olarak yakınları ile etkileşim kuran genç yetişkinlerin yalnızlık yaşama olasılıklarının daha düşük olduğu (Wright vd., 2021) bulunmuştur. Başka bir çalışmadaysa (Groarke vd., 2020) algılanan sosyal destek düzeyi ve birlikte yaşanan yetişkinlerin sayısı arttıkça yalnızlık düzeyinin azaldığı belirlenmiştir. Sosyal desteğin yalnızlık gibi diğer psikolojik sıkıntılara karşı koruyucu bir işlevi olduğu görülmektedir (Elmer vd., 2020). Ayrıca, benlik, dünya ve gelecek algıları olumlu olan bireyler stresli olaylarda ya da olumsuz yaşam koşullarında yakın çevrelerinden daha fazla destek almaya çalışmaktadır (Wang, 2009). Özel bir kişiden alınan sosyal desteğin düşük olduğuna ve bu desteğin benlik, dünya ve gelecek algısında rol oynamadığına ilişkin bulgulara da dayanılarak pandemi döneminde beliren yetişkinlerin ailelerinden ve arkadaşlarından sosyal destek aldıkları, bu desteğin iyi oluşlarına diğer kişilere göre daha fazla katkıda bulunduğu söylenebilir.

Bu çalışmada psikolojik sağlamlığın olumsuz benlik, dünya ve gelecek algılarına karşı koruyucu bir etmen olduğu belirlenmiştir. Psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerin benlik algılarının daha olumlu (Mak vd., 2011; Mehta vd., 2019), gelecek algıları olumsuz olan üniversite öğrencilerinin ise psikolojik sağlamlıklarının düşük olduğunu (Çetin ve Anuk, 2020) gösteren araştırmalar ile tutarlı sonuçlara ulaşılmıştır. Katılımcılar ile yapılan bireysel görüşmelerde bazı öğrenciler pandeminin olumsuz sonuçları ve stres ile baş etmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Ancak bazı öğrenciler olumlu baş etme stratejilerini kullandıklarını, etkili baş etme stratejileri geliştirdiklerini ve yaşama ilişkin bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini de ifade etmişlerdir. Gençler ile yürütülen araştırmalarda (Serrano vd., 2021; Shanahan vd., 2022) psikolojik sağlamlığı yüksek olan üniversite öğrencilerinin kendilerini pandeminin getirdiği zorluklar ile başa çıkabilen, olaylara iyimser yaklaşabilen güçlü bireyler olarak algılama eğiliminde oldukları gösterilmiştir. Araştırma bulgularına ve pandemi döneminde yapılan çalışmalara (örn., Killgore vd., 2020) dayanılarak üniversite öğrencilerinin stresle baş etmelerinde ve olumsuz algıların azalmasında psikolojik sağlamlığın önemli rol oynadığı söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulguların sonuçları yorumlanırken araştırmanın sınırlılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışmada öz-bildirim ölçeklerinin kullanılması ve bireysel görüşme yapılmış olması sosyal beğenirlik etkisi gibi nedenler ile sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Araştırma kapsamında COVID-19 döneminden önceki ya da sonraki algılar belirlenmediği için bir karşılaştırma yapılamamıştır. Boylamsal araştırmalar yapılarak algılardaki değişimin incelenmesi, çalışmaya dahil edilmemiş olan psikolojik ve sosyal değişkenlerin, özellikle üniversiteye aidiyet, öğretmenlerin sosyal desteği gibi üniversite yaşamına ilişkin değişkenlerin de benlik, dünya ve gelecek algıları ile ilişkilerinin incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca pandemi döneminde oluşan olumsuz algıların sosyo-duygusal sonuçlarının, tutum ve davranışlar üzerindeki etkilerinin araştırılması önemli görülmektedir.

Bu çalışma COVID-19 pandemisi nedeni ile üniversite öğrencilerinin sosyal ve akademik yaşamlarındaki değişikliklerin sonucunda benlik algılarında, dünyaya ilişkin görüşlerinde ve geleceğe ilişkin beklentilerinde önemli değişiklikler olduğunu göstermiştir. Özerklik ihtiyacının karşılanmasının, psikolojik sağlamlığın yüksek olmasının, aileden ve arkadaşan sosyal destek almanın pandemi döneminde olumsuz benlik, dünya ve gelecek algılarının oluşmasına karşı koruyucu rol oynadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına dayanılarak bu etmenlerin iyi oluşa katkı sağladıkları söylenebilir. Araştırmada karma yöntem kullanılmasının pandeminin beliren yetişkinler üzerindeki psikolojik ve sosyal etkilerinin daha kapsamlı bir şekilde ele alınmasını sağladığı değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarının üniversite öğrencilerinin iyi oluşlarını destekleyen, psikolojik sağlamlığa ve baş etmeye odaklanan akademik çalışmalara, psikoloji uygulamalarına ve üniversitelerde yürütülecek psikososyal çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça/Reference

- Akgüç, O. M. (2021). *Üniversite üniversitede yönetimde, otomatik düşünce ve benlik bakışının sosyodemografiklere göre incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Kent Üniversitesi.
- Altuntaş, E. Y., Başaran, M., Özeke, B., & Yılmaz, H. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejilerine ve öğrenme deneyimlerine ilişkin algı düzeyleri. *Uluslararası Halka İlişkiler ve Reklam Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 8-23. <https://doi.org/10.32329/uad.1126226>
- Andersen, S. (2000). Fundamental human needs: Making social cognition relevant. *Psychological Inquiry*, 11(4), 269-276. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_02
- Arık, N., & Seyhan, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin kariyer planlamasında teknoloji bilgisi ve gelecek beklentilerinin rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 2218-2231. <https://doi.org/10.15869/itobiad.260261>
- Arkar, H. (1992). Beck'in depresyon modeli ve bilişsel terapisi. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 5(1-3), 37-40.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Aykaç, M., & Murat, G. (2020). COVID-19 ve emek piyasaları: etkiler ve muhtemel yönelişler. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 91-122.
- Ballı, E. (2005). *Psikiyatri kliniğine sevk edilme değişkenine göre erbaş ve erlerin algılanan sosyal destek kişilik özellikleri ve stresle başa çıkma stratejilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. The Guilford Press.
- Beckham, E. E., Leber, W. R., Watkins, J. T., Boyer, J. L., & Cook, J. B. (1986). Development of an instrument to measure Beck's cognitive triad: The Cognitive Triad Inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 566-567. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.54.4.566>
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349-361. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349>
- Braun, V., & Clarke, V. (Eds.) (2012). *APA Handbook of research methods in psychology: Vol. 2. research designs*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Brooks, R. B., & Goldstein, S. (2003). *Power of resilience*. McGraw-Hill Companies.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, Z. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Cevher, F. N., & Buluş, M. (2007). Benlik kavramı ve benlik saygısı: Önemi ve geliştirilmesi. *Akademik Dizin Dergisi*, 2(1), 52-64.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Chen, B., Sun, J., & Feng, Y. (2020). How have COVID-19 isolation policies affected young people's mental health? Evidence from Chinese college students. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01529>
- Clement, S., Schauman, O., Graham, T., Maggioni, F., Evans-Lacko, S., Bezborodovs, N., Morgan, C., Rüsch, N., Brown, J. S., & Thornicroft, G. (2015). What is the impact of mental health-related stigma on help-seeking? A systematic review of quantitative and qualitative studies. *Psychological Medicine*, 45(1), 11-27. <https://doi.org/10.1017/S0033291714000129>
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>

- Coleman, J. C., & Hendry, L. (1990). *The nature of adolescence* (2nd ed.). Routledge.
- Connell, J. P., & Thompson, R. (1986). Emotion and social interaction in the strange situation: Consistencies and asymmetric influences in the second year. *Child Development*, 57(3), 733-745. <https://doi.org/10.2307/1130350>
- Courtet, P., Olié, E., Debien, C., & Vaiva, G. (2020). Keep socially (but not physically) connected and carry on: preventing suicide in the age of COVID-19. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 81(3), 1-3. <https://doi.org/10.4088/JCP.20com13370>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre niteli araştırma ve araştırma deseni* (Çev. M. Bütün & S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Çev. H. Ekşi.). Edam Yayınevi.
- Çelebi, G. Y. (2020). COVID-19 salgınına ilişkin tepkilerin psikolojik sağlık açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(8), 471-483. <https://doi.org/10.21733/ibad.737406>
- Çetin, C., & Anuk, Ö. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık: Bir kamu üniversitesi öğrencileri örnekleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 170-189.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314-321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- Di Giuseppe, M., Miniati, M., Miccoli, M., Ciacchini, R., Orrù, G., Lo Sterzo, R., Di Silvestre, A., & Conversano, C. (2020). Defensive responses to stressful life events associated with cancer diagnosis. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 8(1), 93-102. <https://doi.org/10.6092/2282-1619/mjcp-2384>
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Doğru, N. (2018). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin stres, stresle başa çıkma tarzları ve sosyal destek değişkenleri bakımından incelenmesi*. [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Duman, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük. *The Journal of Social Science*, 8(4), 426-437. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.748404>
- Dünya Sağlık Örgütü. (2019, Eylül). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Eker, D., & Arkar, H. (1995). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 17-25.
- Eker, D., Arkar, H., & Yıldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 1(12), 17-25.
- Elmer T., Mepharm K., & Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLoS One*, 15(7), 1-7. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>
- Erarslan, Ö. (2014). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlık ile depresif belirtiler ve yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkide benlik saygısı, pozitif dünya görüşü ve umudun aracı rolünün incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Erarslan, Ö., & Işıklı, S. (2019). Bilişsel Üçlü Envanteri'nin Türkçe uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 56(1), 32-39. <https://doi.org/10.29399/npa.19390>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- Gabay, R. R. (1992). *Annelerde sosyal destek, çocuk yetiştirme stresi ve çocukla ilgili sorunlarla başa çıkma biçimlerinin değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.

- Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 20(9), 459– 466. <https://doi.org/10.3928/0090-4481-19910901-05>
- Greene, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). *Research methods in the social sciences*. SAGE Publications
- Groarke, J. M., Berry, E., Graham-Wisener, L., McKenna-Plumley, P. E., McGlinchey, E., & Armour, C. (2020). Loneliness in the UK during the COVID-19 pandemic: Cross-sectional results from the COVID-19 Psychological Wellbeing Study. *PloS One*, 15(9), e0239698. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239698>
- Grover, S., Sahoo, S., Mehra, A., Avasthi, A., Tripathi, A., Subramanyan, A., & Janardran Reddy, Y. C. (2020). Psychological impact of COVID-19 lockdown: An online survey from India. *Indian Journal of Psychiatry*, 62(4), 354-62. https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_427_20
- Hair, J. F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2010). *Multivariate data analysis*. Pearson Prentice Hall.
- Hamarta, E., Arslan, C., Saygın, Y., & Özyeğin, Z. (2009). Benlik saygısı ve akılcı olmayan inançlar bakımından üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yaklaşımlarının analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 25-42.
- Hultsch, D. F., MacDonald, S. W., Hunter, M. A., Maitland, S. B., & Dixon, R. A. (2002). Sampling and generalisability in developmental research: Comparison of random and convenience samples of older adults. *International Journal of Behavioral Development*, 26(4), 345-359. <https://doi.org/10.1080%2F01650250143000247>
- Iacovou, M. (2001). *Leaving home in the European Union*. Institute for Social and Economic Research.
- Inglelew, D., Markland, D., & Sheppard, K. (2004). Personality and self-determination of exercise behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 1921-1932. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.021>
- Johnson, J. H., & Sarason, I. G. (1979). Moderator variables in life stress research. *Washington University Seattle Department of Psychology*, 6(1), 151-167.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Junus, A., Kwan, C., Wong, C., Chen Z., & Yip, P. S. F. (2023). Shifts in patterns of help-seeking during the COVID-19 pandemic: The case of Hong Kong's younger generation. *Social Science & Medicine*, 318: 115648. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2022.115648>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kardaş, F., & Yalçın, İ. (2018). Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği: Türkçe uyarlama çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 357-383. <https://doi.org/10.14812/cuefd.408515>
- Kaya, İ., & Tıraş, B. (2021). Sosyal karşılaştırma, bilişsel üçlü ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiler. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(45), 537-557. <https://dx.doi.org/10.35826/ijoess.2957>
- Khan, M. S. R., & Kadoya, Y. (2021). Loneliness during the COVID-19 pandemic: A comparison between older and younger people. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 7871. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157871>
- Killgore, W. D. S., Taylor, E. C., Cloonan, S. A. & Dailey, N. S. (2020). Psychological resilience during the COVID-19 lockdown. *Psychiatry Research*, 291(1). <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113216>
- Koç, H., & Arslan, C. (2019). Üniversite öğrencilerinde algılanan sosyal destek, benlik saygısı ve sabır arasındaki ilişkiler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(54), 821-840.
- Kohls, E., Baldofski, S., Moeller, R., Klemm, S. L., & Rummel-Kluge, C. (2021). Mental health, social and emotional well-being, and perceived burdens of university students during COVID-19 pandemic lockdown in Germany. *Frontiers in Psychiatry*, 12: 643957. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.643957>

- Kowal, J., & Fortier, M. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from Self-Determination Theory. *Journal of Social Psychology*, 139(3), 355-369. <https://doi.org/10.1080/00224549909598391>
- Lopez, K. A., & Willis, D. G. (2004). Descriptive versus interpretive phenomenology: Their contributions to nursing knowledge. *Qualitative Health Research*, 14(5), 726-735. <https://doi.org/10.1177/1049732304263638>
- Mak, W. W., S., Ng, I. S. W., & Wong, C. C. Y. (2011). Resilience: Enhancing well-being through the positive cognitive triad. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 610-617. <https://doi.org/10.1037/a0025195>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S., & Reed, M.-G. J. (Eds.). (2002). *Resilience in development*. Oxford University Press.
- Mehta, M. H., Grover, R. L., DiDonato, T. E., & Kirkhart, M. W. (2019). Examining the positive cognitive triad: A link between resilience and well-being. *Psychological Reports*, 122(3), 776-788. <https://doi.org/10.1177/0033294118773722>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Morse, J. M. (2000). Determining sample size. *Qualitative Health Research*, 10(1), 3-5. <https://doi.org/10.1177/104973200129118183>
- Oktan, V. (2015). Üniversite öğrencilerinde problemlı internet kullanımı, yalnızlık ve algılanan sosyal destek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(23), 281-292.
- Orçanlı, K., & Bekmezci, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin COVID-19 pandemisinde uzaktan eğitim algısının belirlenmesi ve bazı demografik değişkenlerle ilişkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2), 88-108. <https://doi.org/10.29131/uiibd.836277>
- Özben Ş., & Argun Y. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 36-48.
- Özer, M., & Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatrı*, 6(2), 72-74.
- Panarese, P., & Azzarita, V. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on lifestyle: How young people have adapted their leisure and routine during lockdown in Italy. *Young*, 29(4), S35-S64. <https://doi.org/10.1177/11033088211031389>
- Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J., & Ryan, R. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435. <https://doi.org/10.1177/0146167200266002>
- Rens, E., Smith, P., Nicaise, P., Lorant, V., & Van den Broeck, K. (2021). Mental distress and its contributing factors among young people during the first wave of COVID-19: A Belgian survey study. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 575553. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.575553>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of İntrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sandelowski, M. (1995). Sample size in qualitative research. *Research in Nursing Health*, 18(2), 179-183. <https://doi.org/10.1002/nur.4770180211>
- Serin, N. B., & Gülcan, M. (2022, Şubat 25-26). COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinde olumlu ve olumsuz düşünme düzeylerinin incelenmesi [Sözlü bildiri]. 5. Uluslararası Aegean Konferansı, Türkiye.
- Serrano, S. Á., Sanz, P., R., & González, B., A. (2021). Resistance and COVID-19. An analysis of university students during the curfew. *Education Science*, 11(9): 533. <https://doi.org/10.3390/educsci11090533>
- Shanahan, L., Steinhoff, A., Bechtiger, L., Murray, A. L., Nivette, A., Hepp, U., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2022). Emotional distress in young adults during the COVID-19 pandemic: Evidence of risk and resilience from a longitudinal cohort study. *Psychological Medicine*, 52(5), 824-833. <https://doi.org/10.1017/S003329172000241X>

- Sheldon, K. M., & Hilpert, J. C. (2012). The Balanced Measure of Psychological Needs (BMPN) Scale: An alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*, 36(4), 439-451.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(1), 194-200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Sundler, A. J., Lindberg, E., Nilsson, C., & Palmér, L. (2019). Qualitative thematic analysis based on descriptive phenomenology. *Nursing Open*, 6(3), 733-739. <https://doi.org/10.1002/nop.2.275>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Ed). Pearson.
- Turan, Z., & Gürol, A. (2020). Eğitimde acil bir dönüşüm: COVID-19 pandemisi döneminde çevrim içi ders alan üniversite öğrencilerinin stres algıları ve görüşleri. *HAYEF: Journal of Education*, 2(17), 222-242. <https://doi.org/10.5152/hayef.2020.20018>
- Turanlı, P. (2010). *Orta yetişkinlikte evlilik uyumu ile benlik saygısı ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin saptanması*. [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44, 393-406. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.03.005>
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek.
- Vehkalahti, K., Armila, P., & Sivenius, A. (2021). Emerging adulthood in a time of pandemic: The COVID-19 crisis in the lives of rural young adults in Finland. *YOUNG*, 29(4), 399-416. <https://doi.org/10.1177/11033088211026502>
- Wallace, C. L., Wladkowski, S. P., Gibson, A., & White, P. (2020). Grief during the COVID-19 pandemic: Considerations for palliative care providers. *Journal of Pain and Symptom Management*, 60(1), 70-76. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2020.04.012>
- Wang, J. (2009). A study of resiliency characteristics in the adjustment of international graduate students at American universities. *Journal of Studies in International Education*, 13, 22-45. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.028>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., McIntyre, R. S., & Ho, C. (2020). A longitudinal study on the mental health of general population during the COVID-19 epidemic in China. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.028>
- Williams, G., Gagne, M., Ryan, R., & Deci, E. (2002). Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. *Health Psychology*, 21(1), 40-50. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.21.1.40>
- Williams, G., Grow, V., Freedman, Z., Ryan, R., & Deci, E. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 115-126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.1.115>
- Willis, D. G., Sullivan-Bolyai, S., Knafl, K., & Cohen, M. Z. (2016). Distinguishing features and similarities between descriptive phenomenological and qualitative description research. *Western Journal of Nursing Research*, 38(9), 1185-1204. <https://doi.org/10.1177/0193945916645499>
- Wright, G., Volodarsky, S., Hecht, S., & Saksafon, L. (2021). Loneliness in quarantine: Determinants of emotional and mental health challenges among Jewish young adults during the COVID-19 pandemic. *Continuation Judaism*, 41, 141-159. <https://doi.org/10.1007/s12397-021-09373-3>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, E., Yılmaz, E., & Karaca F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi*, 18(2), 71-79.
- Zhao, K. (2020). Sample representation in the social sciences. *Synthese*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s11229-020-02621-3>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

van Zyl, L. E., Rothmann, S., & Zondervan-Zwijnenburg, M. A. J. (2020). Longitudinal trajectories of study characteristics and mental health before and during the COVID-19 lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12:633533. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26122.49604>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Due to the COVID-19 pandemic, emerging adults have experienced significant changes in their family, education and work lives. The serious negative psychological and social effects of the pandemic on emerging adults (Cao et al., 2020; Shanahan et al., 2022; Wang et al., 2020) indicate that the pandemic has been challenging for this age group. Additionally, events such as losing a loved one and experiencing COVID-19 have also played a role in increasing psychological distress (Wallace et al., 2020). Research results based on Beck's (1979) Cognitive Triad Model show that negative perceptions of self, the world and the future are associated with psychological problems (Erarslan, 2014; Wang, 2009).

Negative changes in young people's perceptions might have played a role in emerging adults' negative psychological and social experiences; however, social support and psychological resilience acted as protective factors during the pandemic (Elmer et al., 2020; Killgore et al., 2020). Additionally, as numerous studies examining the assumptions of Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000) have shown, the satisfaction of autonomy, relatedness, and competence needs contribute to well-being and developing positive perceptions of the self, the world, and the future (Arık & Seyhan, 2016; Özer & Karabulut, 2003; Turanlı, 2010).

Considering the detrimental impact of negative perceptions on psychological well-being, it is crucial to identify protective factors especially during stressful life events like pandemics. This study aims to investigate the negative self, world and future perceptions of emerging adults in Turkey during the COVID-19 pandemic, using a mixed method approach. The satisfaction of basic psychological needs (autonomy, competence and relatedness) perceived social support from family, friends and significant others as well as psychological resilience were examined as potential protective factors against negative perceptions. Furthermore, we sought to explore the influence of socio-demographic variables (gender, satisfaction with income level) and pandemic-related factors (having COVID-19, experiencing the loss of loved ones due to COVID-19, living arrangements during the pandemic) in shaping negative perceptions of self, world and future.

2. METHOD

In the quantitative part of this mixed method study the relational screening model (Karasar, 2011) was utilized and in the qualitative part of the descriptive phenomenological design (Creswell, 2013) was employed. A total of 437 undergraduate students (66.4% female, 33.6% male) between the ages of 18 and 26 participated in the quantitative study. The qualitative research group consisted of 13 undergraduate students (9 women and 4 men) aged between 20 and 23. In the quantitative study, participants completed a personal information form, the "Cognitive Triad Inventory", the "Balanced Measure of Psychological Needs Scale", the "Brief Resilience Scale" and the "Multidimensional Scale of Perceived Social Support" through online platforms. Qualitative data was collected through semi-structured interviews with the participants.

In the quantitative study, relationships between variables were analyzed using correlation and hierarchical regression analyses. Control variables, socio-demographic and pandemic-related variables were entered in the first stage of regression analyses, followed by basic psychological needs, perceived social support from family, friends, a significant other, and psychological resilience in the second stage. The significance level for quantitative analyses was set at $p < .05$. In the qualitative study, the inductive thematic analysis method was employed, following the stages of thematic analysis (Braun & Clarke, 2013). Qualitative data was separately coded by each researcher, and the main and sub-themes agreed upon after coding were reported.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Pearson correlation analyses revealed that negative self ($r = -.63 - r = -.20; p < .001$), world ($r = -.61 - r = -.32; p < .001$) and future perceptions ($r = -.52 - r = -.23; p < .001$) were negatively correlated with all predictor variables. Results of hierarchical multiple regression analyses showed that control variables significantly predicted self ($R^2 = .07, F(5,431) = 6.66, p = .000$), world perception ($R^2 = .05, F(5,431) = 4.56, p = .000$) and future perceptions ($R^2 = .05, F(5,431) = 4.79, p = .000$). Gender and satisfaction with income were found to be the only significant variables. Men had more negative self, world and future perceptions compared to women, and participants dissatisfied with their income reported more negative perceptions than those satisfied with their income.

Basic psychological needs, perceived social support and psychological resilience, which were added to the model in the second stage, significantly predicted negative self ($R^2 = .66, F(12,424) = 50.17, p = .000$), world ($R^2 = .71, F(12,424) = 69.40, p = .000$) and future ($R^2 = .05, F(5,431) = 4.79, p = .000$) perception. The analyses showed that autonomy, perceived social support from family and friends, and psychological resilience negatively predicted all perceptions examined. In addition to these variables, relatedness was found to be a negative significant predictor of the negative world perception model, and competence negatively contributed to the other two perception models.

Qualitative analysis revealed that stress and negative emotions experienced during the pandemic, uncertainty about the future, and changes in academic and social life were contributing factors to the development of negative perceptions. On the other hand, participants expressed that the support of their family and friends helped them cope with stress and contributed to their well-being. They also mentioned experiencing positive changes in their personalities, sense of self, worldview and future perceptions during the pandemic.

By utilizing a mixed method approach, this study provided a comprehensive understanding of the psychological and social effects of the pandemic on emerging adults. The research demonstrated significant changes in university students' perceptions of themselves, their worldviews and expectations for the future as a result of the disruptions in their social and academic lives due to COVID-19 pandemic. The findings emphasize that satisfaction of autonomy need, high psychological resilience, and receiving social support from family and friends were protective factors against negative perceptions of self, world and future during the pandemic. It is anticipated that the results of this study will contribute to academic research and psychological practices.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Beykoz Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.02.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/1-1

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların bu çalışmaya katkıları aşağıda sunulmuştur:

Birinci yazarın araştırmaya katkı oranı %20, ikinci yazarın araştırmaya katkı oranı %20, üçüncü yazarın araştırmaya katkı oranı %15, dördüncü yazarın araştırmaya katkı oranı %15, beşinci yazarın araştırmaya katkı oranı %15 ve altıncı yazarın araştırmaya katkı oranı %15'tir.

Yazar 1: Alanyazın taraması, araştırma tasarımı, veri toplama, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Alanyazın taraması, araştırma tasarımı, veri toplama, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 3: Alanyazın taraması, araştırma tasarımı, veri toplama, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 4: Alanyazın taraması, araştırma tasarımı, veri toplama, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 5: Alanyazın taraması, araştırma tasarımı, raporlaştırma, danışmanlık.

Yazar 6: Nicel veri analizi, raporlaştırma, danışmanlık.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A-Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destek Programı tarafından desteklenen “COVID-19 Döneminde Üniversite Öğrencilerinin Benlik, Dünya ve Gelecek Algıları” başlıklı projeden (Proje No: 1919B012002007) üretilmiştir. Mayıs 2021-Nisan 2022 tarihleri arasında yürütülen projeye Dr. Öğr. Üyesi Petek Akman ÖZDEMİR (5. yazarın) danışmanlığında başlanılmış ve proje Dr. Öğr. Üyesi Handan NOYAN (6. yazarın) danışmanlığında sonuçlandırılmıştır.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
 Bolu Abant İzzet Baysal University
 Journal of Faculty of Education

2025, 25(1), 110– 132. [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1416897](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1416897)



Eğitimde Drama Dersini Alan Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaratıcı Drama Kavramına İlişkin Algıları

Perceptions of Teacher Candidates of Education Faculty Regarding the Concept of Creative Drama

Nurtuğ BARIŞERİ AHMETHAN¹, **Merve Nihan ERTEKİN KAYA²**

Geliş Tarihi (Received): 09.01.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 18.12.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Bu çalışmada eğitim fakültesinin farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının 'yaratıcı drama' kavramına ilişkin algıları incelenmiştir. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi 2023-2024 öğretim yılında seçmeli meslek bilgisi derslerinden biri olan Eğitimde Drama'yı seçen 130 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri yaratıcı drama kavramı ile ilgili 'metafor' yazma yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarından "yaratıcı drama ... gibidir; çünkü" sorusuna yanıt vermeleri beklenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Eğitimde Drama dersini alan eğitim fakültesi öğrencilerinin yaratıcı drama kavramına ilişkin seksen (80) farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir. Yaratıcı drama kavramına ilişkin en çok tekrarlanan metaforların 'oyun', 'ayna' 'hayat' ve 'tiyatro' olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üretilen seksen (80) metafor, yirmi yedi (27) kod ve yedi (7) farklı kategori altında sınıflandırılmıştır. Kod ve kategoriler belirlenirken öğrencilerin ürettikleri metaforu nasıl gerekçelendirdiğinden yola çıkılmıştır. Bulgularda yaratıcı drama kavramının; öğrenme ortamına, kişisel gelişime, sosyal becerilere, dil ve iletişim becerilerine katkı sağlayan yönleri ile içeriği ve öğeleri, hayata olumlu etkisi olarak algılandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Drama, Eğitimde Drama, Metafor, Öğretmen Eğitimi.

&

Abstract: The study aims to examine the perceptions of teacher candidates from different departments at the faculty of education regarding the concept of 'creative drama'. 130 students were included in this research who chose Drama in Education, one of the elective vocational courses at Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education in the 2023-2024 academic year. The data for the research were collected by having participants write metaphors about the concept of creative drama. The participants of the study were expected to answer the "creative drama is like ...; because..." According to the results of the research, it was determined that the students of the faculty of education who took the 'Drama in Education' course produced eighty (80) different metaphors regarding the concept of creative drama. It was concluded that the most repeated metaphors regarding the concept of creative drama are 'game', 'mirror', 'life', and 'theatre'. The eighty (80) metaphors produced were classified into twenty-seven (27) codes and seven (7) different categories. When determining these codes and categories, how students justified the metaphor was considered. These categories were determined as creative drama a 'contribution to learning environment', 'self-knowledge', 'content and elements of creative drama', 'creativity-enhancing aspect', 'positive impact of creative drama on life', 'contribution to social skills', 'contribution to language and communication skills.

Keywords: Creative Drama, Drama In Education, Metaphor, Teacher Training.

Atıf/Cite as: Barışeri, Ahmethan, N., Ertekin Kaya, N., M. (2025). Eğitimde drama dersini alan eğitim fakültesi öğrencilerinin yaratıcı drama kavramına ilişkin algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 110-132, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1416897](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1416897).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Nurtuğ Barışeri Ahmethan, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi ABD, nahmethan@erbakan.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-7494-8182

² Dr. Merve Nihan Ertekin Kaya, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi ABD, mnertekin@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-1775-5640

1. GİRİŞ

Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu tarafından öğretmenlikle ilgili düzenlemelerde 2017’de Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) kabul edilmiş ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri yeniden tanımlanmıştır. Buna göre öğretmen eğitiminde teori ve uygulama arasındaki dengenin korunması, teoriyle uygulamanın bütünleştirilmesi ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bu çok yönlü yeterlikleri kazanabilmek için nitelikli bir eğitim hedeflenmiştir (MEB, 2017). Bununla birlikte Bologna süreci kapsamında müfredatta en az %25 oranında seçmeli derslere yer verilmesi istenmiş ve seçmeli ders havuzları oluşturulmuştur (YÖK, 2018). Lisans programı çerçevesinde; alan eğitimi, genel kültür bilgisi ve meslek bilgisi alanlarında çeşitli seçmeli derslerden sorumlu olan öğretmen adaylarına, kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda dersleri tercih edebilme fırsatı tanınmıştır. Eğitimde Drama dersi eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına sunulan seçmeli meslek bilgisi derslerinden biridir. Meslek bilgisi seçmeli dersleri, ilgili anabilim dallarının programları altında değil; program ayrımı yapılmadan fakülte dersleri olarak bütün öğrencilere açılmıştır. Bu anlamda bu ders farklı anabilim dallarından oluşan öğrencilerle yapılmaktadır. Eğitimde Drama dersi bir dönem içinde haftada 2 teorik saat olarak planlanmıştır. Ders içeriği; “*Drama ve yaratıcı dramanın temel kavramları (drama, yaratıcılık, yaratıcı drama, oyun ve tiyatro pedagojisi, iletişim-etkileşim, rol oynama, doğaçlama, eylem, dramatik oyun, çocuk tiyatrosu, kukla, pandomim vb.); yaratıcı dramanın aşamaları, boyutları ve öğeleri; rol oynama ve doğaçlama; yaratıcı dramanın tarihçesi; toplumsal olaylar ve yaratıcı drama ilişkisi; eğitimde dramanın uygulama basamakları; eğitimde dramada yararlanılabilecek kaynaklar; yaratıcı drama ders planının hazırlanması ve uygulanması; dramanın bireysel ve sosyal gelişime katkısı*” (YÖK, 2018, s. 34) olarak belirlenmiştir.

Dramayı, San (1991) doğaçlama ve rol oynama gibi tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde yapılan bir eylem olarak tanımlamaktadır. Burada katılımcılar bir yaşantıyı, olayı, fikri, eğitim ünitesini, soyut bir kavramı, davranışı eski bilişsel örüntülerinin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırır ve canlandırır. ‘Yaratıcı Drama’ oyunu ön plana çıkaran ve katılımcılar tarafından ciddiye alınan, “*eğlenme ve haz alma*” duygularını yaşatan bir süreçtir (San, 1991, s. 2).

Nickel’e (1984) göre, yaratıcı drama; yaratıcılık (sanat ve aynı zamanda sosyal hayal gücü alanında), duyarlılaştırma (günlük hayatla ilgili dokunma, görme, işitme duyularının eğitimi), doğaçlama dönüşüm becerisinin eğitimi, esneklik (hızlı değişen olaylara sürekli uyum), orijinallik (bireyin kendisini keşfetmesi ve gruba karışması), terapötik etki (duygusal denge), iş birliği (grup çalışması), bedensel etki (beden çalışması, bedenin olanaklarının geliştirilmesi) üzerine çalışır (akt. Tüzün & Adıgüzel, 2022, s. 85). ‘Eğitsel Drama’ ise öğretme öğrenme işlevine yönelik yapılan yaratıcı drama etkinliklerini kapsamıştır.

Van de Water’a (2021) göre sanat ve yaratıcılık; beden, duygular ve zihin arasındaki bağlantılarda önemli bir rol oynar. Buna göre dramanın bireyin eğitiminde; biliş, duygu, hareket ve yaratıcılığı bir araya getirmesi ve ilişkilendirmesi sebebiyle bir eğitim aracı olarak vazgeçilmezdir ve gerçekçi durumları yapay ortamlarda dolaylı olarak deneyimlemenin ve keşfetmenin bir öğretim yöntemi olabileceğini belirtir. Özellikle çoklu zekâ teorisi, bütünleştirici, somutlaştırılmış ve bağlamsallaştırılmış öğrenme, kültürel çeşitlilik ve farkındalık, sosyal öğrenme ve nörobilimsel araştırmalara dayanan öğretme ve öğrenme teorilerinde de beden, duygu ve zihin ilişkileri önemle vurgulanmaktadır. Bu ilişkiler eğitim sistemi içinde yaratıcı dramanın kullanılması yolu ile güçlenecek ve öğrencinin yaratıcılık ve estetik gelişimini, eleştirel düşünme yeteneğini, sosyal gelişim ve birlikte çalışma isteğini, moral ve manevi değerlerini keşfetmesini sağlayacaktır (Ömeroğlu, 1990). Bunlarla birlikte, öğrencinin kendine güven duyması, dil ve iletişim becerilerini etkili şekilde kullanması, farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazanması, hayal gücü, hislerini ve düşüncelerini ifade etmesi yönlerinin de geliştiğine işaret eder. Eğitimde drama; bireyin tüm bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranış alanlarını geliştirirken öğrencilerin kendilerini tanımlarını, yeti ve yeteneklerini keşfetmelerini, grup arkadaşlarını tanımlarını, kendini

onların yerine koyabilmelerini, bir olgu ya da çeşitli yönleriyle irdelemelerini, oynayarak, yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktadır (Adıgüzel, 2018, s. 80; San 1990, 1998, akt. Adıgüzel, 2018, s. 79).

Eğitimde dramanın amaçlarına ulaşabilmesinin ve öğretmen adaylarının eğitimde dramayı bir yöntem olarak benimseyerek öğretmenlik hayatlarında kullanmasının yolunun yaratıcı drama olgusunu kavramış olmalarından geçtiği düşünülmektedir. Eğitimde Drama dersinin kazanımı iki yöne hizmet etmektedir. Birincisi, öğretmen adayının kendini ve kendi yaratıcılığını keşfetmesidir ki; yaratıcı ve estetik gelişim, eleştirel düşünme, sorgulama becerileri, problem çözme becerileri, birlikte çalışma istekleri, özgüven, karar verme ve dil-iletişim becerileri gibi özellikleri kapsar ve kişilerin var oluşlarını sergileyen önemli göstergelerdir. İkincisi ise öğretmenlik mesleğini yaparken öncelikle etkili öğretim teknikleri açısından dramayı bir eğitim aracı olarak nasıl kullanabileceğini bilmesi ve bu öğretim yolunun çocukların gelişimlerdeki katkısının önemi konusunda farkındalık kazanmasıdır. Bu kazanımlar her ne kadar Eğitimde Drama dersinin ölçme değerlendirme sürecinde tespit edilse de öğretmen adaylarının drama uygulamalarına ilişkin algılarının da incelenmesi önemli görülmüştür.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada “Eğitimde Drama dersini alan öğretmen adaylarının yaratıcı drama kavramına ilişkin algıları nelerdir?” problem cümlesinden yola çıkarak, öğretmen adaylarının yaratıcı drama kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda alt problemler şunlardır:

1. Eğitimde drama dersini alan eğitim fakültesi öğrencilerinin yaratıcı drama kavramına ilişkin algıları nelerdir?
2. Eğitimde drama dersini alan eğitim fakültesi öğrencilerinin yaratıcı drama kavramını açıklamak için ortaya koydukları metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategorilerde incelenebilir?

1.2. Araştırmanın önemi

Yaratıcı drama; bilişsel, duyuşsal, sezgisel, devinimsel öğrenmeleri bütünleştirip harekete geçiren bununla birlikte uyumlu, sosyal bir kişilik gelişimini destekleyen güçlü bir öğrenme aracıdır. Tüm alan öğretmenlerinin yaratıcı dramayı derslerinde kullanabilmeleri için gerekli yeterliliklere ve zihinsel farkındalıklara sahip olmaları gerekmektedir. Eğitim Fakültelerinde verilen Eğitimde Drama dersi yoluyla bu yeterlilik ve farkındalıkların kazanılacağı düşünülmüştür. Alanyazın tarandığında drama ile ilgili çalışmaların genellikle yöntem olarak nicel ve nitel yaklaşımların ölçek, anket, yarı yapılandırılmış görüşme formu, odak grup görüşmeleri, yarı deneysel desenler kullanılmış olduğu görülmektedir. Adıgüzel (2009), Kalyon ve Aksoy (2017), Gündoğan ve Ergenekon (2019), Yazar Kaptan ve Oğuz Namdar (2021) tarafından yapılan ve metafor tekniği ile veri toplayan çalışmaların tüm branşlardaki öğretmen adaylarını kapsamadığı görülmüştür. Bu araştırma metafor veri toplama tekniği kullanarak tüm alandaki öğretmen adaylarıyla yapılması ile alanyazına katkı sağlama bakımından önem taşımaktadır.

Ayrıca bu araştırma Eğitimde Drama dersine katılan öğretmen adaylarının yaratıcı drama ile ilgili algılarının hangi kavramlarla ilişkilendirildiğini tespit etmek, bu dersin içeriğinin daha etkili ve kapsayıcı şekilde nasıl düzenlenebileceğine ilişkin öneriler sunmak ve hem bu dersin yürütücüsü hem de bu çalışmayı yapan olarak bir öz-değerlendirme yapılmasına olanak sağlaması açısından önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Olgu ya da fenomen yaşıntı içinde deneyimlenen her şeydir (Gedik, 2016, s. 38). Olgubilim (fenomenoloji) bireylerin deneyimi nasıl anlamlandırdıkları ve deneyimi bilince nasıl dönüştürdüklerine odaklanır (Patton, 2002, s. 104). Olgubilim çalışmalarında amaç bir olgu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak ve bireylerin bu olgu ile ilgili yaşadıkları deneyimlerin özüne inmektir (Cresswell, 2007, s. 78). Van der Mescht (2004, s. 1),

olgubilim araştırmalarının eğitimcilerin ve öğrencilerin deneyimlerinin anlamlandırma sürecinde etkililiğini vurgularken eğitimin karmaşık süreçlerine dair yeni görüşlerin gelişmesinde oldukça önemli olduğuna dikkat çekmektedir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Ülkemizde eğitim/eğitim bilimleri fakültelerinde 9 bölümde, 25 branşta öğretmen adayları yetiştirilmektedir. Yeni eğitim/eğitim bilimleri fakültesi şablonunda Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Özel Eğitim Bölümü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Temel Eğitim Bölümü, Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri vardır. 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan ve “Eğitimde Drama” meslek bilgisi seçmeli dersini alan 130 öğrenci bu araştırmanın çalışma grubunda yer almıştır. Özel Eğitim ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinde okuyan öğrenciler mesleki seçmeli ders olan Eğitimde Drama dersini seçmediğinden araştırmanın çalışma grubunda yer almamıştır.

Katılımcıların devam etmekte oldukları bilim dallarına göre dağılımları aşağıda verilen Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettikleri bilim dallarına göre dağılımları

Bilim Dalı	f	%
Yabancı Diller Eğitimi	37	29,83
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	22	17,74
Temel Eğitim	20	16,12
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	15	12,09
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri	15	12,09
Güzel Sanatlar Eğitimi	14	11,29
Eğitim Bilimleri	7	5,64
Toplam	130	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %29,83’ünün Yabancı Diller Eğitimi Bölümü’nde, %17,74’ünün Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü’nde, %16,12’sinin Temel Eğitim Bölümü’nde, %12,09’u Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü’nde, %12,09’unun Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Bölümü’nde, %11,29’unun Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü’nde, %5,64’ünün Eğitim Bilimleri Bölümü’nde öğrenimlerini sürdürmekte olduğu görülmektedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin yaratıcı drama ile ilgili algılarının belirlenmesi için ‘Metafor tekniği’ kullanılmıştır. Metafor “benzerlik önermek için gerçek anlamı olan bir terim veya deyim farklı bir bağlama uygulandığı bir konuşma şekli” olarak tanımlanır (Sackmann, 1989, s. 465). Lakoff ve Johnson (2003, s. 112) insanların daha az somut ve belirsiz kavramları somutlaştırma eğiliminde olduklarını ve bu nedenle metaforik tanımlara ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir. Sackmann’a (1989) göre metaforlar soyut fikirleri somutlaştırır, yeni bir fikre anlam kazandırır, bilişsel, duygusal ve davranışsal düzeyde canlandırma yapılmasını sağlar. Metaforların bu özellikleri göz önünde bulundurulduğunda eğitimde drama dersini alan öğrencilerin yaratıcı drama kavramının zihinlerinde nasıl canlandığını ve somutlaştığını görmek; algılarını belirlemek açısından etkili olacaktır.

Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin yaratıcı drama ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla bir form hazırlanmıştır. Formda “yaratıcı drama gibidir, çünkü.....” ifadesi verilmiş ve öğrencilerden boşlukları kendi görüşleri doğrultusunda tamamlamaları istenmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Moustakas'ın (1994) fenomenoloji araştırmasında veri analizi basamakları takip edilmiştir. Buna göre çalışmada veriler numaralandırılarak sıralanmış ve kodlama yapabilmek için metaforların alfabetik bir listesi yapılmıştır. Belirsiz ifadeler içeren (kullanılan metafor ile açıklamanın ilişkilendirilmediği iki veri), bununla beraber aynı veriyi içeren (animasyon metaforunu kullanarak birbirinin yanıtını kopyalayan üç veri) ve cevapsız bırakılan (bir veri) altı veri elenerek araştırma 124 öğrencinin yanıtı ile sürdürülmüştür. Bu aşamada metaforlar geçici olarak kodlanmıştır. Geçici kodlama ve ayıklama aşaması sonrasında toplam 80 adet geçerli metafor bulunmuştur. Bu metaforlar ve metafor ifadeleri tekrar gözden geçirilerek kodlamalar tamamlanmıştır. 80 metafor hakkında oluşturulan 'örnek ifadeler' sayesinde her metafor imgesinin 'yaratıcı drama' olgusunu nasıl kavramsallaştırdığı incelenmiştir. Benzer kavramlar kategoriler şeklinde gruplandırılmıştır. Metaforlar kategori ve kodlara ayrılırken metaforun kelime anlamı dikkate alınmamış, öğrencinin yöneltilen "yaratıcı drama ... gibidir; çünkü" boşluk doldurma cümlesinde yaptığı açıklama dikkate alınmıştır. Kategoriler oluşturulurken Moustakas'ın (1994, s. 102) "dokusal-yapısal" olarak tanımladığı kişisel deneyim anlamlarını ifade eden ya da aktaran cümlelere önem verilmiştir. Kategorileri en iyi temsil edecek örnek cümlelerle bulgu hem nitel hem de nicel veriler ile sunulurken iç geçerliği sağlanmıştır. Metaforların hangi kavramsal kategoriler altında olacağına ilişkin görüş almak için daha önce metafor tekniğini araştırmalarında kullanan müzik eğitimi alanında çalışan bir öğretim üyesine ve yaratıcı drama alanında çalışan bir öğretim üyesine başvurulmuştur. Uzman görüşüne başvuruyla öğretim üyelerine 80 adet metafor verisi sunulmuş ve metaforların yoğunlaştığı kavramsal kategorilerin neler olabileceği konusunda fikir yürütmeleri istenmiştir. Bunun sonucunda metaforlar yedi kavramsal kategori altında toplanmıştır. Daha sonra uzmanlardan yeniden seksen adet metaforu uzlaşılan yedi kavramsal kategori altında göstermeleri istenmiştir. Uzman görüşlerine ait liste en son araştırmacı listesi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) formülü (Güvenirlilik= görüş birliği/ görüş birliği+görüş ayrılığı x 100) kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre bu araştırmanın güvenilirliği %93,54 olarak belirlenmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08-09-2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/377

3. BULGULAR

Bu bölümde eğitim fakültesinde Eğitimde Drama dersini alıp araştırmaya katılan 124 öğrencinin Yaratıcı Drama kavramına ilişkin metaforları tablolaştırılarak sunulmuş, araştırma sorularına göre başlıklandırılarak incelenmiş ve yorumlanmıştır.

3.1. Yaratıcı Drama Kavramına İlişkin Metaforlar

Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yaratıcı drama kavramına ilişkin metaforları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo2.

Yaratıcı Drama kavramına ilişkin metaforlar ve frekans ile yüzde dağılımları

Metafor Numarası	Metafor Adı	f	%	Metafor Numarası	Metafor Adı	f	%
1	Ağacın kökleri	1	0,80	41	Kuş	2	1,61
2	Aile	2	1,61	42	Kutup yıldızı	1	0,80
3	Anahtar	1	0,80	43	Lunapark	3	2,41
4	Animasyon	1	0,80	44	Maket	2	1,61
5	Ayna	9	7,25	45	Makyaj sabitleme spreyi	1	0,80
6	Bedenin ve ruhun birlikteliği	1	0,80	46	Matruşka	1	0,80
7	Beyaz güvercin	1	0,80	47	Meyve çekirdeği	1	0,80
8	Bisiklet	1	0,80	48	Mucize	2	1,61
9	Blender	1	0,80	49	Müze gezmek	1	0,80
10	Bukalemun	1	0,80	50	Müzik	2	1,61
11	Bulut	2	1,61	51	Nefes	1	0,80
12	Can simidi	1	0,80	52	Oksijen	1	0,80
13	Canlandırma	3	2,41	53	Okul	1	0,80
14	Çayın şekeri	1	0,80	54	Oyun	9	7,25
15	Çelikten heykel	1	0,80	55	Öğrenci	1	0,80
16	Çember	1	0,80	56	Öğretmen	1	0,80
17	Çiçek sulamak	2	1,61	57	Özel Dedektif	1	0,80
18	Çikolata	1	0,80	58	Pamuk şeker	1	0,80
19	Çocuk	2	1,61	59	Paralel evren	1	0,80
20	Çocuk parkı	1	0,80	60	Pit stop	1	0,80
21	Çömlekçilik	1	0,80	61	Portakal	1	0,80
22	Derin sular	1	0,80	62	Problem çözmek	1	0,80
23	Dümbün	1	0,80	63	Renkler	2	1,61
24	Ek kaynak	1	0,80	64	Rüzgârda sallanan ağaç	1	0,80
25	Filizlenen ağaç	1	0,80	65	Saat	1	0,80
26	Futbol	1	0,80	66	Sel	1	0,80
27	Güneş	3	2,41	67	Sihir	1	0,80
28	Günlük	1	0,80	68	Sincap	1	0,80
29	Hayal perisi	1	0,80	69	Spor yapmak	1	0,80
30	Hayat	5	4,03	70	Su	3	2,41
31	Hazine kutusu	2	1,61	71	Tamirat	1	0,80
32	Heykeltraşlık	1	0,80	72	Tanışma	3	2,41
33	Işık	1	0,80	73	Teknoloji	1	0,80
34	İnkılaplar	1	0,80	74	Tiyatro	4	3,22
35	İp atlamak	1	0,80	75	Tiyatro sahnesi	1	0,80
36	İşkambil oyunu	1	0,80	76	Unutulmayan bir film	1	0,80
37	Kan	1	0,80	77	Uzun bir yolda yürümek	1	0,80
38	Kâşif	1	0,80	78	Yara bandı	1	0,80
39	Keşif	2	1,61	79	Yemek yapmak	1	0,80
40	Kitap	1	0,80	80	Yurtdışı seyahati	1	0,80
Toplam			124				

Tablo 2 incelendiğinde yaratıcı drama kavramına ilişkin, 124 öğrenci tarafından 80 farklı metafor üretildiği görülmektedir. Üretilen metaforların 60'ı (%48,38) tek bir öğrenci tarafından ifade edilirken 64'ünün (%51,62) tekrarlanma sayıları 2 ile 9 frekans arasında değişim göstermiştir. Öğrencilerin en çok kullandıkları metaforlar 'ayna' (f=9), 'oyun' (f=9), 'hayat' (f=5) ve 'tiyatro' (f=4) olarak belirlenmiştir.

3. 2. Yaratıcı Drama Kavramına İlişkin Metaforların Kategorisi ve Kodları

Tablo 3.

Yaratıcı Drama Kavramına İlişkin Metaforların Kategorisi ve Kodları ile Frekans ve Yüzde Dağılımları

Sıra	Kategori	Kod	Metafor	f	%
1	Yaratıcı dramanın öğrenme ortamına katkı sağlayan yönüne ilişkin algılar	Öğretim tekniği	inkılaplar, yemek yapmak, ek kaynak, yara bandı, çocuk parkı, yurtdışı seyahati, bukaletun, kutup yıldızı, oyun, öğretmen, can simidi, tiyatro, güneş, blender, aile	15	12,09
		Eğlenerek öğrenme	renkler, oyun(4), mucize, çayın şekeri, sihir, lunapark, teknoloji	10	8,06
		Kalıcı öğrenme	çelikten heykel, pit stop, bisiklet, bulut, ağacın kökleri, meyvenin çekirdeği, makyaj sabitleme spreyi	7	5,64
		Aktif öğrenme	Sıncap	1	0,80
		Toplam		33	26,61
2	Yaratıcı dramanın kişisel gelişime katkı sağlayan yönüne ilişkin algılar	Kendini tanıma	kuş, ayna, keşif, kaşif, futbol, oyun, tanışma(2), problem çözmek, lunapark, çömlekçilik, keşif, derin sular, hazine kutusu, filizlenen ağaç	15	12,09
		Motivasyon	güneş, çikolata, spor yapmak, pamuk şekeri, müze gezmek	5	4,03
		Yeteneklerin ortaya çıkması	mucize, özel dedektif, okul	3	2,41
		Farklı bakış açısı kazanma	paralel evren, hayal perisi	2	1,61
		Özgüven geliştirme	ayna, oyun	2	1,61
		Rahatlama	nefes, ayna	2	0,80
		Farkındalık kazanma	Tamirat	1	0,80
		Problem çözme	Ayna	1	0,80
		Toplam		31	25
3	Yaratıcı dramanın içeriğine ve öğelerine ilişkin algılar	Yaşantılardan yola çıkma	aile, hayat (3), ip atlamak, müzik, canlandırma, dürbün, oyun	9	7,25
		Akış	su, matruşka, kitap, sel, çember, renkler	6	4,83
		Canlandırma	canlandırma, tiyatro (2), animasyon	4	3,22
		Süreçten hedefe ulaşma	maket, hayat, tiyatro, maket	4	3,22
		Keşif	hazine kutusu, lunapark	2	1,61
		Anda olmak	bedenin ve ruhun birlikteliği	1	0,80
		Liderlik	Hayat	1	0,80
		Esneklik	Öğrenci	1	0,80
		Toplam		28	22,58

Tablo 3'ün Devamı

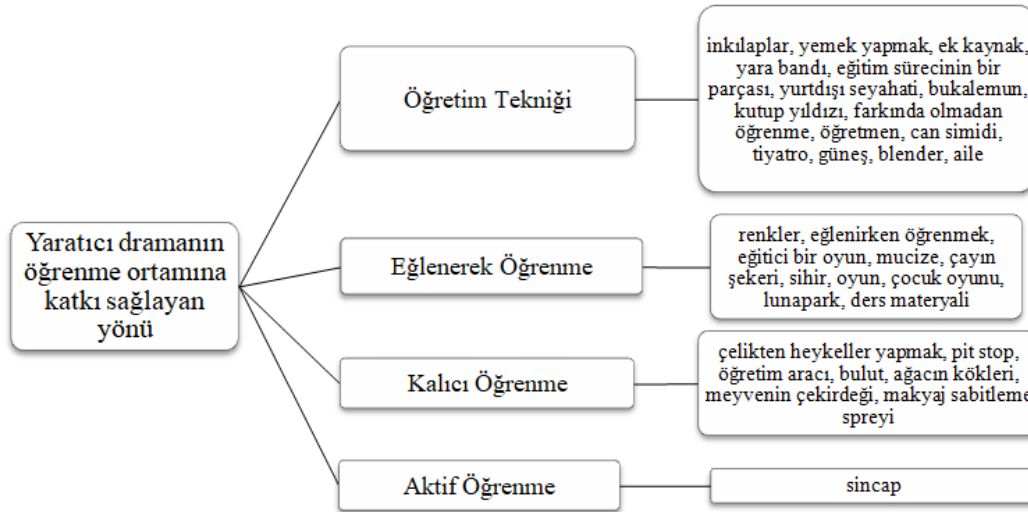
4	Yaratıcı dramanın yaratıcılığı geliştiren yönüne ilişkin algılar	Özgür ortam sağlama	anahtar, çocuk, oyun, kuş, beyaz güvercin	5	4,03
		Özgünlük	ayna, heykeltıraşlık, unutulmayan bir film, rüzgarda sallanan ağaçlar	4	3,22
		Hayal gücü gelişimi	iskambil oyunu, bulut, çocuk	3	2,41
		Toplam		12	9,67
5	Yaratıcı dramanın hayata olumlu etkisine ilişkin algılar	Hayata katkı	müzik, su, saat, çiçek sulamak (2), ışık, kan, portakal, güneş, oksijen	10	8,06
		Toplam		10	8,06
6	Yaratıcı dramanın sosyal becerilere katkı sağlayan yönüne ilişkin algılar	Empati yapma	Ayna (3) canlandırma,	4	3,22
		Paylaşım yapma	Uzun bir yolda yürümek, tanışma	2	1,61
		Toplam		6	4,83
7	Yaratıcı dramanın dil ve iletişim becerilerine katkı sağlayan yönüne ilişkin algılar	Kendini ifade edebilme	su, tiyatro sahnesi, ayna, günlük	4	3,22
		Toplam		4	3,22
Toplam				124	100

Tablo 3, yaratıcı drama kavramına ilişkin metaforların kategori ve kodlara göre dağılımları ile frekans ve yüzdelik dağılımlarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde üretilen 124 metaforun yedi farklı kategoride sınıflandırıldığı görülmektedir.

Tablo incelendiğinde belirlenen ilk kategorinin '*yaratıcı dramanın öğrenme ortamına katkı sağlayan yönü*'ne ilişkin algılar olduğu görülmektedir. Bu kategori öğretim tekniği, eğlenerek öğrenme, kalıcı öğrenme ve aktif öğrenme olmak üzere 4 koddan oluşmaktadır. Bu kategori ile ilgili toplam 33 metafor üretilmiş, öğretim tekniği ($f=15$) ve eğlenerek öğrenme ($f=10$) en çok metafor üretilen kodlar olmuştur. '*Yaratıcı dramanın kişisel becerilere katkısı*' elde edilen verilere göre belirlenen ikinci kategori olmuştur. Bu kategorideki kodlar kendini tanıma, motivasyon, yeteneklerin ortaya çıkması, farklı bakış açısı kazanma, özgüven geliştirme, rahatlama, farkındalık kazanma ve problem çözme olarak sıralanmaktadır. Bu kategoride 31 metafor üretilmiş; en çok metafor üretilen kod $f=15$ metafor ile kendini tanıma olmuştur. Tablo'ya göre belirlenen üçüncü kategori '*yaratıcı dramanın içeriği ve öğeleri*'ne ilişkin algılar olmuştur. Bu kategoride yaşantılardan yola çıkma, akış, canlandırma, süreçten hedefe ulaşma, keşif, anda olma, liderlik ve esneklik olmak üzere 8 kod yer almaktadır. Bu kategoride toplam 28 metafor üretilmiş; en çok metaforun ($f=9$) yaşantılardan yola çıkma kodu altında yer aldığı görülmüştür. '*Yaratıcı dramanın yaratıcılığı geliştiren yönü*' kategorisi özgür ortam sağlama, özgünlük ve hayal gücü gelişimi olmak üzere 3 kod içermektedir. Bu kategori ile ilgili 12 metafor üretilmiştir. '*Yaratıcı dramanın hayatı olumlu etkilemesi*' kategorisi hayata katkı kodu ile incelenmektedir. Bu kategoriye ilişkin $f=10$ metafor üretilmiştir. Tablo 3 '*yaratıcı dramanın sosyal becerilere katkısı*' kategorisinin empati yapma ve paylaşma olmak üzere 2 koddan incelendiğini göstermektedir. Bu kategori ile ilgili 6 metafor üretilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda belirlenen son kategori '*yaratıcı dramanın dil ve iletişim becerilerin katkısı*' olmuştur. Bu kategori kendini ifade edebilme kodu ile incelenmektedir.

3.2.1. Kategori 1: Yaratıcı dramanın öğrenme ortamına katkı sağlayan yönü

“Yaratıcı dramanın öğrenme ortamına katkı sağlayan yönü” kategorisine ilişkin kod ve metaforlar aşağıda verilen Şekil 1.’de sunulmuştur.



Şekil 1. Birinci Kategoriye Ait Kodlar ve Metaforlar

Bu kategoriye ilişkin üretilen bazı metaforlar aşağıda verilmiştir:

Ö8: “Yaratıcı drama **yemek yapmak** gibidir; çünkü yemek yaparken nasıl doğru malzemeyi kullanarak, her yemeği kendine özel pişirme yöntemine göre pişirerek en güzel ve lezzetli yemeği elde edebiliyorsak yaratıcı drama tekniğini doğru ve etkili bir şekilde kullanarak en iyi öğrenmeyi elde edebiliriz.”

Ö22: “Yaratıcı drama **yara bandı** gibidir; çünkü ezber dayalı öğretim tekniklerinin çocuklarda ve öğretmenlerde açtığı yaraları sarar, hasarları giderir.”

Ö75: “Yaratıcı drama **can simidi** gibidir; çünkü bazen teknik bilgi denizinde çırpınıp boğulurken yaratıcı drama devreye girer ve bu denizden boğulmadan çıkmamızı sağlar.”

Ö94: “Yaratıcı drama **güneş** gibidir; çünkü sınıfa girerek öğrenciler üzerinde bir aydınlık ve bir ısınma olarak ortamı samimi bir ortam haline getirir.”

Ö102: “Yaratıcı drama **blender** gibidir; çünkü mutfaktaki en temel yardımcı olan blender püre smootie, çorba yapmak için çok çeşitli şekillerde kullanılır. Yaratıcı drama da kazanımlar veya öğretilmek istenilenler ile öğrenciyi harmanlamamıza vesile olan bir tekniktir.”

Ö77 “Yaratıcı drama **mucize** gibidir; çünkü eğlendirirken öğretir, öğretirken eğlendirir.”

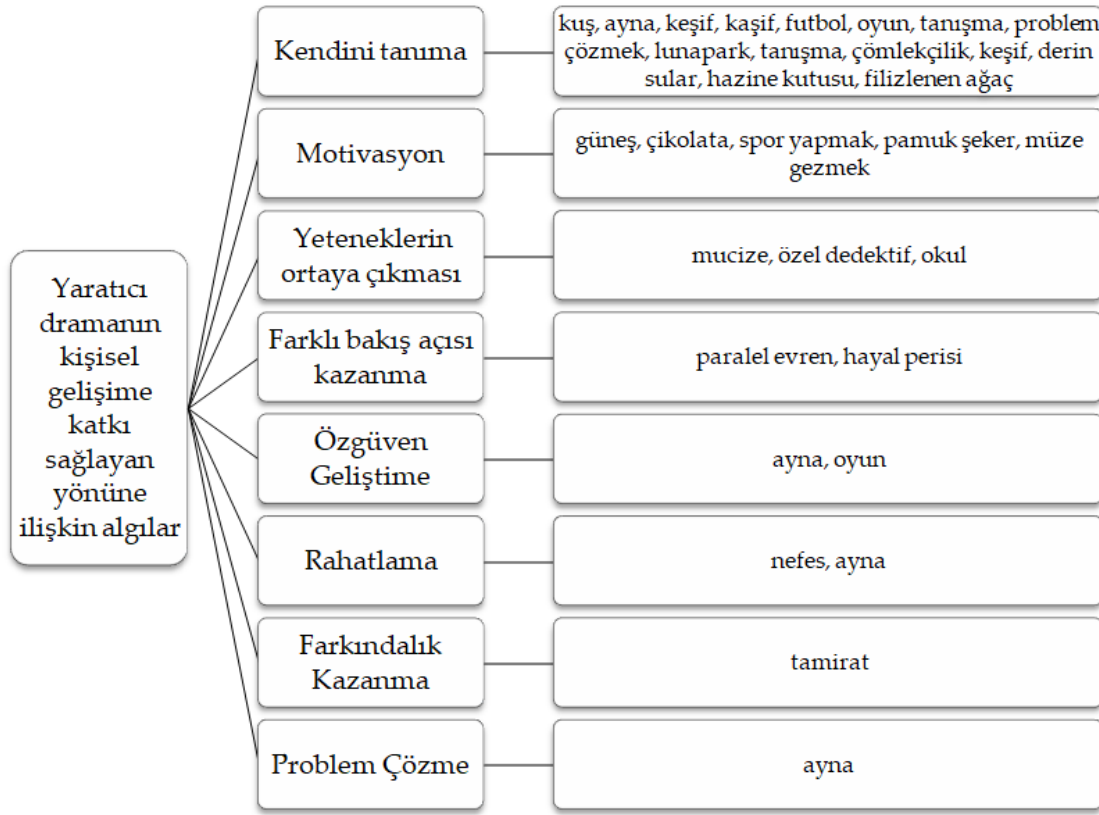
Ö83: “Yaratıcı drama **çayın şekeri** gibidir; çünkü derslere renk katar, tat verir, eğlenceli hale getirir, anlamlandırır.”

Ö10: “Yaratıcı drama **çelikten heykel** gibidir; çünkü kil heykeltıraşlığını ezber dayalı bir öğretime benzetirsek, çeliği ne su ne rüzgâr etkiler.”

Ö100: “Yaratıcı drama **ağacın kökleri** gibidir; çünkü nasıl ki kökler toprağa bağlanır ve derinlere kadar köklerini salarsa yaratıcı drama da bilgiyi o şekilde içimize işler ve kalıcılığı sağlar.”

3.2.2. Kategori 2: Yaratıcı dramanın kişisel gelişime katkısı

“Yaratıcı dramanın kişisel gelişime katkısı” kategorisindeki kodlar ve metaforlar Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. İkinci Kategoriyeye ait kodlar ve metaforlar

Bu kategoride üretilen metaforlardan bazıları şunlardır:

Ö40: “Yaratıcı drama **ayna** gibidir; çünkü kişinin kendini keşfetme yoludur.”

Ö43: “Yaratıcı drama **keşif** gibidir; çünkü kendine bilmediği ya da açığa çıkarmada utandığı özelliklerini keşfetmesine katkı sağlar.”

Ö45: “Yaratıcı drama **kaşif** gibidir; çünkü bireylerin içinde sır gibi saklanan yeteneklerin de açığa çıkmasına yardımcı olur.”

Ö21: “Yaratıcı drama **güneş** gibidir; çünkü yeniden doğar ve tüm enerjisiyle içimizi sıcacık tutar. Güneş sayesinde yeni bir güne başlamak zor olmaz.”

Ö81: “Yaratıcı drama **okul** gibidir; çünkü insan kendini tanımayabilir ya da kendine karşı acımasız olur. Ancak yaratıcı drama kendinde keşfedemediğin özellikleri yetenekleri görebilmeyi sağlar.”

Ö88: “Yaratıcı drama **hayal perisi** gibidir; çünkü yaratıcı drama yanındayken insan hiç görülmemiş ayak basılmamış dünyalarda gibi hisseder. Hayalleri gerçekleştirir, bakış açısını değiştirir. Hayata farklı pencereden bakmayı sağlar.”

Ö118: “Yaratıcı drama **müze gezmek** gibidir; çünkü zeekli ve ilgi çekicidir. Yaratıcı düşünceyi ve hayal gücünü harekete geçirir. Öğrencilerdeki bu duygu onları öğrenmeye karşı istekli hale getirir.”

Ö66: “Yaratıcı drama **tanışma** gibidir; çünkü yaratıcı dramada yaptığımız etkinlikler sayesinde kendimiz hakkında bilmediğimiz şeyler öğreniyoruz, başkalarını daha yakından tanıyoruz.”

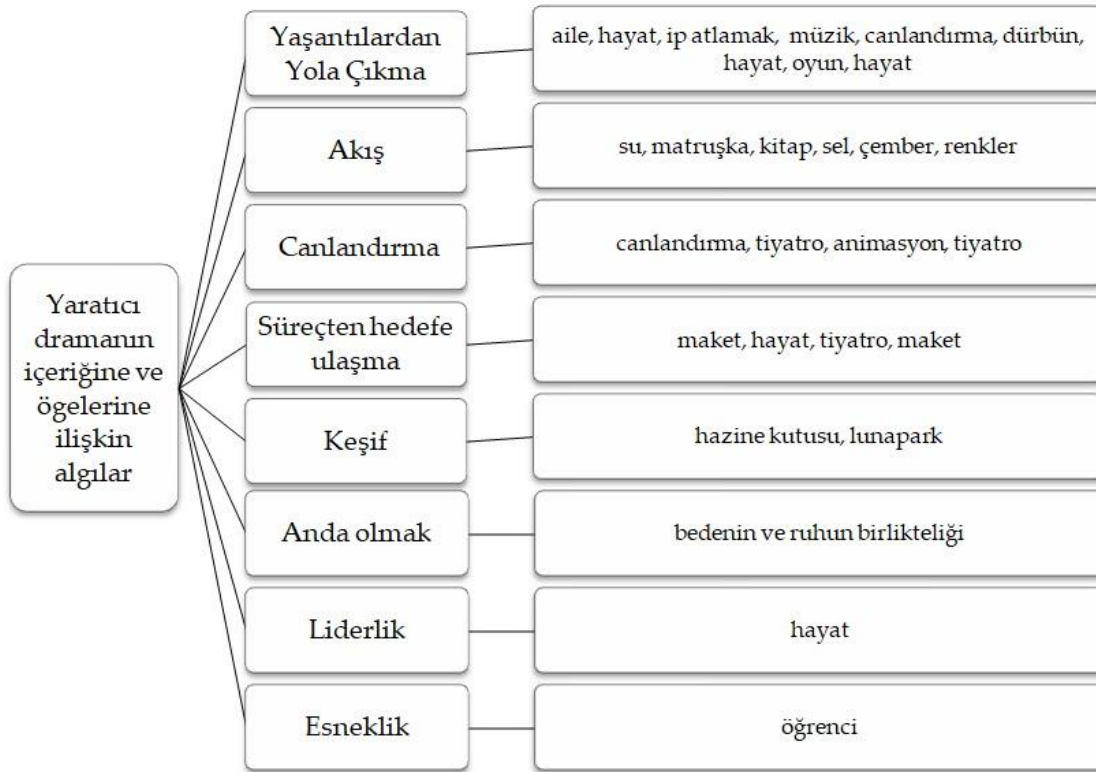
Ö115: “Yaratıcı drama **derin sular** gibidir; çünkü kişi teknikleri uygularken potansiyelini keşfediyor ve gerçek kendini buluyor.”

Ö2: “Yaratıcı drama **paralel evren** gibidir; çünkü herkese bir pencere sunar, farklı bakış açısı sağlar.”

Ö16: “Yaratıcı drama **nefes** gibidir; çünkü yaratıcı drama sayesinde bütün derslerin ve sınavların yoğunluğunu üzerimizden atarız.”

3.3.3. Kategori 3: Yaratıcı dramanın içeriği ve öğeleri

“Yaratıcı dramanın içeriği ve öğeleri” kategorisine ait kodlar ve metaforlar Şekil 3’te gösterilmektedir.



Şekil 3. Üçüncü kategoriye ait kodlar ve metaforlar

Bu kategoriye ilişkin bazı öğretmen adaylarının ifadeleri şu şekildedir:

Ö86: “Yaratıcı drama **dürbün** gibidir çünkü aslında var olduğunu bildiğimiz ama yakından görmediğimiz birçok şeyi canlandırma fırsatı sunarak yakından görmemizi sağlar.”

Ö48: “Yaratıcı drama **matruşka** gibidir; çünkü bitti zannettiğin yerde bile içinden farklı boyutta başka şeyler çıkar.”

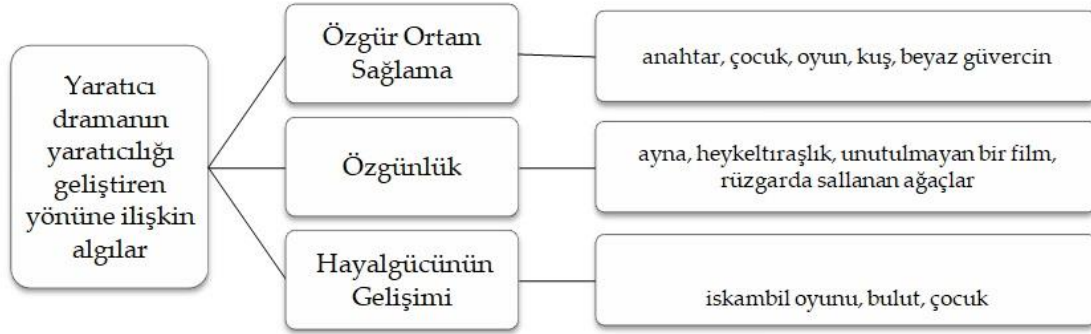
Ö91: “Yaratıcı drama **çember** gibidir; çünkü bir fikir diğerini, diğer fikir de ötekini kovalar böylece yaratıcılık bitmeden devam eder.”

Ö127: “Yaratıcı drama **maket** gibidir çünkü parça parça ve özenli bir şekilde yaratıcı drama teknikleri kullanılır, en sonunda ise maketin bitmiş hali yani yaratıcı drama tekniğinin sonuçları alınır.”

Ö20: “Yaratıcı drama **hazine kutusu** gibidir; çünkü sürprizlerle doludur ve keşfedilmeyi bekler.”

3.3.4. Kategori 4: Yaratıcı dramanın yaratıcılığı geliştiren yönü

“Yaratıcı dramanın yaratıcılığı geliştiren yönü” kategorisine ait kodlar ve metaforlar Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Dördüncü kategoriye ait kodlar ve metaforlar

Bu kategoriye ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

Ö9: “Yaratıcı drama **anahtar** gibidir çünkü kendi sınırlarımızın, ön yargılarımızın, çekingenliğimizin utangaçlığımızın ötesine geçmemizi sağlayarak bizi zincirlerimizden kırarak, özgür bırakmış olacaktır.”

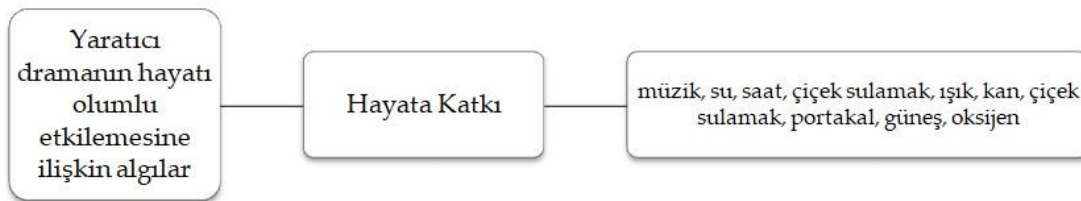
Ö31: “Yaratıcı drama **heykeltıraşlık** gibidir; çünkü tıpkı bir heykeltıraş gibi elinde olan kısıtlı malzemelerle ortaya kimsenin aklına gelmeyecek eşsiz bir ürün çıkarabilir ve herkes bu ürüne baktığında farklı bir anlam çıkarır.”

Ö62: “Yaratıcı drama **rüzgarda sallanan ağaçlar** gibidir; çünkü Sallanan ağaçlar oyuncular, onları sallayan seçtikleri konudur. Sallanma şiddetleri de gövdelerin dalların kalınlığına göre değişir.”

Ö121: “Yaratıcı drama **çocuk** gibidir; çünkü Çok yaratıcıdır, hayal gücü oldukça geniştir ve meraklıdır. Yeni şeyler üretmeye elverişlidir.”

3.3.5. Kategori 5: Yaratıcı dramanın hayatı olumlu etkilemesi

“Yaratıcı dramanın hayatı olumlu etkilemesi” kategorisinde yer alan kod ve metaforlar aşağıda verilen Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. Beşinci kategoriye ait kodlar ve metaforlar

Bu kategoriye ilişkin üretilen metaforlarla ilgili ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

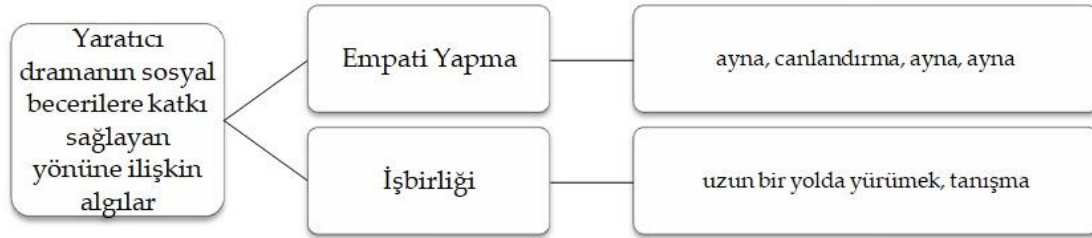
Ö57: “Yaratıcı drama **çiçek sulamak** gibidir; çünkü çiçek insan su ise yaratıcı dramadır. Çiçek su olmadan büyümmez ve çiçek açmaz. Yaratıcı dramanın insana katkıları insanı oluşturan özelliklerdir.”

Ö65: “Yaratıcı drama **ışık** gibidir; çünkü hayatı kolaylaştırır.”

Ö119: “Yaratıcı drama **oksijen** gibidir; çünkü oksijeni göremeyiz ama hissederiz, varlığını biliriz ve onsuz yaşayamayız. Yaratıcı drama da böyledir. Varlığını biliriz ve hayatta çoğu zor durumda bize yardım eli uzatan yaratıcı dramadır.”

3.3.6. Kategori 6: Yaratıcı dramanın sosyal becerilere katkısı

“Yaratıcı dramanın sosyal becerilere katkısı” kategorisindeki kodlar ve üretilen metaforlar Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Altıncı kategoriye ait kodlar ve metaforlar

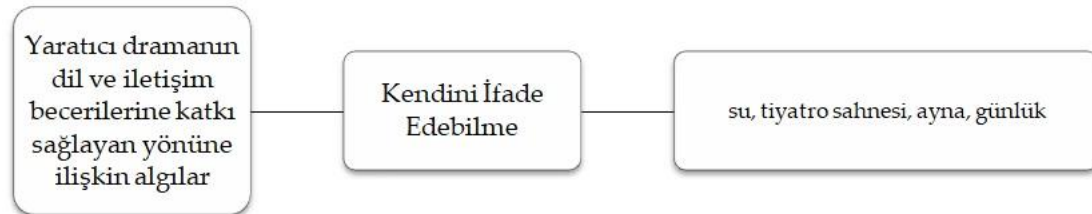
Bu kategoriye ilişkin bazı görüşler şu şekilde sıralanmaktadır:

Ö107: “Yaratıcı drama **ayna** gibidir; çünkü katılımcılar drama uygulamasında kendini bir başkası yerine koyabilme, başkası gibi düşünebilme fırsatı bulurlar.”

Ö64: “Yaratıcı drama **uzun bir yolda yürümek** gibidir; çünkü yolda bir sürü olayla, insanlarla karşılaşabiliriz. Yaratıcı drama bize yolda çok yardımcı olur. İnsanlarla iletişimimiz konusunda, grup olarak çalışabilme konusunda yaratıcı drama yol gösterir.”

3.3.7. Kategori 7: Yaratıcı dramanın dil ve iletişim becerilerine katkısı

“Yaratıcı dramanın dil ve iletişim becerilerine katkısı” kategorisinin kodları ve metaforları Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Yedinci kategoriye ait kodlar ve metaforlar

Bu kategoride üretilen metaforlardan bazıları şunlardır:

Ö98: “Yaratıcı drama **ayna** gibidir; çünkü Gördüklerimizi, yaşadıklarımızı, hissettiklerimizi yaratıcı drama sayesinde aktarıyoruz.”

Ö106: “Yaratıcı drama **günlük** gibidir; çünkü katılımcıların düşünceleri, öznel anıları ve bilgileri dışarıya hissettiği ve istediği gibi verebilmesidir.”

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre Eğitimde Drama dersini alan öğrenciler yaratıcı drama kavramına ilişkin 80 farklı, toplam 124 metafor üretmişlerdir. Metaforlar yirmi yedi (27) kod ve yedi (7) farklı kategori altında sınıflandırılmıştır. Üretilen bu metaforlarda öğrencilerin en sık kullandıkları ifadeler ‘oyun’, ‘ayna’, ‘hayat’ ve ‘tiyatro’ olmuştur.

Yaratıcı dramanın özünde oyun vardır ve dramanın çıkış noktasıdır. Adıgüzel (2006) de drama sürecinin; oluşmasını, gelişmesini ve sonuçlandırmasını kurgu ile gerçek arasındaki oyunlar ve oyunsu süreçlere dayandığını belirtir. Ancak yapılan araştırmalarda yaratıcı dramanın aşamaları arasında oyun, doğaçlama ve oluşum gibi kavramlar arasında karışıklıkların yaşandığı görülür. Hazırlık-ısınma çalışmaları aşamasında güven kazanma, uyum sağlama gibi grup dinamiğini oluşturmak için çocuk oyunları ya da türetilmiş eğlenceli oyunların etkin olarak kullanılabileceğini ancak bazı gruplarda eğlenmenin bir amaç haline dönüşmesi durumunda diğer aşamalara geçilemeyeceğini ve oyunların yaratıcı drama etkinliklerin kendisi olduğu ile ilgili yanlış algılamalara yol açabileceği konusuna dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Tuluk (2004) da drama ve oyun arasında büyük farklılık ve benzerliklerin bulunduğunu belirtir. Örneğin dramada eğitsel ve sanatsal hedefler olduğunu oyunda ise belli bir amacın olmayabileceğini, drama bir grup etkinliği iken oyunun tek başına oynanabileceğini, dramada çok kesin kurallar yokken oyunun kuralları olduğunu, dramada doğru, yanlışın olmadığını ve sürecin önemli olduğunu ancak oyunlarda sonucun önemli olduğunu vurgular. Bu çalışmada ‘oyun’ metaforunun sık kullanılması bir kavram karışıklığına işaret edebilir. Nitekim aynı şekilde Kayıran (2018) da öğretmen adaylarıyla yaptığı görüşmede ‘Drama’ kavramının oluşturduğu çağrışımlarda en çok ‘oyun’ kelimesinin ortaya çıktığını bulmuştur ve Drama dersinin amacını dersi oyun şeklinde anlatma olarak belirtmişler, sonra yapılan uygulamalarda ise drama kavramını *oyunla canlandırma* olarak değiştirmişlerdir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının ‘oyun’ metaforunu en çok birinci kategorinin ‘Eğlenerek öğrenme’ ile ilgili algı kodunda kullandıkları için algılanan ‘oyun’ un Yaratıcı Drama süreçlerinden farklı olduğu, yukarıda Adıgüzel’in (2006) bahsettiği yanlış algılamaların oluştuğu söylenebilir.

Sık kullanılan diğer bir metafor da ‘ayna’ dır. Bu metafor en çok ‘Sosyal Beceriler’ ile ilgili kategoride ‘Empati yapma’ kodlaması altında görülmüştür. Empati kurma becerisinin yaratıcı drama yönteminin etkisinin olduğu Karacil ve Yayla (2018), Gökçearslan ve Altınova’nın (2012) çalışmalarında da görülmektedir. Özellikle yaratıcı dramanın değerlendirme ve yansıtma aşamasında canlandırılan durumlar ve ilişkiler bireydeki bilişsel ve duyuşsal kazanımları ortaya çıkaran önemli bir süreçtir. Bu süreçte bireydeki önyargılar, tepkiler, kararlar değişikliğe uğrayarak, yeni farkındalıklar kazanır ve empati kurması kolaylaşır. ‘Ayna’ metaforu ‘Kişisel Gelişim’ ile ilgili kategoride farklı kodlar altında dağılmıştır. Bunlar ‘kendini tanıma’, ‘özgüven’, ‘rahatlama’, ‘problem çözme’ ve ‘kendini ifade etme’. Öğretmen adayı ‘ayna’ metaforunu kullanarak yaratıcı drama çalışmalarının kendini görmesine, tanınmasına, keşfetmesine, problem çözmesine, rahatlamasına imkân sağlayacağı konusunda bir algı oluşturduğu söylenebilir.

‘Hayat’ metaforu bu çalışmada sıklıkla kullanılan diğer bir metafordur. Gündoğan ve Ergenekon’un (2018) çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin; Yazar-Kaptan ve Oğuz-Namdar’ın (2021) sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama kavramına ilişkin metaforik algılarını incelediği çalışmalarında da en çok kullanılan metaforun hayat olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ‘hayat’ metaforu çoğunlukla “yaratıcı dramanın içeriğine ve öğelerine ilişkin algılar” kategorisinde kullanılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı dramayı ‘hayat’ metaforu ile sıklıkla açıklama nedenlerinin ilki yapılan derslerin günlük hayattaki gerçeklerle ilişkilendirilmesi olabilir. Bu ilişkilendirme ileriki yıllarda meslek hayatlarında; öğretme-öğrenme ortamlarında, veli-idare ilişkilerinde farklı meydan okumalarla karşılaştıklarında yardımcı olacaktır. Eğitimde Drama dersinin öğretmen adaylarını mesleki hayata hazırlayıcı bir rolü de kapsadığı görülmektedir. Sonuç olarak; öğretmen adaylarının yaratıcı drama çalışmalarını hayat ile ilişkilendirilebilecekleri bir olgu olduğuna ilişkin bir kavrayış geliştirdiği söylenebilir.

Diğer sık kullanılan bir metafor olan ‘Tiyatro’ yaratıcı dramanın öğretme-öğrenme yöntemi ile içeriğine ve öğelerine ilişkin algılarda ortaya çıkmıştır. Eğitimde Drama dersinin amacı tiyatro eğitimi vermek değildir, ancak yaratıcı dramanın öncülerinden biri olan Winifred Ward’a göre yaratıcı drama, tiyatronun

çocuklarla birlikte uygulanmak üzere olan okul öncesi eğilimidir (Nickel, 1984b, akt. Tüzün & Adıgüzel, 2022). Eğitimde Drama ders içeriğinde drama ve yaratıcı dramanın temel kavramlarından biri olan tiyatro pedagojisinden bahseder. Tüzün ve Adıgüzel (2022) oyun pedagojisi ve tiyatro pedagojisi alanında öncü olan Hans-Wolfgang Nickel ile ilgili yaptıkları çalışmada, yaratıcı drama ya da informal dramanın pedagojiden geldiğini göstermişlerdir. Wolfgang Nickel, oyun ve tiyatro pedagojisi ile ilgili en temel amacını ve uygulamalarındaki yaklaşımını 18 Mayıs 2013 tarihli atölye notlarından şu şekilde aktarmışlardır:

“Oyun ve tiyatro pedagojisinde pek çok şeyi yapmaya çalışıyoruz. İnsanlar düşünebilmeliler, yazabilmeliler, metin oluşturabilmeliler. Ama hepsi doğaçlama ile olmalı, canlı kalmalı yapılan şey. Hazır bir şey kullanılmıyor. Katılımcılar çocuklar birlikte hareket edebilmeli. Jestlere, mimiklere dayalı oyun oynuyoruz. Çok az makyaj kostüm, maske vs. kullanıyoruz. Çocukların hemen sürece girmesi için bu zorunlu. Çocukların muhteşem oyuncular olmasını değil; düşünmeyi ve hissetmeyi öğrenmelerini istiyoruz....” (akt. Tüzün & Adıgüzel, 2022, s. 85)

Nickel'in ifadesinde ve YÖK'ün (2018) Eğitimde Drama dersinin tanımında da görüldüğü gibi yaratıcı drama canlandırmalarında katılımcılardan mükemmel oyuncular olmaları ve hazır bir metnin oynanması ile ilgili bir beklenti olmadan doğaçlamalar yoluyla kendilerini ifade etmeleri istenmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının kullandığı 'tiyatro' ya da 'tiyatro sahnesi' gibi metaforların tiyatro pedagojisi ile ilgili olduğu söylenebilir.

Yaratıcı Drama kavramına ilişkin en fazla metafora sahip kategori '*yaratıcı dramanın öğrenme ortamına katkı sağlayan yönüne*' ilişkin algıları kapsamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun öğretmen adaylarından oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda üretilen metaforların çoğunluğunun öğretme-öğrenme kategorisinde yer alması yaratıcı drama uygulamalarının eğitimde kullanılmasına ilişkin kazanımlara ulaştığını gösterir. Bu kategoride öne çıkan kod 'öğretim tekniği', 'eğlenerek öğrenme' ve 'kalıcı öğrenme' olmuştur. Bu sonuç araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya bir öğretim yöntemi olarak yaklaştığını, öğretim tekniği olarak kullanmak ve ders sırasında yaşadıkları sorunlara çözüm bulmak için yaratıcı dramaya başvurabileceklerini düşündüklerini göstermektedir. Nitekim Akkocaoğlu-Çayır ve arkadaşları (2016) öğretmenlerle yaptıkları görüşmede yaratıcı dramayı yöntem olarak kullanma gerekçelerini, kalıcı öğrenmeyi sağlama, eğlenerek öğrenme, aktif katılımı ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlama olarak sıralamışlardır. Oğuz ve Beldağ, (2015) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yaptıkları görüşmelerde de benzer sonuçlar çıkmıştır. Buna göre yaratıcı drama yönteminin kalıcı öğrenme, dersi eğlenceli hâle getirme, etkin katılım, kendini ve çevresini tanıma, yaparak yaşayarak öğrenme, derse ilgi çekme, derse istekli katılım, iletişim becerileri geliştirme, yaratıcılık gibi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin kazanılmasına olumlu etki ettiğini ifade etmişlerdir.

Yaratıcı drama, bir yöntem olarak, sahip olduğu tekniklerle; masal yazma (Sevim, 2006), İngilizce öğretimi (Özbahar, 2007), bilim adamlarının yaşam öyküsü (Özdemir & Adıgüzel, 2018), Absürd Tiyatro anlayışının kavranması (Çetinkaya & Adıgüzel, 2018) ile ilgili alanlarda da kullanılmıştır. Bunlarla birlikte 6. Sınıf Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde kullanılan drama yöntem ve teknikleri sayesinde ise öğrencilerin daha iyi performans gösterdikleri, işlenen konuları daha iyi anladıkları, derse odaklanma konusunda sorun yaşamadıkları, derse daha istekli katıldıkları, ders sırasında kendilerini daha iyi hissettikleri ve söz konusu yöntem onların duygularını olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Karaosmanoğlu & Adıgüzel, 2021). Alanyazındaki araştırmalara benzer şekilde bu çalışmada da öğretmen adayları yaratıcı drama kavramını öğretme-öğrenme işlevine yönelik yapılan 'Eğitsel Drama' türüyle algılayıp tanımlamışlardır.

Araştırma sonuçlarında ikinci kategori '*yaratıcı dramanın kişisel becerilere katkısı*' ile ilgili algıları temsil etmektedir. Bu kategoride en çok üretilen metaforlar "kendini tanıma" olarak kodlanmıştır. Bu sonuç yaratıcı drama etkinlikleriyle öğretmen adaylarının kendileri hakkında bilmedikleri yönlerini, yeteneklerini keşfetmelerine, kendilerini tanımaya yönelik becerilerinin geliştiğine, kişisel becerilerine katkı sağladığına ilişkin düşüncelerin bir göstergesi olabilir. Buna benzer bir sonuç Kaf-Hasırcı, Bulut ve İflazoğlu-Saban'ın (2008) yaptığı çalışmada bulunmuştur. Bu çalışmada yaratıcı dramanın öğretmen

adaylarının bireysel kazanımına ilişkin görüşleri incelenmiş ve 'kişinin öz farkındalığı' temasında en çok ifade edilen kazanımın 'kendini tanıma' kazanımı olduğu bulunmuştur. Öz-yeterlik algısını değerlendiren çalışmalarda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır (Akkocaoğlu & Gökbulut, 2015). Wright (2006) da araştırmasında yaratıcı drama uygulamalarının benlik kavramı üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymuş, bu tür etkinliklerin okullarda kişisel becerilerin gelişimi için bir araç olarak kullanılmasını önermiştir. Makalenin giriş bölümünde Eğitimde Drama dersinin kazanımlarının iki yönlü bir amaca hizmet edebileceği söylenmişti. Bunlardan birincisi, öğretmen adayının kendini ve kendi yaratıcılığını keşfetmesiydi. Bulgular öğretmen adayının kendini tanıma ve keşfetme yolunda yaratıcı dramanın amacına ulaştığı ile ilgili algıları görülmüştür.

Üçüncü kategori '*yaratıcı dramanın içeriği ve öğeleri*' ile ilgili algıları kapsamaktadır. Bu kategoride en çok metaforun yaşantılardan yola çıkma koduna ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. San (1996), yaratıcı dramayı; lider eşliğinde drama tekniklerinden faydalanarak bir konuyu, fikri, olayı, kavramı bireyin yaşantıları yoluyla kendi gözlem ve tecrübelerinin süzgecinden geçirerek canlandırılan süreç odaklı bir grup çalışması olarak tanımlar (akt. Üstündağ 1998, s. 29). Katılımcıların yaratıcı dramaya ilişkin algılarında kendi hayatlarından yola çıkarak bilgi ve deneyimlerini drama etkinliklerine ve canlandırmalara yansıtma gerektirdiği bilinci oluşmuştur. Bu kategoride üretilen diğer metaforlar incelendiğinde yaratıcı dramanın tanımında yer alan bileşenlere uyumlu olduğu görülür. Akış, canlandırma, süreçten hedefe ulaşma, keşif, anda olma, liderlik ve esneklik gibi kavram ve olgular; yaratıcı drama sürecinde yöntemin bir parçası olarak, ya da bir sanat eğitimi formu olarak ele alınır (Adıgüzel, 2006, s. 23). Bu kavram ve olgular yaratıcı drama disiplinin özelliğidir. Yaratıcı dramanın içeriğine ve öğelerine ilişkin kavram ve süreçleri tanımak ve kavramak oldukça önemlidir çünkü bu süreçler mesleğe başladıklarında kendi alan öğretimlerinde kullanacaklardır.

Araştırma sonucuna göre dördüncü kategori '*yaratıcı dramanın yaratıcılığı geliştiren yönü*' ile ilgili algılar olmuştur. Bu kategoriye ilişkin en çok görüş bildirilen kod *özgür ortam sağlama* olmuştur. Katılımcılar, yaratıcı dramanın yaratıcılıklarını sergilemek için onlara özgür bir ortam sağladığı görüşünü vurgulamakla beraber yaratıcılığa ilişkin metaforların az sayıda üretilmesi, Eğitimde Drama dersinde öğrencilerin yaratıcı yönlerini ortaya çıkartacak tekniklerin derslerde yeterince kullanılmadığı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Buna göre bu tekniklerin çeşitlendirilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre '*yaratıcı dramanın hayata olumlu etkisi*' araştırmanın beşinci kategorisi olmuş ve hayata katkı kodu ile incelenmiştir. Katılımcıların yaratıcı dramanın hayata olumlu etkisine ilişkin görüşleri dramayı bir öğretim yöntemi olarak algılamak değil kendi kişisel faydaları ve hayatlarına olan katkısına yönelik bir algı oluşturdıkları görülmüştür.

Ulaşılan altıncı kategori '*yaratıcı dramanın sosyal becerilere katkısı*' olarak belirlenmiştir. Bu kategoride empati yapma ve iş birliği kodları yer almaktadır. Rowland (2002) yaratıcı dramanın sosyal etkileşimi öğretmek için değerli bir araç olduğunu belirtmiştir. Yaratıcı drama ve sosyal beceriler arasında önemli bir ilişki bulunmasına rağmen öğrencilerin yaratıcı dramaya ilişkin algıların sosyal beceriler üzerinde yoğunlaşmadığı görülmektedir. Öğrencilerin farklı bölümlerde olması, sosyal etkileşimlerinin haftada iki ders saati ile kısıtlı olması ve ders dışında etkileşimlerinin az olması durumu Eğitimde Drama dersinin etkinliklerine de yansımış olabileceği düşünülmektedir.

Bununla birlikte '*yaratıcı dramanın dil ve iletişim becerilerin katkısı*' konusundaki algıların yeterli olmadığı yedinci kategoride görülmüştür. Yaratıcı dramanın sözlü ve sözsüz iletişim üzerine kurulu olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu kategoride daha yüksek sayıda metaforlar üretilmesi beklenmesine rağmen öğrencilerin bu konudaki algıları yeterli değildir. Öğretmen merkezli ders anlatma sistemi içerisinde yetişen öğretmen adaylarının sosyal becerilerle ilişkili olan dil ve iletişim becerilerini gösterebilecek ortamlarda bulunma deneyimlerinin yetersizliği bu sonuca neden olabilir. Eğitimde Drama dersine ait sınıf mevcudunun kalabalık olması onlara sosyal etkileşim ve iletişim için fırsatlar

yaratması beklenirken pasif öğrenme sistemi içerisinde yetişen öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile ilgili algılarının bu ders sonucunda yeteri kadar gelişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimde Drama derslerinin öğrencilerin çemberde birbirleriyle sözlü ve sözsüz iletişim kurmaya elverişli ortamlarda yapılması gerekmektedir. Geleneksel sıralı sınıf düzenin de derslerin yapılması bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dil ve iletişim konusundaki algılarını etkilemiştir.

Bu çalışma özelinde, elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Eğitimde Drama dersinde oyunun öğrenme aracı olma işlevinden çıkarak amaç haline gelmesinden dolayı hazırlık-ısınma aşamasındaki oyun etkinliklerinden canlandırma aşamasına geçiş sürecinin etkili olmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle bu derste yaratıcı drama kavramının içeriği ve öğelerine ilişkin algıların daha etkili geliştirilebilmesi için Eğitimde Drama dersini bu disiplinde eğitim almış yaratıcı drama liderleri tarafından verilmesi önerilmektedir.
2. Yaratıcı dramanın öğretme öğrenme yöntemi kapsamındaki aktif ve kalıcı öğrenme konularında ve sosyal beceriler ile dil-iletişim becerilerine ilişkin kazanımlarda fiziksel mekân, zaman, sınıf mevcudu, materyal gibi şartların Eğitimde Drama dersi için sağlanması önerilmektedir. Bununla birlikte eğitim fakültesindeki diğer derslerin de öğrenci merkezli bir anlayış ve düzende yapılması Eğitimde Drama dersini destekleyecektir.
3. Algıların gelişmesi ve çeşitlenmesi için yaratıcı drama tekniklerinden faydalanarak, etkileşimli bir ortamda üretilen metaforların canlandırılması ve sürecin değerlendirilmesi önerilebilir. Bu öneri ile farklı katılımcıların algılarının paylaşılmasıyla zengin öğrenme ortamının oluşturulmasının yanı sıra yaratıcı drama tekniklerinin veri toplama aracı olarak kullanılması düşünülebilir.

Kaynakça/Reference

- Adıgüzel H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama dergisi* 17-29.
- Adıgüzel Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. (2. Baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Adıgüzel, H. Ö. (2009). Determination and comparison of German and Turkish participants' perceptions of creative drama through the metaphor (simile) method. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 25.
- Akkocaoğlu Çayır, N. & Gökbulut, Ö. Ö. (2015) Yaratıcı drama yöntemi ile öğretmen yeterliklerinden kişisel gelişim üzerine nitel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 252-270.
- Cresswell J. W. (2007). *Qualitative inquiry and reseach design: Choosing among five approaches* (2nd edt) Sage.
- Çetinkaya, Ö., & Adıgüzel, Ö. (2018). Yaratıcı drama ve absürd tiyatro. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1), 2-18.
- Gedik N. (2016). *Olgubilim (Fenomenoloji). Nitel araştırma yöntemleri*, içinde. (edt.Yaşar Özden, Levent Durdu). Anı Yayıncılık.
- Gökçearslan, Ç.E. & Altınova, H. (2012). Sosyal hizmet eğitiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin empati becerisine etkisi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 133-149.
- Gündoğan, A. & Ergenekon, E. (2019). "Drama hayattır" bir metefor analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1777-1786.
- Kaf-Hasırcı, Ö., Bulut, M. S. & İflazoğlu-Saban, A. (2008). Öğretmen adaylarının yaratıcı dramanın bireysel ve akademik kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3(6), 63-83.
- Kalyon, D. Ş., & Aksoy, P. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının "drama" kavramına ilişkin algıları: Bir metafor çalışması. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 110-126.
- Karacıl, M. & Yayla, A. (2018). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisi . *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2(2), 1-13
- Karaosmanoğlu, G., & Adıgüzel, Ö. (2021). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde yaratıcı drama deneyimine öğrenci gözüyle bir bakış. *Journal of Qualitative Research in Education*, 26.
- Kayran, B. K. (2018). Sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcı dramaya ilişkin algıları ve tutumları üzerine bir çalışma. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.31 (2), 679-708
- Keleşoğlu S. & Adıgüzel Ö. (2012). Yaratıcı drama temelli çocuk hakları eğitim programının değerlendirilmesi. Özel Doğanç Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği Programı.
- Lakoff G. & Johnson M. (2002). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü.
- https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Oğuz, A. & Beldağ, A., (2015). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies*. 10(15), 667-680.
- Ömeroğlu, E. (1990) Anaokuluna giden beş-altı aşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: H.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özbahar, S. Y. (2007). Yaratıcı drama ile İngilizcede sözcük öğretimi. *Çağdaş Drama Derneği*. Yaratıcı Drama Liderlik/Eğitmenlik Programı Yayınlanmamış Bitirme Projesi, Ankara.
- Özdemir, P., & Üstündağ, T. (2009). Fen ve teknoloji alanındaki ünlü bilim adamlarına ilişkin yaratıcı drama eğitim programı. *İlköğretim Online*, 6(2), 226-233.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Rowland, G. E. (2002). *Every child needs self -esteem: Creative drama builds self -confidence through self-expression* (Order No. 3040782). Available from ProQuest dissertations & theses global. (275807476). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/every-child-needs-self-esteem-creative-drama/docview/275807476/se-2>.

- Sackmann S. (1989). The role of metaphors in organisation transformation. *Human relations* 42, 463-485.
- San, İ. (1991). Yaratıcı drama: eğitsel boyutlar. *İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri*, İzmir.
- Sevim, E. (2006). Yaratıcı drama ve masallar. *Yayımlanmamış dernek projesi, Ankara: TC MEB Özel Doğaç*.
- Tuluk, N. (2004). Yaratıcı drama. *Pivolka*. 3 (12), 10-12
- Tüzün, T., & Adıgüzel, Ö. (2022). Hans Wolfgang Nickel'e göre oyun ve tiyatro pedagojisi: bir anlatı araştırması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 17(1), 73-102.
- Üstündağ T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim* 22 (107), 28-35.
- van de Water, M. (2021). Drama in education: Why drama is necessary. SHS Web Conf. 2021, 98, 02009. [CrossRef]
- Van der Mescht H. (2004). Phenomenology in education: A case study in educational leadership. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology* 4(1), 1-16.
- Wright P. R. (2006). Drama education and development of self: Myth or reality? *Social Psychology of Education* 9, 43-65. DOI: 10.1007/s11218-005-4791-y.
- Yarar Kaptan, S., & Oğuz Namdar, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama ve değerlere ilişkin metaforik algıları. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-15.
- Yıldız E. & Adıgüzel Ö. (2020). Yaratıcı dramayı yöntem olarak kullanmak: Matematik öğretiminde öğretmen görüşleri. *Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi* 2(2), 109-135.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-YetistirmeLisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

'Drama in Education' course is one of the elective vocational knowledge courses offered to teacher candidates who study in education faculties. Vocational knowledge elective courses are not included in the programs of the relevant departments; but it is given to all students as faculty courses, regardless of program. In this sense, this course is taught with students from different departments. The 'Drama in Education' course is planned as theoretical, 2 hours per week in one semester. The teacher candidate who chooses the 'Drama in Education' course is expected to understand and apply drama as a method in education and use it in his teaching life. It can be said that the achievements of the 'Drama in Education' course have a two-fold purpose. The first is for the teacher candidate to discover himself and his own creativity, and the second is knowing how to use drama as an educational tool in terms of effective teaching techniques and gaining awareness of the importance of this teaching method's contribution to children's development.

This research aims to determine the metaphorical perceptions of education faculty students who choose the drama course in education regarding the concept of creative drama. For this purpose, answers were sought to the following questions:

1. What are the metaphorical perceptions of education faculty students who choose drama course in education regarding the concept of creative drama?
2. In which categories can the metaphors put forward by education faculty students who choose drama in education to explain the concept of creative drama be examined in terms of their common features?

2. METHOD

In this research, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was preferred. It was examined how the creative drama experienced through the Drama course in education was perceived by the prospective teachers, how it was interpreted and how these perceptions were combined with their teaching consciousness. To understand these perceptions, the 'Metaphor technique', which is used as a data collection technique in many studies, was used. With this understanding, prospective teachers were asked to fill in the blanks in the statement "Creative drama is like ..., because..." in line with their own views. The study group of this research consists of 130 students who are studying in the 2023-2024 academic year.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the results of the research, prospective teachers who took the Drama in Education course produced 80 different metaphors, out of 124, regarding the concept of creative drama. In these metaphors produced, the most frequently used expressions were 'Play' (f=9), 'Mirror' (f=9), 'Life' (f=5), 'Theatre' (f=4). Metaphors were classified into twenty-seven (27) codes and seven (7) different categories.

A total of 33 metaphors (26.61%), were produced under the first category named as 'Contribution to Learning Environment' and were examined in 4 codes. These codes are named as follows: 'Teaching Techniques' (f = 15), 'Learning with Fun' (f = 10), 'Permanent Learning' (f = 7) and 'Active Learning' (f = 1).

Second category was named as 'Self-Knowledge'. 31 metaphors (25%) were produced in this theme and was examined in 8 codes. These were: 'Self-Awareness' (f=15), 'Motivation' (f=5), 'Emergence of Talents' (f=3), 'Gaining a Different Perspective' (f=2), 'Developing Self-Confidence' (f=2), 'Relaxation' (f=2), 'Awareness' (f = 1), and 'Problem Solving' (f = 1).

Third category was related to the 'Content and Elements of Creative Drama'. 28 metaphors (22.58%) were produced in this category. It is named under 8 codes. 'Based on Experiences' (f = 9), 'Flow' (f = 6), 'Visualization' (f = 4), 'Reaching the Goal Through the Process' (f = 4), 'Discovery' (f = 2), 'Being in the Moment' (f = 1), 'Leadership' (f = 1) and 'Flexibility' (f = 1).

Fourth category was perceptions about the 'Creativity-Enhancing Aspect'. 12 metaphors (9.67%), related to this category were produced and examined in 3 codes. These codes; 'Providing a Free Environment' (f=5), 'Originality' (f=4) and 'Development of imagination' (f=3).

In the fifth category, perceptions emerged regarding 'Positive Impact of Creative Drama on Life'. These perceptions were collected in a single code called 'Contribution to life' (f = 10), (8.06%).

In the sixth category, 6 metaphors (4.83%), were produced regarding the perceptions regarding the aspect of creative drama 'Contributions to Social Skills' and were examined under 2 codes: 'Empathy' (f=4) and 'Cooperation' (f=2).

In the seventh category, perceptions regarding the aspect of creative drama that contributes to 'Contributes to Language and Communication Skills'. They were grouped into one code: 'Ability to Express Oneself' (f=4), (3.22%).

This study showed that the most frequently used expressions by the students were 'Play'. The second mostly explained creative drama with the metaphor was 'Life'. The frequent use of the 'Life' metaphor can indicate that Drama in Education course played a role in preparing teacher candidates for life and for professional life as stated in the study of Yazar Kaptan and Oğuz Namdar (2021).

The category with the most metaphors regarding the concept of Creative Drama covers perceptions regarding 'the aspect of creative drama that contributes to the learning environment'. Considering that the study group of the research consists of teacher candidates, the fact that the majority of the metaphors produced are in the teaching-learning category indicates that creative drama applications have achieved gains regarding the use of creative drama in education. The prominent codes in this category were 'teaching techniques', 'learning with fun' and 'permanent learning'. This result shows that the prospective teachers who participated in the research approached creative drama as a teaching method and thought that they could use creative drama to improve their teaching-learning environment and find solutions to the problems they experienced during the lesson.

The 'Self-Knowledge' category, emerged with metaphors regarding the aspect of creative drama that contributes to personal skills. Perceptions were; 'Self-Awareness', 'Motivation', 'Discovery of Talents', 'Gaining a Different Perspective', 'Self-Confidence', 'Relaxation', 'Gaining Awareness' and 'Problem Solving' also emerged. Creative drama activities was perceived as a medium to discover aspects of themselves and talents that they were not aware of them. Similar results have emerged in studies evaluating self-efficacy perceptions. Wright (2006) also revealed in his research that creative drama practices have significant effects on self-concept, and suggested that such activities be used as a tool for the development of personal skills in schools.

The third category was about the perceptions regarding the 'Content and Elements of Creative Drama'. It was concluded that the most metaphors belonged to the 'Based on Experiences' code. When other metaphors produced in this category are examined, it is seen that they are compatible with the components included in the definition of creative drama such as: 'Flow', 'Role Playing', 'Achieving the Goal from the Process', 'Discovery', 'Being in the Moment', 'Leadership' and 'Flexibility'. These concepts are considered as a part of the method in the creative drama process or as a form of art education (Adıgüzel, 2006: 23). The concepts and phenomena that emerge in this theme are characteristic of the creative drama discipline.

In the fourth category, perceptions were regarding the 'Creativity-Enhancing Aspect' of creative drama. The most commented code in this theme was 'Providing a Free Environment'. 'Originality' and 'Development of Imagination' was also perceived in this theme. Although the participants stated that

creative drama provided them with a free environment to display their creativity, it was observed that metaphors related to creativity were produced in small numbers.

Fifth category was perceptions about the 'Positive Impact of Creative Drama on Life' emerged in the 'Contribution to Life' code. The participants' views on the positive impact of creative drama on life. It can be said that prospective teachers perceived drama not only as a teaching method but also as a method that contributes to their life.

Sixth category was regarding the aspect of 'Contributions to Social Skills'. 'Empathy' and 'Cooperation' codes were emerged. In order to provide effective and successful teaching, it is also important for the teacher to communicate effectively with his students in addition to his academic competence.

The last category was named as 'Contributes to Language and Communication Skills'. The metaphors were grouped under 'Self-Expression' code. Creative drama activities are based on verbal and non-verbal communication. Compare to the reseach findings it was expected to have a higher number of metaphors to be produced in this category.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08-09-2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/377

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, danışmanlık, raporlaştırma (%60).

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, veri analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları (40).

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Araştırmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFED)
 Bolu Abant İzzet Baysal University
 Journal of Faculty of Education

2025, 25(1), 133– 158. [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1421210](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1421210)



Sınıf Öğretmeni Adaylarının Tartışmaya İlişkin Algıları*

Perceptions of Primary School Teacher Candidates Regarding Discussion

Serdar YEŞİL¹ 

Geliş Tarihi (Received): 17.01.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 18.12.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının tartışmaya ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sınıf eğitimi bilim dalında öğrenim gören 57 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme verileri, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının tartışmayı en çok zıt fikirleri savunma, kendi fikrini karşıdakilere ispatlama ya da benimsetme olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarına göre etkili bir şekilde tartışmanın nedenleri arasında; sabit fikirlilik, farklı görüşlere saygı ve hoşgörü göstermeme, birbirini dinlememe, çabuk öfkelenme, empati kuramama ve önyargılı olma ön plana çıkmaktadır. Öğretmen adaylarına göre öğrencilerde geliştirilmesi gereken tartışma becerilerinin; dinleme ve konuşma gibi dil becerileri ile fikirlere saygı, hoşgörü, empati gibi sosyal becerilerin olduğu tespit edilmiştir. Bireylerde tartışma kültürünün oluşması ve tartışma becerilerinin gelişmesi için küçük yaşlardan itibaren öğretimin her kademesinde tartışma etkinlikleri düzenlenebilir. Öğretmen adaylarının görüşlerini serbestçe ifade edebilecekleri etkinliklere, ders içinde ve dışında tartışma uygulamalarına yer verilebilir. Öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde özellikle genel ve özel öğretim yöntemleri derslerinde tartışma yönteminin özellikleri uygulamalı olarak öğretilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Öğretmen Adayı, Tartışma, Algı

&

Abstract: The aim of this study is to determine the perceptions of primary school teacher candidates regarding discussion. The phenomenological design, which is one of the qualitative research designs, was adopted for the research. The study group of the research consists of 57 teacher candidates studying in the classroom education department of the faculty of education of a state university. In the study, an interview form developed by the researcher himself was used as the data collection tool. The interview data were analyzed using content analysis technique. In the study, it was determined that teacher candidates mostly expressed discussion as defending opposing ideas, proving or convincing their own ideas to others. According to the teacher candidates, the reasons for being unable to engage in healthy discussions prominently include stubbornness, lack of respect and tolerance for different views, not listening to each other, quick temper, inability to empathize, and prejudice. According to teacher candidates, the discussion skills that need to be developed in students include language skills such as listening and speaking, as well as social skills such as respect for ideas, tolerance, and empathy. Discussion activities can be organized at every level of education from an early age to develop a culture of discussion and improve discussion skills in individuals. Activities where teacher candidates can freely express their opinions and discussion practices within and outside the lessons can be included. The characteristics of the discussion method can be taught practically, especially in general and special teaching methods courses in education faculties.

Keywords: Primary School Teacher, Teacher Candidate, Discussion, Perception

Atıf/Cite as: Yeşil, S. (2025). Sınıf öğretmeni adaylarının tartışmaya ilişkin algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 133-158, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1421210](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1421210).

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu araştırmanın bir bölümü, 23-25 Kasım 2023 tarihinde düzenlenen IV. Uluslararası Türk Uygarlığı Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Dr. Serdar Yeşil, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, syesil@yyu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6307-175X

1. GİRİŞ

İnsanı diğer canlılardan ayırt eden temel özelliklerden birisi olan düşünme, insanların bilgi ve deneyimleri yoluyla kendi fikirlerini oluşturma sürecidir. İnsanların düşüncelerini ifade etmesi ise düşünme özelliğinin doğal bir sonucudur. Demokrasilerde bireylerin fikirlerini ifade etme özgürlüğü vardır ve bu fikirlerin toplumda tartışılmasıyla ortak bir anlayışa ulaşmaya çalışılır. Düşünce özgürlüğü, insanların fikirlerini özgürce ifade edebilmesi ve toplumda tartışma ortamının oluşmasıyla ortak bir anlayışa varılması fikrine dayanır. İnsanların bir konu hakkında kendi fikirlerini savunabilmesi ve fikirlerini birbiriyle paylaşabilmesi tartışmayı ortaya çıkaran önemli bir etken olarak düşünülebilir. Dolayısıyla tartışma ve tartışma kültürü bir ülkenin ve toplumun demokratiklik düzeyini göstermesi bakımından önemlidir.

Tartışma; bir başkanın yönetiminde, hepsini ilgilendiren bir konu üzerinde, belirli bir düzen içerisinde bir grup insanın düşüncelerini olgunlaştırmak için fikirlerini paylaşımlarını içeren süreç olarak tanımlanabilir (Büyükkaragöz & Çivi, 1994). Başka bir ifadeyle, iki veya daha fazla kişinin farklı fikirleri ifade ettiği ve bu fikirleri karşılıklı olarak desteklemeye veya çürütmeye çalıştığı bir iletişim biçimidir (Johnson & Johnson, 2014). Tartışma; doğru sonuçlara ulaşmak, farklı bakış açılarını anlamak, fikir alışverişinde bulunmak ve bilgiyi artırmak için son derece faydalı bir yoldur. Farklı fikirlerin ifade edilmesi, karşılıklı dinleme, delillere dayalı argümanlar gibi temel özellikler tartışmanın sağlıklı ve anlamlı bir iletişim biçimi olmasını sağlar (Mendelberg, 2002). Görüldüğü üzere tartışma, bir konu hakkında farklı görüşlerin sunulduğu ve bu görüşlerin mantıklı argümanlarla desteklendiği bir iletişim sürecini ifade eder. Tartışma, genellikle bir konuyu anlamaya, çözümlemeye veya bir sonuca ulaşmaya yönelik çabalar içerir. Bu süreçte katılımcılar, kendi fikirlerini diğerleriyle paylaşırken aynı zamanda karşı görüşleri anlamaya ve değerlendirmeye çalışırlar.

Tartışmanın gerek bireysel gerek sosyal yönden birçok faydaları bulunmaktadır. İletişim ve empati becerilerini geliştiren tartışma, bireylerin farklı perspektifleri anlamalarına, kendilerini ifade etmelerine ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Doğru bir şekilde yönetildiğinde çözüm üretmek, karar vermek ve bilgiyi artırmak için son derece faydalı bir araçtır (Büyükkaragöz & Çivi, 1994; Yeşil & Yeşil, 2003). Ayrıca tartışma, farklı bakış açılarının anlaşılmasına, toplumsal hoşgörünün temin edilmesine ve sorunların barışçıl bir şekilde çözülmesine imkân sağlar. Farklı düşüncelerin bir araya gelmesiyle yeni fikirlerin ortaya çıkmasına yardımcı olan tartışma, eğitim süreçleri açısından da önemli bir etkinlik alanı olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda eğitimde kullanılan bir öğretim yöntemi olan tartışma, öğrencilerin eleştirel ve analitik düşünme ile iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olarak farklı bakış açılarını tanımlarını ve dünya görüşlerini genişletmelerini sağlar (Büyükkaragöz & Çivi, 1994; Yeşil & Yeşil, 2003). Dolayısıyla tartışma, bireylerin hem yeni bilgi ve beceriler edinmeleri hem de gelişimleri için önemli bir araçtır. Sınıf ortamında öğretmen zaman zaman tartışma ortamı oluşturarak öğrencilerin farklı kazanımlar elde etmesini sağlayabilmektedir. Tartışma yeni bilgiler edinmeyi, öğrenilen bilgileri pekiştirmeyi, öğrencilerde demokratik tutum ve davranışları geliştirmeyi, fikirlere saygıyı, hoşgörüyü sağlama gibi pek çok faydalar sağlayan bir öğretim yöntemidir. Tartışmanın bu yararları sağlayabilmesi öncelikle tartışanların, tartışma sürecine ilişkin olumlu bir algı ve tutum ile etkin dinleme, düşünme ve ifade etme becerilerine sahip olmalarına bağlı olduğu belirtilmelidir.

Yukarıda yararları ifade edilen tartışmaya yönelik bilgi, tutum ve becerilerin kazandırılmasında, tartışma kültürünün topluma yerleştirilmesinde eğitime önemli görev düşmektedir. Tartışma becerilerinin en etkin şekilde yaşanılıp kazanılabileceği ortamların başında bir eğitim kurumu olan okullar gelmektedir. Aynı zamanda bir öğretim yöntemi olan tartışmanın temel amaçlarından birisi de bireylerin daha etkili tartışabilir hale getirilmesini sağlamaktır (Sanders vd, 1994). Tüm beceriler gibi tartışma becerileri de bilgilendirme, gözlem ve yaşamının birlikte yürütülmesiyle kazanılabilir (Passmore, 1991). Tüm bunlar okullarda sağlanarak tartışma becerilerinin öğrencilerde geliştirilmesi sağlanabilir. Okulların bu işlevini yerine getirmesinde öğretmenlere önemli görev düşmektedir. Günümüzde eğitim sisteminin temel taşlarından birini oluşturan öğretmenler, toplumun geleceğini şekillendirmede kilit bir rol üstlenmektedirler. Bu önemli rol, öğretmen adaylarının eğitim sürecine olan katılımlarını daha da kritik

hale getirmektedir. Öğretmen adayları, sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada etkin bir rol oynamak durumundadırlar. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının tartışmaya ilişkin algıları, sınıf içi etkileşimleri ve öğrenci katılımını şekillendirme potansiyeli açısından büyük önem taşımaktadır. Tartışma, öğrenme sürecinde etkili bir araç olarak kabul edilmektedir (Johnson & Johnson, 2014). Öğretmen adaylarının tartışma kavramına dair algıları, sınıf içi dinamikleri, sınıf içi etkileşimlerini ve öğrenci katılımını doğrudan etkileyebilir. Bu noktada, öğretmen adaylarının tartışma konusundaki algılarını anlamak ve değerlendirmek, eğitim sisteminin kalitesini artırmak ve öğretmen adaylarının profesyonel gelişimine katkıda bulunmak adına önemlidir. Bu araştırma geleceğin öğretmenlerinin tartışmaya ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Alan yazında tartışmaya yönelik bazı çalışmalara rastlanmaktadır. Gall & Gillett (1980) sınıf öğretiminde tartışma yöntemini, Trosset (1998) tartışma ve eleştirel düşünmenin önündeki engelleri, Larson (2000) öğretmenlerin sınıf tartışması hakkındaki düşüncelerini; Yazıcı (2003) altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde tartışma yönteminin kullanımının öğrencilerin demokratik tutumları üzerindeki etkisini; Yeşil (2003) tartışma etkinliğine ilişkin öğrenci tutum ve davranışlarının değerlendirilmesini; Yeşil (2004a) öğrenci ve öğretim elemanlarının tartışma tutumlarıyla davranışları arasındaki ilişkiyi; Yeşil (2004b) demokrasi eğitiminde tartışmanın yeri ve önündeki engelleri; Safari vd. (2006) anlatım ve tartışma yöntemlerinin öğrencilerin öğrenmelerine ve memnuniyetlerine etkisini; Sarıgöz (2013) sınıf ve grup tartışmasının meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarına etkisini; Tokdemir (2013) ortaöğretim tarih dersinin öğretiminde tartışma yöntemine ilişkin öğretmenlerin görüş ve uygulamalarını; Demirkasımoğlu & Alkın-Şahin (2015) akademisyenlerin akademik yaşamda tartışma kültürünü nasıl betimlediklerini; Alkın-Şahin & Demirkasımoğlu (2015) öğretmen adaylarının sınıf ortamındaki tartışma kültürüne ilişkin görüşlerini; Carrasco & Irribarra (2018) sınıf tartışmasının öğrencilerin hoşgörüleri tutumlar ve eşitlikçi değerlere sahip olmasına etkisini; Maden & Kaya (2018) bir iletişim biçimi ve öğretim şekli olarak tartışmaya dair öğretmen görüşlerini; Ocak vd. (2018) öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile tartışma becerileri arasındaki ilişkiyi; Sial vd. (2021) tartışma yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine ilişkin öğretim elemanlarının algısını ele almıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının tartışmaya ilişkin algılarını belirlemektir. Çalışmanın bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmen adaylarına göre tartışma nedir ve nasıl olmalıdır?
- 2- Öğretmen adaylarına göre insanların sağlıklı bir şekilde tartışmamasının nedenleri nelerdir?
- 3- Öğretmen adayları tartışma becerilerine ilişkin yeterli olup olmadığı hakkında ne düşünmektedir?
- 4- Öğretmen adaylarına göre öğrencilerin tartışma becerileri nasıl geliştirilebilir?
- 5- Öğretmen adaylarına göre sınıfta sağlıklı bir tartışma ortamı oluşturabilmek için neler yapılmalıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Bu araştırma öğretmen adaylarının tartışmaya ilişkin algılarının belirlenmesine yönelik bir çalışma özelliği taşımaktadır ve alan yazındaki bir boşluğu doldurmak amacıyla yapılmıştır. Buna göre; demokratik toplumun gerekliliklerinden biri olan tartışmayı konu alması, tartışma kültürünün topluma yerleşmesinde, birey ve toplumun biçimlenmesinde önemli bir yere sahip olan öğretmen adayları üzerinde yapılması, özellikle küçük yaşlardaki çocukların eğitimi ile uğraşacak olan sınıf öğretmeni adaylarının çalışma grubu olarak alınması yönüyle bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca alan yazındaki çalışmaların önemli kısmının nicel, az bir kısmının kuramsal olduğu, yok denecek kadar az bir kısmında ise nitel çalışma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu

araştırmada nitel yöntemin kullanılmasının, konunun derinliğine incelenmesine ve konuya ilişkin tespitlerde bulunmasına imkân sunacağından önem taşımaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen benimsenmiştir. Fenomenolojinin odağı bireylerin fenomeni nasıl algıladıkları, anlamlandırdıkları, tanımladıkları ve yargıladıklarıdır (Patton, 2018). Fenomenolojik desen, bireylerin deneyimlerini detaylı bir şekilde incelemeyi ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmayı amaçlayan nitel bir metodolojik yapıdır (Husserl & Moran, 2012). Fenomenolojik tasarımın temel amacı, fenomenle ilgili deneyimleri evrensel bir açıklamaya indirgeyerek nesnenin özünü anlamlandırmaktır. Araştırmada Husserl'in öncülüğünü yaptığı betimleyici fenomenoloji yaklaşımı kullanılmıştır. Betimleyici fenomenoloji, fenomeni tanımlamayı amaçladığı ve araştırmacının yorumlarıyla değil, yalnızca katılımcıların açıklamalarıyla ilgilendiği için benimsenmiştir (Kıral, 2021). Fenomenoloji deseninde bireylerin bir kavram ya da olguya ilişkin deneyimleri ortaya çıkarılmaktadır (Creswell, 2007). Bu çalışmada fenomen "tartışma yapma"dır. Çalışma sınıf öğretmeni adaylarının tartışma deneyimlerine ilişkin algılarını ve bu algıların oluştuğu deneyimleri derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle çalışma fenomenoloji desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sınıf eğitimi bilim dalında öğrenim gören ve gönüllü olarak araştırmaya katılan 57 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasını mümkün kılan amaçlı örnekleme yöntemleri; kritik durum, aşırı durum, tipik durum, maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme gibi türlere ayrılmıştır (Patton, 1987, akt. Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada görüşme yapılacak kişiler, kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Gerek öğrenci olarak derslerde gerekse öğretmen adayı olarak yapılan uygulamalarda tartışmayı deneyimlemiş olmaları nedeniyle bu katılımcılar tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi; para, zaman ve işgücü yönünden sınırlılıklar bulunmasından dolayı örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir. Diğer örnekleme yöntemlerinin kullanımının güç olduğu durumlarda genellikle bu örnekleme yöntemi tercih edilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Türkiye'de meydana gelen 6 Şubat depremi sonucu, 2022-2023 akademik yılı bahar döneminin uzaktan eğitim şeklinde uygulanması nedeniyle kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler	Alt gruplar	Toplam			
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	33	57,89	57	100
	Erkek	24	42,11		
Katılımcıların Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	9	15,79	57	100
	2. Sınıf	12	21,05		
	3. Sınıf	19	33,33		
	4. Sınıf	17	29,83		

Etik ilkeler gereği gönüllülük çerçevesinde çalışmaya katılan katılımcıların kimliklerinin korunması amacıyla K1, K2, K3.... K57 şeklinde kodlar verilmiştir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Çalışmada öğretmen adaylarının görüşleri açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu ile yazılı olarak alınmıştır. Her bir görüşme formunun doldurulması ortalama 10-15 dakika zaman almıştır. Görüşme

formunun açıklama kısmında, çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, katılımın gönüllük esasına dayandığı ve verilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı belirtilmiştir. Görüşme formunda, öğretmen adaylarına, tartışmanın ne olduğu ve nasıl olması gerektiği, sağlıklı bir tartışma yapılmasını engelleyen faktörlerin neler olduğu, öğrencilerin tartışma becerilerinin nasıl geliştirilebileceği, tartışma becerileri ve tartışma ortamı oluşturma konusunda kendilerini yeterli bulup bulmadıklarına ilişkin sorular sorulmuştur.

2.3.1. Görüşme formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken, öncelikle ilgili alan yazın gözden geçirilerek yarı yapılandırılmış görüşme formu taslağı hazırlanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında; tartışma kavramına ilişkin farklı tanımlamalar, tartışma engelleri, tartışma becerileri gibi kavramlar göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca görüşme sorularının hazırlanmasında; soruların açık uçlu olması, kolay anlaşılabilir olması, yönlendirici olmaması, çok boyutlu olmaması, alternatif sorular hazırlanması (Yıldırım & Şimşek, 2016) gibi ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme formunda, çalışma grubunun demografik bilgilerine yönelik soruların yanı sıra tartışmaya ilişkin algılarıyla ilişkili görüş ve değerlendirmelerini yazmalarını sağlayacak nitelikte sorular yer almıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliliğinin sağlanması için Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'ndan iki, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı'ndan bir olmak üzere üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Görüşme formu oluşturulduktan sonra görüşme formu üç öğretmen adayına uygulanmış, formun araştırma verilerine ulaşmada yeterliliği belirlenmiştir. Nihayetinde uzman görüşleri doğrultusunda altı soru olarak son halini almıştır.

2.4. Verilerin analizi

Bu çalışmada görüşme aracılığıyla elde edilen nitel veriler içerik analizi tekniğinden yararlanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde detaylı bir çalışma ile kavramlar ve temaların belirlenmesi söz konusudur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışmada veri toplama aşamasından sonuçları yorumlamaya kadar tüm aşamalar özenle gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle görüşme formuyla elde edilen verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması amacıyla kodlanması/tema-alt tema isimlerinin tespit edilmesi çalışması yapılmıştır. Katılımcı ifadelerinin içerikleri incelenmiş; tartışma algısına yönelik kodlar belirlenmiştir. Alt boyutlarda ifade edilen görüş ve öneriler belli kavramlarla ifade edildikten sonra birbiriyle ilişkili kavramlar belirli temalar altında toplanmıştır. Bu çalışma kapsamında "Tartışmanın anlamına yönelik algı, tartışmanın engellerine ilişkin algı, tartışma becerileri yeterliklerine yönelik algı, tartışmanın kullanımına yönelik algı" olmak üzere dört tane tema belirlenmiştir. Bu kapsamda "Tartışma deyince ne anlıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş; "zıt fikirleri savunma, fikir/bilgi alışverişi, kendi fikrini karşdakilere ispatlama/benimsetme, konuyu derinlemesine ele alma, konu üzerinde hararetli konuşma, ortak fikre/karara varma" ifadeleri "tartışmanın anlamına yönelik algı" teması altında değerlendirilmiştir. "Sağlıklı bir tartışma yapmayı engelleyen faktörler nelerdir?" sorusuna karşın "sabit fikirli olma, farklı görüşlere saygı ve hoşgörü göstermeme, birbirini dinlememe, çabuk öfkelenme ve bağırma, empati kuramama, önyargılı olma" ifadeleri "tartışmanın engellerine ilişkin algı" olarak değerlendirilmiştir. Temalarla ilgili katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar verilmiş, temalandırma sonunda ortaya çıkan bulgular özetlenip yorumlanmış ve alan yazından yararlanılarak tartışılmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada, araştırmanın tüm süreçleri ile adım adım anlatılarak geçerlik sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacının konu hakkındaki bilgi ve birikimi, daha önce yürüttüğü nitel çalışmalardaki tecrübesi de çalışmanın geçerliliği açısından önem taşımaktadır. Verilerin analizi sürecinde önemli bir husus, yapılan kodlamaların araştırmacının bireysel etkisinden arındırılmasıdır. Bunu sağlayabilmek için alan yazında farklı kodlayıcıların kullanılarak görüşler arasındaki benzerliğin belirlenmesi tavsiye edilmektedir.

Kodlayıcılar görüşleri arasındaki tutarlılığın tespit edilebilmesi, böylece objektifliğin dolayısıyla da güvenirliliğin sağlanabilmesi amacıyla Miles & Huberman (1994) formülünün (Güvenirlilik= Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılması önerilmektedir (Türnüklü, 2000; Baltacı, 2017). Bu amaçla elde edilen görüşme verileri iki uzman tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama neticesinde kodlayıcılar arasındaki uyum oranı %94 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu değer %70'in üzerinde olması nedeniyle ulaşılan bulgu ve sonuçların güvenilir olduğu anlaşılmaktadır (Tavşancıl & Aslan, 2001).

2.6. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “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.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın Etik Kurul Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 30.05.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/14

3. BULGULAR

Bu bölümde, öğretmen adaylarından araştırmanın temel problemi ve alt problemleri çerçevesinde yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan nitel veriler üzerinde yapılan nitel analizler sonunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının tartışma kavramına, tartışma engellerine, tartışma yeterlikleri ve becerilerine yönelik algılarını içeren bulgular sunulmuştur.

3.1. Tartışmanın Anlamına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu tema kapsamında öğretmen adaylarına “Tartışma deyince ne anlıyorsunuz? Size göre tartışma nedir ve nasıl olmalıdır?” biçiminde sorular sorulmuştur. Tartışmanın anlamına ilişkin ifadeleri Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Tartışmanın Anlamına Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular

Tema	Alt Temalar	f	%
Tartışmanın Anlamına Yönelik Algı	Zıt fikirleri savunma	20	32.23
	Fikir/bilgi alışverişi	18	29.03
	Kendi fikrini karşıdakilere ispatlama/benimsetme	9	14.52
	Konuyu derinlemesine ele alma	4	6.46
	Konu üzerinde hararetli konuşma	4	6.46
	Ortak fikre/karara varma	2	3.23
	Problemlere çözüm üretme yolu	2	3.23
	Nazik ve saygılı biçimde fikirleri savunma	2	3.23
	Fikirleri özgür bir şekilde dile getirme	1	1.61
	Toplam	62	100

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının tartışmanın anlamına ilişkin görüşlerinin; zıt fikirleri savunma (f=20), fikir/bilgi alışverişi (f=18), kendi fikrini karşıdakilere ispatlama/benimsetme (f=9), konuyu derinlemesine ele alma (f=4), konu üzerinde hararetli konuşma (f=4), ortak fikre/karara varma (f=2), problemlere çözüm üretme yolu (f=2), nazik ve saygılı biçimde fikirleri savunma (f=2), fikirleri özgür bir şekilde dile getirme (f=1) şeklinde olduğu görülmektedir.

Katılımcıların tartışmayı en çok “zıt fikirleri savunma” olarak açıkladıkları görülmektedir (f=20). Tartışmayı zıt fikirlerin açıklanması olarak gören katılımcılar; K3, K4, K6, K7, K8, K10, K12, K16, K18, K19, K22, K23, K25, K26, K30, K31, K35, K36, K41, K46 olmuştur. Bu katılımcıların tartışmayı; zıt görüşe sahip iki kişi ya da grubun fikirlerini savunması şeklinde açıkladığı görülmüştür. Aşağıda tartışmayı zıt fikirlerin savunulması olarak gören öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

“Tartışma zıt fikirlerin birbirine karşı savunulmasıdır. Herkes kendi tezini savunup karşı tarafı ikna etmeye çalışır. Tartışmada bireyler birbirlerine karşı saygılarını korumalı, empati yapabilmeli, karşısındakine söz hakkı vermelidir.” (K3)

“Belirli bir konu üzerinde birden fazla karşıt görüşlü insanın argümanlarını savunarak veya karşıt argümanı çürütmeye çalışarak yapılan karşılıklı konuşmadır. Bir tartışma kişilerin birbirlerine saygı duyduğu, birinin sesinin ötekenden fazla çıkmadığı, karşıt görüşün kabul edilmesine tamamen kapalı olunmadığı bir ortamda ve şekilde gerçekleştirilmelidir.” (K16)

“Tartışma deyince ilk aklıma gelen görüş farklılığıdır. Tartışma iki farklı görüşün karşı karşıya gelerek birbirlerini ifade etmeleridir. Tartışma karşılıklı birbirlerini dinleyerek, saygı çerçevesinde bir konuşma olmalıdır. Dinleme ve anlama olmadan konuşma da olamaz.” (K22)

“Tartışma denilince iki kişinin belli bir konuda karşıt görüşlerini ifade etmesi aklıma geliyor. Saygı çerçevesinde, düşüncelerini dile getirirken karşıdakini kırmayacak şekilde olmalıdır.” (K23)

“Tartışma herhangi bir konu üzerinde birbirine karşıt düşüncede olan iki kişi ya da grubun görüşlerini savunmalarıdır.” (K30).

“Farklı kişiler ya da guruplar arasında aynı konunun farklı yönlerini ele alan iki tarafın düşüncelerini özgür bir şekilde dile getirdiği konuşma ortamıdır. Kişiler ya da guruplar saygı kuralları çerçevesinde savunduğu görüşü ya da düşüncayı kanıtlarlar.” (K35).

“Farklı düşüncelere sahip kişilerin bir araya gelerek yaptıkları karşılıklı konuşmalardır. Fikirlerin gerekçeleriyle ve kanıtlarıyla savunulması gerekir. Başka fikirlere açık olunmalı ve saygı çerçevesinde gerçekleşmelidir. Empati kurulmalı ve duygular için içine girmemelidir. Tartışma esnasında karşıdaki kişiyi etkileyebilmek gerekir.” (K36)

“Tartışma bir konu veya bir fikir hakkında karşıt fikirlerin belirtilerek savunulmasıdır. Tartışma savunulan düşünceleri doğru bir üslupla karşı tarafı rencide etmeden belirtilmelidir.” (K46)

Katılımcıların önemli bir kısmının tartışmayı “fikir/bilgi alışverişi” olarak açıkladıkları görülmektedir (f=18). Tartışmayı fikir/bilgi alışverişi olarak gören katılımcılar; K1, K2, K5, K10, K14, K20, K24, K29, K32, K33, K34, K36, K37, K38, K40, K42, K43, K45 olmuştur. Bu katılımcıların tartışmayı; bireylerin birbirlerine bir fikri kanıtlamak, diğerlerini ikna etmek olmadığını, farklı fikirleri tanıyarak bakış açılarını geliştirmek olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Aşağıda tartışmayı karşılıklı fikir/bilgi alışverişi olarak gören öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

“Tartışma, aslında bir sonuca varmaktan çok o konu hakkında birden fazla fikir sahibi olabilmektir bence. Tartışma esnasında karşıt taraflar kendi düşüncelerini ikna etme peşinde olmamalıdır. Herkesin düşüncesine saygı duyulmalıdır varsa hatalı olduğunu düşündüğü bir nokta o kısımda düşüncelerini dile getirmelidir.” (K2)

“Tartışma denilince fikir alışverişi geliyor aklıma. İnsanlar farklı fikirleri görerek kendilerini geliştirirler. Zıt görüşlerde olan insanlar saygı çerçevesinde, birbirlerini dinleyerek yürütmelidir tartışmaları. Tartışma hayatın her alanında yapılabilen bir fikir alışverişidir.” (K5)

“Tartışma bir grup ya da bireyler arasında bir konu hakkında görüşlerini belirtmek ve bu görüşlerin doğruluğu yanlışlığı hakkında bilgi edinmek amacıyla yaptıkları söyleşilerdir. Tartışmada belli bir düzen içerisinde her birey fikrini açıkça ifade edebilmeli, karşı tarafın fikirlerine saygı duyarak dinlemeli.” (K14)

“Tartışma bir konu hakkında ayrıntılı incelemeler, araştırmalar sonucunda yeterli bilgilere ulaşıldıktan sonra o bilgileri karşılıklı olarak bir veya daha fazla kişinin birbirine aktarmasıdır. Bence tartışma birbirlerine saygılı, hoşgörülü olacak bir şekilde olmalıdır.” (K20)

“Tartışma denilince birden fazla kişinin karşılıklı fikir alışverişine dayalı bir etkinliği anlıyorum. Bana göre tartışma için tartışılabilir bir konu olmalı tartışmaya değer bir konu olmalıdır. Tartışmada fikirler eleştirilmemeli, özgürce ifade edilebilmelidir.” (K24)

“Tartışma en az iki kişi arasında yapılan karşılıklı görüş alışverişinde dayanan ve bireylerin duygu, düşünce veya herhangi bir konu üzerindeki görüşlerini ifade etmesidir.” (K33)

“Bireylerin aynı veya farklı konular üzerinde fikir alışverişi yapmasıdır. Aynı görüşlü veya farklı görüşlü bireyler düşüncelerini çekinmeden söylemelidir. Karşı tarafla aynı fikirde değilsek ona saygı duymalıyız. Tartışırken karşı tarafı dinlemeliyiz. Sözüünü kesmemeliyiz. (K38)

“Tartışma bana göre bir konu hakkında yeni fikirler öğrenmek, yanlış bilineni düzeltmek için kullanılan bir teknik aklıma geliyor. Tartışma iki veya daha fazla kişinin bir konu hakkında fikir alışverişinde bulunmasıdır. Tartışma sevgi saygı ve görgü kuralları çerçevesinde gerçekleşmelidir. Aksi takdirde bir kaos ortamı oluşur.” (K42)

“Tartışma bir konu veya fikir üzerinden karşılıklı bir şekilde düşünce alışverişi yapmaktır. Tartışma karşılıklı hoşgörü şeklinde olmalı düşüncelerimizi dayatma gibi bir amacımız olmamalıdır.” (K43)

Katılımcıların önemli bir kısmı ise tartışmayı “kendi fikrini karşıdakilere ispatlama/benimsetme” olarak açıkladıkları görülmektedir (f=9). Tartışmayı kendi fikrini karşıdakilere ispatlama/benimsetme olarak gören katılımcılar; K1, K3, K6, K16, K18, K21, K27, K39, K47 olmuştur. Bu katılımcıların tartışmayı; kendi fikrini esas alarak bu fikri kanıtlama veya başka fikirlere sahip olanlara benimsetme çabası olarak açıkladığı görülmüştür. Aşağıda tartışmayı kendi fikrini karşıdakilere ispatlama/benimsetme olarak gören öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

“Bana göre tartışma insanların herhangi bir konu üzerinde birbirini bilgilendirme ya da kendi bilgisinin doğruluğunu başkasına ispatlama çalışmasıdır. Tartışma karşılıklı saygı, hoşgörü ve empati içinde yapılmalı ve savunulan ya da bilgilendirme çalışmaları belli kural, kaide ve bilimsel öğeler içermelidir.” (K1)

“Tartışma; zıt görüşlere sahip kişilerin, kendi görüşlerini savunması ve bu görüşü karşıdaki kişi veya kişilere kabul ettirmeye çalışmasıdır. Tartışmalar saygı çerçevesi içerisinde, sakın bir şekilde yapılmalıdır.” (K6)

“Herhangi bir konu üzerinde yapılan ve karşıdakinin argümanlarını, fikrini çürütmeye dayalı konuşma diyebilirim. Tartışma da olması gereken şey; saygı çerçevesinde birbirini kırmadan düşüncelerin ifade edilmesi gerekir.” (K27)

“Tartışma karşıdaki kişiye ya da kişilere savunduğu düşünceyi empoze etmektir. Bana göre tartışma saygı çerçevesinde savunduğu düşünceyi meydana getirmek olmalıdır.” (K39)

“Bence tartışma iki farklı düşünceye sahip kişilerin ya da grupların kendi düşüncelerinin doğruluğunu ispatlama çabasıdır. Tartışma saygı çerçevesinde ve savunulan görüşlerin mantık çerçevesinde akla ve mantığa uygun olmalıdır.” (K47)

Tablo 2’de özetlenen, öğretmen adaylarının tartışmanın anlamına ilişkin algıları konusunda açıklaması yapılan bulgulardan yola çıkarak ortaya konulan şu tespitler ilginç olarak değerlendirilebilir:

- 1) Katılımcıların tartışmayı sırasıyla en çok zıt fikirleri savunma, bilgi ya da fikir alışverişinde bulunma, kendi fikrini karşıdakilere ispatlama ya da benimsetme olarak ifade ettikleri görülmüştür.
- 2) Katılımcıların önemli bir kısmında tartışma için zıt fikirlerin ve zıt fikre sahip olan iki kişi ya da grubun bulunması gerektiği düşüncesi dikkat çekmektedir. Başka bir ifadeyle iki zıt görüş ya da zıt görüşlere sahip iki kişi ya da grup olmaksızın tartışmanın gerçekleşmeyeceği fikri dikkat çekmektedir.
- 3) Katılımcıların, tartışmanın en çok karşılıklı saygı olmak üzere hoşgörü, empati çerçevesinde, herkese söz hakkı verildiği, herkesin birbirini dinlediği, farklı fikirlere açık bir ortamda olması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir.

3.2. Tartışamamanın Nedenlerine Yönelik Öğretmen Adaylarının Algılarına İlişkin Bulgular

Bu tema kapsamında öğretmen adaylarına “İnsanların herhangi bir konuda sağlıklı bir tartışma yapmalarını engelleyen faktörler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Tartışmanın önündeki engellere ilişkin ifadeleri Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3.

Tartışamamanın Nedenlerine Yönelik Öğretmen Adaylarının Algılarına İlişkin Bulgular

Tema	Alt Temalar	f	%
Tartışmanın Engellerine İlişkin Algı	Sabit fikirli olma (Farklı fikirlere kapalı olma)	30	21.74
	Farklı görüşlere saygı ve hoşgörü göstermeme	24	17.39
	Birbirini dinlememe	16	11.60
	Çabuk öfkelenme ve bağırma	15	10.87
	Empati kuramama	13	9.42
	Önyargılı olma	10	7.25
	Kendi fikrini diğerlerine benimsetme	7	5.07
	Eğitimsizlik	6	4.35
	Tartışmanın konusu hakkında bilgi eksikliği	6	4.35
	Eleştiriye açık olmama	4	2.90
	Haklı çıkma/haksız çıkarma çabası	4	2.90
	Anlama ve ifade etme yetersizliği	2	1.45
	Eşit söz hakkı sağlanmaması	1	0.71
	Toplam	138	100

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının tartışmanın önündeki engellere ilişkin görüşlerinin; sabit fikirli olma (f=30), farklı görüşlere saygı ve hoşgörü göstermeme (f=24), birbirini dinlememe (f=16), çabuk öfkelenme ve bağırma (f=15), empati kuramama (f=13), önyargılı olma (f=10), kendi fikrini diğerlerine benimsetme (f=7), eğitimsizlik (f=6), tartışmanın konusu hakkında bilgi eksikliği (f=6), eleştiriye açık olmama (f=4), haklı çıkma/haksız çıkarma çabası (f=4), anlama ve ifade etme yetersizliği (f=2), eşit söz hakkı sağlanmaması (f=1) şeklinde olduğu görülmektedir.

Görüldüğü üzere, tartışmayı engelleyen faktörler içerisinde katılımcılar tarafından en çok ifade edilen sabit fikirli olmadır (f=31). Bu fikre sahip katılımcılar; K1, K4, K6, K9, K10, K13, K14, K16, K17, K19, K21, K22, K23, K26, K27, K29, K31, K34, K37, K38, K39, K40, K41, K42, K43, K46, K48, K50, K52, K54 olmuştur. Söz konusu katılımcılar bireylerin sağlıklı bir şekilde tartışamamasının; farklı fikirlere kapalı olmaktan, sadece kendi fikrini esas almaktan kaynaklandığını ifade etmiştir. Aşağıda bu fikre sahip olan öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

“İnsanların inandıkları görüşlere fanatik bir yaklaşımla benimsemeleri, doğru olanın sadece kendi görüşü olduğuna kendini inandırması nedeniyle karşıdaki insanın fikrine kendisini tamamıyla kapatması en büyük tartışma engelidir.” (K1)

"Fikrine veya görüşünü körü körüne savunmak tartışmayı engelleyen faktörlerden biridir. Fikrinin yanlış olabileceğini kabul etmelidir ki yeni fikirlere açık olsun." (K9)

"Genel olarak insanlar kendi görüşlerinin en doğrusu olduğunu kabul eder ve başkalarının görüşlerini pek önemsemezler. Bu sebepten ötürü insanlar kendi fikirleri dışında bir fikir duyunca fikri önemsemez ya da şiddetle karşı çıkarlar. Bu da sağlıklı bir tartışma ortamı oluşturmaz." (K14)

"Kendi görüşüne tamamen bağlı kalan ve ikna olmaya kapalı olan insanlar bir engeldir." (K16)

"Tartışmamak insanların tuttuğu, fanatiği olduğu her şeyi ölümüne savunması, bağlanması ve doğru olanı görememesinden kaynaklanan bir sorundur." (K17)

"Bir konuya bağlanma ve o konuyu vatan savunur gibi savunma yani bağnazlık insanların tartışmasını engelleyen en önemli faktörlerdendir." (K34)

"İnsanların savundukları düşüncelere koyu bir şekilde bağlı olması ve birbirlerini anlamak için değil cevap vermek için dinliyorlar. Bu iki durum sağlıklı bir tartışmanın önüne geçiyor." (K42)

"Toplumdaki bireylerin doğruyu kendilerinin bildiğine inanması ve bu doğruları çevresine kabul ettirmek istemeleri sağlıklı bir tartışma ortamı yaratılmasını engelliyor. Farklı düşüncelerin de olabileceği hatta bu düşüncelerin de doğru olabileceği ihtimali göz ardı edilerek iletişim kurmak bu tür sonuçlara yol açıyor." (K43)

"Bir fikre körü körüne bağlanma sağlıklı bir tartışma ortamının oluşmasını engelleyebilir." (K46)

Katılımcılara göre tartışmayı engelleyen önemli bir faktör de farklı görüşlere saygı ve hoşgörü göstermemedir (f=24). Farklı görüşlere saygı ve hoşgörü göstermemeyi tartışmanın önünde engel olarak ifade eden katılımcılar; K6, K11, K12, K14, K16, K18, K19, K20, K21, K24, K27, K29, K31, K32, K34, K36, K37, K38, K39, K46, K47, K48, K49, K54 olmuştur. Söz konusu katılımcılar bireylerin sağlıklı bir şekilde tartışamamasının önemli bir nedeninin birbirlerinin fikirlerine saygı ve hoşgörü göstermeme olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda bu fikre sahip olan öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

"Bazen karşımızdaki kişiye veya görüşüne saygı göstermeyebiliyoruz ve çabuk sinirlenip tartışmadan daha çok kavga ortamı oluşturabiliyoruz." (K6)

"Karşıdaki kişinin konuşan kişiyi dinlememesi, tartışma ortamında saygısızlık olması tartışmanın önünde önemli bir engeldir." (K18)

"Karşılıklı saygının olmayışı veya hoşgörünün olmaması da tartışmayı engelleyen faktörler arasındadır." (K20)

"Sabırsız olmaları, karşıdakinin düşüncelerine saygı duymamaları sağlıklı bir tartışma ortamını engeller." (K27)

"Düşüncelere saygı duymamak insanların birbiriyle medeni bir şekilde tartışmasını engellemektedir." (K38)

"Karşı fikre saygı duymama sağlıklı bir tartışma ortamının oluşmasını engelleyebilir. Sağlıklı bir tartışma için insanların başkalarına saygılı ve hoşgörülü olması gerekir." (K46)

"İnsanların sağlıklı bir tartışma yapmalarını engelleyen faktörlerden biri karşımızdaki kişinin düşüncesine saygı duymamak ve kendi düşüncemizi karşıdaki kişiye kabul ettirmeye çalışmaktan doğuyor." (K47)

Katılımcılara göre tartışmayı engelleyen önemli bir faktör de birbirini dinlememedir (f=16). Birbirini dinlememeyi tartışmanın önünde engel olarak ifade eden katılımcılar; K1, K5, K7, K17, K18, K21, K30, K31, K32, K33, K36, K38, K45, K51, K53, K54 olmuştur. Söz konusu katılımcılar bireylerin sağlıklı bir şekilde tartışamamasının önemli bir nedeninin birbirini dinlememe olduğunu, birbirinin ne söylediğini anlama çabasında olmadıklarını ifade etmiştir. Aşağıda bu fikre sahip olan öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

"Bireylerin birbirlerini dinlemekten çok düşüncelerini ifade etme yarışına girmesi tartışmanın sağlıklı olmasını engelleyen önemli bir faktördür." (K1)

"Tartışmanın önündeki önemli bir engel karşıdaki insanı dinlememedir, kişiler birbirini dinlemeli ve söylediklerine saygı göstermelidir." (K7)

"Eğitilmiş insanlar birbirlerini dinlerler ve mantıklı cevaplar verirler. Tartışmanın sağlıklı olması için insanların iyi" bir dinleyici olması ve söyleminin güçlü olması gerekiyor." (K17)

"Birbirlerini dinlememe ve sıra kendisinde değilken konuşmaya çalışma tartışmayı engelleyen faktörlerdir." (K30)

"İki zıt görüşün karşı karşıya konuşmasından doğan anlaşmazlık sonucu iki tarafın da sinirlenip birbirlerine söz hakkı tanımaması sonucu sağlıklı bir tartışma gerçekleşmez." (K45)

"Öncelikle dinlememek. Kendi konuşma sıralarını beklememeleridir. Aslında iyi bir dinleme ile pek çok tartışmada kişilerin aynı şeyleri savundukları görülebilir." (K51)

"Herhangi bir konu üzerinde dahi olsa insanlar dinlemeyi beceremediklerinden konuşulan konunun dışına çıkabiliyor." (K53)

Katılımcılara göre tartışmayı engelleyen önemli bir faktör de çabuk öfkelenme ve bağırma (f=15). Çabuk öfkelenme ve bağırma tartışmanın önünde engel olarak ifade eden katılımcılar; K2, K6, K11, K12, K25, K32, K36, K38, K39, K45, K46, K48, K49, K50 ve K54 olmuştur. Söz konusu katılımcılar bireylerin sağlıklı bir şekilde tartışamamasının önemli bir nedeninin de tartışma esnasında çabuk öfkelenme ve bağırma olduğunu, bunun da sağlıklı iletişim kurulmasına engel olduğunu savunmuşlardır. Aşağıda bu fikre sahip olan öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

"Bazen karşımızdaki kişiye veya görüşüne saygı göstermeyebiliyoruz ve çabuk sinirlenip tartışmadan daha çok kavgaya ortamı oluşturalabiliyoruz." (K6)

"Yüksek ses, argo sözcükler, rahatsız edici şekilde el kol hareketleri sağlıklı bir tartışmayı engelleyebiliyor." (K12)

"Biraz yapı meselesi olduğunu düşünüyorum. Bununla beraber ne yazık ki toplumumuzda genel anlamıyla insanlar sinirlerini kontrol altında tutamıyorlar ve çok çabuk sinirleniyorlar. Haliyle gerginlikte artıyor. Ayrıca kişinin tartışma öncesi yaşadıkları, yani o anki ruh hali de diyebilirim." (K25)

"Yargılayıcı hatta hakaret diyebileceğimiz sözlerin kullanılması tartışamamanın en önemli nedenlerinden birisidir." (K38)

"İki zıt görüşün karşı karşıya konuşmasından doğan anlaşmazlık sonucu iki tarafın da sinirlenip birbirlerine söz hakkı tanımaması sonucu sağlıklı bir tartışma gerçekleşmez." (K45)

"Öfkesine hâkim olamaması, düşünmeden hareket ediyor olmaları, tartıştığı kişinin şahsına karşı hakaret içerikli söylemlerde bulunulması, tartışılan kişinin fikrine saygı duyulmaması gibi etmenler tartışmayı olumsuz yönde etkileyebilmektedir." (K48)

"İnsanlar herhangi bir konuda sağlıklı bir tartışma yapmak için öncelikle sinirlerine hâkim olmaları gerekiyor karşıdaki kişi senin tezini çürütebilir haksız olabilirsin haksızlığını kabul edip doğruyu kabul etmemiz gerekiyorken biz tam tersi sinirlenip karşıdakini üzebiliyoruz. İnsanların öncelikle sinirlerine hâkim olması gerekiyor." (K49)

Katılımcılara göre tartışmayı engelleyen bir diğer faktör başkalarıyla empati kuramamadır (f=13). Başkalarıyla empati kuramamayı tartışmanın önünde engel olarak ifade eden katılımcılar; K1, K2, K6, K8, K14, K26, K28, K29, K32, K33, K36, K44 ve K54 olmuştur. Söz konusu katılımcılar, tartışma esnasında başkalarının düşüncelerini, ne demek istediklerini anlamak için çaba göstermemenin, onlarla empati

kuramamanın sağlıklı bir tartışma ortamının oluşmasına engel olduğunu savunmuşlardır. Aşağıda bu fikre sahip olan öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

“Empati kuramamak, karşımızdaki kişinin de haklı olabileceğini düşünmemek gibi durumlar kişilerin sağlıklı bir tartışma yapmasını engeller.” (K6)

“Bazı insanlar başka fikirleri dinlemez ve empati kurmazlar. Empati kurmadıkları için başkalarının ne düşündüğü onlar için önemsizdir. Bu da sağlıklı tartışmayı engeller.” (K14)

“İnsanların sağlıklı tartışmasını engelleyen en önemli faktör empati yoksunluğudur, başkalarının neden öyle düşündüğünü anlayamamaktır bence.” (K44)

Tablo 3’te özetlenen, öğretmen adaylarının tartışmayı engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri konusunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak ortaya konulan şu tespitler ilginç olarak değerlendirilebilir:

- 1) Öğretmen adayları tarafından ifade edilen tartışma engellerinin genel olarak tartışma kültürüne sahip olunmaması ve kişisel yetersizliklerden kaynaklandığı dikkat çekmektedir.
- 2) Tartışamamanın nedenleri arasında, öğretmen adaylarının en çok dile getirdiği faktörün sabit fikirlilik olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu görüşlerini; insanların farklı fikirlere açık olmaması, körü körüne bir fikre bağlanmaları, kendi fikrinin doğru, diğer fikirlerin yanlış olduğunu düşünmeleri şeklinde ifade etmişlerdir.
- 3) Tartışamamanın nedenleri arasında farklı görüşlere saygı ve hoşgörü göstermeme, birbirini dinlememe, çabuk öfkelenme ve bağırma, empati eksikliği ve önyargılı olmanın da sıkça vurgulandığı görülmüştür.

3.3. Tartışma Becerileri Yeterliklerine Yönelik Öğretmen Adaylarının Algılarına İlişkin Bulgular

Bu tema kapsamında öğretmen adaylarına “Kendinizi tartışma becerileri konusunda yeterli buluyor musunuz? Bu konudaki güçlü ve zayıf özellikleriniz nelerdir?” soruları sorulmuştur. Tartışma becerileri hakkında katılımcıların bazıları kendisini yeterli bulurken (f=32), bazıları yetersiz olduğunu belirtmiştir (f=24). Tartışma becerileri konusunda kendilerini yeterli gören katılımcılar; K1, K3, K8, K9, K10, K11, K12, K15, K17, K18, K19, K21, K23, K26, K27, K28, K30, K32, K33, K34, K40, K42, K43, K44, K46, K50, K51, K52, K53, K55, K56 ve K57 olmuştur. Söz konusu katılımcılar, tartışma becerilerine ilişkin güçlü ve zayıf yönlerini ifade etmişlerdir. Aşağıda tartışma becerilerini yeterli gören öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

“Çoğu konuda kendimi tartışma yönteminde yeterli buluyorum. Tartışma esnasında düşüncemde geçen bazı şeyleri tartışma esnasında es geçebiliyorum ve bazen cümlelerin sıralamasında aksaklıklar olabiliyor bu zayıf durumlarım. Bunun yanında tartışma konusunda iyice düşünüp olumlu ve olumsuz yanlarını iyice eleddikten sonra ifade ederim. Karşımdaki tartışmacının ne söylemek istediğini iyice dinlerim, duygularını ne hissettiğini dikkatli bir şekilde gözlemledikten sonra cevap veririm.” (K1)

“Kendimi bu konuda yeterli buluyorum. Karşımdakine kendini ifade etme fırsatı veririm, farklı görüşlerine saygı duyarım ve bunu ona hissettirim. Kendi görüşümü destekleyecek bilgilere sahip olmaya çalışırım.” (K3)

“Konudan konuya değişiyor. Eğer yeterli düzeyde bilgiye sahipsem kendimi yeterli düzeyde bulurum ama bilgi eksikliğim olduğu durumlarda tartışmaya girmekten uzak dururum. Güçlü Yanlarım; kendimi ifade edebilirim, kendi görüşümü savunurum, süreci iyi yönlendiririm. Zayıf yanlarım ise kendi görüşüm konusunda fazla irdelendiği sürece rahatsız olup orda uzaklaşmak isterim, fazla eleştirildiği taktirde kendimi ifade etmekte zorluklar yaşayabilirim.” (K11)

“Kendimi tartışma becerisi olarak iyi görüyorum. Öz güvenim yüksek bildiğimi karşıya rahat bir şekilde aktarıyorum ve iyi bir şekilde karşıdakinin düşüncesini kavriyorum. Sakin oluyorum tartışmalarda bu güçlü özelliğim. Hafif dalgacı tarzım da zayıf yanımda çünkü karşıdaki tahrik olabiliyor bazen.” (K17)

“Tartışma konusunda yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü kendimi ifade edebiliyorum eğer bildiğim bir doğru varsa söylemekten çekinmem ama bir şeyden emin değilsem de karşıdaki insanın görüşlerini de anlamaya çalışırım. Bunlar aynı zamanda güçlü yönlerim. Zayıf yönlerim ise tartışma sırasında karşıdaki kişi kırıncı sözler sarf ettiğinde sinirlenip ağlarım.” (K23)

“Yeterli buluyorum. Çünkü ikna kabiliyetim yüksek olduğunu düşünüyorum. Yeter ki o konuda belli bir bakış açım olsun her türlü üstesinden gelebiliyorum. Fakat bazen değerlerime hakaret edecek şekilde tartışanlar olduğunda sinirlenebiliyorum bu da tartışmayı daha iyi yönetmemi engelleyebiliyor.” (K28)

“Kendimi tartışma konusunda yeterli buluyorum. Fakat bilgi sahibi olmadığım veya görüşümün istenmediği durumlarda tartışmaya dahil olmam. Güçlü yanım tartışmada karşı tarafı ikna becerisine sahip olmam (sadece kendi bulgularımı öne sürerken) zayıf yönüm ise karşıdaki kişinin keskin eleştirilerine aynı derecede sert eleştirilerle cevap vermemdir.” (K33)

“Tartışma konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum. Güçlü olduğum yanlardan biri dinleme becerisi diyebilirim. Karşıdaki insanı dinlemeyi ister anlamaya çalışırım. Zaten anlaşmazlıkların büyük nedeni de dinleme yapamadığımızdan kaynaklanıyor bana göre. Karşıdaki kişinin ne söylemeye çalıştığını bu sayede anlıyor daha sağlıklı ve amacına uygun bir tartışma ortamı yarattığımı düşünüyorum.” (K43)

“Evet yeterli buluyorum. Güçlü özelliğim iyi bir dinleyici olmam. Zayıf özelliğim ise tartışma sırasında fazla ayrıntıya girmek.” (K51)

“Evet yeterli buluyorum. Son derece sakin bir şekilde karşıdaki ile tartışma durumuna girerim. Sakin durmam güçlü yanıma, karşıdakinin baskın bir şekilde fikrini dayatması girişimine karşı sabırsızlığım zayıf yanıma oluşturur.” (K55)

Tartışma becerileri konusunda kendilerini yetersiz gören katılımcılar; K2, K4, K5, K6, K7, K13, K14, K16, K20, K22, K24, K25, K29, K31, K35, K36, K37, K39, K41, K45, K47, K48, K49 ve K54 olmuştur. Söz konusu katılımcılar, tartışma becerilerine ilişkin güçlü ve zayıf yönlerini ifade etmişlerdir. Aşağıda tartışma becerilerini yeterli gören öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

“Kendimi tartışma becerileri konusunda yetersiz buluyorum. Tartışma esnasında öncelikle herkesin düşüncesini dinlerim, sonra bu düşünceleri kendi içimde tartışırım varsa net düşüncem karşıya iletirim. Kendi düşüncemi karşı tarafa ikna etmekten çok onun neden böyle düşündüğünü sorgularım. Toplu yerlerde bir tartışma veya konuşma yapılacağı zaman ben daha çok susmayı tercih ederim ve bundan hiç hoşlanmıyorum. Sanırım cesaret edemiyorum.” (K2)

“Bana göre benim tartışma konusunda eksik olduğum yönlerim var bu yüzden kendimi yeterli bulmuyorum bu yönlerimden biri kendi görüşüme karşı olan bir kişi ile tartışmaya girdiğimde çabuk sinirlenmem ve karşıdaki fakat dinleme ve saygı gösterme konusunda kendimi yeterli görüyorum zayıf olduğum yönümü bilmem benim için bir avantaj çünkü bunu düzeltmeye çalışıyorum.” (K7)

“Kendimi tartışma becerileri konusunda yetersiz buluyorum. Çünkü anlatmak istediğim şeyi karşı tarafa aktarma konusunda başarısız olduğumu düşünüyorum, iyi bir dinleyiciyimdir, eleştiriye açığım ancak sağlıklı tartışma ilklerinden bir ya da birkaç tanesinin bende eksik olduğunu düşündüğüm için kendimi bu konuda başarısız buluyorum.” (K24)

“Kendimi dinleyici olarak yeterli buluyorum ama karşılık vermede ya da kendi düşüncemi ifade etmede zorlanıyorum bunun nedeni ise karşıdakinin hakkımda ne düşünür diye kendimi geri çekmemdir.” (K31)

“Yeterli bulmuyorum, eğer tartışma hararetli işe ve karşıdaki kişi gergin ise kendimi ifade edemeyip sinirlenip ağlayabilirim ya da kelimeleri heyecandan unutabilirim, güçlü tarafım ise karşıdaki kişinin düşüncelerine önem verip onu dinlemek körü körüne kendi düşüncemi savunmamak” (K39)

“Kendimi tartışma becerileri konusunda yeterli bulmuyorum. Çünkü bazen tartışma esnasında ne söyleyeceğimi unutuyorum ya da o esnada aklıma hiçbir şey gelmiyor. Güçlü yanım ise karşıdaki kişi ile saygı çerçevesinde tartışırım.” (K47)

“Tartışmadan tartışmaya değişiklik göstermesiyle beraber maalesef ki bence çoğu zaman kendimi yeterli bulmuyorum. Ani parlamalarım olabilmekle birlikte çok ani sönüşlerim de olabiliyor. Bu durum çoğu zaman pişman olmama sebebiyet veriyor. Ama bu durumu aşacağıma da inanıyorum. (Bu yönümü yeni fark edip aşmaya çalışıyorum.) güçlü yönüm ise bildiğim ve doğruluğundan emin olduğum bir konu ise onu karşıdaki kişiyi inandırana kadar elimden geldiğince göstermek istemekteyim.” (K48)

“Tartışma konusunda güvenmiyorum çünkü yara aldığımda ya da sinirlendiğimde istemsizce bel altı vurabiliyorum bu en aza indirmeye çalışıyorum. Güçlü yanlarım güzel dinlerim haklı haksız, aynı fikirde ya da değil anlayıp ona göre konuşurum nedenleri ve açıklamaları aklıma yatıyorsa o fikri benimserim zayıf yanım ise dediğim gibi bel altı vurmam.” (K54)

Tartışma becerileri yeterliklerine ilişkin görüşleri konusunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak ortaya konulan şu tespitler ilginç olarak değerlendirilebilir:

- 1) Genel olarak öğretmen adaylarının tartışma becerileri konusundaki güçlü yönlerini; karşıdaki kişileri iyi dinleme, onların görüşlerine saygı duyma, ne demek istediklerini anlamaya çalışma, farklı görüşlere açık olma şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.
- 2) Öğretmen adaylarının tartışma becerileri konusundaki zayıf yönlerini; düşüncelerini dile getirmede zorlanma, çabuk öfkelenme şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcılar düşüncelerini dile getirmede zorlanma nedenlerini ise cesaretsizlik, ne diyeceğini unutma, heyecan, karşıdaki kişilerin vereceği tepkiden çekinme şeklinde ifade etmişleri dikkat çekmektedir.

3.4. Tartışma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretmen Adaylarının Algılarına İlişkin Bulgular

Bu tema kapsamında öğretmen adaylarına “İnsanların/öğrencilerin tartışma becerilerini geliştirmek için nelerin yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının bu soruya verdiği cevaplarda; öğrencilerde geliştirilmesi gereken tartışma becerilerini ve bu becerileri geliştirmek için yapılabilecek etkinlikleri ifade ettikleri görülmektedir. Aşağıda konuya ilişkin olarak öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

“Bu beceriyi geliştirmek için öncelikle kişilerde saygı, hoşgörü, empati ve anlayış gibi değerlerin kazandırılması gerekmektedir. Kendi tezlerini savunacak yeterli bilgiye sahip olmaları sağlanmalıdır. İyi bir diksiyona ve ikna kabiliyetine sahip olması sağlanmalıdır.” (K3)

“Öncelikle kişilerin kendilerini kontrol edip bu konuda kendilerini geliştirmeleri gerekiyor. Fakat okullarda, küçük yaşlardan itibaren, öğrencilerin belli kurallar içerisinde tartışabileceği ortamlar oluşturmanın kişilerin tartışma becerilerini geliştirebileceğini düşünüyorum. Çünkü küçük yaşlardan itibaren sürekli tartışma ortamına giren kişilerin heyecanlarını yeneceklerini, farklı düşüncelere saygı göstermeyi öğreneceklerini, kavga etmek yerine saygı çerçevesi içerisinde güzel bir tartışma yapabileceklerini düşünüyorum.” (K6)

“Sınıf ortamında yeri geldiğinde öğretmenlerin tartışma gruplarına yer verebilir. Hem çocukların farklı bakış açıları görmüş olur hem tartışmanın asıl nasıl olması gerektiği hakkında birinci elden öğrenilmiş olur.” (K11)

“Öncelikle hitabet becerisinin bir tartışma ortamında ikna edici ve etkili olduğunu çoğu kez gözlemlemiştir. Bunun için de kitap okuma alışkanlığının öneminin bir hayli fayla göze çarptığını söyleyebilirim. Çocuklara gereken zamanda söz hakkı vermek ve özgüven kazandırmak tartışma becerisini etkiler diye düşünüyorum.” (K16)

“Bolca kitap, dergi, makale vs. okumalarını, araştırma yapmalarını, girişimci olmalarını ve sosyalleşmelerini gerektiğini düşünüyorum. Okuma ve araştırma ufku genişletir. Sosyalleşmek ve farklı girişimlerde

bulunmak ise kişiye öz güven kazandırır. Bu da otomatik olarak tartışmalara olumlu anlamda yansır.” (K25)

“Aslında okullarda bu konuda uygulamalara ağırlık verilebilir. Ya da insanların tartışma programlarını izlemeleri sağlanabilir. Bu sayede verimli ve doğru bir tartışmanın nasıl olması gerektiği görülür. Bunun için toplumu bilinçlendirmek gerekiyor ve bu da okullarda öğretmenlerle ve bu işin ehli olan insanlarla mümkün olabilir. Tartışma insanda empati duygusunu da geliştirdiği için dünyaya daha farklı bakmamızı sağlar.” (K29)

“Tartışma becerisini geliştirmek için öncelikle panel, forum, açık oturum veya münazara gibi fikirlerin olduğu konuşulduğu ortamlarda bulunmanın katkısı olduğunu düşünüyorum. Çünkü burada insanlar seyirciler önünde ciddi bir tartışma ortamı varken bireylere tartışmanın nasıl olduğunu tartışırken nelere dikkat etmemiz gerektiğini göstermektedir.” (K38)

“Tartışma becerilerinin gelişmesi için öncelikle empati duygusunun oluşması gerektiğini düşünüyorum. Sonrasında ise tartışma ortamları yaratarak insanların deneyim kazanmaları gerektiğini düşünüyorum.” (K44)

“İnsanların tartışma becerilerinin gelişmesi için bence kitap okuma alışkanlığının olması gerek. Çünkü kitap okuma insanın kelime hazinesini artırır. Bunun dışında o bireyin özgüvenli olması gerek. Özgüven olmaz ise tartışmada yeterince aktif olmayabilir. Özgüvensiz bir insanın özgüvenini kazanmasına yardım etmeliyiz.” (K47)

“Dinleme yönünden eğitimler verilebilir. Sabırlı olmak, saygılı olmak, empati kurmak gibi erdemlerin geliştirilmesi için toplumun küçük yaştan itibaren eğitilmesi gerekiyor.” (K51)

Tartışma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak görüşleri elde edilen bulgulardan yola çıkarak ortaya konulan şu tespitler ilginç olarak değerlendirilebilir:

- 1) Öğrencilerde geliştirilmesi gereken becerilerin; dinleme ve konuşma gibi dil becerileri ile fikirlere saygı, hoşgörü, empati gibi sosyal becerileri özellikle ifade ettikleri görülmektedir.
- 2) Öğrencilerin dinleme, konuşma, fikirlere saygı, hoşgörü ve empati becerilerini geliştirmek için öğretmen adayları tarafından en çok dile getirilen etkinliklerin; tartışmalar yaptırma, tartışma ve sunumları dinleme, kitap okuma olduğu görülmüştür.
- 3) Öğretmen adaylarının görüşlerinde dikkat çeken bir hususun da bireylerde tartışma becerilerinin küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi gerektiğidir.

3.5. Tartışma Yönteminin Kullanımına Yönelik Öğretmen Adaylarının Algılarına İlişkin Bulgular

Bu tema kapsamında öğretmen adaylarına öncelikli olarak “Eğitim ortamlarında tartışma nasıl yürütülmelidir? Nasıl bir öğrenme ortamı veya hangi koşullar sağlanmalıdır?” soruları yöneltilmiştir. Aşağıda bunlara ilişkin olarak öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

“Tartışmanın aksamaya uğramaması, öğrencilerin düşüncelerin ifade ederken diğer arkadaşlarının söz kesmeden, saygı duyarak dinlemeleri önem arz eder. Ayrıca dile getirilen düşünceyi biz öğretmen olarak önyargısız, hoşgörülü bir biçimde karşılamamız, öğrencinin de konuşurken kendini ifade etmekte zorlanmadığı hissettirilmelidir. Kısacası eğitim ortamında hoşgörüyü tesis etmek gerekir.” (K4)

“Herkesin sırasıyla fikrini saygı çerçevesi içinde açıkladığı ve en önemlisi dinlemeyi bildiği bir ortam oluşturulmalıdır. Tartışma konusunun herkes tarafından doğru anlaşılması da önemli bir etkidir.” (K5)

“Tarafsız bir ortam oluşturulmalı. Bu ortamın oluşturulmasının sağlanması da büyük çoğunlukla öğretmene aittir. Öğretmen her öğrencinin fikirlerin kıymetli olduğunu ve dinlendiğini hissettirmelidir. Bu şekilde çocuklar kendi fikirlerini söylerken zorlanmayacaklar ve özgürce ifade edebileceklerdir.” (K10)

"Herkes herkesin düşüncesine saygı duyduğu, kimsenin kimseyi küçümsemediği ve dalga geçmediği bir ortam oluşturmak gerekiyor. Eğitim ortamında tartışılacak konuya uygun materyaller bulunması gerekmektedir." (K13)

"Demokratik bir ortam sağlanmalı. Herkesin fikri alınmalı ve herkese eşit süre verilmeli. Fikirler söylenirken karşıdaki kişi tarafından yargılanmamalı ve aşağılanmamalı. Fikirlere saygı duyulmalıdır." (K18)

"Tarafsız bir ortamlar oluşturulmalı. Çocuklara kendi fikirlerini söylerken zorlanmayacakları özgürce ifade edebilecekleri ortam hazırlanmalıdır." (K21)

"Tartışmanın belli bir amacı olmalıdır. Süre etkili kullanılmalıdır. Demokratik bir ortam oluşturulmalıdır. Her birey özgürce düşüncesini ifade edebilmelidir. Kimse bir başkasının düşüncesi ile alay etmemelidir. Fikirler tartışılmalıdır, kişiliklere yönelik olumsuz bir söylem olmamalıdır. Tartışmanın amacından sapmamasına özen gösterilmelidir." (K36)

"Fikirlerini öncelikle rahat bir şekilde ifade edebilecekleri, düşünceleri ile yadırganmayacakları, dışlanmayacakları, müdahale edilmeden dinlenebilecekleri şekilde bir ortam olmalı. Ardından düşünceler karşılıklı olarak sırayla söylenmeli. Fikirler gerekçeyle karşıdaki kişiye aktarılmalı." (37)

"Öncelikle öğrencilerin birbirine ve birbirlerinin fikirlerine saygı duyabileceği aynı zamanda fikirlerini rahatlıkla dile getirebilecekleri bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır. Öğrenci kimsenin etkisi altında kalmadan düşüncelerini özgürce söyleyebilmelidir. Sonuçta ortak bir paydada buluşulmazsa bile herkesin fikrinin çok önemli olduğu hissettirilmelidir ve sınıftaki herkes tartışmaya dahil edilmelidir." (K43)

"Bu ortamlarda kontrol öğretmende olmalıdır. Öğretmen öğrencileri tartışmaları ve çekinmeden görüşlerini ifade etmeleri için teşvik etmelidir. Fakat herhangi bir olumsuz durum yaşanmasına müsaade etmemelidir. Yani mümkün olduğunca yargıdan uzak ve demokratik bir ortam yaratılmaya çalışılmalıdır." (K50)

Tartışma yönteminin kullanımına yönelik görüşleri konusunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak ortaya konulan şu tespitler ilginç olarak değerlendirilebilir:

- 1) Öğretmen adaylarının "Eğitim ortamlarında tartışma nasıl yürütülmelidir? Nasıl bir öğrenme ortamı veya hangi koşullar sağlanmalıdır?" sorularına verdikleri cevapların; öğretmen, öğrenci ve eğitim ortamı bakımından ele alınabileceği anlaşılmaktadır.
- 2) Tartışma ortamında öğretmenin; önyargısız bir biçimde her öğrenciye önemsendiğini hissettirmesi, tarafsız olması ve tartışmayı iyi yönetmesi gerektiğinin öğretmen adayları tarafından dile getirildiği görülmektedir.
- 3) Tartışma ortamında öğrencilerin; birbirlerinin fikirlerini saygıyla dinlemesi, hoşgörü ve anlayış göstermesi gerektiğinin öğretmen adayları tarafından ifade edildiği belirlenmiştir.
- 4) Tartışma için eğitim ortamının ise fikirlerin serbestçe ifade edilebileceği, herkese eşit zaman ve söz hakkı sağlandığı, geniş katılımlı ve demokratik olması gerektiğinin öğretmen adayları tarafından dile getirildiği dikkat çekmektedir.

Bu tema kapsamında öğretmen adaylarına ayrıca "Sınıfta sağlıklı bir tartışma ortamı oluşturmada kendinizi yeterli buluyor musunuz? Hangi bakımdan yeterli ya da eksik olduğunuzu düşünüyorsunuz?" soruları yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Aşağıda bu sorulara ilişkin olarak öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

"Daha önce herhangi bir tartışma ortamını yönetmedim. Ama sınıf ortamlarında, televizyonlarda yapılan tartışma programlarında oturumları yönetenlerin hatalarını veya iyi yanlarını bu olsa daha iyi olurdu dediğim kısımlar vardı. Düşüncemde var olanları sınıf ortamında uygulama esnasında dikkat etmem durumunda güzel bir tartışma ortamı oluşturacağımı düşünüyorum. Eksikliğim daha önce bir tartışma ortamını yönetmemem ve böyle bir tecrübeye sahip olamamdır." (K1)

“Öğrencilerin benden korkmadan, fikirlerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam oluşturabileceğimi düşünüyorum. Tartışma sırasında meydana gelebilecek beklenmedik olaylar karşısında nasıl davranmam gerektiği konusunda kendimi geliştirmem gerekiyor.” (K6)

“Tartışma ortamı yaratabilme ve sürdürebilme konusunda kendimi yeterli buluyorum. Konunun seçilmesi ve teknik-yöntemin uygulanabilmesi konusunda da yeterli olduğumu düşünüyorum. Kendimde eksikliğini hissettiğim şey ise sınıf yönetiminde tecrübesiz olmamdan kaynaklanabilecek sorunlardır.” (K16)

“Sınıf yönetimim iyi fakat çok güçlü olduğumu düşünmüyorum. Bu uygulama için iyi bir yönetim lazım. Bu sağlanmazsa öğrenciler arasında sadece ses kalabalığı olmaktan öteye gitmeyecektir. Bunun için sınıfında seviyesi yüksek olmalıdır. Her sınıfa bu uygulamayı yapılabileceğini sanmıyorum. Zaten yönetimi zor bir sınıfta bir de tartışma gibi bir uygulama yaptırılırsa olumlu sonuçlar olmayacaktır.” (K22)

“Aslında öyle bir ortamda bulunmadığım için kendim o alanda yeterli olur muyum, bilmiyorum. Ama şu anlık kendi özelliklerimi göz önüne aldığında bence sağlıklı bir tartışma ortamı oluşturacağımı düşünüyorum. Çocukların dilinden anlıyorum ve bu konuda onlara bir yön verebilirim. Eksiklik olarak biraz daha sabır kotamı yükseltmem gerektiğini düşünüyorum. Çünkü çocuklar küçük yaşta oldukları için belki bizim tam olarak ne demek istediğimizi anlamayabilirler. Bunu için de bizim de sıkılmadan öfkelenmeden zamanla onların anlamasına yardımcı olmalıyız.” (K32)

“Yeterli bulmuyorum. Sınıf ortamında bir tartışma konusu bulabilir ya da nasıl yürütebileceğime karar verebilirim öğrencilerle birlikte ancak bunun sonucunda eğer olumsuz bir durum gerçekleşirse (kavga, bağırma vb.) nasıl davranmalıyım bilmiyorum. Öğrencilere fikirlerini ortaya rahat kurabilmeleri için o ortamı sağlayabilirim. En çekingen öğrenciyi bile duruma dahil ederek aktif olmasını sağlayabilirim.” (K39)

“Öğretmen adayı olarak en büyük eksikliğim elbette tecrübe ve deneyim eksikliğimin olmasıdır. Fakat yetersiz veya bu konuda yeteneksiz bir öğretmen olacağımı düşünmüyorum. Her meslek aslında o meslek yapılmaya başlandığı zaman tam anlamıyla öğrenilmeye başlanır. Yani temel yeterliliklerimin olduğunu düşünüyorum. Zamanla tecrübe edindikçe de iyi bir öğretmen olabileceğimi düşünüyorum.” (K50)

“Şu an için tam olarak hazır olduğumu düşünmüyorum sınıf yönetimi bakımından eksik olduğumu düşünüyorum ağır konularda oluşabilecek herhangi bir olumsuzluğu kontrol etmem zor olur fakat sınıf düzeyi ve konu ağırlığına göre sağlıklı bir ortam oluşturabilir ve yönetebileceğime inanıyorum.” (K52)

“Şimdilik görmüyorum çünkü herkes fikrini savunurken ortamı nasıl yumuşatabileceğim konusunda işin ehli olarak görmüyorum kendimi. Bu ortamlarda daha çok yüz yüze gelersen ustalaşacağımı düşünüyorum. Fakat ben olabildiğince sakin olursam ve herkese sırayla konuşabilecek bir ortam sunarsam öğrenciler de sakin bir tartışmanın içerisine girebilirler.” (K56)

Sınıfta sağlıklı bir tartışma ortamı oluşturmada kendilerini yeterli bulup bulmadıklarına ilişkin olarak elde edilen bulgulardan yola çıkarak ortaya konulan şu tespitler ilginç olarak değerlendirilebilir:

- 1) Öğretmen adaylarının bazıları sınıfta sağlıklı bir tartışma ortamı oluşturmada kendilerini yeterli bulurken bazıları yeterli olmadıklarını bazıları ise henüz böyle bir deneyimleri olamaması nedeniyle emin olmadıklarını belirtmektedir.
- 2) Bazı öğretmen adayları; daha önce izlediği tartışmalar, aldığı teorik eğitim ve zamanla kazanacağı tecrübeyle sınıfta sağlıklı bir tartışma ortamı oluşturabileceğine inandığını ifade etmektedir.
- 3) Öğretmen adayları sınıfta sağlıklı bir tartışma ortamı oluşturabilmede bazı eksikliklerinin olduğunu belirtmiştir. Bu eksikliklerini; daha önce tartışma ortamı oluşturmada ve sınıf yönetiminde tecrübesiz olma, olası bir gerginlik ya da kavga durumunda ne yapacağını bilememe olarak ifade ettikleri dikkat çekmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Sınıf öğretmeni adaylarının tartışmaya ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada yapılan analizler sonunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuş ve alan yazından yararlanılarak tartışılmıştır:

Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının tartışmayı en çok zıt fikirleri savunma, kendi fikrini karşıdakilere ispatlama ya da benimsetme olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının tartışmadan özellikle münazarayı anladığını göstermektedir. Nitekim genel olarak diğer sorulara verdikleri cevaplarda da zıt görüşlere sahip iki kişi ya da gruptan bahsetmeleri dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmen adaylarının öğrenim hayatları boyunca münazara ile daha fazla karşılaşmasından kaynaklanabilir. Bilindiği üzere münazara okullarda diğer tartışma tekniklerine göre daha fazla tercih edilen bir tartışma tekniğidir. Ancak tartışmanın, münazaranın haricinde panel, açık oturum, forum, zıt panel, kollegyum gibi farklı türleri de bulunmaktadır. Örneğin panelde her konuşmacı aynı konunun farklı bir boyutu üzerinde konuşur (Yeşil & Yeşil, 2013). Yine tartışmayı bilgi ya da fikir alışverişinde bulunma olarak açıklayan öğretmen adaylarının da sayı bakımından ikinci sırada olduğu görülmektedir. Tartışma; bireyler arasında, bilgi ve fikir alışverişinde bulunmayı sağlayan bir yöntemdir (Yeşil & Yeşil, 2013)

Araştırmanın bu sonucu alan yazında tartışmanın anlamına ilişkin olarak yapılan tanımlarla paralellik göstermektedir. Tartışmaya ait alan yazındaki tanımların bir kısmının zıt fikirleri savunma, bir fikrin doğruluğunu diğer gruba ispatlama; bir kısmının ise karşılıklı olarak fikirlerin paylaşılması şeklinde olduğu görülmektedir. TDK Sözlüğü'nde tartışma "Bir konuyla ilgili karşıt düşünceleri karşılıklı savunma" (TDK, 2023) olarak verilmiştir. Tartışma, iki veya daha fazla kişinin farklı fikirlerini ifade ettiği ve bu fikirleri karşılıklı olarak desteklemeye veya çürütmeye çalıştığı bir iletişim biçimidir (Johnson & Johnson, 2014). Hess (2004), tartışmayı en az iki kişinin bir konu hakkında fikirlerini paylaşmaları ve etkileşimde bulunmaları olarak tanımlamaktadır. Schopenhauer ise tartışmayı teorik bir konu üzerinde karşılıklı konuşma olarak tanımlamaktadır. Tartışma her iki taraf için de yararlı olabilir. Çünkü tartışma tarafların sahip oldukları düşünceleri doğrular ya da teyit eder ve aynı zamanda yenilerini uyandırır (akt. Demirkasımoğlu & Alkın-Şahin, 2015). Çopur (2015) tarafından sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin tartışmayı "kişilerin bir konu hakkındaki farklı görüşlerinin karşılıklı olarak ifade edilmesi" şeklinde tanımladığı belirlenmiştir. Gerek öğretmen adaylarının tartışmaya ilişkin açıklamaları gerekse alan yazında yapılan tanımlamalar tartışmanın farklı bir yönünü ele almaktadır. Ancak bu tanımlarda ortak olan yönleri de ortaya koymak mümkündür. Gerek kavramın yapısına gerekse yapılan tanım ve açıklamalar dikkate alındığında tartışmanın en az iki kişi ile karşılıklı olarak yapılan bir eylem olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra tartışmanın bir konu üzerinde amaçlı olarak gerçekleştirilen bir etkinlik olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının sağlıklı bir şekilde tartışamama nedenleri arasında en çok sabit fikirliliği dile getirdikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu görüşlerini; insanların farklı fikirlere açık olmaması, körü körüne bir fikre bağlanmaları, kendi fikrinin doğru, diğer fikirlerin yanlış olduğunu düşünmeleri şeklinde ifade etmişlerdir. Tartışamamanın nedenleri arasında ayrıca sırasıyla farklı görüşlere saygı ve hoşgörü göstermeme, birbirini dinlememe, çabuk öfkelenme ve bağırma, empati eksikliği ve önyargılı olmanın da sıkça vurgulandığı görülmüştür. Bireyler farklı düşünceleri, değerleri ve inançları olan insanlarla karşılaştıklarında, önyargılı davranma eğilimindedirler. Bu önyargılar, insanların farklı görüşleri dinleme ve anlama konusunda güçlük çekmelerine neden olabilir (Greenwald & Krieger, 2006). Bireylerin kişisel önyargıları ve basmakalıp fikirleri açık ve serbest bir tartışma ortamını engelleyebilir. Bu durum, tartışmanın objektif olmaktan uzaklaşmasına yol açabilir (Brewer, 2008). Dolayısıyla önyargı, öfke, korku gibi duygusal tepkiler, tartışmanın mantıklı bir şekilde ilerlemesini engelleyebilmektedir. Ayrıca farklı görüşlere saygı ve hoşgörü göstermeme, birbirini dinlememe, çabuk öfkelenme ve bağırma, empati kuramama ve önyargılı olma gibi durumlar iletişim sorunlarına neden olur. İletişim sorunları, katılımcıların birbirlerini yanlış anlamalarına veya fikirlerin yanlış aktarılmasına neden olabilir. İnsanlar,

düşüncelerini yeterince net bir şekilde ifade edemedikleri veya karşılıklı olarak anlamadıkları zaman, tartışmaların yapıcı bir şekilde devam etmesi zorlaşır.

Alan yazında araştırmanın bu sonucuyla uygunluk gösteren çalışmalara rastlanmaktadır. Baloğlu-Uğurlu & Doğan (2016) tarafından öğretmen adayları ve akademisyenler üzerinde yapılan çalışmada, akademisyenlerin tartışmalar sırasında yaşadıkları en önemli sorunun, öğrencilerinin bilgi altyapılarının olmayışı nedeniyle taraflı ve tek bir bakış açısıyla bakmaları olduğu tespit edilmiştir. Akademisyenlere göre bu durumun temel nedenin öğretmen adaylarının kitap okumamaları ve olaylara dar bir bakış açısı ile bakmaları olduğu belirlenmiştir. Tokdemir (2013) yaptığı çalışmada tarih öğretmenlerinin tartışmalarda en çok öğrencilerin bilgi seviyesinin düşüklüğünden kaynaklanan sorunlar yaşadığını tespit etmiştir. Tokdemir'in (2013) yaptığı bu çalışmaya göre tartışmalarda başkalarının görüşlerine saygı duymama, öğrencilerin birbirlerini dinlememesi demokrasi kültürünün eksik olmasından kaynaklanan sorunlar arasında ön plana çıkmaktadır. Tartışma sırasında yeterli bilgiye sahip olmayan insanlar, sorunu ya da çatışmayı çözmek için gereken çözümleri de bulamazlar. Baloğlu-Uğurlu & Doğan (2016) tarafından yapılan bu çalışmada, öğretmen adaylarına göre tartışmalar sırasında yaşanan en önemli sorunun birbirlerine karşı saygısız ve hoşgörüsüz tutum ve davranışlar olduğu tespit edilmiştir. Yeşil (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, demokratik tartışma tutum ve davranışlarını gösterme yönüyle öğrencilerin önemli eksiklerinin olduğu belirlenmiştir. Ersoy (2013) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının yarıya yakın bir kısmının sınıfta demokratik bir ortam olmadığını, öğrencilerin birbirlerinin görüşlerine saygı göstermediğini vurguladıkları belirlenmiştir. Görüldüğü üzere bu engellerin önemli bir kısmı iletişim sorunlarından kaynaklanmaktadır. Tartışma becerisi ile iletişim becerisi arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. İletişim becerisi gelişmiş toplumlarda sağlıklı bir tartışmadan bahsedilebilir; ancak iletişim becerisi zayıf olan toplumlarda tartışmanın yerini çatışma alır (Cüceloğlu, 2018). Her ne kadar öğretmen adayları tarafından belirtilen engeller sağlıklı bir tartışma için sorun olsa da bu sorunun çözümünün de tartışma pratikleri yapmaktan geçtiği unutulmamalıdır. Çünkü tartışma, öğrencilerin hem etkin katılım ve düşünme becerilerini hem de farklı düşüncelere saygılı olma gibi demokratik değerlerin gelişmesine imkân sağlayan bir etkinliktir (Yeşil, 2004b).

Öğretmen adayları tartışma becerileri konusundaki güçlü yönlerini; karşıdaki kişileri iyi dinleme, onların görüşlerine saygı duyma, farklı görüşlere açık olma ve ne demek istediklerini anlamaya çalışma olarak ifade etmişlerdir. Tartışma becerileri konusundaki zayıf yönlerini; düşüncelerini dile getirmede zorlanma ve çabuk öfkelenme şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları düşüncelerini dile getirmede zorlanma nedenlerini ise cesaretsizlik, diyeceklerini unutma, heyecan, karşıdaki kişilerin vereceği tepkiden çekinme olarak ifade etmişlerdir. Gall & Gillett (1980) tarafından yapılan çalışmada; tartışmanın sınıf öğretiminde çok etkili bir yöntem olmasına rağmen öğretmen ve öğrencilerin tartışma becerilerinin kullanımı hakkında yeterli eğitim ve teşvik almaması nedeniyle bu etkililiğinin gerçekleşmediği tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmen eğitimlerinin görevinin, bu eğitimi sağlayan programları geliştirmek ve uygulamak olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının önemli bir bölümü, daha önce tartışma yönetmediğini, bu nedenle sağlıklı bir tartışma ortamı oluşturup oluşturamayacağı konusunda emin olmadığını ifade etmiştir. Larson (2000), öğretmenlerin derste tartışmayı kullanmak istemeleri halinde, bunu nasıl yöneteceklerini anlamaları gerektiğini belirtmiş; öğretmen eğitimcilerinin, öğrencilerine tartışmayı nasıl yöneteceklerini modelleyebilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada, tartışma becerileri bakımından katılımcıların bazılarının kendisini zayıf bulduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarına göre öğrencilerde geliştirilmesi gereken tartışma becerilerinin; dinleme ve konuşma gibi dil becerileri ile fikirlere saygı, hoşgörü, empati gibi sosyal becerilerin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin dinleme, konuşma, fikirlere saygı, hoşgörü ve empati becerilerini geliştirmek için öğretmen adayları tarafından en çok dile getirilen etkinliklerin; tartışmalar yaptırma, tartışma ve sunumları dinleme, kitap okuma olduğu tespit edilmiştir. Carrasco & Irribarra (2018) tarafından yapılan

araştırmada sınıf içi tartışmanın, tüm örneklerde eşitlikçi değerlerle pozitif bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla sınıf içi tartışmaların düzenlenmesinin; öğrencilerde tartışma becerilerinin gelişmesine, fikirlere saygı, hoşgörü gibi tartışma için önemli yere sahip olan değerlerin gelişmesine yardımcı olacağı anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları tarafından öğrencilerin tartışma becerilerini geliştirmek için çözüm önerisi olarak gösterilen kitap okuma, Baloğlu-Uğurlu & Doğan (2016) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin tartışamamasının nedenleri arasında gösterilmiştir. Nitekim Baloğlu-Uğurlu & Doğan (2016) tarafından yapılan araştırmada da tartışmalar sırasında öğrencilerinin bilgi altyapılarının olmayışı nedeniyle taraflı ve tek bir bakış açısıyla bakmaları olduğu, bu durumun ise öğretmen adaylarının kitap okumamaları ve olaylara dar bir bakış açısı ile bakmalarından kaynaklandığı akademisyenler tarafından dile getirilmiştir. Okullar, sınıf içi etkileşimleri düzenleyerek ve öğretim stratejilerini çeşitlendirerek öğrencilere tartışma fırsatları sunabilirler. Bu fırsatlar, öğrencilerin farklı bakış açılarından bilgi edinmelerine ve bu bilgileri eleştirel bir şekilde değerlendirmelerine olanak tanır (Johnson & Johnson, 2014). Araştırmalar, tartışmayı pedagojik bir araç olarak kullanmanın, üst düzey ve eleştirel düşünmeyi teşvik etme üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Roy & Macchiette, 2005; Ryan & College, 2006). Ayrıca öğrencilere soru sorma, argüman geliştirme ve karşı görüşlere saygı gösterme gibi becerileri kazandırmak için tasarlanmış öğretim stratejileri, okulların tartışma becerilerini güçlendirmedeki rolünü daha da artırır.

Öğretmen adaylarının tartışma sırasında genel olarak ifade ve iletişim becerilerinde sorunlar yaşadıkları, öğrencilerde tartışma becerilerini geliştirmek için de iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Bu durum iletişim becerileri ile tartışma becerileri arasında bir ilişki olup olmadığı sorusunu akla getirmektedir. Ocak vd. (2018) tarafından öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile tartışma becerileri arasındaki ilişkinin ele alındığı araştırmada, iletişim becerileri ile tartışma becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiş ve iletişim becerilerinin tartışma becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Larson (2000) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin sınıf tartışması hakkındaki düşünceleri incelenmiş; tartışmanın, öğrencilerin ders içeriğini öğrenmelerini geliştirmek, diğer bireylerle iletişim ve etkileşim becerilerini geliştirmek gibi iki yönünün olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla bireylerin iletişim becerilerinin gelişmesi tartışma becerilerinin gelişmesine önemli katkılar sağlayabilir. Öğrencilere tartışma sürecinde nasıl etkili bir şekilde iletişim kuracaklarını öğretmek okulların önemli bir görevidir. İyi bir iletişim becerisi, öğrencilerin görüşlerini açıkça ifade etmelerini, dinlemeyi öğrenmelerini ve çeşitli perspektifleri anlamalarını sağlar (Johnson & Johnson, 2014). Öğretmen adaylarının eğitim ortamlarında sağlıklı tartışma için nasıl bir öğrenme ortamı sağlanması gerektiğiyle ilgili görüşlerini; öğretmen, öğrenci ve eğitim ortamı bakımından ele almak mümkündür. Öğretmen adaylarına göre öğretmen; önyargısız bir biçimde her öğrenciye önemsendiğini hissettirmeli, tarafsız olmalı, tartışmayı iyi yönetmeli, öğrenciler; birbirlerinin fikirlerini saygıyla dinlemeli, hoşgörü ve anlayış göstermeli, ortam ise fikirlerin serbestçe ifade edilebileceği, herkese eşit zaman ve söz hakkı sağlandığı, geniş katılımlı ve demokratik olmalıdır.

Öğrencilerde tartışma kültürünün oluşması ve tartışma becerilerinin gelişmesi için küçük yaşlardan itibaren öğretimin her kademesinde tartışma etkinlikleri düzenlenebilir. Öğretmen adaylarının tartışmaya ilişkin algıları, eğitim sürecinin temel unsurlarından birini oluşturan sınıf içi etkileşimleri etkileyebilir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarının tartışma becerilerini güçlendirmeye yönelik etkili stratejiler geliştirmeleri ve bu konuda bilinçli bir eğitim sunmaları önem taşımaktadır. Ayrıca tartışma becerilerinin, öğretmen adaylarının sınıf içinde etkili bir öğrenme ortamı oluşturmalarında büyük öneme sahip olası nedeniyle öğretmen adaylarına yönelik öğretim programlarının, tartışma becerilerini geliştirmeye odaklanması önerilebilir. Öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde özellikle genel ve özel öğretim yöntemleri derslerinde tartışma yönteminin özellikleri uygulamalı olarak öğretilir. Derslerde görüşlerini serbestçe ifade edebilecekleri imkanlar sağlanabilir. Öğretmen adaylarının tartışma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla ders içinde ve dışında tartışma uygulamalarına yer verilebilir. Bu tartışma etkinliklerinde öğretmen adaylarına yönetici görevi verilebilir, uygulama sonunda öğretmen adaylarına olumlu ve olumsuz durumlara ilişkin dönütler sağlanabilir. Öğretmen adaylarının, düzenlenen tartışma etkinliklerini izlemeleri sağlanabilir. Kendini

ifade becerilerinin ve özgüvenlerinin gelişmesi için öğretmen adaylarının etkin olduğu yöntem ve tekniklere yer verilebilir. Bu araştırma öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir; benzer araştırmalar öğretmenler ve öğrenciler üzerinde de yapılabilir.

Kaynakça/Reference

- Alkın-Şahin, S. & Demirkasımoğlu, N. (2015). Öğretmen adaylarının sınıf ortamındaki tartışma kültürüne ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 119-142. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2015.52.7>.
- Baloğlu-Uğurlu, N. & Doğan, A. (2016). Social studies teacher candidates and academicians opinions about teaching of controversial issues. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(3), 219-237. <https://doi.org/10.17679/inuefd.17327087>.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/318527>.
- Brewer, M. B. (2008). The Psychology of Prejudice: Ingroup Love and Outgroup Hate? *Journal of Social Issues*, 55(3), 429-444. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00126>.
- Büyükkaragöz, S.S. & Çivi, C. (1994). *Genel Öğretim Metotları* (4. baskı). Atlas Kitabevi.
- Carrasco, D. & Iribarra, D.T. (2018). The role of classroom discussion. *Teaching tolerance in a globalized world*, 87-101. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78692-6_6.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd edition). Sage.
- Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan ve davranış: Psikolojinin temel kavramları* (36. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çopur, A. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin düşüncelerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Demirkasımoğlu, N. & Alkın-Şahin, S. (2015). Akademik yaşamda tartışma kültürü: Bir olgubilim araştırması. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 141-163. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.425>
- Ersoy, F. (2013). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konulara katılımını etkileyen etmenler. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 24-48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jsser/issue/19100/202657>.
- Gall, M. D. & Gillett, M. (1980). The discussion method in classroom teaching. *Theory into practice*, 19(2), 98-103. <https://doi.org/10.1080/00405848009542881>.
- Greenwald, A. G. & Krieger, L. H. (2006). Implicit bias: Scientific foundations. *California Law Review*, 94(4), 945-967. <https://doi.org/10.2307/20439056>.
- Hess, D. E. (2004). Discussion in social studies: Is it worth the trouble?. *Social Education*, 68(2), 151-155. https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_6802151.pdf.
- Husserl, E., & Moran, D. (2012). *Ideas: General introduction to pure phenomenology*. Routledge.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2014). *Joining together: Group theory and group skills* (11th edition). Pearson.
- Kıral, B. (2021). Phenomenology design in qualitative research: Types and research process. *Journal of Research in Education and Training*, 10(4), 92-103.
- Larson, B.E. (2000). Classroom discussion: a method of instruction and a curriculum outcome. *Teaching and Teacher Education*, 16(2000), 661-677. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00013-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00013-5).
- Maden, S. & Kaya M. (2018). Bir iletişim biçimi ve öğretim şekli olarak tartışmaya dair öğretmen görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 63-89.
- Mendelberg, T. (2002). The deliberative citizen: Theory and evidence. *Political Decision Making, Deliberation and Participation*, 6, 151-193. <https://www.princeton.edu/~talim/mendelberg%20-%20deliberative%20citizen.pdf>.
- Ocak, G., Karakuş, G. & Ocak, İ. (2018). Öğretmen adaylarının tartışma becerileri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (1), 299-317. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.437704>.
- Passmore, J. (1991). Eleştirel olmayı öğrenme üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* (Çev. H. Ünder), 24 (2), 629-648.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir, 2. baskı). Pegem. <https://doi.org/10.14527/9786053649335>.

- Roy, A. & Macchiette, B. (2005). Debating the issue: A tool for augmenting critical thinking skills of marketing students. *Journal of Marketing Education*, 27, 264-276. <https://doi.org/10.1177/0273475305280533>.
- Ryan, S. & College, B. (2006). Arguing toward a more active citizenry: Re-envisioning the introductory civics course via debate-centered pedagogy. *Journal of Public Affairs Education*, 12(3), 385-395. <https://doi.org/10.1080/15236803.2006.12001442>.
- Safari M., Yazdanpanah B., Ghafarian H. R. & Yazdanpanah S. (2006). Comparing the effect of lecture and discussion methods on students' learning and satisfaction. *Iranian Journal of Medical Education*, 6 (1), 59-64. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-186-en.html>.
- Sanders, J.A., Wiseman, R.L. & Gass, R.H. (1994). Does teaching argumentation facilitate critical thinking?, *Communication Reports*, 7 (1), 27-36. <https://doi.org/10.1080/08934219409367580>
- Sarıgöz, O. (2013). Sınıfla ve grupla tartışma yöntemlerinin meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 3(3), 100-106. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejovoc/issue/5390/73103>.
- Sial, Z. A. Kausar, R. & Kanwal, H. (2021). Perception of university teachers regarding the effects of discussion method on students' achievement. *Review of Education, Administration And Law*, 4(3), 719-727. <https://doi.org/10.47067/real.v4i3.189>.
- Tavşancıl, E. & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri* (1. Baskı). Epsilon.
- Tokdemir, M.A. (2013). *Ortaöğretim tarih dersinin öğretiminde tartışma yöntemine ilişkin öğretmenlerin görüş ve uygulamaları (Ankara ili örneği)* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Trosset, C. (1998). Obstacles to open discussion and critical thinking: The Grinnell College study. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(5), 44-49. <https://doi.org/10.1080/00091389809602642>.
- Türnüklü, A. (2001). Eğitim bilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 8-13. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5242/1404>.
- Yazıcı, K. (2003). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde tartışma yönteminin kullanılmasının öğrencilerin demokratik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yeşil, R. (2003). Tartışma etkinliğine ilişkin öğrenci tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 606-624. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108424>.
- Yeşil, R. (2004a). Öğrenci ve öğretim elemanlarının tartışma tutum ve davranışları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 195-208. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1336988>.
- Yeşil, R. (2004b). Demokrasi eğitiminde tartışmanın yeri ve önündeki engeller. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu* içinde (ss. 295-302). (20-21 Mayıs 2004). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yeşil, R. & Yeşil, S. (2013). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Son Çağ.
- Yıldırım A. & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Discussion is a process that involves a group of people sharing their thoughts on a topic of common interest in a specific order, under the leadership of a moderator. Discussions have numerous benefits both individually and socially. The exchange of different perspectives in a discussion contributes to the generation of new ideas, making it a significant activity in educational processes. Additionally, as a teaching method in education, discussion helps students enhance their critical thinking, analytical skills, and communication abilities, allowing them to recognize diverse perspectives and broaden their worldviews. The aim of this study is to determine the perceptions of Primary School Teacher Candidates regarding discussions. As known, discussions embody fundamental principles of democracy, such as respect for ideas, tolerance, adherence to rules, and the freedom to express one's thoughts. Establishing a culture of discussion is crucial for a democratic society. Schools and teachers play a vital role in imparting discussion skills to individuals. Therefore, uncovering the views and perceptions of teachers about discussion is significant in fostering the acquisition of discussion skills by individuals. This research, focusing on the perceptions of teacher candidates about discussions, seeks to fill a gap in the existing literature. Addressing the necessity of discussion in a democratic society, particularly when it comes to teacher candidates who will be involved in the education of young children, is believed to contribute to the establishment of a discussion culture in society and the shaping of individuals and communities. Furthermore, the use of qualitative methods in this research is deemed important, considering that a significant portion of existing literature relies on quantitative approaches, with only a minimal portion being theoretical or qualitative. The utilization of qualitative methods in this study allows for a more in-depth exploration of the topic and the generation of insights related to the subject.

2. METHOD

In this study, the phenomenological design, which is one of the qualitative research models, was used. The study group was determined through the purposive sampling technique using the convenient situation sampling technique. The study group of this research is composed of 57 teacher candidates studying in the classroom teaching department of the education faculty at a state university. In the study, the interview form, developed by the researcher himself and presented to expert opinion for necessary adjustments, was used as the data collection tool. In the interview form, teacher candidates were asked questions about what a discussion is, how it should be, factors that hinder a healthy discussion, whether they consider themselves competent in discussion skills, how students' discussion skills can be improved, and whether they consider themselves competent in creating a healthy discussion environment. The data collected through interviews during the research process were analyzed using the content analysis technique, one of the qualitative data analysis techniques. In the analysis process, the data were first reviewed, and then the data were coded in the context of each sub-purpose of the research. The obtained codes were reread to identify similarities and differences, related codes were brought together, and themes were created based on the conceptual meanings they expressed.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The study revealed that teacher candidates mostly perceive discussion as defending opposing ideas, proving or convincing others of their own ideas. In a significant portion of the participants, there is an emphasis on the belief that discussions should involve opposing ideas and two individuals or groups with opposing views. Considering both the structure of the concept and the definitions provided, it is understood that discussion is an action carried out mutually by at least two people. Additionally, it is observed that discussion is a purposeful activity conducted on a specific topic. Commonly expressed obstacles to effective discussion by teacher candidates include a lack of a culture of discussion and personal inadequacies. Among the reasons cited for the inability to engage in healthy discussions, inflexibility is most frequently mentioned by teacher candidates. Respect and tolerance for different

opinions, active listening, avoiding quick anger and shouting, inability to empathize, and being prejudiced are also frequently emphasized as reasons for the inability to engage in discussions. When individuals encounter people with different thoughts, values, and beliefs, they tend to be prejudiced.

In this study, it has been determined how teacher candidates understand and perceive debate as a form of discussion. In general, their responses to questions are noteworthy for defending opposing ideas, proving or convincing others of their own opinions, and mentioning two individuals or groups with opposing views. As is known, debate is a discussion technique that is generally preferred more than other discussion techniques in schools. It is possible to consider the opinions of teacher candidates regarding how a learning environment for healthy discussion should be provided in educational settings from the perspectives of teachers, students, and the learning environment. According to teacher candidates, a teacher should make each student feel valued in an unbiased manner, remain impartial, effectively manage the discussion, while students should listen to each other's ideas with respect, show tolerance and understanding. Based on these findings and results, some recommendations can be made. Discussion activities can be organized at every level of education from an early age to foster a culture of discussion in students and develop their discussion skills. Teacher candidates have generally reported difficulties in expression and communication skills during debates. Methods and techniques that actively involve teacher candidates can be incorporated to enhance confidence, communication, and self-expression skills.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın Etik Kurul Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 30.05.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/14

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar çalışmada başka bir yazarın katkısı olmadığını ve çalışmanın son hâlini okuduğunu ve onayladığını beyan etmektedir.

ÇATIŞMA BEYANI

Yazar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.



Okul Öncesi Resimli Öykü Kitaplarındaki Yaşlılık Kavramının İncelenmesi

Examining the Concept of Old Age in Preschool Picture Story Books

Seçil YILDIZ¹ , Nihal AKALIN²

Geliş Tarihi (Received): 19.01.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 18.12.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Resimli öykü kitapları çocukların eğitiminde vazgeçilmez bir araç olarak kullanılmaktadır. Çocukların doğdukları andan itibaren tanıştıkları resimli öykü kitapları onların yaşlılığa karşı tutum ve anlayışlarını etkileyebilir. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi resimli öykü kitaplarında yaşlılık kavramının nasıl yansıtıldığının incelenmesidir. Araştırmanın örneklemi, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen resimli öykü kitapları oluşturmaktadır. Bu bağlamda; resimli öykü kitaplarının okul öncesi dönem çocuklarına uygunluğu ve öykü kitaplarında yaşlı karakterlerin yer alması çalışmanın ölçütlerini ifade etmektedir. Ölçütler doğrultusunda yazarların kütüphanelerinden, anaokullarının kütüphanelerinden ve yayınevlerinden resimli öykü kitaplarına ulaşılmıştır. Bu kitapların 23'ü çeviri, 35'i yerli yayındır. Çalışma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Oluşturulan kod ve kategoriler çerçevesinde veriler sınıflandırılmıştır. İçerik analizinden elde edilen sonuçlar rapor edilirken frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Temaların mümkün olduğunca tanımlayıcı olmasına dikkat edilmiş ve resimli öykü kitaplarında yer alan görsel kesitlere yer verilerek desteklenmiştir. Çalışma sonucunda öykü kitaplarındaki yaşlı bireylerin, gerçekleştirdiği eylemler, rolleri, aile ve çocuklar üzerindeki etkileri, kıyafetleri ve resmedildikleri mekânlar, nasıl adlandırıldıkları, fiziksel özellikleri, karakter özellikleri ve birlikte resmedildikleri kişiler belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Resimli Öykü Kitapları, Yaşlılık, Yaşlı Karakterler

&

Abstract: Picture story books are used as an indispensable tool in children's education. The illustrated story books that children are introduced to from the moment they are born can affect their attitudes and understanding toward old age. The aim of this study is to examine how the concept of old age is reflected in preschool picture story books. The sample of the research consists of illustrated story books determined by the criteria on sampling method. In this context; The suitability of picture story books for preschool children and the inclusion of elderly characters in the story books represent the criteria of the study. In line with the criteria, illustrated story books were obtained from authors' libraries, kindergarten libraries and publishing houses. 23 of these books are translations and 35 are local publications. Content analysis was used to analyze the study data. The data was classified within the framework of the created code and categories. While reporting the results obtained from the content analysis, frequency and percentage calculations were made. Care was taken to make the themes as descriptive as possible and they were supported by including visual sections in illustrated story books. As a result of the study, the actions of the elderly individuals in the story books, their roles, their effects on the family and children, their clothes and the places where they are depicted, how they are named, their physical characteristics, character traits and character traits and the people they were portrayed with were determined.

Keywords: Preschool, Picture Story books, Old age, Old characters

Atıf/Cite as: Yıldız, S. ve Akalın, N. (2025). Okul öncesi resimli öykü kitaplarındaki yaşlılık kavramının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 159-179, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1422569](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1422569).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Seçil Yıldız, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD, secilyildiz@nevsehir.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8032-9639>

² Dr. Öğr. Üyesi Nihal Akalın, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Zübeyde Hanım Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Programı nihalakalin@ohu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1968-3724>

1. GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi çocukların gelişimi için kritik bir öneme sahiptir. Bu dönem çocukların yaşadığı dünyayı fark etmeye, akranları ve diğer yetişkinler ile etkileşim kurmaya, yaşadığı toplumun kültürünü ve değerlerini öğrenmeye başladığı bir dönemdir (Atmaca, Gültekin-Akduman & Sarıbaş, 2020). Erken yıllardan itibaren zengin uyarıcılarla donatılmış, yaparak-yaşayarak öğrenmeye imkân veren öğrenme ortamlarının yaratılması ve çocuğun mümkün olduğu kadar farklı duyularına hitap eden uyaranların sunulması gerekmektedir. Çocuklara sunulan uyaranlardan birisi de resimli öykü kitaplarıdır (Can, Kılınççı & Şeker, 2022). Resimli öykü kitapları karakterler aracılığı ile çocukların olayları anlamlandırmasını ve yorumlamasını sağlamakla birlikte kültürel bilgi, değer ve inançları aktarmak için güçlü bir araç vazifesi de görmektedir (Işıtan, 2016). Böylece resimli öykü kitapları çocuklaradünyayı, başkalarının penceresinden yansıtır ve kendi kişisel algılarını oluşturma fırsatı sunar (Mendoza & Reese, 2001). Bu kitaplar, çocukların başta dil gelişimi (Yim, Park, Kim, Han, Song & Son, 2019) olmak üzere gelecekte akademik başarılarının ön koşulu olan (Maki, Voeten, Vauras & Poskiparta, 2001) yazı ve fonolojik farkındalık ile harf bilgisi (Al Otaiba, Connor, Lane, Kosanovich, Schatschneider, Dyrlund & Wright, 2008) gibi erken okuryazarlık beceri gelişimine (Van Kleeck, 2008) ve diğer gelişim alanlarına da uzun vadede katkı sağlamaktadır (Strasser & Seplocha, 2007). Okul öncesi çocukların ufkunu açan ve akademik başarı gelişimleri için önemli olan resimli hikâyeler, çeşitli karakterler aracılığı ile erken yıllardan itibaren kişilik oluşumu ve çocuğun benimsediği değerlerin şekillenmesini desteklemektedir.

Resimli öykülerde çocuklara örnek davranışlar (kardeş sevgisi, yaşlılara hürmet) kazandırması açısından yetişkin karakterlere yer verilmesi gerekmektedir (Karataş, 2014). Fiziksel ve ruhsal özellikleri gerçekçi bir şekilde tasvir edilmiş karakterler ve onların kişilik özellikleri çocukları özdeşim kurmaya, karakterler gibi duymaya, düşünmeye ve eylemde bulunmaya teşvik eder (Monoyiou & Symeonidou, 2016; Sever, 2013). Resimli öykü kitaplarında yer alan bu karakterler, çocuklara pek çok kavramı ve olumlu davranışı kazandırmaktadır. Yaşlılık kavramı, resimli öykü kitaplarında yer alan karakterler aracılığı ile verilebilecek olumlu unsurlardan biridir (Karataş, 2014). Yaşlılık, bireyin doğumu ile başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Iversen & Wilinska, 2020; Moody & Sasser, 2018). Yaşının ilerlemesi sonucu bireyin bedensel fonksiyonlarının yavaşladığı bu dönem, hastalıkların başladığı, edinilen tüm tecrübelerin paylaşıldığı ve aynı zamanda da en sağlıklı kararların alındığı bir dönem olma özelliği taşımaktadır (Yahyaoğlu, 2013). Toplum yapısında meydana gelen değişimler, yaşlılık kavramını ve yaşlı bireylerin üstlendiği rolleri de değiştirmiştir.

Geleneksel toplum yapısından, modern toplum yapısına geçerken aile kurumu çeşitli değişimlerden geçmiştir. Geleneksel toplumlarda yaygın olan geniş aile yapısı, modernleşmeyle birlikte çekirdek aile yapısına dönüşmüştür (Parsons, 1995). Anne, baba ve henüz evlenmemiş çocuklardan oluşan aile yapısı, çekirdek aile yapısıdır. Modernleşmeyle birlikte Türkiye’de çekirdek aile yapısına geçişte artış yaşanmıştır. Bu süreçte yaşlı bireyler ve çocuklarının birbirine yakın bölgelerde yaşamayı tercih etmeleri, ülkemizde henüz yaşlı ebeveynlerle çocuklar arasındaki güçlü aile bağlarının kopmamış olduğunun göstergesidir (Aykan & Wolf, 2000).

Çocuklar ve torunlarla vakit geçirmek yaşlı ebeveynlerin hayatını anlamlı kılmaktadır ve onlar için torun sevgisinin ayrı bir yeri vardır. Türk toplumunda torun sahibi olmak, bakımına yardım etmek, onunla vakit geçirmek yaşlı ebeveynler için önemlidir. Her iki ebeveynin de çalıştığı ailelerde, yaşlı bireylerin çocukların bakımını üstlenmesi veya okul sonrası çocuklarla ilgilenmesi, çocuğun gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır (Hazer, 2012). Yaşlı bireylerin toplum yapısı içindeki önemli rolleri; torunlarını gezdirmek, onlara masal anlatmak ve parka götürüp oynatmaktır (Arpacı ve Ersoy, 2008). Ayrıca yaşlı bireyler aile içinde ebeveyn ve çocuk arasında arabuluculuk yapıp, kültür aktarımını sağlamaya yardımcı olmakta ve böylelikle de çocukların yaşamlarına dokunmaktadır (King, Elder & Conger, 2000). Çocukların kişilik gelişiminde önce öz ebeveyni ve kardeşleri daha sonra yaşlı ebeveynler etkili olmaktadır. Ayrıca gün içerisinde zamanlarının çoğunu torunları ile birlikte geçiren yaşlı ebeveynler, davranışları ile de çocuklara

rol model olmaktadır (Anonim, 2002). Bireyin yaşam döngüsünün son halkası olan yaşlılığın, birey için bir anlam ifade etmesi gerekmektedir.

Fiziksel olarak sağlıklı olmak, ekonomik durumun iyi olması, eşin hayatta olması, torunlar, çocuklar ve akranlarla etkileşim içinde olmak, kendini iyi hissetmek yaşlılık sürecine yüklenen anlamı etkilemektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Aile Yapısı Araştırması (2016) yaşlı ebeveynleri en çok mutlu eden şeylerin 64,2% oranında aileleri, 18,1% oranı ile çocukları olduğunu göstermektedir (Altan & Tarhan, 2018). Okul öncesi yıllardan itibaren yaşlanmaya karşı olumlu tutumlar geliştirmek, yaşlılığa en iyi şekilde hazırlanmak, yaşlılığın anlam ve değerini fark edebilmek için yaşlanma ve yaşlılıkla ilgili doğru bilgiler edinmek gerekmektedir (Crawford, 2015; Levy, 2018; Moody & Sasser, 2018). Resimli öykü kitapları, yetişkin karakterler aracılığı ile çocukların yaşlanma sürecine ilişkin bütünsel bir anlayış geliştirerek yaşam döngüsüne yönelik farkındalık kazanmasına, gelecekte kendi yaşlılık dönemine hazırlık yapmasına, yaşlılık ve yaşlanmaya yönelik olumsuz tutumlarla daha kolay baş etmesine yardımcı olacaktır (McGuire & Klein, 2005; Robinson & Howatson-Jones, 2014).

Toplum yapısı içinde zamanla yaşlarından dolayı kişiler ya da gruplar ötekileştirilip genellenerek ayrımcılığa maruz kalmaktadır (Avcı & Erhan, 2022; Calasanti, Slevin & King, 2006). Toplumda yaşlı bireylere yönelik yaygın olan olumsuz tutumlar; yalnız ve depresyonda olmaları, aile ve yakın arkadaş ilişkilerinden yoksunluk, dış görünüş olarak birbirine benzemeleri ve zayıf, hasta, bakıma muhtaç olmalarıdır (Avcı & Erhan, 2022). Çocukların ise yaşlı bireylere karşı tutumları olumlu ya da olumsuz olabilmektedir (Flamion, Missotten, Marquet & Adam, 2019; Vauclair, Rodrigues, Margues, Esteves, Cunha & Gerardo, 2018). Yaşlı bireylere karşı çocukların olumsuz tutumları; görme bozukluklarının olması, yürüme zorlukları yaşamaları, unutkanlık, algıda yavaşlık; olumlu tutumları ise sıcak kanlı, sevecen, eğlenceli, dost canlısı olmalarıdır (Flamion et al., 2019). Ansello (1997) resimli öykü kitaplarında yaşlı karakterlere yeterince yer verilmediğini ifade etmiş, var olan eserlerde yaşlı karakterlerin genellikle donuk, önemsiz, yaratıcı olmayan sıkıcı tipler olduğunu ve yorgun, üzgün, fakir gibi sıfatlarla nitelendirildiğinin altını çizmiştir. Kitle iletişim araçlarında yer alan yaşlılık tanımlamaları çocukların yaşlılara yönelik tutum ve algılarını etkilemektedir (Kessler, Rakoczy & Staudinger, 2004). Farklı kaynaklardan (resimli öyküler ve medya araçları gibi) edinilen bu tutum ve algılar (Robinson, Callister, Magoffin & Moore, 2007), çocuğun gelecek yaşantısında yaşlılara ve yaşlanmaya yönelik uzun vadeli inançlar oluşturmaya sebep olmaktadır (Hollis-Sawyer & Cuevas, 2013). Kuşaklar arası karşılıklı etkileşimin azalması sonucu, toplumda istenmeyen değerlerin artması kaçınılmaz olmaktadır. Toplumsal değerlerin sürdürülebilirliği ve kuşaklar arası ilişkileri güçlendirmek için resimli öykü kitapları eğitim ortamlarında kullanılmalıdır (Arpacı & Ersoy, 2008; Hazer, 2012). Çocuklar yaşlanma kavramı ve yaşlı bireylere yönelik olumlu tutumlar içinde olduğu sürece, toplumda tüm bireylerin hakkı olan insanca ve özgürce yaşama, mutlu olma erdemine ulaşabileceklerdir. Bu nedenle özenle seçilmiş resimli öykü kitapları yaşlanmaya karşı olumlu tutumların geliştirilmesine fırsat sunacaktır (McGuire, 1993).

1.1. Araştırmanın amacı

Literatürde resimli öykülerde yaşlılık algısı ve karakterler ile ilgili sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Resimli öykü kitaplarında karakterlerin genel özellikleri ile ilgili (Karataş, 2014), karakter eğitimi (Işık, 2017; Kaplan, 2012; Yılmaz, 2016), hayvan karakterler (Donovan, 2011), resimli öykü kitaplarında yaşlı karakterler ve yaşlılık algısı (Korkmaz, Koyuncu Şahin & Gönen, 2018; Yakar ve Yılmaz, 2019), aktif yaşlanma süreci (Avcı ve Erhan, 2022) olduğu görülmektedir. Korkmaz vd., (2018) okul öncesi resimli öykü kitaplarında yaşlılık kavramına ve yaşlı karakterlere çok az değinildiği, dış görünüşleri ve resimli kitaplarda nasıl resmedildikleri üzerinde dururken; Avcı & Erhan (2022), aktif yaşlanma süreci, yaşlılıkta

yaşam kalitesi ve refah seviyesinin artırılmasını incelemişlerdir. Mevcut çalışmada ise yaşlı bireylerin Türk toplumu için önemi, gerçekleştirdiği eylemler, üstlendikleri roller, aile ve çocuklar üzerindeki etkileri, dış görünüşleri, kıyafetleri ve resmedildikleri mekânlar incelenmiştir. Bu nedenle mevcut çalışma, resimli öykü kitaplarında yer alan yaşlılık kavramının incelenmesi amacı ile planlanmış ve yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda, “resimli öykü kitaplarındaki yaşlılık kavramı nasıl yansıtılmaktadır” sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın önemi

İçerik bakımından iyi hazırlanmış resimli öykü kitapları, çocukların büyükanne, büyükbaba ve diğer yaşlı bireylere yönelik tutumları öğrenip geliştirmeleri için önemli kaynaklardır (Sciplino, Smith, Hurme, Rusek & Bäckvik, 2010). Yaşlılık kavramı ve yaşlılık süreci çocuklara resimli öykü kitapları aracılığı ile tanıtılabilir (Avcı & Erhan, 2022). Araştırmalar okul öncesi ve ilkökul öğrencilerinin yaşlı bireylere yönelik önyargılı ifadeler kullandıklarını belirtmektedir (Middlecamp & Gross, 2010; Crawford & Bhattacharya, 2014). Bu araştırma bireyin yaşam döngüsü, yaşlanma süreci ve yaşlılık ile ilgili farkındalık kazandırmak ve çocukların bu döneme ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerini hedeflemesi noktasında önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Resimli öykü kitaplarında yer alan yaşlı karakterlerin nasıl sunulduğunun incelenmesi amacıyla yapılan araştırma nitel bir çalışmadır. Yıldırım & Şimşek (2016) nitel araştırmayı “gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” biçimde ifade etmektedirler. Çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan belge inceleme yöntemi doğrudan gözlem ya da görüşmenin araştırmanın amacına uygun olmadığı durumlarda tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın verileri amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede, önceden belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme dahil edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Bu bağlamda; resimli öykü kitaplarının okul öncesi dönem çocuklarına uygunluğu, öykü kitaplarında yaşlı karakterlerin yer alması çalışmanın ölçütlerini ifade etmektedir. Bu ölçütlere uymayan öykü kitapları çalışma kapsamına alınmamıştır. Ölçütlere göre seçilen öykü kitaplarının 23’ü çeviri, 35’i yerli yayındır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen resimli öykü kitapları yazarların kütüphanelerinden, anaokullarının kütüphanelerinden ve yayınevlerinden elde edilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan kontrol listesi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacılar arasında görüş birliğini belirlemek için Miles & Huberman (1994)’ın Uzlaşma Yüzdesi=[Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100] formülü kullanılmıştır. Görüş birliği oranı %90 olarak belirlenmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Çalışma verilerinin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin içindeki sözcüklerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik olarak yapılır (Büyüköztürk vd., 2012). Oluşturulan kod ve kategoriler çerçevesinde veriler sınıflandırılmıştır. İçerik analizinden elde edilen sonuçlar rapor edilirken frekans ve yüzde hesaplamasından yararlanılmış, temaların mümkün olduğunca tanımlayıcı olmasına dikkat edilmiş ve resimli öykü kitaplarında yer alan görsel kesitlere yer verilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen tema ve kategoriler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.*Resimli Öykü Kitaplarındaki Tema ve Kategoriler*

Temalar	Kategoriler
Dış Görünüş	Kıyafetler Aksesuarlar Saç biçimleri Saç renkleri
Resmedilen Mekânlar	İç mekân Dış mekân
Karakterlerin Rol Özellikleri	Sevecen Bilge Eğlenceli Problem çözücü Öğüt veren Yardımsever Kâşif Esprili Unutkan
Karakterlerin Eylemleri	Spor Oyun oynama Bahçe işleri Tamirat Balık tutma Ev işleri Gazete/kitap okuma Alışveriş
Karakterlerin birlikte resmedildikleri kişiler	Torun Hayvanlar Çocuklar Eşi

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “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.

Etik kurul izin bilgileri

Araştırma etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasındadır.

3. BULGULAR

Veri analizi sonucunda elde edilen bulgular tablolar ve açıklamaları halinde aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2.

Yaşlı Kadın Karakterlerin Adlandırılması

Adlandırılma	f	%
Büyükanne/anneanne	14	38
Teyze	6	18
Nine	5	15
Babaanne	4	12
Komşu	3	9
Yaşlı hayvanlar	3	9
Toplam	34	100

Tablo 2'ye göre incelenen resimli öykü kitaplarındaki kadın karakterler en fazla (%38) "büyükanne/anneanne" olarak adlandırılmışlardır. Daha sonra "teyze, nine, babaanne, komşu ve yaşlı hayvan karakterleri" gelmektedir.

Tablo 3.

Yaşlı Erkek Karakterlerin Adlandırılması

Adlandırılma	f	%
Dede	15	54
Büyükbaba	4	14
Komşu	2	7
Amca	2	7
Satıcı	2	7
Yaşlı hayvanlar	2	7
Bekçi	1	4
Toplam	28	100

Tablo 3'e göre, incelenen resimli öykü kitaplarında yer alan erkek yaşlı karakterlerin en çok "dede" (%54) olarak adlandırıldıkları, daha sonra "büyükbaba(%14), komşu (%7), amca (%7), satıcı (% 7), yaşlı hayvan karakterleri (%7) ve bekçi (% 4)" olarak adlandırıldıkları görülmektedir.

3.1.Karakterlerin Dış Görünüşleri

Karakterlerin dış görünüşleri, karakterlerin kıyafetleri, karakterlerin aksesuarları, karakterlerin saç biçimleri ve renkleri olarak analiz edilmiştir.

3.1.1.Karakterlerin Kıyafetleri

Tablo 4.

Karakterlerin Kıyafetleri

Kıyafetler	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Elbise	30	31	0	0
Kazak	18	19	12	15
Etek	20	21	0	0
Pantolon	10	10	25	26
Tişört	8	8	6	6
Gömlek	5	5	14	14
Yelek	4	4	8	8

Tablo 4'ün Devamı

Palto	2	2	1	1
Ceket	0	0	3	4
Şort	0	0	3	4
Mayo	0	0	1	1
Süveter	0	0	9	11
Toplam	97	100	82	100

Tablo 4'e göre kadın karakterler sırasıyla en fazla elbise (%31), etek (%21), kazak (%9), pantolon (%10), tişört (%8), gömlek (%5), yelek (%4), palto (%2) ile resmedilirken; erkek karakterler en çok pantolon (%15), gömlek (%14), kazak (%15), süveter (%11), yelek (%8), tişört (%6), ceket (%4), şort (%4) ve mayo (%1) ile resmedilmişlerdir.



Şekil 1.



Şekil 2.

Şekil 1'de yaşlı kadın karakterin elbise ile resmedildiği, Şekil 2'deki erkek yaşlı karakterin pantolon ve gömlekle resmedildiği durumlara örnek olarak verilmiştir.

3.1.2. Karakterlerin Aksesuarları

Tablo 5

Karakterlerin Aksesuarları

Aksesuarlar	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Gözlük	22	23	19	30
Takı	19	20	5	8
Çanta	16	17	2	3
Saç aksesuarı	14	15	0	0
Önlük	10	11	1	2
Şapka/bere	5	5	15	23
Baston/koltuk değneği	4	4	2	3
Şal	4	4	0	0
Saat	1	1	2	3
Fular/kravat/papyon	0	0	10	16
Mendil	0	0	1	2
Şemsiye	0	0	2	3
Kemer	0	0	5	8
Toplam	95	100	64	100

Tablo 5'e göre kadın karakterlerin sırasıyla en çok gözlük (%23), takı (%20), çanta (%17), önlük (%11) gibi aksesuarlarla temsil edilirken; erkek en çok gözlük (%30), şapka/bere (%23), fular/kravat/papyon (% 16) gibi aksesuarlarla resmedilmişlerdir.



Şekil 3.



Şekil 4.

Şekil 3 ve 4. Yaşlı kadın ve erkek karakterin aksesuar kullanımına yönelik örnek resimlere yer verilmiştir.

3.1.3.Karakterlerin Saç Biçimleri

Tablo 6

Karakterlerin Saç Biçimleri

Biçimler	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Topuz	18	53	0	0
Kısa	9	26	15	54
Orta	5	15	0	0
Uzun	2	6	0	0
Dökülmüş	0	0	13	46
Toplam	34	100	28	100

Tablo 6'ya göre kadın yaşlı karakterlerin saç biçimlerinin en fazla topuz (53) ve kısa saç (26) biçiminde olduğu; erkek yaşlı karakterlerin saç biçimlerinin ise kısa (% 54) ya da dökülmüş (% 46) biçimde olduğu belirlenmiştir.



Şekil 5.



Şekil 6.

Şekil 5 ve Şekil 6'da yaşlı kadın ve erkek karakterin saç biçimine yönelik örnek resimlere yer verilmiştir.

3.1.4. Karakterlerin Saç Renkleri

Tablo 7

Karakterlerin Saç Renkleri

Renkler	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Beyaz	16	47	17	61
Kahverengi	10	29	8	29
Sarı	8	24	3	11
Toplam	34	100	28	100

Tablo 7'ye göre yaşlı kadın ve erkek karakterlerin saç renklerinin sırasıyla beyaz, kahverengi ve sarı olarak resmedildikleri saptanmıştır. Resmedilen kadın ve erkek yaşlı karakterlerin büyük çoğunluğunun saç renginin beyaz olduğu belirlenmiştir.

Örnek olarak, Şekil 7'de saç rengi beyaz olan yaşlı kadın karakterin resmedildiği görülmektedir. Şekil 8'de ise beyaz saçlı erkek yaşlı karakter yer almaktadır.



Şekil 7.



Şekil 8.

Şekil 7 ve 8. Yaşlı kadın ve erkek karakterin saç rengine yönelik örnek resimlere yer verilmiştir.

3.2. Karakterlerin Resmedildikleri Mekânlar

3.2.1. Karakterlerin Resmedildikleri İç Mekânlar

Tablo 8

Karakterlerin Resmedildikleri İç Mekânlar

İç Mekân	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Ev içi	21	78	6	60
Market	4	15	0	0
Huzurevi	1	4	2	20
Spor Salonu	1	4	0	0
Müze	0	0	1	10
Atölye	0	0	1	10
Toplam	27	100	10	100

Tablo 8'e göre yaşlı kadın karakterlerin resmedildikleri iç mekânların sırasıyla ev içi (% 78), huzurevi (% 4), ve spor salonu (% 4) olduğu; yaşlı erkek karakterlerin ise sırasıyla ev içi (% 60), huzurevi (% 20), müze

(%10) ve atölye (% 10) olduğu belirlenmiştir. Kadın ve erkek yaşlı karakterlerin en fazla ev içi mekânda resmedildikleri belirlenmiştir. Ancak kadın yaşlı karakterler çoğunlukla mutfakta resmedilmiştir. Erkek yaşlı karakterler ise mutfak dışındaki ev içi mekânda çizilmişlerdir.



Şekil 9.



Şekil 10.

Şekil 9 ve 10. Yaşlı kadın ve erkek karakterlerin ev içi mekânda bulunmasına yönelik örnek resimlere yer verilmiştir.

Şekil 9’da torunuyla mutfakta yemek yapan babaanne görülmektedir. Şekil 10’da ise torunuyla birlikte salonda sohbet eden dede yer almaktadır.

3.2.2. Karakterlerin Resmedildikleri Dış Mekânlar

Tablo 9

Karakterlerin Resmedildikleri Dış Mekânlar

Dış Mekân	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Bahçe	4	44	10	56
Sokak/cadde	4	44	4	22
Sahil	1	11	2	11
Stadyum	0	0	1	6
Pazar	0	0	1	6
Toplam	9	100	18	100

Tablo 9’a göre yaşlı kadın karakterlerin resmedildikleri dış mekânların bahçe, sokak/cadde ve sahil olduğu görülmektedir. Yaşlı erkek karakterlerin dış mekânlarda resmedildikleri yerlerin bahçe, sokak/cadde, sahil, stadyum ve pazar olduğu saptanmıştır. Yaşlı karakterlerin en çok resmedildikleri dış mekânın bahçe olduğu görülmektedir.



Şekil 11.



Şekil 12.

Şekil 11’de yaşlı kadın karakter bahçede dış mekânda, Şekil 12’de yaşlı erkek karakter bahçede dış mekânda çizilmiştir

3.3.Karakterlerin Eylemleri

Tablo 10

Karakterlerin Eylemleri

Eylemler/Aktiviteler	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Torunuyla oyun oynama	38	43	32	42
Ev işleri	28	32	2	3
Çocuk bakımı	10	11	8	11
Masal anlatma	5	6	2	3
Örgü örme	3	3	0	0
Bahçe işleri	2	2	12	16
Gezmek	2	2	8	11
Balık tutma	0	0	2	3
Gazete/kitap okuma	0	0	8	11
Maç izlemek	0	0	2	3
Toplam	88	100	76	100

Tablo 10'a göre yaşlı kadın karakterlerin sergiledikleri eylemlerin sırasıyla torunuyla oyun oynama (% 43), ev işleri (% 32), çocuk bakımı (% 11), masal anlatma (% 6) örgü örme (% 3), bahçe işleri (% 2), ve gezme (% 2) olduğu görülmektedir. Yaşlı erkek karakterler ise en fazla torunuyla oyun oynama (%42), bahçe işleri (% 16), gezme ve gazete/kitap okuma (% 11) eylemlerini sergiledikleri belirlenmiştir. Yaşlı kadın ve erkek karakterlerin en çok yaptıkları eylemin torunlarıyla oyun oynamak olduğu belirlenmiştir.



Şekil 13.



Şekil 14.

Şekil 13'te yaşlı kadın hayvan karakter torunuyla ebelemeye, saklambaç ve kovalamaca oynarken resmedilmiştir. Şekil 14'te yaşlı erkek hayvan karakterin torunuyla oyunlar oynadığı görülmektedir.

3.4. Yaşlıların karakter özellikleri

Tablo 11

Yaşlı Karakterlerin Rol Özellikleri

Karakter özellikleri	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Sevecen	14	35	7	16
Bilge	8	20	14	33
Eğlenceli/neşeli	6	15	3	7
Problem çözücü	3	8	5	12
Öğüt veren	3	8	4	9
Yardımsever	2	5	3	7
Kâşif	2	5	2	5
Esprili	2	5	2	5
Unutkan	0	0	3	7
Toplam	40	100	43	100

Tablo 11'e göre yaşlı kadın karakterlerin rol özelliklerinin sevecen, bilge, eğlenceli/neşeli, problem çözücü, öğüt veren, yardımsever, kaşif ve esprili olma olduğu saptanmıştır. Erkek yaşlı karakterlerinin rol özelliklerinin ise bilge, sevecen ve problem çözücü olmalarıdır



Şekil 15.



Şekil 16.

Şekil 15'te yaşlı kadın karakterin torununa sevgi dolu bir yaklaşımla sarıldığı görülmektedir. Şekil 16'da yaşlı erkek karakterin bilge bir biçimde çocuklara yaklaşması resmedilmiştir.

3.5. Karakterlerin birlikte resmedildikleri kişiler

Tablo 12

Karakterlerin birlikte resmedildikleri kişiler

Birlikte resmedilenler	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Torun	34	53	23	49
Eş	12	19	11	23
Çocukları	10	16	8	17
Diğer çocuklar	5	8	3	6
Hayvanlar	3	5	2	4
Toplam	64	100	47	100

Tablo 12'ye göre yaşlı kadın ve erkek karakterlerin sırasıyla en fazla torunları (% 53), eşleri (% 19), çocukları (% 16), diğer çocuklar (% 8) ve hayvanlarla (% 5) birlikte resmedildikleri belirlenmiştir. Yaşlı kadın karakterlerin torunlarıyla birlikte resmedilme oranları yaşlı erkek karakterleri göre daha fazladır.



Şekil 17.



Şekil 18.

Şekil 17 ve şekil 18’de yaşlı kadın ve erkek karakterlerin torunlarıyla birlikte çizildikleri görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Resimli öykü kitaplarında yer alan yaşlı karakterlerin nasıl sunulduğunun incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada yaşlı bireylerin çoğunlukla büyükanne/anneanne ya da büyükbaba/dede olarak adlandırıldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Korkmaz vd., (2018) ve McGuire (1993), Danowski & Robinson (2012) çalışmalarında resimli öykü kitaplarında yaşlı bireylerin genel olarak büyükanne, büyükbaba, anneanne ve dede ve nine olarak tasvir edildiğini ifade etmektedir. Bu durum yaşlı bireylerin diğer aile bireylerinden yaş olarak daha büyük olmaları ve bu bireylere genellikle daha önceki kuşaklarında aynı şekilde hitap etmesinden kaynaklı olabilir.

Yaşlı kadın karakterlerin genellikle kıyafet olarak; elbise, etek, kazak erkek karakterlerin; pantolon, gömlek, kazak giydiklerini, aksesuar olarak kadınların; gözlük, önlük, takı, çanta, saç aksesuarları erkeklerin; gözlük, şapka ve kravat taktıklarını kadınların saçlarının genellikle beyaz renkli ve topuz şeklinde erkeklerin ise beyaz renkli, kısa ve dökülmüş olduğu tespit edilmiştir. Mevcut araştırma ile benzer şekilde Avcı & Erhan (2022), Danowski & Robinson (2012) araştırmalarında yaşlı karakterlerin resimli öykü kitaplarında genellikle beyaz saçlı ve saçları dökülmüş olarak tasvir edildiğini ifade etmektedirler. Yine Korkmaz vd., (2018) ve Crawford (1996) çalışmalarında hem kadın hem erkek yaşlı karakterlerin en çok kullandıkları aksesuarın gözlük olduğunu Crawford & Bhattacharya (2014) kadın yaşlı karakterlerin saçları beyaz, topuz şeklinde ve her iki cinsin de en çok kullandığı aksesuarların gözlük ve önlük olduğunu ortaya koymuşlardır. Yaşlılığın bireysel özellik taşımasının yanı sıra toplumsal değer yargıları ve bakış açılarını da yansıtan bir süreç olması bu sonucu ortaya koymuş olabilir.

Yaşlı kadın karakterlerin resmedildikleri mekânlara bakıldığında en çok ev içi işlerle meşgul oldukları ve yaşlı erkek karakterlerinde bahçe işleriyle uğraştıkları belirlenmiştir. Alan yazında yapılan Crawford (1996), McGuire (2003), Korkmaz vd., (2018) ve Ünlü (2017)’nin çalışmalarının da benzer sonuçları gösterdiği görülmektedir. Yasa, (2021) araştırmasında yaşlı kadın bireylerin kitle iletişim araçlarında genel olarak evde büyükanne, ebeveyn veya eş rolünde pasif bir şekilde sunulduğunu, Arnett (2016) erkeklerin yaşlılık döneminde, baskın özelliklerinin daha esnek bir hal almasının, fiziksel güçlerinin azalmasından dolayı bu özelliklerini eskiden olduğu gibi sürdüremediklerini belirtmiştir. Bu durum cinsiyet odaklı beklentilerin aksine yaşlı kadın karakterlerin ev işleri ve torun bakma konusunda annelere yardım etme ihtiyacı duymasından, yaşlı erkek karakterlerin de boş vakitlerini daha çok bahçe işleriyle ve torunlarını parka götürme gibi sakin aktiviteleri üstlenmiş olmalarından kaynaklı olabilir.

Yaşlı karakterlerin gerçekleştirdiği eylemlere baktığımızda genellikle; torunuyla oyun oynama, ev işleri yapma, çocuk bakma ve bahçe işleri ile meşgul olma şeklinde olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu sonuç Ünlü (2017) tarafından yapılan araştırma da yaşlı bireylerin ev işleri ile meşgul olma bulgusuyla, Avcı ve

Erhan (2019) ve Yakar & Yılmaz (2019) büyükbaba/dede karakterlerinin torunlarıyla oyunlar oynama, onları parka götürme bulgularıyla örtüşmektedir. Geleneksel geniş aile yapısında ebeveyn-çocuk ilişkisi katı ve otoriter bir nitelikte iken büyükanne-torun, büyükbaba-torun ilişkisi daha sıcak ve doğaldır. Özellikle ergenlik döneminde ebeveyn-çocuk ilişkisi çatışmayla sonuçlanan bir özelliğe bürünebilirken büyükanne-torun, büyükbaba-torun ilişkisi daha dengeleyici ve doğal olduğu için kuşaklararası bilgi aktarımı açısından da daha önemli nitelik taşımaktadır (Canatan, 2008; Harper, 2005). Smorti, Tschiesner & Farneti, (2012) büyükanne ve büyükbabaların torunları ile ebeveynlerden daha çok aktivite yaptıklarını belirtmiştir. Bu durumun sebebi yaşlı bireylerin kendilerini yaşadıkları toplumdan soyutlamadıkları, çocuklarına ve torunlarına faydalı olma bilinci içinde olmaları ile ilgili olabilir.

Yaşlı karakterlerin; sevecen, bilge, problem çözücü ve öğüt veren rol özellikleri taşıması araştırma sonuçları arasındadır. Alan yazın incelendiğinde araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Ünlü (2017) yaşlı karakterlerin liderlik özelliklerine vurgu yaparak, zaman zaman problemlerin çözümü noktasında kendilerine danışıldığını, Beland & Mills (2001), Canatan, (2008), İçli (2008) ve Yıldırım (2015) yaşlı bireylerin deneyimlerinden faydalanmanın kuşaklararası yararlarını dile getirmişlerdir. Bunlar; kuşaklararası kültür alış verişinin sağlanması, yaşlı bireylerin tecrübelerini torunları ile paylaşarak onlara yol göstermesi, okul öncesi çocukların farklı yaş grubundan bireylerin farklı davranış şekillerini gözlemleme fırsatı bulmaları, aile içi krizlerde, problem çözümü noktasında yaşlı bireylerin aile üyelerine yardım etmesidir (Demiriz & Arpacı, 2016). Bu durum yaşlı karakterlerin görmüş geçirmiş olmaları, pek çok tecrübeye sahip olup bu tecrübelerini aile çevresiyle paylaşmak ve onlara doğru yolu göstermek istemeleriyle alakalı olabilir.

Yaşlı bireylerin resimli öykülerde daha çok torun, eş ve çocukları ile resmedildikleri belirtilmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Korkmaz vd., (2018), Küçükdeğirmenci & Özcan (2010), Beland & Mills (2001) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Bu durum gün içerisinde yaşlı bireylerin en çok vakit geçirdikleri kişilerin torunları, eşleri ve çocukları olmasından, anne babanın çalışması, torunların dünyaya gelmesi ile yaşlıların büyükanne ve büyükbaba gibi yeni roller kazanmasından çocukların bakım rolünün aile büyüklerinin üstlenmesinden kaynaklı olabilir.

Çalışma sonuçları doğrultusunda öneriler;

Çocuklar için yazılmış resimli öykü kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinden bağımsız olarak yaşlı karakterler ele alınabilir.

Ana karakterleri yaşlıların oluşturduğu resimli öykü kitaplarının sayısı artırılabilir.

Okul öncesi dönemdeki resimli öykü kitapları, yaşlılık kavramı ve yaşlı bireylere yönelik olarak olumlu bakış açısıyla ve doğru tasvirlerle yaşlılık sürecini ele alabilir.

Kaynakça /Reference

- Al Otaiba, S., Connor, C., Lane, H., Kosanovich, M. L., Schatschneider, C., Dyrland, A. K., & Wright, T. L. (2008). Reading first kindergarten classroom instruction and students' growth in phonological awareness and letter naming-decoding fluency. *Journal of School Psychology, 46*(3), 281-314.
- Altan, S., & Tarhan, S. (2018). Büyükanneden Toruna: Yaşamboyu Öğrenme Sürecinde Değer ve Beceri Aktarımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 26-42.
- Anonim (2002). 2001 yılı aile raporu. T.C. Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları. Yayın No:120. Ankara.
- Ansello, E. F. (1977). Age and ageism in children's first literature. *Educational Gerontology, 2*, 55 – 274. <http://dx.doi.org/10.1080/0360127770020305>
- Arnett, J.J. (2016). *Human development: A cultural approach* (2nd edition). Pearson
- Arpacı, F. ve Ersoy, A. F. (2008). *Türk ailesinde yaşlı ve çocuk/torun etkileşimi*. Türk Halkları Edebiyatları II: Uluslar Arası Çocuk Edebiyatı Kongresi. Bakü/Azerbeycan.
- Atmaca, R. N., Gültekin Akduman, G., & Şepitçi Sasrıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 6*(2), 157-173. <https://dx.doi.org/10.47714/uebt.768067>
- Avcı, C., & Erhan, G. (2022). Ageing versus active aging: How old age is represented in children's books. *Educational Gerontology, 48*(4), 145-159. <https://doi.org/10.1080/03601277.2021.2024399>
- Aykan, H., & Wolf, D. A. (2000). Traditionality, modernity and household composition. *Research on Aging, 22*(4), 359-421.
- Beland, R., M., & Mills, T., L. (2001). Positive portrayal of grandparents in current children's literature. *Journal of Family Issues, 22*(5), 639-651.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F., (2012). *Bilimsel araştırmayöntemleri* (13. Baskı). Pegem Akademi Yayınevi.
- Calasanti, T., Slevin, K. F., & King, N. (2006). Ageism and feminism: From "et cetera" to center. *NWSA Journal, 18*(1), 13-30. <https://dx.doi.org/10.2979/NWS.2006.18.1.13>
- Can, B., Kılınççı, E., & Şeker, P. T. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının resimli öykü kitapları ile ilgili tercihleri. *Cumhuriyet International Journal of Education, 11*(1), 240-252. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1022598>
- Canatan, A. (2008). Toplumsal değerler ve yaşlılar. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi, 1*, 62-71
- Crawford, P. (1996). Grandma, what gray hair you have! Confronting ageism in the pages of children's literature. *Teaching and Learning Literature, 6*, 2-9.
- Crawford, P. A., & Bhattacharya, S. (2014). Grand images: Exploring images of grandparents in picture books. *Journal of Research in Childhood Education, 28*(1), 128-144. <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/02568543.2013.853004>

- Crawford, P. A. (2015). Focus on elementary: Rock of ages: Developing healthy perspectives of aging in the elementary grades. *Childhood Education*, 91(5), 395–401. <https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1090858>
- Danowski, J., & Robinson, T. (2012). The portrayal of older characters in popular children's picture books in the US. *Journal of Children and Media*, 6(3), <http://dx.doi.org/10.1080/17482798.2011.630741>
- Demiriz, S., & Arpacı, F. (2016). Okul Öncesi dönem çocuklarının büyük ebeveynleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 707-726.
- Donovan, J. (2011). Aestheticizing animal cruelty. *College Literature*, 38(4), 202-217.
- Flamion, A., Missotten, P., Marquet, M., & Adam, S. (2019). Impact of contact with grand parents on children's and adolescents' views on the elderly. *Child Development*, 90(4), 1155–1169. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12992>
- Harper, S., (2005). Grandparenthood. in M. Jhonson (Ed.). *The Cambridge Handbook of Age And Aging*, Cambridge University Press.
- Hazer, O. (2012). Büyük ebeveynlerinin ergenler tarafından algılanan özelliklerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 29(1), 123-141.
- Hollis-Sawyer, L., & Cuevas, L. (2013). Mirror, mirror on the wall: Ageist and sexist double jeopardy portrayals in children's Picture books. *Educational Gerontology*, 39(12), 902-914, <http://dx.doi.org/10.1080/03601277.2013.767650>
- Işık, M. (2017). *Karakter eğitimi açısından Mevlâna İdris Zengin'in hikâye ve masallarında eğitsel iletiler* [Yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Işıtan, S. (2016). Özel amaçla yazılmış çocuk kitapları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(4), 471-496. : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9086>
- Iversen, S. M., & Wilinska, M. (2020). Ageing, oldageandmedia: Critical appraisal of knowledge practices in academic research. *International Journal of Ageing and Later Life*, 14(1), 121–149. <https://doi.org/10.3384/ijal.1652-8670.18441>
- İçli, G. (2008). Yaşlılar ve yetişkin çocuklar. *Yaşlı Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 29-38.
- Kaplan, O. (2012). *Eflatun Cem Güney'in derleyip yazdığı masalların çocuklarda karakter eğitimi açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Fatih Üniversitesi.
- Karataş, E. (2014). Çocuk edebiyatında karakter kavramı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 60-79.
- Kessler, E., Rakoczy, K., & Staudinger, U. M. (2004). The portrayal of older people in prime time television series: The match with gerontological evidence. *Ageing and Society*, 24(04), 5 31–552.
- King, V., Elder, G.H., & Conger, R.D. (2000). Wisdom of the ages. R. D. Conger & G.H. Elder (Ed.), *Children of the Land: Adversity and Success in Rural America* (pp. 127-148). University of Chicago Press.
- Korkmaz, A., Koyuncu Şahin, M., & Gönen, M. S. (2018). Türkçe ve Türkçe'ye çevrilmiş okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarında yaşlılık kavramının incelenmesi. *Inesjournal*, 5(15), 125-140.
- Küçükdeğirmenci, E., & Özcan, E. (2010). *Okul öncesi dönem çocukları için yazılan hikâye kitaplarında Türk Kültürünün yeri*. V. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi, Çukurova Üniversitesi, Adana, 13-15 Mayıs.
- Levy, S. R. (2018). Toward reducing ageism: PEACE (Positive education about aging and contact experiences) model. *The Gerontologist*, 58(2), 226–232. <https://doi.org/10.1093/geront/gnw116>

- Maki, H. S., Voeten, M. J. M., Vauras, M. M. S., & Poskiparta, E. H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing*, 14(7), 643-672.
- McGuire, S. L. (1993). Promoting Positive Attitude toward Aging: Literature for Young Children. *Childhood Education*, 69(4), 204-210. <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.1993.10520933>
- McGuire, S. (2003). Growing up and growing older books for young readers. *Childhood Education*, 79(3), 145-151. <https://doi.org/10.1080/00094056.2003.10522214>
- McGuire, S. L., & Klein, D. A. (2005). Aging education: A national imperative. *Educational Gerontology*, 31, 443-460. <http://dx.doi.org/10.1080/03601270590928170>
- Mendoza, J., & Reese, D. (2001). Examining multicultural Picture books for the early childhood classroom: Possibilities and pitfalls. *Early Childhood Research & Practices*, 3(2), 2-31.
- Middlecamp, M., & Gross, D. (2010). International daycare and preschoolers' attitudes about aging. *Educational Gerontology*, 28, 271-288.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Sage.
- Monoyiou, E., & Symeonidou, S. (2016). The wonderful world of children's books? Negotiating diversity through children's literature. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 588-603. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1102338>
- Moody, H. R., & Sasser, J. R. (Eds.). (2018). *Aging: Concepts and controversies* (9th ed.). SAGE.
- Parsons, T. (1955). *Family, socialization and interaction process*. The Free Press.
- Robinson, T., Callister, M., Magoffin, D., & Moore, J. (2007). The portrayal of older characters in Disney animated films. *Journal of Aging Studies*, 21(3), 203-213. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2006.10.001>
- Robinson, S., & Howatson-Jones, L. (2014). Children's views of older people. *Journal of Research in Childhood Education*, 28, 293-312. <https://doi.org/10.1080/02568543.2014.912995>
- Sciplino, C., Smith, P. K., Hurme, H., Rusek, M., & Bäckvik, P. (2010). Representations of grandparents in children's books in Britain, Italy, Greece, Finland, and Poland. *Journal of Intergenerational Relationships*, 8(3), 298-316. <https://doi.org/10.1080/15350770.2010.498760>
- Sever, S. (2013). *Çocuk ve edebiyat* (7. Baskı). Tudem Yayınevi.
- Smorti, M., Tschiesner, R., & Farneti, A. (2012). Grandparents-grandchildren relationship. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46, 895-898.
- Strasser, J., & Seplocha, H. (2007). Using Picture books to support young children's literacy. *Childhood Education*, 83(4), 219-224.
- Ünlü, A. S. (2017). *Toplumsal cinsiyet rolleri bakımından TRT çocuk kanalında yayımlanan çizgi filmler* [Yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.

- Vauclair, C. M., Rodrigues, B. R., Marques, S., Esteves, C. S., Cunha, F., & Gerardo, F. (2018). Doddering but dear ... even in the eyes of young children? Age stereotyping and prejudice in childhood and adolescence. *International Journal of Psychology*, 53(1), 63–70. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/ijop.12430>
- Yahyaoğlu, R. (2013). *Yaşlanma ve zaman algısı* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Yakar, Y. M., & Yılmaz, H. D. (2019). Çocuk kitaplarında yaşlı karakterler. *ZfWT*, 11(1), 165-183.
- Yasa, F. (2021). Toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında yaşlılığın temsili: Televizyon reklamları üzerine bir araştırma. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, 38, 222-241. <https://doi.org/https://doi.org/10.17829/turcom.930934>
- Yıldırım, F. (2015). Çocukların dünyasına yaşlıları dahil etmek: “Okul temelli kuşaklararası dayanışma modelleri. *TSA*, 19(1), 275-296.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. (2016). Kurgusal nitelikli çocuk kitapları ve karakter eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 4(3), 311-325.
- Yim, D., Park, W., Kim, S., Han, J., Song, E., & Son, J. (2019). An eye-tracking study of picture book reading in preschool children with and without language delay. *Commun Sci Disord*, 24(2), 299-316. <https://doi.org/10.12963/csd.19621>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The early childhood period has a critical significance for the children's development. This is a period when children begin to understand the world they live in, to interact with their peers and other adults, and to learn the culture and values of the society they live in (Atmaca, Gültekin-Akduman & Sarıbaşı, 2020). It is necessary to create learning environments equipped with rich stimuli from the early years, allowing learning by doing-living and to provide stimuli that address different senses of the child as much as possible. One of the stimuli offered to children are illustrated storybooks (Can, Kılınçcı & Şeker, 2022). Illustrated storybooks enable children to understand and interpret events through characters, and also serve as a powerful tool for transferring cultural knowledge, values and beliefs (Işıtan, 2016). In illustrated stories, adult characters should be included in order to provide children with exemplary behaviours (love for siblings, respect for the elderly) (Karataş, 2014). Spending time with children and grandchildren makes the lives of elderly parents meaningful and the love of grandchildren has a special place for them. In the Turkish society, having grandchildren, helping to take care of them and spending time with them are important for elderly parents. In families where both parents are employed, elderly individuals taking care of children or taking care of children after school contributes positively to the development of children (Hazer, 2012). The important roles of elderly individuals in the social structure are taking their grandchildren for a walk, telling them fairy tales, taking them to the park and making them play (Arpacı & Ersoy, 2008). In addition, elderly individuals mediate between parents and children in the family, help to ensure the transfer of culture and thereby touch the lives of children (King, Elder & Conger, 2000). In the social structure, individuals or groups are marginalised, generalised and discriminated because of their ages (Avcı & Erhan, 2022; Calasanti, Slevin & King, 2006). The common negative attitudes towards the elderly in society are that they are lonely and depressed, that they do not have family and close friend relationships, that they look alike in appearance, and that they are weak, sick, and in need of care (Avcı & Erhan, 2022). Children's attitudes towards older individuals can be positive or negative (Flamion, Missotten, Marquet & Adam, 2019; Vauclair, Rodrigues, Margues, Esteves, Cunha & Gerardo, 2018). The definitions of old age in mass media affect children's attitudes and perceptions towards the elderly (Kessler, Rakoczy & Staudinger, 2004). These attitudes and perceptions (Robinson, Callister, Magoffin & Moore, 2007), which are acquired from different sources (such as illustrated stories and media tools), cause children to form long-term beliefs about the elderly and aging in their future lives (Hollis-Sawyer & Cuevas, 2013). As a result of the decrease in mutual interaction between generations, the increase of undesirable values in society becomes inevitable. In order to sustain social values and strengthen intergenerational relations, illustrated storybooks should be used in educational environments (Arpacı & Ersoy, 2008; Hazer, 2012). As long as children have positive attitudes towards the concept of ageing and elderly individuals, they will be able to reach the virtue of living humanely and freely and being happy, which is the right of all individuals in society. Therefore, carefully selected illustrated storybooks will provide an opportunity to develop positive attitudes towards ageing (McGuire, 1993).

2. METHOD

The research, which was conducted to examine how the elderly characters in illustrated storybooks are presented, is a qualitative study. The document analysis method was used in the study. The data of the study were determined by the criterion sampling, one of the purposive sampling methods. In this context, the compatibility of illustrated storybooks with preschool children and the inclusion of elderly characters

in storybooks represent the criteria of the study. 23 of the storybooks selected according to the criteria were translations and 35 were domestic publications.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the study conducted to examine how the elderly characters in illustrated storybooks are presented, it was determined that elderly individuals were mostly named as grandmother/grandma or grandfather/grandpa. In the same way, Korkmaz et al. (2018) and McGuire (1993), Danowski & Robinson (2012) stated in their studies that elderly individuals in illustrated storybooks are generally represented as grandmother, grandfather, grandma, grandpa and granny. It was determined that the elderly female characters generally wore dresses, skirts, and sweaters as clothes, while the male characters wore trousers, shirts, and sweaters; the women wore glasses, aprons, jewellery, bags, and hair accessories, while men wore glasses, hats, and ties as accessories; the women's hair was generally white and in buns, while the men's hair was white, short, and tacky. Similar to the current study, Avcı & Erhan (2022) Danowski & Robinson (2012) stated in their studies that elderly characters are generally depicted as white-haired and balding in illustrated storybooks. Also, Korkmaz et al. (2018) and Crawford (1996) revealed in their studies that the most commonly used accessory of both male and female elderly characters is glasses while Crawford & Bhattacharya (2014) revealed that the hair of female elderly characters is white, in the form of a bun and the most commonly used accessories of both sexes are glasses and aprons. When we look at the places where the elderly female characters are pictured, it is determined that they are mostly occupied with domestic work and that elderly male characters are involved in gardening. It is noted that the studies of Crawford (1996), McGuire (2003), Korkmaz et al. (2018) and Ünlü (2017) conducted in the literature show similar results. In his research, Yasa (2021) stated that elderly women are generally presented passively in the mass media in the role of grandmother, parent or spouse at home, and Arnett (2016) stated that in old age, men cannot maintain these features as before due to the fact that their dominant features become more flexible and their physical strength decreases. When we look at the actions performed by the elderly characters, it is seen that they usually play games with their grandchildren, do housework, look after the children and are busy with gardening. This result is in line with the findings of Ünlü (2017) that elderly individuals are busy with housework and with the findings of Avcı & Erhan (2019) and Yakar & Yılmaz (2019) that grandfather/grandpa characters play games with their grandchildren and take them to the park. The fact that elderly characters have caring, wise, problem-solving and advising role characteristics, is among the results of the research. When the literature is analysed, there were studies supporting the findings of the research. Ünlü (2017) emphasised the leadership characteristics of elderly characters and stated that they were consulted from time to time at the point of solving problems while Beland & Mills (2001), Canatan (2008), İçli (2008) and Yıldırım (2015) mentioned the intergenerational benefits of learning from the experiences of elderly individuals. It is stated that elderly individuals are mostly pictured with their grandchildren, spouses and children in illustrated stories. This finding of the study is in line with the findings of Korkmaz et al. (2018), Küçükdeğirmenci & Özcan (2010), Beland & Mills (2001).

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Araştırma etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasındadır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, veri analizi

Yazar 2: Verilerin toplanması, raporlaştırma

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yer almamaktadır. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEDF)
 Bolu Abant İzzet Baysal University
 Journal of Faculty of Education

2025, 25(1), 180–204. [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1423030](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1423030)



Behaviors Regarding the Positive Discipline: A Case Study for Parents*

Pozitif Disiplinle İlişkin Davranışlar: Ebeveynlere Yönelik Bir Durum Çalışması

Tuğba DEMİRBAĞ¹ , Meliha TUZGÖL DOST²

Geliş Tarihi (Received): 20.01.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 07.12.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.15.2025

Abstract: The positive discipline, developed based on the Adler-Dreikurs parenting approach, is one of the approaches that supports the healthy development of children, aiming to protect them from violence, and respecting children's rights. It includes parenting skills such as parents encouraging their children, being role models for their children, using family meetings to solve problems, and resorting to natural and logical consequences when children exhibit undesirable behavior. This study aims at examining the behaviors of parents with children in the primary school level regarding the positive discipline, one of the Adler-Dreikurs parenting approaches. The study utilized a case study, one of the qualitative research methods. Participants were determined using criterion sampling and convenience sampling methods. 16 parents were interviewed throughout the study period. The data were analyzed using both descriptive and content analysis methods with the NVivo 14 software. The findings support parenting skills in the positive discipline. In this context, the study shows that parents place importance on the concept of encouragement, both parents are effective in being role models, family meetings are an effective method in solving problems, and confronting children with the natural and logical consequences of their behavior contributes to their development as a responsible individual.

Keywords: Adler-Dreikurs Parenting Approach, Positive Discipline, Parenting, Primary School Period, Case Study

&

Öz: Pozitif disiplin, Adler-Dreikurs ebeveynlik yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen, çocuğun sağlıklı gelişimini destekleyen, şiddetten korunmayı amaç edinen ve çocuk haklarına saygı duyan yaklaşımlardan birisidir. Çocuğun ebeveynleri tarafından teşvik edilmesi, ebeveynlerin çocuklarına model olması, sorunların çözümünde aile toplantılarının kullanılması ve çocuk istenmeyen davranışta bulunduğu doğal ve mantıksal sonuçlara başvurulması gibi ebeveynlik becerilerini içerir. Çalışma, ilkökul kademesinde çocuğu bulunan ebeveynlerin Adler-Dreikurs ebeveynlik yaklaşımlarından biri olan pozitif disiplin yaklaşımına ilişkin davranışlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Katılımcılar ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma dönemi boyunca 16 ebeveynle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler hem betimsel hem de içerik analizi yöntemiyle, NVivo 14 programıyla çözümlenmiştir. Bulgular pozitif disiplin yaklaşımındaki ebeveynlik becerilerini desteklemektedir. Bu anlamda ebeveynlerin teşvik kavramına önem verdiği, model olmak konusunda her iki ebeveyninde etken olduğu, aile toplantılarının problemlerin çözümünde etkili bir yöntem olduğu, çocuğu davranışın doğal ve mantıksal sonuçlarıyla karşılaştırmanın onun sorumluluk sahibi bir birey olmasına katkı sağladığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Adler-Dreikurs Ebeveynlik Yaklaşımı, Pozitif Disiplin, Ebeveynlik, İlkokul Dönemi, Durum Çalışması

Atıf/Cite as: Demirbağ, T., & Tuzgöl Dost M. (2025). Behaviors regarding the positive discipline: A case study for parents. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 180-204, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1423030](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1423030).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma birinci yazarın "Adler-Dreikurs Yaklaşımına Dayalı Ebeveynlik Psikoeğitim Programının Etkililiği" başlıklı doktora tezinin "Pozitif Disiplin Ebeveyn Ölçeği (PDEÖ)" geliştirme aşamasının bir bölümünden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Uzm. Psikolojik Danışman Tuğba Demirbağ, MEB, Hacettepe Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora Öğrencisi, tgbademirbag@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1288-9199

² Prof. Dr. Meliha Tuzgöl Dost, Hacettepe Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, mtuzgol@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7852-6633

1. INTRODUCTION

Parent education strengthens relationship between parent and children in the today's world. Alfred Adler is one of the theorists with a long history in parent education, and his parenting concepts are based on his own theory of "Individual Psychology" (Allen et al., 2014). Today, Adler's theory continues to lead parent education and remains a leading approach in the field (Bettner, 2020). Adler's approach to working with parents was continued by Rudolph Dreikurs after his death (Popkin, 2014). In this sense, the parenting approach initiated by Adler and continued by Dreikurs is referred to as the "*Adler-Dreikurs Parenting Approach*" (Ferguson, 2018; Lindquist & Watkins, 2014).

The approach developed by Adler-Dreikurs more than 100 years ago is based on a sensible and respectful relationship that teaches parents how to understand and encourage their children (Bettner, 2020). The Adler-Dreikurs parenting approach focuses on the importance of the family system and the role of parenting in the formation of the child's personality (Adler, 1930; Dreikurs & Soltz, 1964). This approach is based on several fundamental principles that contribute to the success of the parenting role. These fundamental principles include emphasizing an approach based on encouragement rather than praise, relying on natural and logical consequences instead of rewards and punishments, promoting cooperation instead of obedience, and adopting an authoritative parenting rather than an authoritarian or permissive one (Rasmussen, 2014).

The positive discipline is one of the approaches developed based on the Adler-Dreikurs parenting approach and was introduced by Jane Nelsen in 1979 (Gfroerer et al., 2013). This approach aims to teach parents effective strategies for building positive relationships with their children. Its core philosophy is to communicate with children in a cooperative manner, establish effective boundaries, explain family rules and expectations to them kindly, thereby enabling the development of children's self-discipline, cooperation and problem-solving skills (Durrant, 2011; Nelsen, 2019). The approach also aims to help children have a sense of belonging at home, feel valued, acquire life skills by teaching effective communication skills, and strengthen their resources for coping with stress. It is expected that children who acquire these behaviors will form a positive bond with their families (Durrant, 2011). The positive discipline includes certain parenting skills aimed at strengthening the parent-child relationship. These skills are described as encouragement, family meetings, positive modeling, and natural and logical consequences (Nelsen et al., 2018; Nelsen et al., 2016).

Encouragement is the appreciation of both children and the effort they put forth in performing a positive behavior. Encouragement fosters the development of a sense of internal control in children and helps them develop important coping resources such as positive self-talk (Gfroerer et al., 2013). Through encouragement, children become aware of their abilities and develop a sense of belonging to their social environment (Nelsen, 2011).

Positive modeling involves parents serving as role models for their children through their behaviors (Nelsen et al., 2018). In the relationship between parents and their children, it is important for parents to express themselves through their behaviors rather than just through verbal communication. Parents can serve as role models by viewing mistakes as opportunities for learning, demonstrating tolerance, establishing empathy, collaboratively seeking solutions to problems encountered and fostering cooperation. Additionally, it is valuable to help children feel valued, establish healthy boundaries, plan special time together, build a relationship based on respect, jointly set household rules, suggest calming down before the problem-solving process, teach self-evaluation and exercise patience, as these practices contribute to positive modeling (Nelsen, 1979, 2019; Nelsen et al., 2007).

Family meetings are a structured way for family members to come together in order to enhance collaboration and address a particular issue within the family (Gfroerer et al., 2013). These meetings

provide an opportunity to enrich family values (Nelsen et al., 2018). Family meetings typically begin with family members acknowledging each other's strengths. A chairperson and a secretary may be elected, considering the ages and abilities of the family members. The meeting then commences according to previously determined agenda items, allowing all family members to have a voice. This process enables family members to brainstorm solutions to the problem at hand. As a result, it facilitates the sharing of thoughts among family members, fosters empathy towards one another, and contributes to the development of problem-solving skills through collaborative solution generation (Nelsen et al., 2007).

Natural and logical consequences involve allowing a child to face the natural and logical outcomes of their behaviors so that they can take responsibility for those actions (Dreikurs & Soltz, 1964; Nelsen, 2019; Nelsen et al., 2018; Rasmussen, 2014; Sweeney, 2009). For example, feeling cold due to not wearing a coat is a natural consequence, while not washing a dirty outfit because the child did not take it to the bathroom results in the logical consequence of having to wear dirty clothes. In such situations, the child will learn to remember to take their coat in cold weather and develop the habit of bringing their dirty clothes to the bathroom (Nelsen et al., 2018).

Literature review shows that there have been numerous studies conducted abroad regarding the positive discipline (Brown, 2018; Carroll, 2021; Carroll & Brown, 2020; Durrant et al., 2014; Gallitto, 2021; Holliday, 2014; Jahangiri et al., 2021; Saflarski, 2014; Seiss, 2008; Shanks, 2016). In contrast, studies conducted in Türkiye are relatively scarce. In Türkiye, two doctoral dissertations have examined the effectiveness of parent education programs related to the positive discipline (Apaydın, 2022; Dayılar Candan, 2022), while there is a review article stating that positive discipline is a modern discipline approach (Işık & Aslan, 2018). Also, both the studies in Türkiye and those abroad tend to utilize quantitative research methods. There appears to be no studies employing qualitative research methods related to the positive discipline. Given the limited number of studies based on the positive discipline in Türkiye and its role as one of the approaches that strengthen the parent-child relationship, it seems necessary to conduct research on this topic. Consequently, the purpose is to examine the behaviors of parents in Türkiye regarding the positive discipline, with the belief that face-to-face interviews with parents will reveal their experiences. In this regard, the research problem has been defined as investigating the behaviors of parents with primary school-aged children in relation to the positive discipline, one of the parenting approaches of Adler-Dreikurs.

1.1. Study purpose

In this study, in which the behaviors of parents with children at primary school level regarding the positive discipline approach, one of the Adler-Dreikurs parenting approaches, will be examined, the main purpose was to obtain in-depth information from the parents. At this stage, there was no initial objective to specifically select parents with a high level of education. However, since a participant group with a high level of education emerged, it was determined that the study represents parents with a high level of education, and the report was accordingly prepared to reflect this. In the study, the following sub-objectives were determined in line with this main objective:

- (1) What are parents' views on encouraging a child's positive behaviors?
- (2) What are parents' perspectives on modeling behavior to help children develop positive behaviors?
- (3) What are parents' views on their methods for resolving issues when they encounter problems with their children?
- (4) What are parents' views on helping children understand the consequences of inappropriate behaviors?

1.2. Significance of the study

Raising children and providing for their care is one of the most significant responsibilities an adult can undertake (Rasmussen, 2014). One of Dreikurs's most quoted remarks is, *"We cannot protect children from life. Therefore, it is important to prepare them for life"* (Dreikurs & Soltz, 1964, p. 39). This statement emphasizes the importance of parenting in a child's life. Considering all the factors that influence a child's development, the most crucial aspect is to provide good parenting (Rasmussen, 2014). Good parenting is achieved by employing an appropriate disciplinary approach, thereby fostering a healthy psychological structure for children (Sümer et al., 2010). This study is significant in raising parents' awareness for the purpose of raising psychologically healthy children. Positive discipline is preferred in Turkey as it helps parents establish positive relationship with their children by adopting both a respectful and assertive attitude. This approach fosters children's cooperation, problem-solving, and self-discipline skills, contributing to their personal development as an individual who fulfills his/her responsibilities. Furthermore, as a non-violent discipline method grounded in children's rights, it is considered a modern disciplinary approach.

It is believed that the positive discipline applied while raising children will help them develop positive thoughts about themselves and build resources for coping with life events. As a non-violent and non-punitive approach, positive discipline serves as a protective factor for children, making this study significant (Durrant, 2011). The selection of the positive discipline in this study is based on its contributions to children's healthy development, its inclusion of effective parenting behaviors, its aim to help children have a sense of belonging to their families and communities, and its foundation on child rights principles (Nelsen, 2019). Furthermore, the positive discipline enhances children's communication skills, increases their problem-solving abilities, and strengthens their coping resources for stress (Nelsen et al., 2018). The study is considered important for enhancing children's life skills through parents.

The research was conducted with parents of primary school-aged children. According to the Turkish education system, the primary school period is considered as the age between 6 to 10, which is middle childhood period. Changes in physical, cognitive and social development that occur during middle childhood affect the parent-child relationship (Del Giudice, 2015). During this period, children seek opportunities for developing and demonstrating new skills, making independent decisions, regulating their own behaviors, and establishing social relationships with peers and adults around them as well as family members (Eccles, 1999). Because of these changes, on the one hand children may face various challenges, on the other hand their relationship with the parents evolve. These unique challenges impact parent-child relationships and the socialization processes first within the family and then with the broader social environment (Collins & Madsen, 2019). During this period, parents are responsible for applying appropriate discipline approaches, fostering children's self-regulation skills, encouraging social responsibility and promoting prosocial behaviors. A review of the literature indicates that parenting during middle childhood is associated with positive outcomes for children, such as peer acceptance, academic success, self-efficacy and a sense of responsibility, which continue to influence children's lives in the future (Collins & Madsen, 2019). In this regard, the significance of the study lies in its focus on parents during the middle childhood period. Finally, the study is also important as it will contribute to the relevant literature.

2. METHOD

2.1. Study design

This study employed a case study design, which is a qualitative research method. A case study involves a comprehensive and detailed in-depth investigation of one or several cases and the units related to those cases (Patton, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2021). In this design, the stages include defining the research problem, entering the research area, determining the participants of the study, collecting the study data

and analyzing the collected data (McMillan, 2022). Within the scope of this study, the research problem was first defined, and the study area, which refers to the place where the research would be conducted, was selected accordingly, with the necessary permissions obtained. Subsequently, a study group and participants suitable for the research objectives were chosen. The study data were collected using a semi-structured interview form for parents and analyzed using NVivo 14 software.

2.2. Study group

This study employed criterion sampling and convenience sampling methods, which are types of purposeful sampling (Onwuegbuzie & Collins, 2007). Criterion sampling involves forming the study group based on predetermined criteria (Marshall & Rossman, 2016; Onwuegbuzie & Collins, 2007; Patton, 2018). In the current study, the inclusion criteria for participation were defined as follows: 1) Being a parent of a child in primary school, 2) Being a parent of a child showing typical developmental characteristics, 3) Being able to participate in face-to-face interviews, 4) Agreeing to sign a voluntary participation form, 5) If the parents are divorced, being the parent living with the child. The exclusion criteria included: 1) The child having a special education diagnosis, 2) Being in the process of divorce, 3) Neglecting or abusing the child. In accordance with the criteria established for criterion sampling, the convenience sampling method was used to form the study group. In convenience sampling, the researcher selects the participants who are most accessible in order to be practical and expedite the research process (Onwuegbuzie & Collins, 2007; Patton, 2018). The process of including participants in the study according to convenience sampling is presented in the data collection phase below. In qualitative research, determining the sample size is emphasized by Patton (2018) as well as Lincoln and Guba (1986) in terms of data saturation. Onwuegbuzie and Leech (2007) also consider the number of participants in similar studies that have reached data saturation. In this study, the study group consisted of a total of 16 individuals, including one pilot application. The purpose of the pilot study is to assess the clarity of the questions and to determine the average duration of the interview. At this point, the contribution of the pilot study has been to ascertain the comprehensibility of the questions. Additionally, the pilot study has provided insights into the potential average duration of the interview. At this point, it was determined that both data saturation had been achieved and that the number of participants was sufficient based on the recommendations of researchers after reviewing similar studies. The current study group was composed of parents with a primary school child in the central district of the province of Çanakkale. Table 1 below presents the descriptive information about the study group.

Tablo 1.

Descriptive Information About the Study Group

Participant	Gender	Age	Age of Child	Educational Background	Occupation
P1	Female	43	8-10	Postgraduate degree	Teacher
P2	Female	43	9-11	Associate degree	Housewife
P3	Female	40	8	Bachelor's degree	Teacher
P4	Male	39	8	Postgraduate degree	Psychological Counsellor
P5	Male	37	7	Associate degree	Surgical Technician
P6	Female	47	9	Bachelor's degree	Housewife
P7	Female	37	9	Bachelor's degree	Teacher
P8	Male	40	7-8	Postgraduate degree	Financial Consultant
P9	Female	38	8	Bachelor's degree	Housewife
P10	Female	43	8	High School degree	Housewife
P11	Male	41	9	Bachelor's degree	Surgical Technician
P12	Female	39	9	Postgraduate degree	Faculty Member

Tablo 1. continued

P13	Male	53	10	Bachelor's degree	Accountant
P14	Female	43	9	Bachelor's degree	Housewife
P15	Male	52	10	Postgraduate degree	Faculty Member
P16	Female	38	9	Postgraduate degree	Nurse

As shown in Table 1, among the parents in the study group, 10 are female and 6 are male. The ages of the parents range from 37 to 53, their children are between 7 to 10 years old. Parents who are coded K1, K2, and K8 have two children who are in primary school, and parent K11 has twin children who are in primary school, while the other parents have one child who are in primary school. The educational level of the parents varies from secondary to postgraduate, with the study group consisting of 1 parent with secondary education, 2 with associate degrees, 7 with bachelor's degrees, and 6 with postgraduate degrees. An examination of the parents' occupations reveals a variety of occupations, including teacher, housewife, surgical technician, faculty member, nurse, psychological counselor, and others. Among the parents, there is 1 parent with an associate degree (K2) who is not currently working, and there are 4 parents with a bachelor's degree (K6, K9, K14) who are also not currently working. All participants in the study are the birth mother or father of the children, the study does not include any other kinship relationship. The number of mothers (n=10) exceeds the number of fathers (n=6).

2.3. Data collection tools

The data for this study were collected using the interview method (Yıldırım & Şimşek, 2021). For this purpose, a voluntary participation form, a personal information form, and a semi-structured parent interview form developed by the researchers were utilized. Before the interview commenced, parents were asked to complete the voluntary participation form and the personal information form. During the interview, the semi-structured parent interview form was employed.

2.3.1. Personal information form

The form included questions regarding the participants' gender, age, educational background, occupation, degree of closeness to the child, and the child's age.

2.3.2. Semi-structured parent interview form

In this study, which aims to examine the behaviors of parents of primary school-aged children regarding the positive discipline, in-depth information was sought from the parents. The "*semi-structured parent interview form*" developed by the researchers to this end consisted of a total of 11 questions, including 6 main questions and 5 follow-up questions. The semi-structured parent interview form was prepared using the works of Nelsen (1979, 2011, 2019), the founder of the positive discipline as well as those of Nelsen and his colleagues (2007, 2016, 2018). Additionally, the interview form was developed based on the books "*The Challenge of Parenthood*" by Dreikurs (1958), "*Children: The Challenge*" by Dreikurs and Soltz (1964), and the article "*Positive Discipline: Helping Children Develop Belonging and Coping Resources Using Individual Psychology*" by Gfroerer (2013).

In the study, professional support was obtained from a team of three individuals working in the field of qualitative research methods during the process from the preparation of the interview form to data analysis. Based on the relevant literature, the first draft of the questions was created by the first researcher and reviewed with the second researcher. Subsequently, feedback was obtained from an expert in qualitative research methods. Following that, opinions were gathered from a total of five experts, including two professors in the field of Guidance and Psychological Counseling, a professor specializing in positive

discipline, an instructor and a field expert in positive discipline, leading to the creation of the second draft of the interview form. Finally, feedback was once again sought from the qualitative research expert, and the final version of the form was established. To check the clarity of the questions, a pilot application was conducted using the developed form. The pilot application took place at the primary school where the children of a teacher mother, aged 43, with two children aged 8 and 10, attended. Each interview lasted for approximately 25 minutes, with the total interview being recorded as 385 minutes.

The voluntary participation form used in the study aims to provide information about the purpose of the research and the rights of the participants. In this context, the participants were clearly informed that the discussions during the interview would be used solely as data for scientific research, that the information obtained from the interviews would remain confidential, and that participation in the research was entirely voluntary. Table 2 below presents the questions included in the interview form.

Table 2.

Semi-Structured Parent Interview Form

1. What do you think it means to encourage a positive behaviour?
2. How is a child encouraged to exhibit positive behaviors?
3. In your opinion, in what areas should a child be encouraged by his/her parents? (Follow-up Question)
4. Could you provide examples of what you do to encourage your child to engage in positive behaviors? (Follow-up Question)
5. What do you think about being a role model to develop positive behaviors in your child?
6. What do you do to set an example for your child? (Follow-up Question)
7. What do you do to resolve issues when you have conflicts with your child?
8. Do you come together as a family to resolve the issues you face? When you gather as a family, what steps do you take to solve the problem? (Follow-up Question)
9. Sometimes children don't follow what we say or act according to the house rules. What do you do to help your child understand the consequences of their behavior? For example, if you want your child to put their dirty clothes in the basket in the bathroom but they don't do it, what steps would you take to encourage this behavior?
10. (If the participant parents have mentioned that they use punishment) What other methods can be used to change your child's behavior besides punishment? (Follow-up Question)
11. Is there anything else you would like to add?

2.4. Data collection

Based on the criteria determined according to the purposive sampling method, convenience sampling was used to form the study group. According to this method, the first researcher selected the most accessible participants to be practical and expedite the study. The participants were chosen from a school with 1,150 students located in the district where the first researcher was working at the time of the study. In this area, no volunteer participants with a low education level were found. Therefore, the education level of the parents participating in the study was predominantly at a medium or higher level. Class teachers announced the study to the parents, and a group of 28 candidate participants was identified. Parents

willing to participate in the study reached out to the first researcher through their class teachers. The first researcher conducted a 10-minute preliminary interview with the parents to provide them with information about the scope and purpose of the study, and evaluated the participants based on inclusion and exclusion criteria. Suitable parents according to the study's criteria were identified by the researchers from this group. Appointments regarding an appropriate date, time and interview location were scheduled with those parents who met the criteria, signed the voluntary participation form, and accepted the conditions of the study such as audio recording. After the participants completed the voluntary participation form and the personal information form, the interviews were conducted by the first researcher under the supervision of the second researcher. The interviews were audio recorded with the participants' consent. The interviews were conducted face-to-face in the researcher's workplace, in quiet environments suitable for the interview conditions, in April 2023. The interviews were analyzed using NVivo 14, a computer-assisted data analysis program, by an expert and their team specializing in qualitative research methods.

2.5. Validity and reliability of the study

Throughout the process from data collection to analysis, the researcher must ensure the accuracy of the findings and how to interpret them (Creswell & Miller, 2000). In qualitative research, the concepts of validity and reliability are expressed as "*credibility and consistency*" (Lincoln & Guba, 1986). In the context of this study, credibility and consistency were examined according to the categories proposed by Lincoln and Guba (1986): "*truth value, applicability, consistency, and neutrality*".

2.5.1. Truth value

Truth value, which refers to *internal validity*, expresses the accuracy of the findings (Lincoln & Guba, 1986). In this study, the stages are presented in detail in a manner that the reader can understand (Creswell, 2007, 2012), with the steps taken described in detail and clearly (Yıldırım & Şimşek, 2021). Additionally, the findings are presented as they are, without any interpretive bias, with direct quotations related to the codes representing the categories provided verbatim (Creswell, 2012; Patton, 2018).

2.5.2. Applicability

Applicability, which refers to *external validity*, signifies the usability of findings in similar environments or contexts. In this study, a clear language is used, the characteristics of the participants are provided, and the findings obtained at the end of the data collection and analysis processes are explained in detail (Lincoln & Guba, 1986). Additionally, the consistent questioning and recording of interviews, the storage of all data in an encrypted program on a computer (Lincoln & Guba, 1986), and conducting data analysis with the support of an expert and their team specializing in qualitative research methods (Miles & Huberman, 1994) are practices that enhance applicability.

2.5.3. Consistency

Consistency, which refers to *internal reliability*, indicates that the data remains consistent when repeated with similar individuals and environments. In this study, the reliability among coders was calculated and explained in detail. Additionally, the consistent questioning and recording of interviews, the storage of all data in an encrypted program on a computer (Lincoln & Guba, 1986), and the analysis of the data using NVivo 14, a computer-assisted qualitative analysis program, are among the practices related to consistency (Creswell, 2007, 2012). To ensure consistency at this stage, the researcher worked with an expert and peer who also specializes in parenting, allowing for questioning of all phases of the study throughout the research and overseeing the process (Creswell, 2007; Lincoln & Guba, 1986).

2.5.4. Neutrality

Neutrality, which refers to *external reliability*, means that the researcher distances themselves from biases, approaches the study impartially, and allows for the verification of data. During this study, the researchers conducted regular online meetings to coordinate the execution of the research at common dates and times. Additionally, two separate online meetings were planned with an expert in qualitative research methods while preparing the interview form and throughout the data analysis process to obtain feedback. These discussions included general topics such as the planning of the research, the methodology section, and ethical principles to be observed during the study. Moreover, for external reliability, the interview questions were developed based on expert approval and relevant literature, and the study findings were discussed within the context of the literature (Creswell, 2012; Patton, 2018). Similarly, practices such as storing data in an encrypted format on a computer (Lincoln & Guba, 1986), involving multiple researchers in the process (Miles & Huberman, 1994), coding by two coders from the professional team and having a third coder verify the coding (Creswell, 2012; Silverman & Marvasti, 2008; Patton, 2018), calculating inter-coder reliability (Creswell, 2012), and utilizing computer-assisted programs for data analysis (Silverman, 2014; Silverman & Marvasti, 2008) were also implemented.

2.6. Data analysis

In this study, data analysis was conducted using the NVivo 14 program with the support of a professional team specializing in qualitative research methods. The data analysis process followed several steps, including coding the data, creating categories and related themes, and describing and interpreting the findings (Creswell, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2021). In this context, descriptive analysis and content analysis were conducted on the data (Gall et al., 2003; Miles & Huberman, 1994; Patton, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2021). Initially, the recorded interviews with participants were listened to separately by both the first researcher and two coders from the qualitative research team. These recordings were transcribed using NVivo 14 software. The listening process was conducted in a randomized manner rather than in the order sent by the researcher to eliminate confounding variables, thereby enhancing the validity and reliability of the study. Each coder then selected three interviews that they felt were most compatible with the literature, and they coded the data, identifying relevant categories, themes and direct quotes, which were organized into tables. Subsequently, the two coders met to compare their identified codes, categories, themes and direct quotes, working towards a shared perspective. They then revisited the data to analyze all remaining interviews and completed the analysis of all data. A third team member checked and validated the analysis. The expert team in qualitative research provided a mid-report to the researchers after sharing 30% of the data to obtain feedback and enhance the study's validity and reliability. The researchers were asked to verify the compatibility of the identified codes, categories, themes and direct quotes with the relevant literature and to provide feedback to the team. Once feedback was received confirming that the analysis aligned with the literature, tables for themes, categories and codes were created, and findings were revealed. Additionally, an NVivo model was constructed based on the qualitative data. Finally, the inter-coder reliability was calculated and detailed. Inter-coder reliability was calculated using the formula established by Miles and Huberman (1994) formula: $\text{Agreement Reliability Percentage} = \frac{\text{Agreement}}{(\text{Agreement} + \text{Disagreement})} \times 100$. Reliability calculations were performed separately for both general and specific themes. The overall inter-coder reliability was found to be .92.63, while it was .87.87 for the theme of "*parenting approach*," and it was .93.84 for the theme of "*discipline approach within the family*." According to Miles and Huberman (1994), a consensus of .80 among coders is acceptable, and Yıldırım and Şimşek (2021) suggest that a .70 agreement is sufficient for reliability. Therefore, it can be stated that the calculated agreement values in this study are high.

2.7. Ethical approval of the study

In this study, 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.

Ethics Committee Approval Information

Ethical committee: Hacettepe University Research Ethics Committee

Data of ethical approval: 31.03.2023

The number of ethical approvals: E-35853172-300-00002774482

3. RESULTS

In this study, which aimed at obtaining in-depth information about the behaviors of parents with primary school children regarding the positive discipline, one of Adler-Dreikurs’ parenting approaches, the findings support the parenting skills associated with this approach. The results related to parenting skills are presented below under the heading of the positive discipline. However, upon examining the findings, it appears that the behaviors of parents concerning the positive discipline manifest as one of the categories emerging under the theme “*Discipline Approach within the Family*.” Additionally, the study reveals themes related to general parental attitudes and behaviors alongside the positive discipline. In this context, general parental attitudes and behaviors are expressed as a parenting model in this study. The study findings show that the parenting model is grouped under two main themes: “*Parenting Approach*” and “*Discipline Approach within the Family*.” Under the theme “*Parenting Approach*,” there are 4 categories and 33 codes, while for the theme “*Discipline Approach within the Family*,” there are 3 categories and 130 codes. In total, these two themes encompass 7 categories and 163 codes. When presenting the findings within the framework of the parenting model, the category of *positive discipline* is elaborated upon. The themes of *parenting approach* and *discipline approach within the family* are qualitative in nature and support the relevant literature. Ultimately, the findings are considered significant not only for reflecting the behaviors of parents related to the positive discipline but also for their relevance to general parenting approaches. Figure 1 below presents the “*Parenting Model in NVivo 14 Program*”, illustrating the relationships between categories and themes.

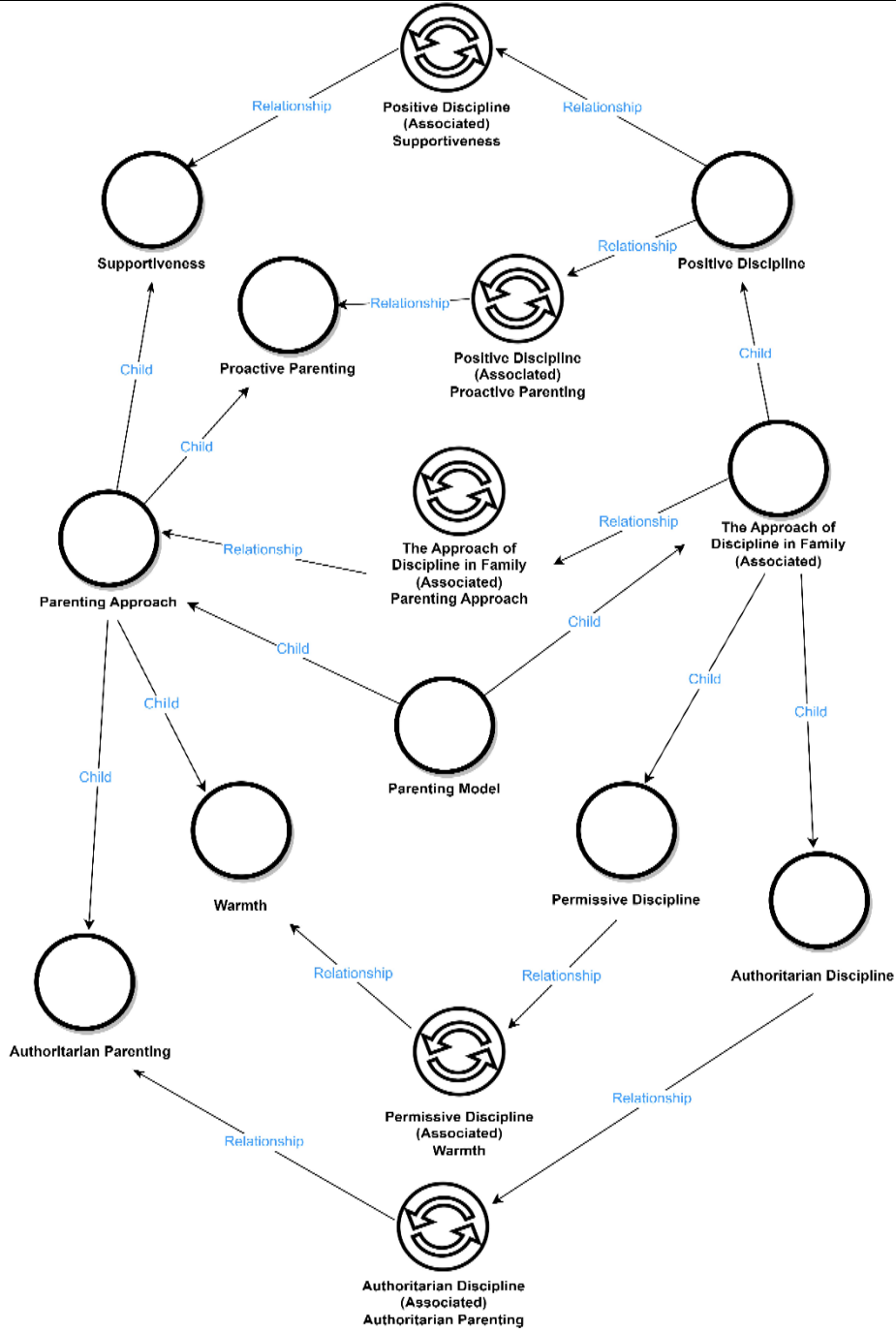


Figure 1. NVivo 14 program positive parenting model

As is seen in Figure 1, the positive parenting model is categorized into two main themes: “*Parenting Approach*” and “*Discipline Approach within the Family*,” with the categories under these themes being interconnected. In this section, the findings are analyzed according to these themes, interpreting the parenting model demonstrated by the participant group in relation to existing **parenting approaches** and associated behaviors about **the discipline approach within the family**.

3.1. Theme: Parenting approach

Parenting approach was the first theme that emerged at the end of the interviews conducted with the participant parents with a primary school child. This theme included four categories, which were “supportiveness”, “warmth”, “proactive parenting” and “authoritarian parenting”.

3.1.1. The category of supportiveness

According to the study data, the category of “supportiveness” included the codes of “making a decision together, supporting each other, helping each other, tending to cooperate, exchanging information, making a compromise, encouraging to be a model and being a model”. For example, P15 (a 52-year-old father with a 10-year-old child, a faculty member) indicated that he experienced the codes of “encouraging to be a model and being a model” as follows:

P15: *The child is a mirror of you. He/she starts to behave the same as how you behave and do what you do. We try to be a model in this way. It is important to be a model. It is necessary to show that you are interested in him/her, and you value him/her. We try to be a model not only for him/her but also his/her friends.*

Another participant parent, P4 (a 39-year-old father with an 8-year-old child, a psychological counsellor) indicated that he experienced the code of “making a decision together” as follows:

P4: *If we are to make a decision specifically about our child, we do this by taking his/her opinion. Each and everything from setting a specific rule at home to bedtime takes place as a conversation and meeting... We can sit together and make a decision even about setting reading times.*

To sum up, in the category of “supportiveness”, parents tended to cooperate with their children by becoming a model for their children and taking action together with them. Also, the category of “supportiveness” that emerged at the end of the study analysis showed similarities with the category of “positive discipline”, which is one of the aims of the current study, and both categories were found to be related to each other.

3.1.2. The category of warmth

According to the study data, the category of “warmth” included the codes of “keeping family order together, creating a common meaning, explaining expectations, tending to communicate, explaining opposite ideas reasonably, directing to tranquillity, decreasing the tension, accepting the difference of temperament and parental harmony”. For example, P1 (a 43-year-old mother with 8-year-old and 10-year-old children, a teacher) indicated that she experienced the codes of “directing to tranquillity, decreasing the tension and tending to communicate” as follows:

P1: *My first reaction is to use the phrase, calm down. Calm down, wait a moment. Firstly, I try to infuse him/her in this direction... I try to lead into the subject via a mutual dialogue. Then I try to talk about the reason together.*

Another participant parent P2 (a 43-year-old mother with two children aged 8 and 10 years old, a housewife) indicated that she experienced the code of “parental harmony” as follows:

P2: *For example, at our home, when one says no, the other does not say yes to it... We try to behave consistently. There might be exceptions sometimes, but in general, we are a family who support each other.*

Lastly, in the category of “warmth”, the participant parents thought that they encouraged their children to behaving well by directing them to calm down, decreasing tension, establishing an effective relationship and behaving consistently.

3.1.3. The category of proactive parenting

According to the study data, the category of “proactive parenting” included the codes of “*knowing the temperament of their child/children, being aware of the interaction between child and parents, being able to set limits, and receiving professional support*”. For example, P14 (a 43-year-old mother with a 9-year-old child, previously a finance manager and human resource manager, but a housewife at the moment) indicated that she experienced the code of “*knowing the temperament of their child/children*” as follows:

P14: *The same mother and the same father, but there are two different characters. One is different from the other. I won't make a distinction like a girl or boy, because it does not change according to being a girl or boy. Each of them is a different individual.*

Another participant parent P2 (a 43-year-old mother with two children aged 9 and 11, a housewife) indicated that she experienced the code of “*being able to set limits*” as follows:

P2: *I say that when there is a no, this is still no even if you scream for ten times. I don't allow, and he/she then goes to his/her room, comes back, cries... then he/she calms down and comes back to talk.*

In short, in the category of “proactive parenting”, the participant parents took some measures such as “*knowing the temperament of their child/children, being aware of the interaction between child and parents, being able to set limits*” in the face of children's undesired behaviours. Also, the category of “proactive parenting” that emerged at the end of the study analysis showed similarities with the category of “positive discipline”, which is one of the aims of the current study, and both categories were found to be related to each other.

3.1.4. The category of authoritarian parenting

According to the study data, the category of “authoritarian parenting” included the codes of “*being traditional (overcontrol, physical violence), taking their own parents as an example, trying to transmit cultural heritage, and getting angry*”. For example, P5 (a 37-year-old father with a 7-year-old child, a surgical technician) indicated that he experienced the code of “*getting angry*” as follows:

P5: *I try to talk, but there are also times when I shout. When I try to solve a problem, they are being stubborn sometimes... I get furious, and I shout. Sometimes I say enough is enough.*

Another participant parent P13 (a 53-year-old father with a 10-year-old child, an accountant) indicated that he experienced the code of “*physical violence*” as follows:

P13: *I am against violence... When one resorts to violence, the reaction in one's inner world will even grow more, and so always be positive, and there is no violence as much as possible. I mean, if there should be a very extreme case, if I get furious, there is. But fortunately, we don't want to live such a thing.*

In short, in the category of “authoritarian parenting”, the participant parents used traditional methods such as “*getting angry with the child, being an over-controller, committing physical violence, or trying to transmit cultural heritage*”. This approach was concluded to have similar features to “authoritarian discipline”, and these two categories were found to be related to each other.

3.2. Theme: The approach of discipline in family

The approach of discipline in family was the second theme that emerged at the end of the interviews conducted with the participant parents with a primary school child. The participants made a connection between the behaviours they learnt from their root families and the approach of discipline in their current families. This connection is given in Figure 1. NVivo 14 Analysis Model. This theme included the categories of “*authoritarian discipline, permissive discipline and positive discipline*”.

3.2.1. The category of authoritarian discipline

According to the study data, the participant parents were using authoritarian discipline mainly because of the behaviours they had learned from their own parents. This category included the codes of “giving advice, punishing, rewarding, sending to another room, giving a break, correcting a behaviour, showing the mistake, identifying the tasks of the child, teaching to keep promise, getting angry and continuous repetition”. For example, P6 (a 47-year-old mother with a 9-year-old child, a housewife) stated that she applied the codes of “getting angry, continuous repetition, sending to another room and giving a break” as follows:

P6: I firstly send him/her to his/her room if I am very angry. I tell him/her to think about why I am angry.... He/she comes, and I see that he/she hasn't thought over it or did not understand. Then I tell him/her again and again.

Another participant parent P10 (a 43-year-old mother with an 8-year-old child, a housewife) stated that she aimed at applying the codes of “punishing, rewarding, showing the mistake, identifying the tasks of the child, teaching to keep promise and correcting a behaviour” as follows:

P10: I make a table. I put minus/plus, and I give a score to the one who gets the most pluses. I say that the one who gets the highest score during the week will decide what we will do like going out, going to a pastry shop, whatever they want. That's how they pay attention to rules and tasks.

In short, in the category of “authoritarian discipline”, the participant parents made use of traditional parenting approaches (punishment-reward method, getting angry, giving advice, sending to another room, taking a break, etc.) to communicate with their children and solve problems. Also, the analysis showed that there was a relationship between “authoritarian discipline” and “authoritarian parenting”, and both categories had similar features.

3.2.2. The category of permissive discipline

According to the study data, the category of “permissive discipline” included the codes of “making concessions to their children, taking the responsibility of children, supporting unconditionally and displaying altruistic behaviour”. For example, P10 (a 43-year-old mother with an 8-year-old child, a housewife) stated that using the code of “making concessions to their children” was not useful to solve problems as follows:

P10: He/she takes and eats nuts and snacks without permission. I bought a big bag of nuts to guide him/her to do the right thing... I said, here you are. He/she looked at me and asked, really? I said, yes, you can eat all of it...Do you know what? He/she really ate all of it. I saw that this would not help either.

Another participant parent P8 (a 40-year-old father with two children of 7 and 8 years old, a financial consultant) stated that he experienced the code of “taking the responsibility of children” as follows:

P8: Once, we tried this. We let them have their room as they wanted. But it doesn't work. This time, the room turns out to be in a complete mess. When we have a guest, we cannot let anyone in as this room is too messy. Then, if I do say so, we work our guts out to tidy the room.

In short, in the category of “permissive discipline”, the participant parents were of the opinion that they could solve the problems that had with their children by “making concessions to their children, taking the responsibility of children, supporting unconditionally and displaying altruistic behaviour”. Also, the analysis showed that the participant parents associated the categories of “permissive discipline” and “warmth” and construed that it was a desired parenting approach. However, “permissive discipline” is not something desirable indeed. This point will be discussed in the discussion part of the study.

3.2.3. The category of positive discipline

According to the study data, the category of “positive discipline” included the codes of “developing problem-solving skills, encouraging, being a model, giving permission for certain limits, holding family meetings, teaching how to compromise, including in decision-making, making plans together and being able to see the natural/logical consequences of behaviours”. For example, P7 (a 37-year-old mother with a 9-year-old child, a housewife) stated that she applied the code of “encouraging” as follows:

P7: *I say “I have seen you. You are going very well. Well-done!”...Sometimes, it is enough just to make an eye-contact for us. I say, good job, you are doing very well, you should move on this way. I mean, I like it when I see him/her waiting in a queue at the park. We smile to each other when we have an eye-contact. I think this encourages him/her.*

Another participant parent P3 (a 40-year-old mother with an 8-year-old child, a teacher) stated that she applied the code of “being able to see the natural/logical consequences of behaviours” as follows:

P3: *The room is very messy nowadays...A few days ago, he/she stepped on a Lego...He/she cried a bit. I asked, why do you think the Lego hurt your feet? Because the Legos were on the floor. So, where should those Legos stay? Yes, we must put them away, mustn't we? Yes, something worse might have happened. Yes, you were hurt a bit. And you are right. If something had happened to me, it would have hurt me, as well. But this is your responsibility.*

Similarly, another participant parent P11 (a 41-year-old father with twins, a surgical technician) stated that he applied the code of “being able to see the natural/logical consequences of behaviours” as follows:

P11: *I would like him/her to live the consequence of what he/she has done... We don't pick up the dirty clothes from the floor. After a time, he/she doesn't want to see the dirty clothes on the floor, he/she gets disturbed by them. Then he/she puts them in the laundry bin.*

In conclusion, the findings in the category of “positive discipline” support the parenting skills associated with positive discipline. At this point, it shows that parents place importance on the concept of encouragement, both parents are active in being role models, family meetings are an effective method for solving problems, and comparing a child's behavior with the natural and logical consequences contributes to their development as a responsible individual. Additionally, it has been concluded that parents who use a positive discipline play games with their children, engage in activities, share emotions and thoughts, utilize methods to help their children calm down, and strive to instill self-discipline. Some parents have expressed that they allow their children to voice their desires, support them academically in sports and art, and make them feel valued. Similarly, they have shared that they respect their children's decisions, approach them with empathy, make decisions together as a family, and plan activities as a family. The mentioned findings are consistent with the literature on the positive discipline (Nelsen, 2019; Nelsen et al., 2007; Nelsen et al., 2018). Moreover, the analysis revealed that the categories of “supportiveness” and “proactive parenting” each share similar characteristics with the category of “positive discipline” and are interconnected. This finding can be interpreted as indicating that the positive discipline exhibits similar features to positive parenting approaches.

4. DISCUSSION and CONCLUSION

The aim of this study was to examine the behaviors of parents with primary school-aged children regarding the positive discipline, one of the Adler-Dreikurs parenting styles. However, the findings indicate that the current study reveals not only positive discipline parenting behaviors but also the general attitudes and behaviors of parents. This situation can be interpreted as a richness of the study, as it has showcased both

the parenting approach attitudes and behaviors of parents with primary school-aged children as well as the discipline approaches within the family. Additionally, it was observed that parenting attitudes and behaviors as well as discipline approaches were categorized into various subcategories. For instance, under the theme of *discipline approach within the family*, behaviors related to not only the positive discipline, but also authoritarian and permissive discipline were identified. The findings are consistent with the literature (Nelsen, 2019; Nelsen et al., 2018).

4.1. Theme: Parenting approach

The first theme that emerges in this study is **parenting approach**. This theme supports the literature on parenting attitudes and behaviors. In this regard, the study shows that the related categories of “*supportiveness*,” “*warmth*” and “*proactive parenting*” show similarities with positive parenting behaviors, while the category of “*authoritarian parenting*” is similar to negative parenting behaviors (Baumrind, 1966, 1971; Darling & Steinberg, 1993; Parent & Forehand, 2017). In this theme, positive parenting behaviors are identified as those that model for the child, take into account the child’s interests and needs, and act collaboratively with the child, whereas negative parenting behaviors are characterized by a lack of tolerance toward the child’s mistakes, an expectation of obedience, and a disregard for the child’s feelings and thoughts (Baumrind, 1966, 1971).

4.2. Theme: The approach of discipline in family

The second theme that emerges in this study is **discipline approach within the family**. Although the interview questions were prepared based on the positive discipline, the study concluded that the participant parents had different disciplinary understandings. In this sense, the various disciplinary understandings that emerged in the theme (authoritarian, permissive, positive) support the relevant literature (Nelsen, 1979, 2019). Also, participants in this theme made connections between the behaviors they learned from their family of origin and the disciplinary approaches in their current families. It is possible to find studies in the literature that support these findings (Güngör, 2016; Parlak, 2020; Şanlı & Öztürk, 2015).

The study also reveals a relationship between the categories of the first theme and the second theme. For example, the study shows that there is a connection between the category of “*authoritarian parenting*” of the first theme and the category of the “*authoritarian discipline*” of the second theme, and that these categories exhibit similar characteristics to “*authoritarian parenting*” in the literature. For instance, parents described their parenting behaviors as “*being angry with the child*” in both the traditional approach category and the authoritarian/strict discipline category, associating the behaviors in these two categories with one another.

Similarly, it was observed that the “*permissive discipline*” category of the second theme shares similarities with the “*permissive parenting*” in the literature. The permissive parenting is characterized by high acceptance towards the child, but low parental control (Baumrind, 1966, 1971; Darling & Steinberg, 1993). As a result of the analysis, it was concluded that parents associated the category of “*permissive discipline*” with the category of “*warmth*” and interpreted it as a desirable discipline approach. However, the “*permissive discipline*” is not considered a desirable approach (Nelsen, 2019). This could be related to the meaning parents attribute to their parenting behaviors in reality. It can be suggested that parents associate the “*permissive discipline*” with the excessive care and acceptance behaviors in the category of “*warmth*”. In a study conducted by Apaydın (2022), parents in the experimental group perceived permissive parenting as parental warmth and interest. Additionally, studies conducted in Türkiye have found that parents with higher education levels tend to exhibit more tolerant attitudes compared to those with lower education levels (Eker & Türk, 2021; Genç & Uslu, 2022; Nacak et al., 2011). Therefore, the high education level of the parents participating in the study may have influenced their perception of the permissive discipline as a desirable approach.

When examining the positive discipline, it is evident that it is one of the categories under the theme of discipline approaches within the family. The findings support parenting skills such as parents placing importance on the concept of encouragement, utilizing positive modeling, holding family meetings, and referring to natural and logical consequences. Similarly, the current study findings support the literature on positive discipline, including making decisions together as a family, collaborating in problem-solving, planning activities as a family, and ensuring that the child feels valued (Nelsen, 2019; Nelsen et al., 2007; Nelsen et al., 2018). This situation can be interpreted as indicating that parents are employing the positive discipline and exhibiting positive parenting behaviors. Additionally, the study reveals that the category of *positive discipline* shares similar characteristics with the categories of *“supportiveness”* and *“proactive parenting”* found in the first theme, and that they are interconnected. For instance, parents stated that they made use of parenting behaviors they experienced as *“being a role model”* in both the supportive approach category and the positive discipline category. Similarly, in the *“proactive parenting”* category, parents associated taking preventive measures against their children’s negative behaviors (such as setting boundaries) with the category of *“positive discipline.”* In this sense, it can be concluded that the positive discipline exhibits similarities with positive parenting behaviors.

The current study shows that the category of *“positive discipline”* also shares similar characteristics with the *“authoritative parenting”* in the literature. It can be said that positive discipline and authoritative parenting exhibit similar features in the literature (Carroll & Brown, 2020; Carroll & Hamilton, 2016; Holliday, 2014). In both approaches, parents treat their children with kindness and understanding, set boundaries, respect their autonomy, and behave in ways that enhance their problem-solving abilities. This suggests that the authoritative parenting which shows similarities to the positive discipline (Carroll & Brown, 2020; Holliday, 2014), is effective in fostering a child’s independent and healthy personality development (İnan Kızıltepe et al., 2013; Sümer et al., 2010). It is also known that the positive discipline reduces parental stress (Apaydın, 2022; Carroll, 2021; Gallitto, 2021), increases parental self-efficacy (Durrant et al., 2014; Gallitto, 2021; Holliday, 2014; Shanks, 2016), strengthens parent-child communication (Durrant et al., 2014; McVittie & Best, 2009; Williamson, 2014), and decreases children’s maladaptive behaviors (Carroll, 2021).

5. RECOMMENDATIONS

Based on the current study findings, several recommendations can be made. While some of the participating parents utilize effective parenting attitudes and behaviors such as *“proactive parenting,”* *“supportiveness,”* and *“warmth”* as well as appropriate disciplinary approaches like the *“positive discipline,”* others employ less effective parenting attitudes and behaviors such as the *“authoritarian parenting,”* and inappropriate discipline approaches like the *“authoritarian discipline”* and the *“permissive discipline.”* For instance, despite having a high level of education, some parents still resort to traditional approaches, such as scolding and punishing their children. On the other hand, the permissive discipline has been perceived as a desirable parenting style. Similarly, it has been observed that while some parents manage to stay calm initially when facing problems with their children, their patience tends to wane as the issues persist, leading them to consider methods like scolding or even physical punishment. Additionally, parents have drawn connections between the behaviors they learned from their own families of origin and the disciplinary approaches they currently use with their families. It is believed that early childhood experiences have a significant influence on parenting behaviors (Endendijk et al., 2017; Sanders et al., 2017). It has been determined that parents need to learn both effective parenting attitudes and behaviors, as well as the appropriate discipline approach, such as the positive discipline, through relevant studies. Therefore, it is recommended that institutions capable of reaching parents directly, such as the Ministry of National Education and the Ministry of Family and Social Services, undertake initiatives to support them. For instance, school counselors could organize parent seminars and workshops, conduct book reading sessions, and involve all stakeholders in school activities to create a school climate that fosters positive parent-child

relationships. Also, collaborations with Public Education Centers could be established to offer courses and develop projects aimed at parents.

6. LIMITATIONS

Despite supporting the literature, the study also has some limitations. One of these limitations concerns the characteristics of the study group and the measurement used. The study group consisted of parents who had children in the primary school period with normal developmental characteristics, had a higher education level (mostly holding undergraduate or graduate degrees), belonged to the middle-upper socioeconomic class, lived in urban centers, and were predominantly mothers. Therefore, the generalizability of the results is limited to samples with similar characteristics. When examining studies both abroad and in Türkiye, it is evident that parental behaviors are influenced by variables such as culture (Barlow et al., 2016; Pektaş Demircioğlu, 2017), socioeconomic status (Alabay, 2017; Dekkers et al., 2021), education level (Barlow et al., 2016; Güngör, 2016; Özyürek et al., 2019), occupation (Dekkers et al., 2021), parents' own upbringing (Parlak, 2020) and personality traits (Barlow et al., 2016). Therefore, it is recommended to conduct research with groups from different socioeconomic levels, educational backgrounds and cultural contexts. Similarly, the study group only included parents of primary school children. However, since the needs of both parents and children may vary at different age levels, it is also recommended to conduct studies with parents whose children are in different developmental stages.

Reference

- Adler, A. (1930). *The education of children*. Allen & Unwin.
- Alabay, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 156-174. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171234>
- Allen, K., El-Beshti, R., & Guin, A. (2014). An integrative Adlerian approach to creating a teen parenting program. *The Journal of Individual Psychology*, 70(1), 6-20. <https://doi.org/10.1353/jip.2014.0006>
- Apaydın, S. (2022). *The effect of positive discipline parenting program on parental disciplinary practices, parenting stress and parenting self-efficacy* (Doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Barlow, J., Bergman, H., Kornør, H., Wei, Y., & Bennett, C. (2016). Group-based parent training programmes for improving emotional and behavioural adjustment in young children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 8, 1465-1858. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD003680.pub3>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Bettner, B. L. (2020). Are Alfred Adler and Rudolf Dreikurs relevant for parents today? *The Journal of Individual Psychology*, 76(1), 70-78. <https://doi.org/10.1353/jip.2020.0018>
- Brown, K. A. (2018). *The examination of parental demographics as moderators of the effects of a positive discipline parenting training model* (Doctoral dissertation). Adler School of Professional Psychology, USA.
- Carroll, P. (2021). Effectiveness of positive discipline parenting program on parenting style, and child adaptive behavior. *Child Psychiatry & Human Development*, 52(3), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01201-x>
- Carroll, P., & Brown, P. (2020). The effectiveness of positive discipline parenting workshops on parental attitude and behavior. *The Journal of Individual Psychology*, 76(3), 286-303. <https://doi.org/10.1353/jip.2020.003>
- Carroll, P., & Hamilton, W. K. (2016). Positive Discipline Parenting Scale: Reliability and validity of a measure. *The Journal of Individual Psychology*, 72(1), 60-74. <http://dx.doi.org/10.1353/jip.2016.0002>
- Collins, W. A., & Madsen, S. D. (2019). Parenting during middle childhood. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 1. Children and parenting* (pp. 81-110). Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education Inc.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, (39)3, 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Dayılar Candan, H. (2022). *Okul öncesi çocukların ebeveynlerine uygulanan pozitif disiplin programının etkililiği: Randomize kontrollü bir çalışma* (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Dekkers, T. J., Hornstra, R., Van der Oord, S., Luman, M., Hoekstra, P. J., Groenman, A. P., & van den Hoofdakker, B. J. (2021). Meta-analysis: Which components of parent training work for children

with attention-deficit/hyperactivity disorder?. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 61(4), 478-494. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2021.06.015>

- Del Giudice, M. (2015). Attachment in middle childhood: An evolutionary–developmental perspective. In G. Bosmans & K. A. Kerns (Eds.). *Attachment in middle childhood: Theoretical advances and new directions in an emerging field. New Directions for Child and Adolescent Development*, 148, 15–30. <https://doi.org/10.1002/cad.20101>
- Dreikurs, R. (1958). *The challenge of parenthood*. Hawthorn.
- Dreikurs, R., & Soltz, V. (1964). *Children: The challenge*. Hawthorn Books.
- Durrant, J.E. (2011). *Positive Discipline: What it is and how to do it*. Save The Children.
- Durrant J.E., Plateau D.P., Ateah, C., Stewart-Tufescu A., Jones A., Ly G., Barker L., Holden G.W., Kearley C., MacAulay J., Peters R.D., & Tapanya S. (2014). Preventing punitive violence: preliminary data on the positive discipline in everyday parenting (PDEP) program. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 33 (2), 109-125. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2014-018>
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9, 30–44. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1602703>
- Eker, E., & Türk, A. (2021). Anne ebeveynin kendi anne red kabulünün, ebeveynlik tutumu üzerine etkisi. [Effect of the maternal parent's own maternal rejection on parental attitude]. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 25- 39. <https://doi.org/10.48066/kusob.875653>
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., Pol, L. D., Berkel, S. R., Hallers-Haalboom, E. T., Bakermans- Kranenburg, M. J., & Mesman, J. (2017). Gender differences in child aggression: Relations with genderdifferentiated parenting and parents' gender-role stereotypes. *Child Development*, 88(1), 299–316. <https://doi.org/10.1111/cdev.12589>
- Ferguson E. D., (2018). Parenting from an Adlerian perspective. *Zeitschrift für Freie Psychoanalytische Forschung und Individual Psychologie*, 2, 1-4. <https://doi.org/10.15136/2018.5.2.1->
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R., (2003). *Educational research: An introduction* (7th ed.). Pearson Education.
- Gallitto, E. (2021). *Evaluation of the Positive Discipline in Everyday Parenting Program* (Doctoral dissertation). University of Ottawa, Canada.
- Genç, S. Z., & Uslu, E. M. (2022). Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile ailelerin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 111-135. <https://dergipark.org.tr/en/pub/guebd/issue/69507/1038046>
- Gfroerer, K., Nelsen, J., & Kern, R. (2013). Positive discipline: Helping children develop belonging and coping resources using individual psychology. *Journal of Individual Psychology*, 69(4), 294-304. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=b0f7c22f-62e7-41a6-a558-21e70c1d2e96%40redis>
- Güngör, A. A. (2016). Toplumsal ve duygusal gelişim. A. Ulusoy (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (s.139-178). Anı Yayıncılık.
- Holliday, M. J. (2014). *Authoritative parenting and outcomes of positive discipline parent training: Parenting style and perceived efficacy* (Doctoral dissertation). Adler School of Professional Psychology, USA.
- Işık, Ş., & Aslan, A. M. (2018). *Modern bir disiplin anlayışı: Pozitif disiplin*. X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Nevşehir.

- İnan Kızıltepe, G., Uyanık, Ö., Özsüer, S., & Can Yaşar, M. (2013). 61-72 aylık çocukların demokratik tutum ve davranışlarının anne görüşlerine göre değerlendirilmesi. *TSA Dergisi*, 17(3), 227-244. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21486/230312>
- Jahangiri D., Alizadeh H., Pazeshk S., & Farokhi, N.A. (2021). Effect of a positive discipline parent education program on executive functions of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Scientific Journal of Rehabilitation Medicine*, 10(2), 246-257. <https://dx.doi.org/10.22037/jrm.2020.112877.2277>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, (30), 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Lindquist, T. G., & Watkins, K. L. (2014). Modern approaches to modern challenges: A review of widely used parenting programs. *The Journal of Individual Psychology*, 70(2), 148-165. <https://doi.org/10.1353/jip.2014.0013>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- McMillan, J. H. (2022). *Educational research: Fundamental principles and methods* (8th edition). Hoboken: Pearson.
- McVittie, J., & Best, A. M. (2009). The impact of Adlerian-based parenting classes on self-reported parental behavior. *Journal of Individual Psychology*, 65, 264-285. <https://doi.org/10.1177/1066480795033005>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd edition). Sage Publications.
- Nacak, M., Yağmurlu, B., Durgel, E., & Van de Vijver, F. (2011). Metropol ve Anadolu'da ebeveynlik: Biliş ve davranışlarda şehrin ve eğitim düzeyinin rolü [Parenting in metropole and Anatolia samples: The role of residence and education in beliefs and behaviors]. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67), 85-100. https://psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320110000m_000098.pdf
- Nelsen, J. (1979). *The effectiveness of Adlerian parent and teacher study groups in changing child maladaptive behavior in a positive direction* (Doctoral dissertation). University of San Francisco, California, San Francisco.
- Nelsen, J. (2011). *Positive time-out: And over 50 ways to avoid power struggles in the home and the classroom*. Ten Speed.
- Nelsen, J. (2019). *Pozitif disiplin: Çocukların öz disiplin, iş birliği ve sorun çözme yeteneği geliştirmesine yardımcı olacak klasik bir rehber* (Çev. R. N. Ercan). Pegasus Yayıncılık.
- Nelsen, J. Erwin, C., & Duffy, R. (2007). *Positive discipline for preschoolers, for their early years-raising children who are responsible, respectful, and resourceful*. Crown Publishing Group.
- Nelsen, J., Lott, L., & Glenn, H. S. (2018). *Çocuk eğitiminde pozitif disiplin*. (Çev. S.Güler). Yakamoz Yayıncılık.
- Nelsen, J., Tamborski, M.N., & Ainge, B. (2016). *Positive discipline parenting tools*. Harmony, Illustrated edition.
- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2007.1638>
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N.L. (2007). A Call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity*, 41, 105-121. <https://10.1007/s11135-005-1098-1>

- Özyürek, A., Özkan, İ., Begde Z., & Yavuz, N.F. (2019). Çocuğu ilkokula devam eden ebeveynlerin çocuk yetiştirme görüş ve tutumları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 323-340. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/43993/418978>
- Parent, J. & Forehand, R. (2017). The multidimensional assessment of parenting scale (MAPS): Development and psychometric properties. *Journal of Child and Family Studies*, 26(1), 2136-2151. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0741-5>
- Parlak, A. G. (2020). *Ebeveynin bağlanma biçimi ile ebeveyn tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Ed. & Çev. M. Bütün & S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Pektaş, D., & Demircioğlu, H. (2017). Almanya’da yaşayan Türk kökenli ailelerin ebeveynlik tutumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (54), 150-157. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175434582>
- Popkin, M. H. (2014). Active Parenting: 30 years of video-based parent education. *The Journal of Individual Psychology*, 70(2), 166-175. <https://doi.org/10.1353/jip.2014.0014>
- Rasmussen, P. R. (2014). The task, challenges, and obstacles of parenting. *The Journal of Individual Psychology*, 70(2), 90-113. <https://doi.org/10.1353/jip.2014.0010>
- Saflarski, J. A. (2014). *Encouraging family resiliency through positive discipline for parents who have a child with autism* (Doctoral dissertation). Adler School of Professional Psychology, USA.
- Sanders, M. R., Burke, K., Prinz, R. J., & Morawska, A. (2017). Achieving population-level change through a system-contextual approach to supporting competent parenting. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 20 (1), 36–44. <https://doi.org/10.1007/s10567-0170227-4>
- Seiss, J. (2008). *Effects of a twelve week home based Adlerian parent education program in families with seriously emotionally disturbed children between the ages of six and fourteen* (Doctoral dissertation). Adler School of Professional Psychology, USA.
- Shanks, T. L. (2016). *Exploring the core phenomena of positive discipline in everyday parenting programs* (Master’s thesis) University of Regina, Canada, Saskatchewan.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data*. (5th ed.). Sage Publications.
- Silverman, D., & Marvasti, A. (2008). *Doing qualitative research a comprehensive guide*. Sage Publications.
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., & Helvacı E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59. <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy1301996120100000m000131.pdf>
- Sweeney, T. J. (2009). *Adlerian counseling and psychotherapy: A practitioner’s approach*. Taylor & Francis.
- Şanlı, D., & Öztürk, C. (2015). Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ve tutumlar üzerine kültürün etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi (DEUHFED)*, 8(4), 240-246. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/753171>
- Williamson, P. A. (2014). *Does positive discipline work? A study of discipline in the home* (Doctoral dissertation). Southern Methodist University, Texas.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. GİRİŞ

Pozitif disiplin, Adler-Dreikurs ebeveynlik yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen ve 1979 yılında Jane Nelsen tarafından ortaya konmuş yaklaşımlardan birisidir (Gforeer vd., 2013) ve çocuklara öz disiplin, iş birliği ve problem çözme becerileri kazandırmaktadır (Nelsen, 2019). İlgili alan yazın incelendiğinde, pozitif disiplin ile ilgili yurtdışında yapılmış birçok çalışmanın olduğu (Brown, 2018; Carroll, 2021; Carroll & Brown, 2020; Durrant vd., 2014; Gallitto, 2021; Holliday, 2014; Jahangiri vd., 2021; Saflarski, 2014; Seiss, 2008; Shanks, 2016), buna karşılık Türkiye’de yapılan çalışmaların ise sayıca az olduğu görülmüştür. Türkiye’de Apaydın (2022) ve Dayılar Candan (2022) tarafından pozitif disiplin ebeveyn eğitim programlarının etkililiği ile ilgili iki adet doktora tez çalışması ile Işık ve Aslan (2018) tarafından pozitif disiplinin modern bir disiplin yaklaşımı olduğunu ifade eden derleme bir makaleye ulaşılmıştır. Aynı zamanda hem Türkiye’deki hem de yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde, pozitif disiplin ile ilgili çalışmaların genellikle nicel araştırma yöntemleri ile yapıldığı görülmüştür. Nitel araştırma yöntemleri ile ilgili yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkiye’de pozitif disipline dayalı çalışmaların sınırlı sayıda olması ve pozitif disiplinin ebeveyn çocuk ilişkisini güçlendiren yaklaşımlardan biri olması sebebiyle, konu ile ilgili çalışmaların yapılmasının gerekli olduğu düşünülmüştür. Buradan yola çıkarak Türkiye’deki ebeveynlerin pozitif disipline ilişkin davranışlarının neler olduğu incelenmek istenmiş ve bu konuda ebeveynlerden yüz yüze görüşmeler yoluyla bilgi alınmasının onların deneyimlerini açığa çıkaracağı düşünülmüştür. Bu anlamda araştırmanın amacı ilkökul kademesinde çocuğu bulunan ebeveynlerin Adler-Dreikurs ebeveynlik yaklaşımlarından biri olan pozitif disipline ilişkin davranışlarının incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu noktada öncelikle yüksek eğitim düzeyindeki ebeveynleri seçmek gibi bir amaç belirlenmemiştir. Fakat eğitim düzeyi yüksek bir katılımcı grubu oluşturduğundan, çalışmanın eğitim düzeyi yüksek ebeveynleri temsil ettiğine karar verilmiş ve çalışma ona göre rapor edilmiştir.

Bir çocuğun gelişimini etkileyen tüm faktörler göz önüne alındığında, en önemlisi çocuğa iyi bir ebeveynlik yapmaktır (Rasmussen, 2014). İyi bir ebeveynlik, uygun disiplin yaklaşımını kullanarak mümkün olmaktadır. Böylelikle çocuklar için sağlıklı bir ruhsal yapı oluşturulmuş olur (Sümer vd., 2010). Bu çalışma, ruhsal açıdan sağlıklı çocuklar yetiştirebilmek amacıyla ebeveynlerin bilinçlenmesi anlamında önemlidir. Bir çocuğu yetiştirirken ona gösterilen pozitif disiplin ile çocuğun kendisiyle ilgili olumlu düşüncelere sahip olacağı ve yaşam olaylarıyla başa çıkma kaynakları oluşturmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. Pozitif disiplin şiddet ya da ceza içermeyen bir yaklaşım olduğu için çocuklar için koruyucu bir faktör olmakta ve bu nedenle çalışma önemli görülmektedir (Durrant, 2011). Çalışmada pozitif disiplinin seçilmesinin nedeni, çocukların sağlıklı gelişimine katkı sağlayacak olması, etkili ebeveynlik davranışlarını içermesi, çocukların kendilerini ailelerine ve topluma ait hissetmelerinin sağlanması ve çocuk hakları ilkelerine dayanmasıdır (Nelsen, 2019). Aynı zamanda pozitif disiplin ile çocukların iletişim becerileri gelişmekte, problem çözme becerileri artmakta ve stresle başa çıkma kaynakları güçlenmektedir (Nelsen vd., 2018). Çalışma ebeveynler aracılığıyla çocukların yaşam becerilerinin artırılması anlamında önemli görülmektedir. Aynı zamanda alan yazına katkı sağlayacak olması bakımından da önem taşımaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır (Patton, 2018). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ise ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Onwuegbuzie & Collins, 2007). Çalışma grubu bir pilot uygulama olmak üzere toplam 16 kişiden oluşmuştur. Araştırmanın verileri görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen gönüllü katılım formu, kişisel bilgi formu ve yarı

yapılandırılmış ebeveyn görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce, ebeveynlerden gönüllü katılım formu ve kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Görüşme sırasında ise yarı yapılandırılmış ebeveyn görüşme formu kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları “*inandırıcılık ve tutarlılık*” olarak ifade edilmektedir (Lincoln & Guba, 1986). Bu araştırma kapsamında inandırıcılık ve tutarlılık Lincoln ve Guba (1986) tarafından yapılan “*doğruluk değeri, uygulanabilirlik, tutarlılık ve nötrlük*” kategorilerine göre incelenmiştir. Araştırmada veri analizi, nitel araştırma yöntemleri konusunda çalışan profesyonel bir ekipten destek alınarak NVivo 14 programı ile çözümlenmiştir. Bu doğrultuda veriler üzerinde betimsel ve içerik analizi yapılmıştır (Gall vd., 2003; Miles & Huberman, 1994, Patton, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2021).

3. BULGULAR, TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmanın amacı ilkökul kademesinde çocuğu bulunan ebeveynlerin Adler-Dreikurs ebeveynlik yaklaşımlarından biri olan pozitif disipline ilişkin davranışlarını incelemek olarak belirlenmiştir. Fakat bulgulara bakıldığında sadece pozitif disiplin ebeveyn davranışları değil, genel ebeveyn tutum ve davranışlarının da ortaya çıktığı görülmüştür. Bu durum çalışmanın bir zenginliği olarak yorumlanabilir. Çünkü çalışma, amacına ek olarak ilkökul kademesinde çocuğu bulunan ebeveynlerin hem ebeveynlik yaklaşımı tutum ve davranışlarını hem de ailedeki disiplin yaklaşımlarını ortaya koymuştur. Aynı zamanda ebeveynlik tutum ve davranışları ile disiplin yaklaşımlarının da kendi içerisinde çeşitli kategorilere ayrıldığı görülmüştür. Örneğin, ailedeki disiplin yaklaşımı teması altında sadece pozitif disiplin davranışları değil, otoriter disiplin ile hoşgörülü/esnek disiplin gibi farklı disiplin yaklaşımı davranışları da açığa çıkmıştır. Bulgular alan yazını destekler niteliktedir (Nelsen, 2019; Nelsen vd., 2018).

Pozitif disiplin incelendiğinde ailedeki disiplin yaklaşımı temasının kategorilerinden biri olduğu görülmektedir. Bulgular ebeveynlerin teşvik kavramına önem vermesi, pozitif modellemeyi kullanması, aile toplantıları yapması ile doğal ve mantıksal sonuçlara başvurması gibi ebeveynlik becerilerini desteklemektedir. Benzer şekilde ailede kararların birlikte alınması, problem çözmede iş birliği yapılması, aile olarak birlikte etkinlikler planlanması ve çocuğa değerli olduğunun hissettirilmesi gibi pozitif disiplin alan yazınına destekleyecek bulgulara ulaşılmıştır (Nelsen, 2019; Nelsen vd., 2007; Nelsen vd., 2018). Bu durum ebeveynlerin pozitif disiplini kullandıkları ve olumlu ebeveyn davranışlarına yatkın oldukları şeklinde yorumlanabilir. Fakat her ne kadar bazı ebeveynler etkili ebeveyn tutum ve davranışlarını kullansalar da bazı ebeveynlerin de etkili olmayan ebeveyn tutum ve davranışları kullandıkları görülmüştür. Bu bakımdan ebeveynlerin ilgili çalışmalarla hem etkili ebeveyn tutum ve davranışlarını hem de uygun disiplin yaklaşımı olan pozitif disiplini öğrenmeye ihtiyaçları olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda Millî Eğitim Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı gibi doğrudan ebeveynlere ulaşabilecek kurumların ebeveynleri destekleyecek çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Örneğin, okul psikolojik danışmanları ebeveynlere yönelik veli seminerleri, atölye çalışmaları, kitap okuma çalışmaları gerçekleştirebilir. Okulda tüm paydaşlar dahil edilerek, olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisini destekleyen okul iklimi oluşturulabilir. Halk Eğitim Merkezleriyle iş birliği halinde çalışılarak ebeveynlere yönelik kurslar açılabilir, projeler hazırlanabilir.

Alan yazını desteklemesine rağmen çalışmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlardan birisi araştırma grubu özellikleri ve ölçmeyle ilgilidir. Araştırma grubu, çocukları normal gelişim özellikleri gösteren, eğitim düzeyi genellikle lisans ve lisansüstü olan, orta-üst sosyoekonomik düzeyden gelen, şehir merkezinde yaşayan ve çoğunlukla annelerden oluşan ilkökul döneminde çocuğu bulunan ebeveynlerden oluşmaktadır. Sonuçların genellemesi benzer özelliklere sahip örneklem grubuyla sınırlıdır. Dolayısıyla, farklı sosyoekonomik düzeyden gelen, farklı eğitim düzeyi ve kültürel geçmişi olan gruplarla araştırmalar yapılması önerilmektedir.

ETHICAL APPROVAL

In this study, all rules stated to be followed within the scope of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were followed. None of the actions specified under the title of “Actions Violating Scientific Research and Publication Ethics,” which is the second part of the directive, have not been carried out.

Ethics Committee Approval Information

Ethical committee: Hacettepe University Research Ethics Committee

Data of ethical approval: 31.03.2023

The number of ethical approvals: E-35853172-300-00002774482

CONTRIBUTION OF RESEARCHERS

The contribution rate of the 1st and 2nd authors to the research is 50%.

Author 1: Research design, data analysis, reporting, validity and reliability studies.

Author 2: Determination of the method, consultancy, critical comment, validity and reliability studies.

CONFLICT OF INTEREST

There is no conflict of interest between the authors or any institution in the study.



Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Yer Alan Kavramların Öğretimine İlişkin Görüşleri

Opinions of Classroom Teachers on Teaching the Concepts in Life Sciences and Social Studies Lessons

Büşra YILMAZ¹

Geliş Tarihi (Received): 13.02.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 18.12.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Bolu ili Merkez ilçede görev yapan 31 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırma verilerini toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde kodlama, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre örgütlenmesi aşamalarından oluşan içerik analizi ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verildiği betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kavram öğretiminde en çok kavram haritası, kavram ağı, kavram karikatürü gibi teknikleri kullandığı, en çok karşılaşılan sorunun kavramın soyut ve öğrencinin yaşadığı sosyal, kültürel, ekonomik çevreden kaynaklı uyarıcı azlığı olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretiminde en çok güçlük yaşanan kavramların demokrasi, toplumsal ve kültürel unsurlara ilişkin kavramlar olduğu, kavram öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerinin öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat veren yöntem ve tekniklerin kullanılması ve kavram öğretiminde materyal eksikliklerinin giderilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kavram, Kavram Öğretimi, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Sınıf Öğretmeni

&

Abstract: The purpose of this research is to determine the opinions of classroom teachers regarding the teaching of concepts in life sciences and social studies courses. The study group of the research consists of 31 classroom teachers working in the central district of Bolu province in the first semester of the 2023-2024 academic year. In this study, phenomenology pattern, one of the qualitative research methods, was used. A semi-structured interview form was used to collect research data. In the analysis of the research data, content analysis consisting of coding, finding themes, organizing the data according to codes and themes, and descriptive analysis techniques, which included the opinions of classroom teachers, were used. As a result of the research, it is seen that classroom teachers mostly use techniques such as concept maps, concept networks and concept cartoons in teaching concepts, and the most common problem is that the concept is abstract and there is a lack of stimulation due to the social, cultural and economic environment in which the student lives. In addition, it has been concluded that the concepts that are most difficult to teach are concepts related to democracy, social and cultural elements, and that solution suggestions for the problems encountered in teaching concepts should be based on the use of methods and techniques that allow students to learn by doing and experiencing, and that material deficiencies in teaching concepts should be eliminated.

Keywords: Concept, Concept Teaching, Life Sciences, Social Studies, Classroom Teacher

Atıf/Cite as: Yılmaz, B. (2025). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretimine ilişkin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 205-227, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1436215](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1436215).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibueft>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Büşra Yılmaz, 100. Yıl İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, busraertugrul226@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9657-5535>

1. GİRİŞ

Kavramlar yaşamımızın her alanında anahtar konumundadır. Her birey günlük yaşamda iletişim kurarken birçok kavramı kullanır. Doğru ve anlamlı iletişimin sağlanabilmesi için kavramların her bireyin zihninde aynı şeyi canlandırması beklenir. Bu yüzden kavramın standartlaştırılmış, bilimsel karşılıklarını öğrenmek gerekir. Sağlıklı iletişim becerisinin sağlanabilmesinin yanında anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi için de kavramların bilimsel karşılıklarının öğrenilmesi çok önemlidir (Tokcan & Alkan, 2013).

Kavramlar var olan her bilginin yapı taşıdır (Novak & Cañas, 2006), gerçekliğin kendisi değil gerçekliğin zihnimizdeki soyut temsilcisidir (Novak, 2002). Kavramlar, bireylerin zihinsel yapısının odak noktasıdır. Zihinsel yapılar bireylerin kavrama ilişkin algılanan veya algılanamayan nitelikler ile kavrama ait kelime ve kelime gruplarının toplumsal olarak standartlaştırılmış formudur. Bu zihinsel yapılar, bireylerin kavrama ait örnek ve örnek olmayan yapıların tanımlanmasına fırsat verir. Bu yüzden kavramlar, zihinsel yapımızın yapı taşı oluşturduğu gibi (Klausmeier, 1992) kavram öğretimi de eğitimin yapı taşı oluşturur (Memişoğlu & Tarhan, 2016). Kavram öğretim sürecinde, kavram öğrenimi kritik öneme sahiptir.

Kavram öğrenme süreci hayat boyu devam eder. Bu süreç bebeklikten başlar, çocukluk döneminde formal olarak okul ortamında devam eder. Okullarda formal olarak kavram öğretimi öğretim programları aracılığıyla yapılmaktadır. Özellikle ilköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programlarının önemli bir parçası da kavram öğretimidir. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin içeriği sosyal bilimlere temel alınarak oluşturulduğundan dolayı kavram çeşitliliği açısından çok zengindir. Öğretim programlarında yer alan birçok kavramın doğru bir şekilde, bilimsel ifadelerle öğrenilmesi çok önemlidir. Çünkü kavramlar öğrenme sürecinin temelini oluşturur. Bu yüzden yanlış veya eksik öğrenmeler düzeltilmesi daha zor olan kavram yanlışlarına sebep olabilir. Dolayısıyla kavram öğretimine başlamadan önce kavramın nasıl öğretileceği iyi bir şekilde planlanmalıdır.

Kavram öğretim aşamasında kavramı en iyi temsil eden somut kanıtlar ile ilişkilendirilmesi doğru şekilde öğrenilmesini kolaylaştıracaktır. Kavrama ilişkin istisnai durumlar varsa bunların da açıklanarak birlikte öğretilmesi gerekir (Gürlek & Demirkuş, 2020). Dolayısıyla kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkinin doğru öğrenilmesi; anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlar (Aktepe vd., 2017), akademik başarıyı olumlu etkiler, bireysel öğretim imkanı sağlar, problem çözme ve akıl yürütme becerilerini geliştirir (Doğanay, 2005), iletişimi kolaylaştırır, eğitim ve öğretim faaliyetlerini destekler, öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırır, karmaşıklığı ortadan kaldırır (Tural, 2011) ve ortaya çıkabilecek kavram yanlışlarının önlenmesini sağlar (Malatyali & Yılmaz, 2010). Tam ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için kavramların doğru öğrenilmesi kilit noktadır.

Kavram öğretimi tümevarım (buluş yoluyla öğretim) ve tümdengelim (sunuş yoluyla öğretim) uygulamaları ile gerçekleştirilir. Tümevarımlı kavram öğretiminde, ilk olarak örnek ve örnek olmayan kavramlar verilir sonra kavramın ayırt edici özellikleri ile tanımına ulaşılmaya çalışılır. Tümdengelimli kavram öğretiminde ise ilk olarak kavramın ayırt edici özellikleri ile tanımı verilir sonra kavrama ilişkin örnek ve örnek olmayan durumlar verilir. Kavram öğretiminde kullanılan tümevarım ve tümdengelim uygulamalarının; kavramın tanımı, kavramın ayırt edici özelliği, kavramın örneği ve örneği olmayan durumlar ortak özelliklerinin bulunduğunu göstermektedir (Bozkurt, 2018). Bu ortak özelliklerin, kavram öğrenimini kolaylaştırdığı ve akademik başarıyı artırdığı söylenebilir (Kılıç, 2008). Dolayısıyla tümevarım ve tümdengelim kavram öğretimi uygulamalarının hangisi kullanılırsa kullanırsın ilk aşamasında öncelikle kavrama ilişkin var olan ön bilgiye erişilerek, yanlış veya eksik anlayışlar ortaya çıkarılmalıdır. Böylece öğrencilerin yanlış veya eksik zihinsel yapıları tespit edilerek onların doğru zihinsel yapılara ulaşmalarına katkı sağlanabilir (Ecevit & Şimşek, 2017; Tanner & Allen, 2005).

Kavram öğretimini etkileyen faktörlerden bazıları kavramın niteliği (soyut, somut, çok boyutlu, basit ve karmaşık olması), öğrencinin gelişim özelliği (bilişsel ve duyuşsal), öğretmenin niteliği ve okul ortamının özellikleridir (Alkış, 2009). Kavram öğretimi aşamasında kavramın niteliğine dikkat edilmelidir. Çünkü ilkökul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri çok disiplinli olduğu için bu derslerde yer alan birçok kavram vardır. Bu kavramların öğrenciler tarafından doğru ve anlamlı bir şekilde öğrenilebilmesi için somut ve basit bir şekilde sunulması gerekir (Levy Nahum vd., 2010). Fakat bu derslerde yer alan birçok kavram soyut niteliktedir. Kavramlara ilişkin yapılan sınıflandırmalardan biri de somut ve soyut niteliklere sahip olmaları üzerinedir. Somut kavramlar gözlemlenebilen veya duyuşsal olarak algılanabilen kavramları; soyut kavramlar ise gözlemlenemeyen veya duyuşsal olarak algılanamayan kavramları ifade eder (Bozkurt, 2018). Dolayısıyla öğrenciler tarafından soyut kavramların anlamlandırılması daha zordur. Bu yüzden soyut ve karmaşık kavramların doğru, anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin sağlanabilmesi için kavram öğretim teknik ve yöntemlerinden faydalanılır. Kavram haritaları, kavram bulmacaları, kavram karikatürleri (Aktepe vd., 2017), anlam çözümleme tabloları, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid (Tokcan & Alkan, 2013) en çok kullanılan kavram öğretim tekniklerindendir.

Kavram haritaları, bilgiyi organize etmek için kullanılan şematik bir araçtır. Kavram haritalarının kullanım amacı, kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Genel kavramların üstte, özel kavramların altta yer aldığı hiyerarşik yapı ile sunulur. Kavram haritalarının yararları incelendiğinde; kavramlar arasındaki çapraz bağlantılar ve hiyerarşik yapı ile yaratıcı düşünmeyi sağlar (Novak & Cañas, 2006), farklı öğrenme şekilleri ile öğrencilerin bireysel farklılıklarına cevap verir (Kaptan, 1998), öğrenme aracı olarak kullanılmasının yanında değerlendirme aracı olarak da kullanılmasına fırsat verir (Novak, 1990), bireyin sahip olduğu bilimsel ve bilimsel olmayan bilişsel yapıların belirlenmesinde etkilidir (Edwards & Fraser, 1983), bir konunun tüm boyutlarını görmeye ve konuyu özetlemeye fırsat verir (Turan, 2002), kavram yanılgılarının önlenmesini sağlar (Novak, 2002), bireyin kavramlar arasındaki bağlantıyı anlamasına fırsat verir (Davies, 2011), ezberci öğrenme yerine anlamlı öğrenmeler sağlar (Novak, 1990).

Kavram ağları, öğrencilerde var olan bilgileri harekete geçirerek, kavramlar arasındaki ilişkileri görselleştiren grafiksel araçtır. Kavram ağı oluşturulurken en genel kavram merkeze ya da üste diğer ilişkili kavramlar özelliklerine göre sınıflandırılır ve daha dış kısma veya alta yazılır. Yani kavramlar genelden özele sunulur (Gürlek & Demirkuş, 2020). Kavram ağı, daha önce öğrenilen bilgiler harekete geçirir, anlamlı ve kalıcı kavram öğrenmeleri gerçekleştirir, kavramlar arasındaki ilişkileri yansıtır, önceki öğrenme çıktılarını pekiştirir (Çepni, 2014) ve öğrenilen bilginin uzun süreli bellekte kalmasını sağlar (Demir & Sezek, 2009).

Kavram karikatürleri üç veya daha fazla unsurdan oluşan kişiliklerin yaptığı tartışmanın resimler aracılığıyla ifadesidir. Her bir karikatür karakteri farklı bir düşünceyi savunur. Bu düşüncelerden biri bilimsel doğru düşünceyi, diğerleri bilimsel olarak doğru olmayan düşünceyi ifade eder (Kabapınar, 2005). Bu düşüncelere konuşma balonları içinde yer verilerek doğru ve yanlış düşünceler sınıf ortamında tartışılır (Dabell, 2006). Kavram karikatürleri; öğrencilerde merak uyandırır, soru sormayı ve bilimsel düşünmeyi teşvik eder, küçük ve büyük grup tartışmaları yapılmasına imkân verir (Long & Marson, 2003), kavrama ilişkin düşüncelerin görsel formda sunulması öğrencilerin dikkatini kavrama çeker, öğrencilerin kavrama ve konuya dair anlamlı açıklamalar yapabilmesini sağlar (Baysarı, 2007) ve öğrencilerin zihin yapılarını ortaya koyar ve eğer varsa yanlış öğrenmeleri açığa çıkarır (Ingeç, 2008).

Bulmacalar, her yaştaki bireyin eğlenerek yaptığı etkinlik olarak değerlendirilmektedir. Eğitim alanında eğlendirmenin yanı sıra düşünmeye ve fikir üretmeye teşvik etmesi, öğrenilen bilginin anlamlı ve kalıcı olmasını sağlaması bakımından kullanılmaktadır (Aslan, 2012). Kavram bulmacalarında, kavramlar karışık bir yapıda sunulur. Kavram bulmacaları, konulara ilişkin kavramların öğretiminde oyun yoluyla

uygulanabilir. Böylece öğrenciler eğlenerek öğrenmiş olurlar (Korkmaz, 2004). Kavram bulmacaları; öğrencilerin kavram yapısını genişleterek kavram bilgisini zenginleştirir, kavram bulmacaları zihni düşünmeye teşvik ederek aktifleştirir, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirir, eğlenerek öğrenme imkanı verir (Shah vd., 2010).

Kavram öğretimine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde kavram yanılgısı (Akdağ, 2010; Aycan, 2010; Baloğlu Uğurlu, 2005; Bitlisli, 2014; Çakmak, 2006; Karakuyu vd., 2008; Kılıçoğlu, 2011; Koray vd., 2007; Kuru & Güneş, 2005; Temelli, 2006; Türkmen vd., 2005), kavram yanılgısına ilişkin öğretmen görüşleri (Akbaş, 2013; Coştu vd., 2007; Güneş vd., 2010), kavram bulmacası, kavram karikatürü ve kavram haritası tekniklerinin başarıya etkisini ölçen deneysel (Gencer, 2006; Tokcan & Alkan, 2013; Akengin & İbrahimoğlu, 2010; Kızıl, 2015) araştırmalar yapılmıştır.

Yapılan alan yazın taramasında sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretimine ilişkin görüşlerinin alındığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çok disiplinli dersler olan hayat bilgisi ve sosyal bilgiler bağlamında birçok kavramın bulunması ve bulunan kavramlardan birçoğunun soyut olması, sınıf öğretmenlerine önemli sorumluluklar yüklemektedir. Sınıf öğretmenlerinin kavramları doğru, anlamlı ve kalıcı bir şekilde öğretebilmeleri için gerekli olan kavram öğretimi aşamalarını titizlikle takip etmeleri gerekmektedir. Aksi halde öğrenmenin temel unsuru olan kavramların, yanlış veya eksik öğrenimine sebep olabileceği düşünülmektedir. Bu durum da eğitimin istendik amaçlarına ulaşmasını engelleyebilir. Dolayısıyla bu çalışma sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi açısından önemli görülmektedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretiminde en çok güçlük yaşanan kavramlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4- Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 5- Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretimi ile ilgili eklemek istediği görüşler nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz veya olmadığımız olgular ile ilgili yeni bilgiler elde etmeyi sağlar (Gülbüz & Şahin, 2014). Fenomenolojik araştırmalarda yaşantılar ve yaşantılara yüklediğimiz anlamlar veri analizi ile ortaya çıkarılmak istenir. Veriler analiz edilirken doğrudan alıntılara yer verilir. Ortaya çıkan tema, kategori ve kod bağlamında bulgular açıklanarak, yorumlanır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde Bolu ilinde görev yapan 31 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait bilgiler aşağıda Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Cinsiyet	f
Kadın	25
Erkek	6
Eğitim Durumu	f
Lisans	25
Yüksek Lisans	6
Okutulan Sınıf Düzeyi	f
1. Sınıf	9
2. Sınıf	7
3. Sınıf	7
4. Sınıf	8
Kıdem	f
6-10 yıl	6
11-15 yıl	5
16-20 yıl	6
21-25 yıl	4
26-30 yıl	5
31 yıl ve üzeri	5
Yaş	f
22-30	3
31-35	8
36-40	5
41-45	3
46-50	3
51-55	6
56-60	3

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunu 25 kadın, 6 erkek öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 25’i lisans, 6’sı yüksek lisans mezunudur.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırma verilerini toplamak için veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular araştırmacı tarafından ilgili alan yazına uygun hazırlanmış, taslak olarak geliştirilmiş ve uzman görüşü alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinden ilk bölümde yer alan demografik bilgilerine ilişkin sorulara, ikinci bölümde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretimine ilişkin 5 tane açık uçlu soruya cevap vermeleri istenmiştir. Çalışma grubu ile yapılan görüşmelere ait bilgiler aşağıda Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Çalışma Grubu İle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bilgiler

Katılımcı Kodu	Görüşme Zamanı	Görüşme Süresi	Görüşme Yeri
1.E.1	02.01.2024	21 dakika	Öğretmenler Odası
1.E.2	03.01.2024	16 dakika	Öğretmenler Odası
1.E.3	16.01.2024	25 dakika	Öğretmenler Odası
1.K.1	04.01.2024	22 dakika	Öğretmenler Odası
1.K.2	05.01.2024	19 dakika	Öğretmenler Odası
1.K.3	09.01.2024	25 dakika	Öğretmenler Odası
1.K.4	05.01.2024	21 dakika	Öğretmenler Odası
1.K.5	10.01.2024	23 dakika	Öğretmenler Odası
1.K.6	15.01.2024	20 dakika	Öğretmenler Odası
2.K.1	05.01.2024	17 dakika	Öğretmenler Odası
2.K.2	18.01.2024	24 dakika	Öğretmenler Odası
2.K.3	11.01.2024	18 dakika	Öğretmenler Odası
2.K.4	03.01.2024	15 dakika	Öğretmenler Odası
2.K.5	02.01.2024	19 dakika	Öğretmenler Odası
2.K.6	12.01.2024	23 dakika	Öğretmenler Odası
2.K.7	17.01.2024	17 dakika	Öğretmenler Odası
3.K.1	12.01.2024	20 dakika	Öğretmenler Odası
3.K.2	08.01.2024	18 dakika	Öğretmenler Odası
3.K.3	15.01.2024	22 dakika	Öğretmenler Odası
3.K.4	17.01.2024	16 dakika	Öğretmenler Odası
3.K.5	10.01.2024	19 dakika	Öğretmenler Odası
3.E.1	19.01.2024	23 dakika	Öğretmenler Odası
3.E.2	07.01.2024	15 dakika	Öğretmenler Odası
4.K.1	18.01.2024	21 dakika	Öğretmenler Odası
4.K.2	09.01.2024	17 dakika	Öğretmenler Odası
4.K.3	11.01.2024	23 dakika	Öğretmenler Odası
4.K.4	08.01.2024	19 dakika	Öğretmenler Odası
4.K.5	16.01.2024	20 dakika	Öğretmenler Odası
4.K.6	04.01.2024	15 dakika	Öğretmenler Odası
4.K.7	17.01.2024	18 dakika	Öğretmenler Odası
4.E.1	08.01.2024	22 dakika	Öğretmenler Odası

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenleri ile 2-19 Ocak 2024 tarihleri arasında görüşüldüğü ve görüşme süresinin 15 ile 25 dakika aralığında değişkenlik gösterdiği söylenebilir.

2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden içerik ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre örgütlenmesi aşamalarında içerik analizi, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı sağlar. Betimsel analiz, görüşülen bireylerin görüşlerini doğrudan alıntılarla çarpıcı bir biçimde yansıtmayı sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2013). Görüşme formundan elde edilen cevaplar, kodlama ve ayıklama, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenirlik aşamaları ile analiz edilmiştir (Saban, 2008).

Görüşme formları incelendiğinde, bazı öğretmenlerin ilgili cevaplar vermediği gözlenmiş ve bu cevaplar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Geçerli verilen cevaplar ve gerekçeleri, öğretmenlerin okuttukları sınıf

düzeyi ve cinsiyetleri kodlanarak yazılmıştır. Üç elemanlı bu kodlamada, ilk rakam öğretmenin okuttuğu sınıf düzeyini (1: 1. sınıf, 2: 2. sınıf, 3: 3. sınıf, 4: 4. sınıf) , ortadaki harf öğretmenin cinsiyetini (K: kadın; E: erkek) son rakam ise öğretmenin sayısını ifade etmektedir. Örnek: 1.E.1, 2.K.7, 3.E.2, 4.K.3 gibi. Veri toplama formunda yer alan öğretmenlere ait kodlar ile görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin nedenlerin yer aldığı bir tablo oluşturulmuştur. Bu şekilde bir araya getirilen sorulara ilişkin cevaplar ve nedenleri arasındaki ilişkiler analiz edildikten sonra ilgili olanlar bir araya getirilerek her tema için kategoriler oluşturulmuştur. Görüşme formuna öğretmenler tarafından verilen yanıtlar incelendiğinde kavram öğretimine ilişkin farklı görüşler belirlenmiştir. Bulgular kısmında etraflıca değinilen bu görüşleri temsil ettiği düşünülen farklı kategori alanı belirlenmiştir. Oluşturulan kategoriler altına yerleştirilmiş görüşlerin, bulundukları kategoriye temsil edip etmediğinin kontrolünün sağlanması için alan uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak adına yapılan bu aşamada, kavram öğretimine ilişkin görüşlerin kavramsal kategori tabloları henüz eşleştirme yapılmamış hali ile iki alan uzmanı (2 öğretim üyesi, 3 öğretmen) ile paylaşılmış, kendisinden ifade edilen görüşleri kavramsal kategorilerden uygun gördüğü birine yerleştirmesi istenmiştir. Uzman tarafından yapılan eşleştirme ile araştırmacıların yaptığı eşleştirme birbiri ile kıyaslanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994), (güvenirlilik: görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı x 100) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Uzman ile araştırmacıların yaptığı eşleştirme karşılaştırıldığında güvenirlik %95 olarak bulunmuştur.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “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.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 22.12.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/501

3. BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretimine ilişkin görüşleri tablolar şeklinde gösterilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretiminde kullandıkları teknik ve yöntemlere ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.*Çalışma Grubu İle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bilgiler*

Kavram Öğretiminde Kullanılan Teknik ve Yöntemler	f
Kavram Haritası	18
Kavram Ağı	9
Kavram Karikatürü	8
Kavram Bulmacaları	8
Beyin Fırtınası	6
Drama	5
Soru-Cevap	4
Balık Kılıcı	3
Örnek Olay	3
Eğitsel Oyun	3
Rol Oynama	2
Benzetim, Metafor	2
Tartışma	2
Problem Çözme	2
V Diyagramı	2
Anlam Çözümleme Tabloları	1
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	1
Yapılandırılmış Grid	1

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kavram öğretiminde en çok kavram haritası (f:18), kavram ağı (f:9), kavram karikatürü (f:8) ve kavram bulmacaları (f:8) tekniklerinin yanında beyin fırtınası, drama, soru-cevap gibi yöntemleri de kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Kavram haritaları, kavram ağı ve kavram bulmacalarını çok kullanırım. Bunun yanında kavramları öğrenmelerini kolaylaştırmak için beyin fırtınası, canlandırma, eğitsel oyun ve balık kılıcı gibi yöntemleri çok kullanırım” (1.K.3).

“Öğrencilerin verilen yeni bir kavramı anlamlandırabilmeleri ve zihinlerine yerleştirebilmeleri için kavram öğretim tekniklerinin çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğrencinin verilen yeni kavramı o kavrama ait özellikleriyle bir bütün olarak öğrenmelerine katkı sağladığını ifade edebilirim. Kavram haritası ve kavram ağı en çok kullandığım kavram öğretim teknikleridir” (2.K.7).

“Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavram öğretim tekniklerinden, kavram haritaları, kavram ağları, kavram bulmacaları tekniklerini kullanmaya çalışıyorum. Öğrenci merkezli, devamlı ve somut örnekler sunmaya çalışırım. Belirli aralıklarla tekrarlar yaparak öğrenmeyi pekiştirmeye çalışırım. Özelden genele doğru tümevarım yaklaşımı ile genellemelere gitmeye çalışırım. Öğrenme ve öğretme sürecini daha eğlenceli hale getirmek amacıyla, oyun yoluyla öğretimi bilgileri daha kalıcı hale getirmek amacıyla kullanırım” (3.E.1).

“Kavram öğrenimini önce sezdirerek, öğrencilerin kavramı hissetmelerini sağlıyorum. Sonrasında kavram ile kavram haritası oluşturup, öğrencilerin kavramı ne kadar bildiklerini yokluyorum. Öğrenciler kavram hakkında bildiklerini söyledikten sonra bilgilerin doğruluğunu tartışıyoruz. Sonrasında kavramın tanımını verip, örnekler vererek kavramın açıklamasını yapıyorum” (4.K.1).

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Kavram Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar	f
Kavramın soyut olması	18
Öğrencinin yaşadığı sosyal, kültürel, ekonomik çevreden kaynaklı uyarıcı azlığı	11
Kavramın günlük yaşam ile ilişkilendirilememesi	9
Öğrencilerin hazırbulunuşluklarının sınıf düzeyine göre düşük olması	7
Öğrencilerin kelime dağarcığının kısıtlı olması	7
Zaman yetersizliği	5
Kavramların sınıf düzeyine uygun olmaması	4
Öğrencilerin bireysel farklılıkları	3
Öğrencilerin kavram öğretimine karşı isteksiz olması	2
Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	1
Kavram yanlışları	1

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kavram öğretiminde kavramın soyut olması (f:18), öğrencinin yaşadığı sosyal, kültürel, ekonomik çevreden kaynaklı uyarıcı azlığı (f:11), kavramın günlük yaşam ile ilişkilendirilememesi (f:9) en çok karşılaşılan sorunlar olarak görülmektedir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Öğrencilerin okula gelene kadarki aile ortamı ve sosyal çevrenin eğitim düzeyi, ekonomik ve kültürel yapısı dezavantajlı ise çocuğun bu kavramlarla tanışması çok geç oluyor. Çocukların hazırbulunuşlukları birbirinden çok farklı olduğu için kavramları öğretmek kimi çocuklar için çok daha zor. Sözcük dağarcıkları çok dar. Birçok kavramı ilk kez duyuyorlar dolayısıyla hem zaman hem de kalıcı öğrenme açısından sorunlu bu durumu yaşıyoruz” (1.K.8).

“En başta soyut kavramları öğretmesi çok zor oluyor. Aile ile ilgili kavramları öğretirken eğer çocuklarda aile de bir kayıp varsa veya bir ayrılık yaşanmışsa buna dikkat etmek gerekiyor. Çocuklarda amca, dayı, hala olmayınca bu kavramları kavratmak zor oluyor. Beyin fırtınası yöntemini kullanırken çocukların kelime dağarcıkları çok az olduğu için söylemekte zorlanıyorlar. Belli başlı öğrenciler söyleyebiliyor. Ayrıca kavramları öğretirken çocukların günlük olaylardan çok fazla bahsetmeleri bu sebeple zamanın yeterli olmaması da sıkıntı yaratabiliyor. Öğretilen kavramların aile de kullanılmaması da çocuklarda kavramın zor algılanmasına sebep oluyor. Çocuklar etkinliklerde kavramlar verildiğinde cümleye çok kolay bir şekilde yerleştirebiliyorlar. Ancak kendi kavramı bulması gerektiğinde bulamıyor. En büyük sorunumuz ise uygulama. Hayat bilgisi dersinde öğrendiklerini hayata geçiremiyorlar. Örneğin; trafik konusunda trafikte kullanılan kavramları öğreniyorlar, nasıl davranmalarını öğreniyorlar ama yine de kendi bildiklerini yapıyorlar” (2.K.6).

“Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki soyut kavramların öğretiminde zorlanıyorum. Öğrenci daha önce hiç duymadığı veya hayatında hiç kullanmadığı soyut kavramı anlamlandırmakta oldukça zorlanıyor. Öğrenciler, ilgisini çekmeyen konu ve kavramları öğrenirken de zorluk yaşıyor. Yaşıtlarına göre okula erken başlayan çocuklar soyut kavramları anlamakta zorlanıyorlar” (3.K.2).

“Kavram öğretiminde en çok karşılaştığımız sorun müfredatın çok yoğun olmasıdır. Bu sebeple zaman yönetimi açısından sunuş yolu öğretim tekniğini tercih ediyoruz. Çocukların dikkatini çekecek, onları etkin kılacak yaratıcı yöntemlere zaman ayırmakta zorlanıyoruz. Çocukların fazla kitap okumaması daha çok tablet ve telefon ile vakit geçirmeleri de algı seviyelerini düşürdüğü için kavram öğretiminin kalıcılığını azaltmaktadır” (4.E.1).

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretiminde en çok güçlük yaşanan kavramlara ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretiminde en çok güçlük yaşanan kavramlara ilişkin görüşleri tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Öğretiminde En Çok Güçlük Yaşanan Kavramlara İlişkin Görüşleri

Kavram Öğretiminde Güçlük Yaşanan Kavramlar	f
Demokrasi	8
Toplumsal ve kültürel unsurlar	6
Cumhuriyet	5
Adalet	4
Değer	4
İnsan hakları	3
Milli egemenlik	3
Tarihsel kavramlar	3
Zaman kavramları	3
Eşitlik	2
Sorumluluk	2
Harita bilgisi	2
Kültür	2
Akrabalık ve aile kavramları (enişte, yenge vb.)	2
Meclis	2
Uzay	2
Gök cisimleri (gezegenler vb.)	2
Yerel yönetim kavramları (belediye başkanı, vali vb.)	2
Cephe	2
Antlaşma	2
Bağımsızlık	2
Coğrafi terimler	2
İstek	1
İhtiyaç	1
Kroki	1
Yerleşim birimleri (köy, mahalle vb.)	1
Ön yargı	1
Vatandaşlık	1
Medeniyet	1
Sosyal rol	1
Kronolojik sıralamalar	1
Yönler	1
Özgürlük	1

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kavram öğretiminde en çok güçlük yaşadığı kavramların demokrasi (f:8), toplumsal ve kültürel unsurlar (f:6) ve Cumhuriyet (f:5) olduğu görülmektedir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

“En çok güçlük çekilen kavramlar soyut kavramlardır. Örneğin sosyal bilgiler dersinde milli egemenlik, kültür gibi konular. Hayat bilgisi dersinde adalet, ön yargı, kültürel değer gibi kavramlarda güçlük çekiliyor” (1.E.7).

“Özellikle 4. Sınıf sosyal bilgiler dersindeki milli mücadele döneminde yer alan milli egemenlik, cepheler, antlaşmalar, kronolojik sıralama konularının öğretiminde zorluklar yaşıyorum. Bu kavramlara ayrılan sürenin yeterli olmayışı da kavram öğrenimini zorlamaktadır” (2.K.3).

“Cumhuriyet, demokrasi, harita bilgisi, toplumsal ve kültürel öğeleri içeren kavramlar, yerel yönetim kavramları” (3.K.2).

“Özellikle 1. ve 2. sınıf düzeyinde cumhuriyet, demokrasi, vakit ve zaman gibi soyut kavramların kazandırılmasında sorun yaşıyoruz. Çocuğun bildiklerinden hareketle o kavramı öğretmeye çalışıyoruz. Zaman kavramını ele alırsak öncelikle bu kavramı duyunca çocuğun aklına gelenleri söylemelerini istiyoruz. Saat, dakika, gelecek, şuan gibi cevaplar vermelerini bekleriz. Buradan yola çıkarak kavramı anlaşılır hale getirmeye çalışıyoruz” (4.E.1).

Sınıf öğretmenlerinin hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Kavram Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	f
Yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat veren teknik ve yöntemler kullanılabilir.	15
Kavram öğretiminde kullanılması gereken materyal eksiklikleri giderilebilir.	11
Kazanımlarda yer alan kavramlar günlük yaşam ile ilişkilendirilebilir.	10
Kavramların yerinde öğrenilebilmesi için geziler (müze, ören yeri vb.) düzenlenebilir.	9
Öğrencilerin sınıf seviyesine ağır gelen soyut kavramlar programdan çıkartılabilir.	8
Kavram öğretiminde özellikle soyut kavramlar için teknolojik içerikler kullanılabilir.	6
Ders kitaplarında konu içeriğinin ve kavrama ilişkin etkinliklerin arttırılması gerekebilir.	6
Kavram öğretimine daha fazla zaman ayrılabilir.	6
Kavrama ilişkin ön bilgi düzeyleri belirlenerek öğretim gerçekleştirilebilir.	5
Bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa öğretim ilkeleri kullanılabilir.	4
Kavram öğretiminde toplumsal ve kültürel çevre dikkate alınabilir.	3
Kavramların öğrenci düzeyine uygun olarak planlanması yapılabilir.	3
Kavram öğretiminde daha etkili öğretim için sınıf mevcutları azaltılabilir.	2
Kavram öğretiminde öğrencilerin hazırbulunuşlukları dikkate alınabilir.	2
Kavram öğretiminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınabilir.	1
Öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda planlamalar yapılabilir.	1
Toplumsal, kültürel ve ekonomik çevre dikkate alınarak farklı programlar hazırlanabilir.	1

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kavram öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat veren teknik ve yöntemler kullanılabilir (f:15), kavram öğretiminde kullanılması gereken materyal eksiklikleri giderilebilir (f:11) ve kazanımlarda yer alan kavramlar günlük yaşam ile ilişkilendirilebilir (f:10) çözümlerini dile getirdikleri görülmektedir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Kazanımlar doğrultusunda okulla yaşam arasında bağlantı kurabilmesi, yaparak yaşayarak öğrenebilmesi, kavramların kazanılmasında öğrencilerin farklılıklarının göz önünde bulundurulması, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda planlar yapılması, öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesi için düzeylerine göre etkinlikler yaptırılmalı” (1.E.2).

"Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki kavramların öğretiminde daha çok zaman olması gerekiyor. Çocuklara yaparak ve yaşayarak öğrenecekleri ortamlar oluşturmak gerekiyor. Etkinliklerin ezberden ziyade çocukların düşünerek, beyinlerini zorlayarak yapacakları etkinlikler olmalı. Soyut kavramlar azaltılmalı" (2.K.6).

"Yaparak yaşayarak öğrenmenin önemi tartışılmaz. O nedenle drama, canlandırma, hikâye yazıp oynama gibi durumlar başvurduğumuz temel çözümler. Kavrama ilişkin ilk önce hazır bulunuşluklarını anlamak adına beyin fırtınası tekniğini kullanmak neyi ne kadar bildiklerini öğrenerek başlamak iyi bir çözüm. Ayrıca doğru bilinen yanlışlara da kulaktan duyma edinilen bilgilere de aileden öğrenilen tecrübeler de bu sayede ulaşmış oluruz. Çocuklar için kavramları oyunlaştırmak, sembolleştirmek de kalıcılığı ve anlamayı basitleştirmeyi sağlıyor. Tabi bir de teknolojinin nimeti olan akıllı tahtalardan da görseller aratarak bilgi edinmelerini sağlamak da işi kolaylaştırabiliyor" (3.K.3).

"Ulusal boyutta müfredatı hafifleterek öğretmene daha çok zaman kazandırmalıyız. Bu sayede yaratıcı metotlara daha fazla zaman ayırarak, materyal tasarlayarak kavramları anlaşılır kılabiliriz. Kavram öğretiminde karşılaştığımız sorunlardan ön bilgi yetersizliği ya da kavramı yanlış öğrenme gibi problemleri de yeterli zaman seviyelerine uygun metotlarla çözüme ulaşabiliriz" (4.E.1).

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretimi ile ilgili eklemek istediği görüşlere ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretimi ile ilgili eklemek istediği görüşler tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Öğretimi İle İlgili Ek Görüşleri

Kavram Öğretimi ile İlgili Ek Görüşler	f
Öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenebileceği atölyeler oluşturulabilir.	7
Etkili kavram öğretimi için yeterli donanım ve yeterli zaman olmalıdır.	6
Kavram öğretiminde öğrencinin aktif olması kavramın kalıcılığını artırmaktadır.	5
Kavramların öğretim yörüngesi belirlenebilir.	4
Kavram öğretimi günlük hayat ile ilişkilendirilmelidir.	4
Ders kitaplarında kavrama ilişkin görsellere daha fazla yer verilebilir.	3
Kavram öğretimine ilişkin oyunlar tasarlanabilir.	3
Soyut kavramlara ilişkin eba platformunda çizgi film serileri planlanabilir.	2
Programcılarının süreci belirleyebilmesi için saha araştırmaları yapması gerekebilir.	2
Kavram öğretimi bireyselleştirilmiş eğitim programları ile gerçekleştirilebilir.	1

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kavram öğretimi ile ilgili öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenebileceği atölyeler oluşturulabilir (f:7), etkili kavram öğretimi için yeterli donanım ve yeterli zaman olmalıdır (f:6), kavram öğretiminde öğrencinin aktif olması kavramın kalıcılığını artırmaktadır (f:5) gibi görüşlerde bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

"Sosyal bilgiler dersi milli mücadele dönemi konu ve kavramların akılda kalıcı olması zor, ezber ile öğrenilen konular. Bu konuların eba da çizgi film serisi ile öğretilenliğini düşünüyorum. Tarihsel sıralamaların karışmasının hikâyeleştirilerek önüne biraz da olsa geçilebilir" (2.K.5).

"Hayat bilgisi dersinde gözlem ve yaparak yaşayarak tecrübe edebileceği atölyeler oluşturulabilir. Bu atölyelerde öğrencilerin yaşam becerilerinin artırılmasına yönelik etkinlikler planlanabilir" (2.K.3).

"Müfredat programının daha yaş grubuna inilerek hazırlanması, kavramlarla ilgili tecrübe edinilecek gezi, gözlem etkinliklerine daha çok zaman ayırabilmek. Ancak müfredat yetiştirmekten bunlar angarya iş gibi gözükmekte" (3.K.3).

“Kazanımlar için süre yetersiz. Araç gereç bizim gibi merkez okullar da bile her öğrenci için yok. Bence çocuk eliyle ellemeli, ayağıyla yürümeli, tozu yutmalı ve konuya hâkim olmalıdır” (4.K.3).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Kavram öğretimi, öğrencilerin öğrenme çıktılarını oluşturmada ve hayatı anlamlandırmasında ön koşul gerekliliklerden biridir. Öğrenilecek konuya ilişkin kavramların bilinmesi doğru ve anlamlı öğrenmeler sağlar. Aksi takdirde öğrenilecek konuya ilişkin kavramların eksik ve yanlış öğrenilmesi doğru ve anlamlı öğrenmeleri sekteye uğratabilir. Bu durum da kavram yanlışlarına, kavram ve anlam karmaşasına sebep olabilir. Dolayısıyla kavram öğretimi çok hassas ve çok kritik bir konudur. İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin içerik olarak birçok derse temel oluşturan zengin kavram içeriğine sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu derslerde yer alan kavramların öğretim aşamaları titizlikle planlanmalı ve uygulanmalıdır. Bu yüzden kavram öğretim planlayıcıları ve özellikle uygulayıcıları olan öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Kavram öğretiminde çeşitli kavram öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde kavram öğretiminde en çok kullanılan tekniklerin kavram haritası, kavram ağı, kavram karikatürleri ve kavram bulmacaları; en çok kullanılan yöntemlerin ise beyin fırtınası, drama ve soru-cevap olduğu görülmüştür.

Araştırmanın birinci alt problemine bağlı olarak sınıf öğretmenleri Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri kapsamında yer alan kavramları öğretirken en çok kavram haritası tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. “Öğrencilerin verilen yeni bir kavramı anlamlandırabilmeleri ve zihinlerine yerleştirebilmeleri için kavram öğretim tekniklerinin çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğrencinin verilen yeni kavramı o kavrama ait özellikleriyle bir bütün olarak öğrenmelerine katkı sağladığını ifade edebilirim” (2.K.7). “Kavram öğretiminde kullanılan farklı yöntem ve teknikler öğrenmenin kalıcılığını arttırmakta” (4.K.5). 2.K.7 ve 4.K.5 kodlu sınıf öğretmenlerinin belirttiği gibi kavram öğretim teknikleri anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlar, kavram öğretimini kolaylaştırır ve eğlenceli hale getirir, kavram yanlışlarını en aza indirir (Aktepe vd., 2017) , kavramın tüm boyutlarını bütün olarak görmeyi sağlar (Turan, 2002). Çalışma bulguları ile paralellik gösterir şekilde Memişoğlu ve Tarhan (2016) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenleri en etkili kavram öğretim tekniğinin kavram haritası olduğunu, Güneş vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin kavram öğretiminde en çok kullandığı tekniğin kavram haritası olduğunu, Malatyalı ve Yılmaz (2010) tarafından yapılan çalışmada ise kavram öğretiminde kavram haritası tekniğinin en çok tercih edilen ve kullanılan tekniklerden birisi olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kavram öğretim tekniklerinin yanında kavram öğretim yöntemlerinin de kullanıldığı görülmektedir. Bu yöntemlerden beyin fırtınası yönteminden sonra en çok kullanılan yöntemin drama olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları ile benzer olarak Ulusoy (2010) tarafından yapılan çalışmada Sosyal bilgiler öğretmen adayları “laiklik” kavramının öğretiminde en çok drama yöntemini kullanacaklarını belirtmiş, Ecevit ve Şimşek (2017) tarafından yapılan çalışmada ise fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin fen derslerinde yer alan kavramların öğretiminde en çok drama yöntemini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Kavram öğretim yöntem ve teknikleri doğru, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlayarak öğrencinin derse yönelik akademik başarısını artırmaktadır. Özay Köse (2014) tarafından yapılan çalışmada hücre ve organellere ilişkin kavram öğretiminde kavram haritasının, Temizyürek ve Türktan (2015) tarafından yapılan çalışmada Türkçe dersine ilişkin kavram öğretiminde yapılandırılmış gridin, Çaycı (2007) tarafından yapılan çalışmada dokular konusuna ilişkin kavram değişim metinlerinin, Akkuş ve Aslan (2013) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler dersinde oyunlarla kavram öğretiminin, Çaycı vd., (2007) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler dersine ilişkin kavram öğretiminde iş birlikli öğrenme yönteminin, Altunkara (2013) tarafından yapılan çalışmada ekoloji konusuna ilişkin ve Tokcan ve Alkan

(2013) tarafından yapılan çalışmada Sosyal Bilgiler dersine ilişkin kavram karikatürlerinin öğrenci başarısını artırdığı ortaya koyulmuştur.

Kavram öğretiminde kavram haritalarının, kavram ağlarının, kavram karikatürlerinin ve kavram bulmacalarının kullanılmasıyla kalıcı ve doğru öğrenmelerin sağlandığı, öğrenilen kavrama ilişkin hatırlamanın kolaylaştığı, kavrama ilişkin var olan kavram yanlışlarının ortadan kalktığı vurgulanmıştır (Aktepe vd., 2017). Öğrencilerin bireysel farklılıkları düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin kavram öğretim sürecinde farklı yöntem ve teknikleri kullanmaları olumlu bir yansıma olarak görülebilir. Çünkü kullanılan farklı teknik ve yöntemler öğretimi zenginleştirir, öğrencilerin bireysel farklılıklarına cevap verir, öğretimi eğlenceli hale getirir, yaparak yaşayarak öğretim uygulamalarına fırsat vererek kalıcı ve anlamlı öğrenmeler sağlayabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine bağlı olarak Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretiminde karşılaşılan sorunlar incelendiğinde “Öğrencilerin okula gelene kadar ki aile ortamı ve sosyal çevrenin eğitim düzeyi, ekonomik ve kültürel yapısı dezavantajlı ise çocuğun bu kavramlarla tanışması çok geç oluyor. Çocukların hazırbulunuşlukları birbirinden çok farklı olduğu için kavramları öğretmek kimi çocuklar için çok daha zor. Sözcük dağarcıkları çok dar. Birçok kavramı ilk kez duyuyorlar dolayısıyla hem zaman hem de kalıcı öğrenme açısından sorunlu bu durumu yaşıyoruz” (1.K.8). “Kavram hakkında ön bilgileri olmayan öğrenciler kavramı kavramakta zorlanıyor. Kavram günlük hayatta çok fazla kullanılmayan kavram ise kalıcı olmuyor” (4.K.1). 1.K.8 ve 4.K.1 kodlu sınıf öğretmenlerinin de belirttiği gibi kavram öğretim sürecinde öğrenilecek kavrama ilişkin ön bilgi yetersizliği, öğretim ortamı yetersizliği ve kavram kargaşasının (kavram yanlışlığı) etkili olabileceği vurgulanmaktadır (Ülgen, 2001). Araştırma bulguları da bu etkenleri doğrular niteliktedir. Sınıf öğretmenleri kavram öğretiminde en çok kavramın soyut nitelikte olması, öğrencinin yaşadığı sosyal, kültürel, ekonomik çevreden kaynaklı uyarıcı azlığı, kavramın günlük yaşam ile ilişkilendirilememesi, kavramların sınıf seviyesine uygun olmaması gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Çalışma bulguları ile benzerlik gösterir şekilde Memişoğlu ve Tarhan (2016) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenleri kavram öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin konunun soyut olması, öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerinin yetersiz olması ve kavramların öğrenci seviyesine (sınıf seviyesi) uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Alan yazında kavram öğretiminde en sık karşılaşılan sorunun kavram yanlışlığı olduğu düşünüldüğünde bu alanda birçok çalışma yapılmıştır (Coştu vd., 2007; Güneş vd., 2010). Bu çalışmada ise sadece bir sınıf öğretmeni tarafından kavram öğretiminde karşılaşılan sorunun kavram yanlışlığından kaynaklandığı belirtilmiştir. Formal olarak kavram öğretimine ilkökul döneminde başlanması, araştırmanın çalışma grubu olan ilkökul öğrencilerinin kavram öğrenme sürecinin başında oldukları bu yüzden kavram yanlışlıklarının henüz oluşmadığı ileri sürülebilir. Kavram yanlışlıklarının tespitine ilişkin çalışmaların ağırlıklı olarak ortaokul (Akdağ, 2010; Aycan, 2010; Baloğlu Uğurlu, 2005; Bitlisli, 2014; Çakmak, 2006; Kılıçoğlu, 2011) ve lise (Karakuyu vd., 2008; Koray vd., 2007; Kuru & Güneş, 2005; Temelli, 2006; Türkmen vd., 2005) düzeyinde yapılması hipotezimizi destekler niteliktedir. Dolayısıyla kavram öğretiminin formal olarak başladığı ilkökul dönemi kavram öğrenme sürecinin kilit noktasıdır. İlkokul döneminde kavramların doğru ve anlamlı öğrenilmesi, ortaokul ve lise dönemlerinde yaşanabilecek olası kavram yanlışlıklarının önlenmesinde kilometre taşıdır. Bu yüzden kavram öğretim sürecinde özellikle sınıf öğretmenlerine büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Eğitimin temelini inşa eden sınıf öğretmenleri kavram öğretim sürecini en iyi şekilde yürütmelidir. Fakat bu süreci etkileyen birçok etkenin olduğu unutulmamalıdır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğrenciye ait olan etkenlerin öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrencinin yaşadığı sosyal, kültürel ve ekonomik çevre, öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesi ve kelime dağarcığı olduğu görülmektedir. Öğrenilecek kavramın niteliğine ilişkin etkenler incelendiğinde kavramın soyut ve somut nitelikte olması, günlük yaşam ile ilişkilendirebilme derecesi ve sınıf düzeyine uygunluğu ifade edilmiştir. Kavram öğretim sürecini

etkileyen diğer faktörlerin ise zaman ve sınıf mevcutlarının niceliği olduğu şeklinde belirtilmiştir. Dolayısıyla kavram öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için öğrenciye, öğrenilecek kavrama ve çevreye ilişkin etkenlerin uygun koşullarda olmasına özen gösterilerek planlama ve uygulama adımları izlenmelidir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine bağlı olarak Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde kavram öğretimi sürecinde en çok güçlük yaşanan kavramlara ilişkin olarak demokrasi, toplumsal ve kültürel unsurlara ilişkin kavramlar, Cumhuriyet, adalet ve değerlerimize ilişkin kavramların öğretiminde güçlük yaşandığı belirtilmiştir. Sınıf öğretmenleri kavram öğretim sürecinde en çok güçlük yaşanan kavramlara ilişkin, kavramın soyut nitelikte olmasını en temel neden olarak belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden de anlaşılabacağı gibi kavramın niteliksel özellikleri öğrenme sürecini büyük oranda etkilemektedir. Kavramın soyutluk ve somutluk derecesi, tek boyutlu ve çok boyutlu olması ve kavramın günlük yaşamda karşılığının bulunması kavram öğretim sürecini etkileyen önemli faktörlerdendir.

İlkokul öğrencileri somut işlemler döneminde olduğu için soyut kavramları algılamada zorluk yaşanması doğal karşılanabilir. Dolayısıyla soyut kavramlara ilişkin doğru ve anlamlı öğrenmelerin sağlanabilmesi için iyi bir planlama ve uygulama gereklidir. Derslerin uygulanma sürecinde somuttan soyuta, yakından uzağa ve bilinenden bilinmeyene öğretim ilkeleri kullanılarak doğru ve anlamlı öğrenmeler sağlanabilir. “Soyut kavramlarda güçlük çekiyorum bu yüzden anlatımlarda somut kavramlar ile ilişkilendirmeye çalışıyorum” (3.K.5). 3.K.5 kodlu sınıf öğretmenin belirttiği gibi soyut kavramlar için o kavrama yakın somut kavramlardan örnekler vererek ilerlemek etkili olabilir. Kavram öğretim sürecinde en çok güçlük yaşanan kavramlara ilişkin diğer önemli nedenler ise öğrencinin yaşadığı sosyal, kültürel, ekonomik çevreden kaynaklı uyarıcı azlığı ve kavramın günlük yaşam ile ilişkilendirilememesinden kaynaklı güçlüklerin yaşandığı belirtilmiştir. Öğrencinin yaşadığı çevre aslında öğrencinin var olan bireysel farklılıklarının oluşmasında etkilidir. Öğrencinin ilkökul dönemine kadar bulunduğu sosyal, kültürel ve ekonomik çevre öğrencinin kelime dağarcığını ve kavramlara ilişkin şemalarını şekillendirmektedir. “Çocuğun günlük yaşamında kullanmadığı onun yaşamına dokunmayan ya da şimdiye kadar hayatının herhangi bir yerinde karşılaşmadığı, ihtiyaç duymadığı her kavramın öğretimi çok zor” (1.K.8). 1.K.8 kodlu sınıf öğretmenin de belirttiği gibi okul öncesi dönemde öğrenci ne kadar çok ve çeşitli uyarıcılarla karşılaşır o kadar geniş bir bakış açısına sahip olacaktır. Bu durum da öğrencinin kelime dağarcığı ve kavramlara ilişkin şemaların çeşitlenmesini ve genişlemesini sağlayacaktır. Diğer bir neden ise kavramın günlük yaşam ile ilişkilendirilememesi sonucunda ortaya çıkan güçlüklerdir. Kavramın gündelik yaşam ile ilişkilendirebilmek için öğrencinin yaşadığı çevre yine önemli bir faktördür. “Köyde yaşayan öğrencinin belediye başkanı, vali gibi kavramları öğrenmesinde yaşanan güçlükler gibi” (1.E.1). 1.E.1 kodlu sınıf öğretmenin de belirttiği gibi kavram öğretim sürecinde yakından uzağa ve öğrenciye görecelik öğretim ilkeleri, öğretim programı planlayıcıları tarafından göz önünde bulundurularak planlama yapılmalıdır. Böylece amaca hizmet eden öğretim programları sayesinde öğretim faaliyetleri daha sağlıklı yürütülebilir.

Araştırma bulguları ile paralellik gösterir şekilde Memişoğlu ve Tarhan (2016) tarafından yapılan çalışmada demokrasi, yerel yönetim, egemenlik, bağımsızlık, kültür gibi kavramların öğretiminde zorluklar yaşandığı belirtilmiştir. Bu zorlukların kavramın soyut olması, öğrenci seviyesine uygun olmaması ve öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz olmasından kaynaklandığı ileri sürülmüştür. Akınoğlu ve Arslan (2007) tarafından yapılan çalışmada tarih öğretiminde yer alan kronoloji ve devlet yönetim biçimlerine ilişkin kavramların öğretiminde zorluk yaşandığı, Doğan (2007) tarafından yapılan çalışmada ise milli egemenlik, Cumhuriyet, demokrasi gibi kavramların yeterli düzeyde kazanılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde güçlük yaşanan kavramların genel özelliği olarak soyut nitelikte olduğu görülmektedir. Bu kavramların öğretiminde öğretim ilkelerinin kullanılması ve öğretim faaliyetleri için yeterli zaman ve yeterli donanımın verilmesi anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlayabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine bağlı olarak Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde kavram öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde; yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat veren teknik ve yöntemlerin kullanılması, kavram öğretiminde kullanılması gereken materyal eksikliklerinin giderilmesi, kazanımlarda yer alan kavramların günlük yaşam ile ilişkilendirilebilir olması, kavramların yerinde öğrenilebilmesi için geziler (müze, öğren yeri vb.) düzenlenebilmesi, öğrencilerin sınıf seviyesine ağır gelen soyut kavramların programdan çıkartılması en fazla verilen önerilerden bazılarıdır. Araştırma bulguları ile paralellik gösterir şekilde Memişoğlu ve Tarhan (2016) tarafından yapılan çalışmada kavramların günlük yaşam ile ilişkilendirilebilir olması, öğrencilerin ön bilgileri tespit edilmeden yeni öğrenmelere geçilmemesi, kavram öğretimi için özel materyallerin geliştirilmesi, ders kitaplarında kavramların öğretimi için daha fazla kavram öğretim etkinliklerine yer verilmesi, öğretim programlarında yer alan kavramların öğrenci seviyesine uygun olarak seçilmesi, özellikle soyut kavramların öğretiminde görsel materyallerin kullanılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma sonuçları incelendiğinde kavram öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik verilen çözüm önerileri incelendiğinde; kavramın günlük yaşam ile ilişkilendirilememesinin aksine ilişkilendirilebilir olması, sınıf düzeyine uygun olmayan ve soyut kavramların öğrenci düzeyine uygun olarak planlamasının yapılması veya öğretim programından çıkartılması, yaşanan zaman yetersizliğini en aza indirmek için kavram öğretimine daha fazla zaman ayrılması, kalabalık sınıf mevcutları yerine sınıf mevcutlarının sayısının azaltılması, öğrencinin yaşadığı sosyal, kültürel, ekonomik çevreden kaynaklı uyarıcı eksikliğini dikkate alarak farklı öğretim programlarının hazırlanması, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve hazırbulunuşluklarının dikkate alınması, kavram öğretim sürecinde öğrencinin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda planlamalar yaparak yaşanan isteksizliğin önlenmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

Kavram öğretim sürecinde en çok karşılaşılan sorunun soyut kavramlardan kaynaklı olduğu belirtilmiştir. Bundan dolayı en çok çözüm önerisinin bu soruna ilişkin sunulduğu görülmüştür. Çözüm önerileri incelendiğinde; yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat veren teknik ve yöntemlerin kullanılması, kavramların yerinde öğrenilebilmesi için gezilerin düzenlenmesi, somuttan soyuta öğretim ilkesinin kullanılması, kavrama ilişkin materyallerin tasarlanması, ders kitaplarında yer alan kavramlara ilişkin etkinlik sayılarının arttırılması gibi önerilerde bulunulmuştur. “Kazanımlar doğrultusunda okulla yaşam arasında bağlantı kurabilmesi, yaparak yaşayarak öğrenebilmesi, kavramların kazanılmasında öğrencilerin farklılıklarının göz önünde bulundurulması, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda planlar yapılması, öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesi için düzeylerine göre etkinlikler yaptırılmalı” (1.E.2). “Okullarda örneğin pusulanın her çocuk için gönderilmesi, doğa gezilerine çıkılıp yön kavramının bu şekilde yaparak yaşayarak verilmesi bence en güzeli. Yine haritaların çeşitliliği her sınıfta olmalı. Tarihi konular, geçmiş olaylar sınıf boyutunda haritalandırılırsa çok amaca uygun olur. Konuyla ilgili yerlere gezi düzenlenmesi ve o ortamı yaşaması gerekir diye düşünüyorum” (4.K.3). 1.E.2 ve 4.K.3 kodlu sınıf öğretmenlerinin de belirttiği gibi en çok karşılaşılan soruna ilişkin verilen öneriler incelendiğinde öğrencinin kavram öğretim sürecinde aktif bir şekilde yer alması, her adımda ön planda olması, yaparak yaşayarak deneyimler elde etmesi vurgulanmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemine bağlı olarak Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde kavram öğretimi ile ilgili eklemek istediği görüşler incelendiğinde genelde soyut kavramlara ilişkin somutlaştırma çabaları ve öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat veren uygulamaların olduğu görülmüştür. Öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenebileceği atölyelerin oluşturulması, kavram öğretimine ilişkin eğitsel oyunların tasarlanması ve kavram öğretim sürecinde öğrencinin aktif olması öğrencinin süreç boyunca aktif olmasına imkân veren görüşlerdir. Kavramların günlük yaşam ile ilişkilendirilmesi, ders kitaplarında kavrama ilişkin daha fazla görsel yer verilmesi, kavrama ilişkin çizgi film, animasyon gibi uygulamaların yapılması kavrama ilişkin somutlaştırma adımları olarak görülebilir. Diğer ek

görüşler incelendiğinde ise yeterli donanım ve yeterli zaman verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Aslında kavrama ilişkin somutlaştırma çabaları ve öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesinin temelinde yeterli donanım ve yeterli zamanın verilme olgusu vardır. “Kazanımlar için süre yetersiz. Araç gereç bizim gibi merkez okullar da bile her öğrenci için yok. Bence çocuk eliyle ellemeli, ayağıyla yürümeli, tozu yutmalı ve konuya hâkim olmalıdır” (4.K.3). “Müfredat programının daha yaş grubuna inilerek hazırlanması, kavramlarla ilgili tecrübe edinilecek gezi, gözlem etkinliklerine daha çok zaman ayırabilmek. Ancak müfredat yetiştirmekten bunlar angarya iş gibi gözükmekte” (3.K.3). 4.K.3 ve 3.K.3 kodlu sınıf öğretmenlerinin de belirttiği gibi eğer yeterli zaman ve yeterli donanım verilirse zaman sıkıntısı çekilmeden öğrencinin yaparak yaşayarak öğrendiği öğretim faaliyetleri planlanabilir. Araştırma bulgularına göre aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

Kavram öğretim sürecinin öğrenci merkezli olabilmesi için yeterli zaman verilebilir ve öğrencilere uygulama fırsatı veren ortam ve materyaller sunulabilir.

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarında yer alan kavram ve konuların öncelik ve sonralık sıralamalarının yapılarak buna uygun planlamalar yapılabilir.

Kaynakça/Reference

- Akbaş, Y. (2013). Coğrafya ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimi ve kavram yanlışları hakkındaki görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 251-278.
- Akdağ, Ş. (2010). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi "yeryüzünde yaşam" ünitesindeki kavram yanlışları* [Yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi].
- Akengin, H. ve İbrahimoglu, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve derse ilişkin görüşlerine etkisi. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 1-19.
- Akınoğlu, O. ve Arslan, Y. (2007). Türkiye'de ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumu ve değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 137-154.
- Akkuş, Z., & Aslan, H. (2013). Sosyal bilgiler dersinde oyunlarla kavram öğretimi. *International Journal of Social Science Research*, 2(2), 61-77.
- Aktepe, V., Cepheci, E., Irmak, S., & Palaz, Ş. (2017). Hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi ve kavram öğretiminde kullanılabilecek teknikler üzerine kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 33-50.
- Alkış, S. (2009), , Sosyal bilgiler öğretimi (Edt. Safran, M.), *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi* 67-90. Pegem A.
- Altunkara, S. (2013). *Ekoloji konusunda geliştirilen kavram karikatürlerinin kavramsal anlamaya etkisinin araştırılması* [Yüksek lisans tezi, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Aslan, S. (2012). 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kavramlarının öğretiminde bulmacaların öğrenci başarısına etkisi [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi].
- Aycan, Y. (2010). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde yer alan kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları (Gördes örneği)* [Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi].
- Baloğlu Uğurlu, N. (2005). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dünya ve evren konusu ile ilgili kavram yanlışları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 229-246.
- Baysarı, E. (2007). *İlköğretim düzeyinde 5. sınıf fen ve teknoloji dersi canlılar ve hayat ünitesi öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısına, fen tutumuna ve kavram yanlışlarının giderilmesine olan etkisi* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Bitlisli, N. (2014). 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi yeryüzünde yaşam ünitesinde geçen coğrafi kavramları algılama düzeyleri ve kavram yanlışları (Bayburt örneği) [Yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Bozkurt, B.Ü. (2018). Kavramsallaştırma yaklaşımları ve kavram öğretimi modelleri: kuramsal bir kapsamlı ve sözcük öğretimi yönlü bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 169 (2), 5-24.
- Coştu, B., Alipaşa, A. & Suat, Ü. (2007). Kavram yanlışları ve olası nedenleri: kaynama kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 123-136.
- Çakmak, F. (2006). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi nüfus ve yerleşme konusunda geçen kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları* [Yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi].
- Çaycı, B. (2007). Kavram değiştirme metinlerinin kavram öğrenimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 87-102.
- Çaycı, B., Demir, M. K., Başaran, M., & Demir, M. (2007). Sosyal bilgiler dersinde iş birliğine dayalı öğrenme ile kavram öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 619-630.
- Çepni, S. (2014). *Fen ve Teknoloji Öğretimi*. (Edt. Salih ÇEPNİ) (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi
- Dabell, J. (2006). Using concept cartoons describes how he uses' visual disagreements' to advance his learners' understanding of mathematics. *Mathematics Teaching Incorporating Micromath*, 209.
- Davies, M. (2011). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter?. *Higher education*, 62, 279-301.

- Demir, A., & Sezek, F. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersi genetik ünitesindeki kavram yanlışlarının giderilmesinde grafik materyallerin etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 573-587.
- Doğan, O. (2007). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi "bir ülke bir bayrak" ünitesindeki kavramların öğrenilmesinin bazı değişkenler açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi], Çukurova Üniversitesi.
- Doğanay, A. (2005). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi. *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*, 4, 227-255.
- Ecevit, T., & Şimşek, P. Ö. (2017). Öğretmenlerin fen kavram öğretimleri, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmalarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1).
- Edwards, J., & Fraser, K. (1983). Concept maps as reflectors of conceptual understanding. *Research in Science Education*, 13(1), 19-26.
- Gencer, B. P. (2006). İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi coğrafya konularında kavram haritalarının öğrenci başarısına etkisi (Erzurum ili ömer nasuhi bilmen ilköğretim okulu örneği) [Yüksek lisans tezi], Atatürk Üniversitesi.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Demir, E. S., Hoplan, M., & Çelikoğlu, M. (2010). Öğretmenlerin kavram öğretimi, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmaları üzerine nitel bir araştırma. *In International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11(13), 937-944.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 271.
- Gürlek, M., & Demirkuş, N. (2020). Botanik kavramları öğretiminde, kavram çözümleme tabloları, kavram ağları ve kavram haritalarının uygulanması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1391-1414.
- Incec, S. K. (2008). Use of concept cartoons as an assessment tool in physics education. *Online Submission*, 5(11), 47-54.
- Kabapınar, F. (2005). Yapılandırmacı öğrenme sürecine katkıları açısından fen derslerinde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak kavram karikatürleri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 5(1), 101- 146.
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14).
- Karakuyu, Y., Uzunkavak, M., Tortop, H. S., Bezir, N. Ç., & Özek, N. (2008). Sandıklı-çevresi lise ve dengi okul öğrencilerinin ısı ve sıcaklık ile ilgili yanlışlarının belirlenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 8(1), 149-162.
- Kılıç, F. (2008). Kavramların öğretiminde kavram analizi yönteminin akademik başarıya ve bilişsel esnekliğe etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 223-238.
- Kılıçoğlu, G. (2011). *Sosyal bilgiler derslerinde kavramsal değişim metinlerinin kavram yanlışlarını giderme üzerine etkisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kızıl, Ö. (2015). *Sosyal bilgiler 6. sınıf "ülkemin kaynakları" ünitesinin kavram bulmacası etkinlikleri yoluyla öğretiminin akademik başarı üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi].
- Klausmeier, H. J. (1992). Concept learning and concept teaching. *Educational psychologist*, 27(3), 267-286.
- Koray, Ö., Akyaz, N., & Köksal, M. S. (2007). Lise öğrencilerinin "Çözünürlük" konusunda günlük yaşamla ilgili olaylarda gözlenen kavram yanlışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 241-250.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Kuru, İ., & Güneş, B. (2005). Lise 2. sınıf öğrencilerinin kuvvet konusundaki kavram yanlışları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1-17.
- Levy Nahum, T., Mamlok-Naaman, R., Hofstein, A., & Taber, K. S. (2010). Teaching and learning the concept of chemical bonding. *Studies in Science Education*, 46(2), 179-207.
- Long, S. & Marson, K. (2003). Concept Cartoons. *Hands on Science*. 19(3).

- Malatyalı, E., & Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi: kavramların pedagojik açıdan incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14), 320-332.
- Memişoğlu, H., & Tarhan, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 6-20.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. Baskı). Newbury Park, CA: Sage.
- Novak, J. D. (1990). Concept maps and vee diagrams: Two metacognitive tools for science and mathematics education. *Instructional Science*, 19, 29-52.
- Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or appropriate propositional hierarchies (liphs) leading to empowerment of learners. *Science Education*, 86(4), 548-571.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006). The theory underlying concept maps and how to construct them. *Florida Institute for Human and Machine Cognition*, 1(1), 1-31.
- Özay Köse, E. (2014). Hücre ve organellerin öğretiminde kavram haritalarının kullanılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014 (3), 116-121.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Shah, S., Lynch, L. M., & Macias-Moriarty, L. Z. (2010). Crossword puzzles as a tool to enhance learning about anti-ulcer agents. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(7), 117.
- Tanner, K., & Allen, D. (2005). Approaches to biology teaching and learning: understanding the wrong answers—teaching toward conceptual change. *Cell Biology Education*, 4(2), 112-117.
- Temelli, A. (2006). Lise öğrencilerinin genetik ile ilgili konulardaki kavram yanlışlarının saptanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 73-82.
- Temizyürek, F., & Türktan, R. (2015). Yapılandırılmış grid test tekniğinin Türkçe eğitiminde kavram öğretimine katkısı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Tokcan, H., Alkan, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-19.
- Tural, A. (2011). *Sosyal bilgilerde yapılandırmacı yaklaşımla kavram öğretimine yönelik model geliştirme* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Turan, İ. (2002). Lise coğrafya derslerinde kavram ve terim öğretimi ile ilgili sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2).
- Türkmen, L., Çardak, O., & Dikmenli, M. (2005). Lise 1 biyoloji dersi alan öğrencilerin canlıların çeşitliliği ve sınıflandırılmasıyla ilgili kavram yanlışlarının belirlenmesi ve kavram haritası yardımıyla değiştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 155-168.
- Ulusoy, K. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının laiklik kavramının öğretimi ile ilgili görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 300-313.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme*. Pegema Yayıncılık. 3. Baskı. Ankara, Şubat, 2001. ss.109, 117, 136-138.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Concepts are key in every aspect of our lives. Every individual uses many concepts when communicating in daily life. In order to ensure accurate and meaningful communication, concepts are expected to evoke the same thing in each individual's mind. Therefore, it is necessary to learn the standardized, scientific equivalents of the concept (Tokcan & Alkan, 2013). The process of learning concepts continues throughout life. This process begins in infancy and continues formally in the school environment during childhood. Concept teaching is done formally in schools through curriculum. Concept teaching is an important part of primary school life sciences and social studies curriculum. Since the content of life sciences and social studies courses is based on social sciences, it is very rich in terms of concept diversity. It is very important that many concepts included in the curriculum are learned correctly and with scientific expressions. Because concepts form the basis of the learning process. Therefore, incorrect or incomplete learning may cause misconceptions that are more difficult to correct. Therefore, before starting to teach the concept, how the concept will be taught should be planned well.

Some of the factors affecting concept teaching are the quality of the concept, the developmental characteristics of the student, the quality of the teacher and the characteristics of the school environment (Alkış, 2009). Attention should be paid to the quality of the concept during the concept teaching phase. Because primary school life sciences and social studies courses are multidisciplinary, there are many concepts included in these courses. In order for these concepts to be learned correctly and meaningfully by students, they must be presented in a concrete and simple way (Levy Nahum et al., 2010). However, many concepts in these courses are abstract. One of the classifications made regarding concepts is based on their concrete and abstract qualities. Concrete concepts refer to concepts that can be observed or perceived sensory, and abstract concepts refer to concepts that cannot be observed or perceived sensory (Bozkurt, 2018). Therefore, it is more difficult for students to make sense of abstract concepts. Therefore, concept teaching techniques and methods are used to ensure accurate, meaningful and permanent learning of abstract and complex concepts. Concept maps, concept puzzles, concept cartoons (Aktepe et al., 2017), meaning analysis tables, diagnostic branched tree, structured grid (Tokcan & Alkan, 2013) are among the most used concept teaching techniques.

In the literature review, no study was found in which the opinions of classroom teachers were taken regarding the teaching of concepts in life sciences and social studies courses. The fact that there are many concepts in the context of life sciences and social studies, which are multi-disciplinary courses, and that many of the concepts are abstract, imposes important responsibilities on classroom teachers. Therefore, this study is considered important in terms of determining the opinions of classroom teachers regarding the teaching of concepts in life studies and social studies courses.

2. METHOD

The phenomenology pattern, one of the qualitative research approaches, was used in the research. The study group of the research consists of 31 classroom teachers working in Bolu in the first semester of the 2023-2024 academic year. To collect research data, a semi-structured interview form was used as a data collection tool. In the interview form, classroom teachers were asked to answer the questions regarding their demographic information in the first section and 5 open-ended questions regarding the teaching of concepts in life sciences and social studies courses in the second section. Content and descriptive analysis techniques, which are among the qualitative data analysis techniques, were used in the analysis of the data. Content analysis was used to find themes and organize the data according to codes and themes, and descriptive analysis technique was used to include the opinions of classroom teachers. The answers obtained from the interview form were analyzed through coding and extraction, category development, validity and reliability stages (Saban, 2008). In order to ensure the reliability of the research, the conceptual category tables of the opinions regarding concept teaching were shared with two field experts

(2 faculty members, 3 teachers) in their unmatched form, and they were asked to place the expressed opinions in one of the conceptual categories they deemed appropriate. The matching made by the experts and the matching made by the researchers were compared with each other. The reliability of the study was calculated using Miles and Huberman's (1994) formula. When the matching made by experts and researchers was compared, the reliability was found to be 95%.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Depending on the first sub-problem of the research, the most commonly used techniques in teaching concepts are concept maps, concept networks, concept cartoons and concept puzzles; It was observed that the most used methods were brainstorming, drama and question-answer. Considering the individual differences of students, classroom teachers' use of different methods and techniques in the concept teaching process can be seen as a positive reflection. Because the different techniques and methods used enrich teaching, respond to students' individual differences, make teaching fun, and provide permanent and meaningful learning by giving opportunity to teaching practices by doing.

Depending on the second sub-problem of the research, the most common problems encountered in teaching the concepts in life sciences and social studies courses are the abstract nature of the concepts, the lack of stimulants due to the social, cultural and economic environment in which the student lives, the inability to associate the concept with daily life, and the concepts not being appropriate to the grade level. It has been stated that problems such as Therefore, in order for the concept teaching process to proceed in a healthy way, planning and implementation steps should be followed, taking care to ensure that the factors related to the student, the concept to be learned, and the environment are in appropriate conditions.

Depending on the third sub-problem of the research, it has been stated that the most difficult concepts in the process of teaching concepts in life studies and social studies courses are democracy, concepts related to social and cultural elements, concepts related to the Republic, justice and our values. When the research results are examined, it is seen that the concepts with difficulty are generally abstract in nature. The qualitative characteristics of the concept greatly affect the learning process. The degree of abstractness and concreteness of the concept, whether it is one-dimensional or multi-dimensional, and the concept's relevance in daily life are important factors affecting the concept teaching process. Using teaching principles in teaching these concepts and providing sufficient time and adequate equipment for teaching activities can provide meaningful and permanent learning.

Depending on the fourth sub-problem of the research, the most frequently given solution suggestions for the problems encountered in the process of teaching concepts in life sciences and social studies courses are the use of techniques and methods that allow students to learn by doing and experiencing, eliminating the deficiencies in the materials that should be used in concept teaching, and making the concepts in the achievements relatable to daily life. It is seen that trips can be organized to learn the concepts on-site, and abstract concepts that are heavy on the students' grade level are removed from the program. Considering that the most common problem in the concept teaching process originates from abstract concepts, it has been observed that the most solution suggestions are offered for this problem.

Depending on the fifth sub-problem of the research, when the opinions he wanted to add about teaching concepts in life sciences and social studies courses were examined, it was seen that there were generally concretization efforts regarding abstract concepts and practices that gave the student the opportunity to learn by doing and experiencing. Establishing workshops where students can learn by doing and experiencing, designing educational games for concept teaching, associating concepts with daily life, including more visuals related to the concept in textbooks, and making applications such as cartoons and animations related to the concept can be seen as steps to concretize the concept.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 22.12.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/501

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlı olduğu için katkı oranı %100’dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşla bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Examination of the Relationship between the Social Justice Leadership Behaviors of School Principals and Teachers' Perception of Organizational Commitment

Mert CAN¹ , Mevlüt KARA²

Geliş Tarihi (Received): 08.02.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 18.12.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Bu çalışmada, okul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yordayıcı korelasyonel modele göre tasarlanan araştırmanın örnekleme, basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre belirlenen 603 ilköğretim öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgiler Formu", "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ve "Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik analizi, korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sosyal adalet liderliğine ilişkin genel algılarının yüksek düzeyde, örgütsel bağlılığa ilişkin genel algılarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan okul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısını pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Son olarak, sosyal adalet liderliğinin alt boyutlarından "katılım" ve "eleştirel bilinç" in öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları ve sonuçları doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Adalet Liderliği, Örgütsel Bağlılık, Öğretmen, Okul Müdürleri, İlköğretim.

&

Abstract: In this study, it was aimed to examine the relationship between school principals' social justice leadership behaviours and teachers' perception of organisational commitment. The sample of the study, which was designed according to the predictive correlational model, consists of 603 primary school teachers determined according to the simple random sampling method. "Personal Information Form", "Organisational Commitment Scale" and "Social Justice Leadership Scale" were used as data collection tools. Descriptive statistical analysis, correlation analysis and multiple linear regression analysis were used to analyze the data. As a result of the research, it was concluded that teachers' general perceptions of social justice leadership were at high level and their general perceptions of organisational commitment were at medium level. On the other hand, it was determined that there was a positive, significant and moderate relationship between the social justice leadership behaviours exhibited by school principals and teachers' perception of organisational commitment. In addition, it was determined that the social justice leadership behaviours exhibited by school principals positively and significantly predicted teachers' perception of organisational commitment. Finally, participation and critical consciousness, which are sub-dimensions of social justice leadership, were found to be significant predictors of teachers' perceptions of organisational commitment. In line with the findings and results of the study, various suggestions were made to researchers and practitioners.

Keywords: Social Justice Leadership, Organizational Commitment, Teacher, School Principals, Primary Education.

Atıf/Cite as: Can, M. & Kara, M. (2025). Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 228-249, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1433642>.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu araştırma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında 2023 yılında tamamladığı aynı isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Mert CAN, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Yönetimi (Doktora öğrencisi), m.can3717@gmail.com, ORCID: 0009-0001-3451-3387

² Doç. Dr. Mevlüt KARA, Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mevlutkara85@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6381-5288

1. GİRİŞ

Okulların eğitsel amaçlarına ulaşmasında paydaşların okula karşı olan tutumları etkili olabilmektedir. Özellikle okuldaki öğretimsel faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde önemli görev ve sorumlulukları bulunan öğretmenlerin süreç içerisinde göstermiş oldukları olumlu ya da olumsuz tutumlar hedeflere ulaşma konusunda belirleyici olmaktadır. Bu tutumların en önemli göstergelerinden birisi de öğretmenlerin okula bağlılık derecesidir. Öğretmenler okula yüksek düzeyde bağlılık hissettiğinde; görevlerini yapma konusunda üst düzey uğraş verme, okulda uzun yıllar kalma ve okuldaki diğer personelle pozitif ilişkiler kurma davranışlarını gösterebilmektedir (Nal, 2003). Öte yandan bağlılık duygusu düşük olduğunda ise öğretmenler; işe geç gelme, çatışma ortamı yaratma, okul iklimini bozma, dedikodu yapma gibi tutum ve davranışlarda bulunarak okulun başarısını olumsuz etkileyebilmektedir (Cemaloğlu, 2007).

Öğretmenlerin okula bağlılıklarını etkileyen önemli unsurlardan birinin okul müdürü olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin karar alma, planlama yapma, örgüt içi iletişimi ve eşgüdümü sağlama süreçlerinde öğretmenlere yönelik yaklaşımı ve sergilediği davranışlar öğretmenlerin okula bağlılıkları üzerinde etkili olabilmektedir (Balay, 2000). Bu nedenle okul müdürlerinden bir yandan örgütsel hedeflere ulaşabilmek için çaba göstermesi beklenirken bir yandan da okul içerisinde ortaya çıkan veya çıkabilecek eşitsizlikleri azaltabilmeleri ve adil bir yönetim anlayışı göstererek etkili bir liderlik sergileyebilmeleri beklenmektedir (Turhan, 2010). Çünkü liderleri okul müdürleri olan ve örgütsel olarak çağın gereksinimlerine cevap verebilen, araştıran, sorgulayan, sorumluluk alabilen, sosyal ve kendine yetebilen kişiler yetiştirmeyi hedefleyen okul örgütleri; cinsiyet, etnik sınıf, inanç, sosyoekonomik düzey gibi farklı demografik değişkenlere sahip bireylerin bir arada eğitim alabildiği sosyal kurumlardır (Balay, 2014). Bu bağlamda, liderlik niteliklerine sahip okul müdürlerinin; okullarında var olan farklılıkların ve çeşitliliklerin farkında olma, amaçlar doğrultusunda paydaşları birlikte hareket etmeye yöneltme, okullarının gelişiminde öncü rol oynama, topluma faydalı bireyler yetiştirebilme ve farklılıkları bulunan tüm paydaşlara yönelik adil bir yaklaşım sergileme gibi sorumlulukları bulunmaktadır.

Okul müdürlerinin okullarındaki farklı özelliklere sahip öğrencilere ve diğer paydaşlara yönelik ortaya çıkabilecek baskı, dışlanma ve ötekileştirmeye karşı eleştirel bir farkındalıkla yaklaşabilmeleri gerekmekte (Arar, 2015) ve okullarında rutin işlerde gizlenen eşitsizlikleri anında fark ederek bu eşitsizlikleri giderme amacıyla çeşitli önlemler alabilecek bir liderlik anlayışı geliştirebilmeleri beklenmektedir (DeMatthews, 2014). Okullarındaki eşitsizlikleri fark ederek onlara karşı önlem almayı başaran, dezavantajlı durumdaki öğrencilere fırsat ve imkân eşitliği sağlayan ve onların bu eşitsizlikler karşısında adil bir öğrenme ortamında eğitimlerini sürdürmelerine katkıda bulunan okul müdürleri, iyi bir liderliğin ötesinde sosyal adalet liderliği anlayışını sergilemiş olmaktadır (Theoharis, 2007). Bu anlayışa sahip okul müdürleri; ayrımları azaltma, öğrencilere doğrudan yardım ve rehberlik yapılmasını sağlama (Tomul, 2009), aidiyet iklimi yaratma, öğrencilerin başarısını iyileştirme ve müfredatın özünü geliştirerek kapsayıcılığı, erişimi ve fırsatı teşvik etme (Zembylas & Iasonos, 2017) gibi çeşitli tutum ve davranışlarıyla sosyal adalet liderliği felsefesine uygun bir yönetim anlayışı gösterebilmektedirler. Dolayısıyla okul müdürlerinin sergilemiş oldukları sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

1.1. Sosyal adalet liderliği

Birbirinden farklı özelliklere sahip olan insanlar toplumlar içerisinde bir arada yaşamaktadırlar. Toplumların birer yansıması olan okullar; bireysel, fiziksel, kültürel, etnik, sosyoekonomik ve benzeri faktörler bağlamında birbirinden farklı özelliklere sahip birçok öğrencinin bir araya geldiği ortamlar olarak nitelendirilebilir (Kara & Bozkurt, 2021). Bununla birlikte eğitim sürecinde yer alan öğretmen, veli, okul yöneticisi, hizmetli personel, denetmen vb. paydaşların da farklı özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Özellikle öğrenciler açısından yukarıda belirtilen özellikler bağlamında dezavantaj oluşturan

durumlar eğitim süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Göçmen öğrenciler, özel gereksinimli öğrenciler, işçi olarak çalışan öğrenciler, akademik başarı düzeyi düşük öğrenciler, sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler, ebeveyni bulunmayan öğrenciler vb. gruplar dezavantajlı olarak nitelendirilebilir. Bu dezavantajlı durum ve çevrelerden gelen öğrencilerin toplumda maruz kaldıkları ötekileştirme onların okuldaki eğitim süreçlerini olumsuz etkilemekte ve eğitim imkânlarından yararlanmasında sorunlar oluşturabilmektedir (Çelik, 2015). Çeşitli yönlerden dezavantajlara sahip olan bu öğrencilerin diğer öğrencilerle eşit imkânlarda, ortamlarda ve süreçlerde eğitim görebilmesi açısından okul müdürlerinin davranış ve uygulamaları oldukça önemlidir. Okullarda bütün öğrenciler açısından adil bir eğitim ortamı sağlama görevi ise okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği rollerini yerine getirmesi ile yakından ilişkilidir.

2000'li yılların başından itibaren sosyal adalet liderliğine yönelik akademik anlamda artan ilgi, konunun tanımlanması ve kavramsallaştırması ihtiyacını doğurmuştur (Bozkurt, 2018). Bu bağlamda birçok araştırmacı konuyu tanımlamaya ve açıklamaya çalışırken henüz tam olarak kavramı açıklayabilecek ortak bir tanımda uzlaşamamıştır. Wasonga (2009) sosyal adalet liderliğini; tutkulu bir bağlılık sergileyerek karar alma süreçlerine katılan, toplum içindeki farklı gruplar ile ilişkiler kuran ve adaleti temel alarak sosyal değişimleri destekleyen liderlik yaklaşımı şeklinde tanımlamaktadır. Turhan (2010) akademik başarının yükseltilebilmesi için etik diyaloglar kurulmasını, farklı geçmişlere sahip öğrencilere yönelik pozitif bir bakış açısı sergilenmesini ve bireylerde sosyal adalete yönelik epistemolojik farkındalık oluşturulmasını sağlayan uygulamaya dönük bir eğilim olarak ifade etmiştir. Marshall ve Olivia (2006) okullarda çeşitli sebeplerden dolayı başarı gösteremeyen bireylerin, azınlık gruplarının, sosyoekonomik olarak dezavantajlı bölgelerden gelenlerin başarılarını artırmayı merkeze alan bir liderlik yaklaşımı olarak değerlendirmişlerdir. Öte yandan Boyles vd. (2009) sosyal adalet liderliğini tüm bireylerin eğitime eşit düzeyde erişimlerini sağlama çabası biçiminde tanımlarken, Theoharis (2007) ise ırk, cinsiyet, sınıfsal farklılıklar, engellilik gibi özellikleri nedeniyle bireylerin marjinalleştirilmesine neden olan durumların engellenmesine olanak sunan liderlik yaklaşımı şeklinde tanımlamıştır. Son olarak Bozkurt (2017) bu kavramı; farklı grupların beklentilerine cevap verme, farklılıkların ötelenmesini engelleme ve bu farklılıkların demokratik yapılara adil şekilde katılımlarını gerçekleştirme olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımlara bakıldığında, sosyal adalet liderliğinin; özellikle çeşitli yönleriyle (dil, din, ırk, cinsiyet, sosyoekonomik durum, engellilik, sınıfsal farklılık, akademik başarının düşüklüğü, mülteci olma vb.) diğer öğrencilerden farklılaşan öğrencilere yönelik farkındalık oluşturan, bu öğrencilerin dışlanmasını engelleyen ve karar süreçlerine katılımlarını sağlayarak eğitim haklarından eşit bir şekilde yararlanmasını temin etmeye dönük uygulamalı bir liderlik türü olduğu anlaşılmaktadır.

Sosyal adalet liderliğinin boyutlarına ilişkin alan yazında yapılan çeşitli sınıflandırmalar olduğu görülmektedir. Furman (2012) sosyal adalet liderliğini kişisel, kişilerarası, toplumsal, sistematik ve ekolojik olmak üzere beş boyutta incelemiştir. Öte yandan Özdemir ve Kütküt (2015) ise sosyal adalet liderliğini eleştirel bilinç, destek ve katılım olmak üzere üç boyutta ele almışlardır. Mevcut araştırmada Bozkurt (2018) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmış olup bu ölçekte sosyal adalet liderliği; paydaş desteği, eleştirel bilinç, dağıtıcı adalet ve katılım olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır. İlk olarak paydaş desteği boyutunda; okul müdürlerinden farklı kültürleri, etnik kimlikleri, dinleri ve dil yapılarını dikkate alarak tüm öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sunması ve onları aktif olarak desteklemesi beklenmektedir. Eleştirel bilinç boyutunda sosyal adalet liderlerinin yeni fikirlere açık olması, farklı fikirlere karşı hoşgörülü davranması ve farklı fikirlerin tartışılmasını desteklemesi önemli görülmektedir. Bu boyutta okul müdürleri paydaşlardan gelen farklı fikirleri birer değer olarak görebilmelidir. Dağıtıcı adalet boyutunda ise okul müdürlerinden kaynakların, görevlerin, derslerin ve ödüllerin dağıtılmasında adaletli davranmaları beklenmektedir. Son olarak katılım boyutunda, karar alma/verme süreçleri ön plana çıkmaktadır. Bu boyuta göre, sosyal adalet lideri olan okul müdürleri karar süreçlerinde tüm paydaşların katılımlarının sosyal adalet için gerekli olduğu bilincinde olmalı ve gerçekleştireceği sosyal etkinlikler ile tüm paydaşların örgüt içinde kendilerini değerli hissetmelerine olanak sağlamalıdır.

1.2. Örgütsel bağlılık

Bağlılık kavramı alan yazında sıkça araştırılan bir konu olmakla birlikte onun daha çok duygusal olarak bir yere ya da bir şeye sevgi ve saygı hissetmek anlamlarında kullanıldığı söylenebilir. Türk Dil Kurumuna [TDK] (2023) göre ise bağlılık, “bağlı olma durumu, (birine karşı) sevgi, saygı ile duyulan içten yakınlık” biçiminde tanımlanmaktadır. Öte yandan Ashman ve Winstanley’e (2006) göre “yoğun adanmışlık hissi”, Meyer ve Herscovitch’e (2001) göre “dengeleme ya da zorlama gücü” ve Tutar’a (2016) göre “bir kişiye, bir düşünceye ya da bir örgüte karşı sevgi ve saygıyla yakınlık duyma, örgüte sadık kalma” anlamlarına gelmektedir. Bu tanımlar dikkate alınarak bağlılık kavramını *sevgi, saygı ile yakınlık hissetme ve adanma durumu* olarak ifade etmek mümkündür.

Bağlılık kavramının örgütler açısından öneminin fark edilmesiyle birlikte “örgütsel bağlılık” kavramı ortaya çıkmıştır. Örgütsel bağlılık kavramı çalışanların örgütlerine maddi ve manevi olarak bağlanması ile örgütten ayrılmayı istememesi olarak ifade edilmeye başlanmıştır (Özkan, 2010). İlgili alan yazında örgütsel bağlılık kavramına ilişkin çeşitli bakış açılarını yansıtan tanımlar olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılık; Sheldon’a (1971) göre “kişinin kimliğini örgüte bağlayan tutum ve eğilim”, Mowday vd.’ne (1979) göre “örgütle çalışanın uyum içinde olması”, Becker vd.’ne (1996) göre “çalışanın iş yerine psikolojik bağlılığı”, Balay’a (2014) göre “kişilerin kurumlarına ve örgüt değerlerine olan inanmışlık” ve Bıçak’a (2021) göre “bireysel ve örgüt çıkarları arasında fark gözetmeksizin örgütün ulaşabileceği faydalara yönelik özveride bulunma” gibi çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Yapılan bu tanımlara dayanarak örgütsel bağlılık, içinde bulunulan örgütün çıkarları için amaç ve değerlerine inanmışlık göstererek ortak hedefler doğrultusunda çaba göstermek ve örgütte kalmaya istekli olmak şeklinde tanımlanabilir. Yüksek düzeyde bağlılık sergileyen çalışanlar, her şeyden önce isteyerek örgütün amaçlarını kabul etmekte ve bu amaçlara uygun davranışlar sergilemektedir (Balay, 2014). Örgütlerine yüksek düzeyde bağlı çalışanların örgütleri için daha istekli çalıştığı ve örgüt hedefleri için daha yoğun bir çaba harcadığı söylenebilir. Çalıştığı ortama özdeşleşen, kendisini ortamın bir parçası olarak gören, bağlılığı yüksek çalışanların daha yüksek bir performans göstereceği düşünülebilir (Marique vd., 2012). Örgütsel bağlılığın yüksek olması; çalışanların örgütte uzun zaman kalmasını, işten ayrılma niyetlerinin azalmasını, çalışan devrinin daha az olmasını ve daha yüksek iş tatmini elde edilmesini sağlamaktadır (Randall, 1987). Bunlara bağlı olarak örgütsel bağlılığın örgütlerin hedeflerine ulaşabilmesi açısından önemli bir konu olduğu ve birçok araştırmada farklı değişkenlerle birlikte incelendiği söylenebilir (Bilgin, 2018; Ennida & Allouani, 2023; Nurlina vd., 2023; Özdemir, 2019; Purwanto, 2020; Shirali vd., 2013).

Örgütsel bağlılığa ilişkin alan yazında kavramla ilgili çeşitli modellerin, sınıflamaların ve boyutların ortaya konulduğu görülmektedir. Penley ve Gould (1988) yaptıkları araştırmada örgütsel bağlılık kavramını zoraki bağlılık, ahlaki bağlılık ve çıkarıcı bağlılık olmak üzere üç alt boyutta incelemişlerdir. Öte yandan Balay (2014) örgütsel bağlılığı uyum, özdeşleştirme ve içselleştirme olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Mevcut araştırmada ise Meyer vd. (1993) tarafından geliştirilen ve üç boyuta (duygusal, devam ve normatif bağlılık) sahip örgütsel bağlılık ölçeği kullanılmıştır. Duygusal bağlılık, çalışanın örgütüne duygusal olarak bağlı hissetmesi, istediği için örgütünde çalışmaya devam etmesi ve örgütünün amaçlarını tamamen benimsemesi olarak ifade edilebilir. Duygusal bağlılıkta, çalışanlar kendi performanslarını artırarak örgütün başarısını artırma eğiliminde olurlar. Duygusal bağlılık, bireyler örgütün amaçlarını ve değerlerini tamamen benimsediklerinde ortaya çıkar (Dağlı vd., 2018). Devam bağlılığı boyutunda ise çalışan örgütten ayrıldığında ne tür yükümlülükler ile karşılaşabileceğinin farkındadır ve hareketlerini buna göre düzenler (Chen & Francesco, 2003). Kişi bu bağlılık boyutunda karşılaşabileceği riskleri ve ödeyeceği bedelleri hesaplar ve buna göre hareket eder. Son olarak normatif bağlılık boyutunda çalışan açısından normlar ve kurallar ön plana çıkar. Bu boyutta kişinin kendi çıkarlarından daha fazla kuralların doğruluğuna olan inancı ön plandadır. Birey örgütte kalmanın veya örgütten ayrılmanın sonuçlarının ne olacağına ilişkin hesaplamalar yapmaz (Wasti, 2000). Normatif

bağlılık boyutunun diğer boyutlardan farkı örgüte girişte ve örgütte kalınan sürelerde elde edilen getirilerin fazlalığından çok örgüte girilmeden sahip olunan değerlerin önemli görülmesidir (İnce & Gül, 2005).

1.3. Sosyal adalet liderliği ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki

Bağlılığı yüksek çalışanların bulunduğu örgütlerde örgüt gelişimi ve örgütün hedeflere ulaşmaları daha hızlı olabilmektedir. Bıçak'a (2021) göre, örgütsel bağlılığı yüksek bireyler kendi çıkarı ile örgütün çıkarları arasında fark gözetmeden örgütün ulaşabileceği faydalar doğrultusunda özveride bulunarak çalışmaktadırlar. Bu bağlılığa sahip bireyler, örgüte aidiyet duyarak örgüt sorunlarına çözüm odaklı yaklaşma ve örgüt hedefleri için daha istekli çalışma gibi davranışlarda bulunabilmektedir. Bayram (2005) örgüte bağlılığı üst seviyede olan çalışanların, görevlerini yerine getirmede ve örgütlerin hedeflenen amaçlara ulaşmasında ekstra çaba gösterdiklerini belirtmektedir. Öte yandan eğitim örgütleri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin de örgütsel bağlılığının artırılması ile öğrenci ve okul başarısına yönelik katkılarının artacağı söylenebilir (Kushman, 1992). Okul ve öğrenci başarısını sağlamayı amaçlayan okul müdürleri, öğretmenlerinin okula bağlılıklarını etkileyen faktörleri belirleyerek öğretmenlerin bağlılıklarını artırabilecek tedbirler alabilirler. Bu bağlamda okul müdürlerinin sergileyecekleri etkili liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etki ederek onların okulun hedeflerine ulaşmalarına katkı sağlayabilir (Balci, 2019; Nguni vd., 2006; Serin & Buluç, 2012).

Özellikle son dönemlerde yaşanan çeşitli olaylar (savaş, göç, doğal afetler vb.) okul müdürlerinden beklentileri giderek arttırmakta ve iyi liderlikten daha ötesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Fullan (2003) okul müdürlerinin okullarındaki öğrenme iklimini geliştirerek öğretmenlerinin bağlılıklarını artırmak, öğrenci başarılarını iyileştirmek ve toplumu harekete geçirebilecek derin kültürel değişime öncülük etmek gibi ahlaki zorunlulukları olduğunu belirtmiştir. Okul müdürlerinin bu beklentileri ve sorumlulukları gerçekleştirebilme noktasında baskı, dışlanma ve ötekileştirmeye karşı eleştirel bir farkındalıkla yaklaşabilmesi (Arar, 2015) ve okullarında rutin işlerde gizlenen eşitsizlikleri anında fark ederek bu eşitsizlikleri giderme amacıyla çeşitli önlemler alabilecek bir liderlik anlayışı geliştirebilmesi gerekmektedir (DeMatthews, 2014). Okul müdürlerinin bu eşitsizlikleri fark ederek onlara önlem almayı başardığı ve dezavantajlı durumdaki öğrencilerin fırsat ve imkân eşitliğinden yararlanmalarına olanak sağlayarak onların bu eşitsizlikler karşısında adil bir öğrenme ortamında var olabildiği okullar yaratabilmesi sosyal adalet liderliği becerileri ile açıklanmaktadır (Theoharis, 2007). Theoharis, okul müdürlerinin sergileyecekleri iyi liderlik davranışlarının ötesini sosyal adalet liderliği olarak ifade etmekte ve sosyal adalet liderliğini ırk, cinsiyet, sınıfsal farklılıklar, engellilik durumu gibi marjinalleşen durumların engellenmesine olanak sunan liderlik yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Okul müdürlerinin sosyal adalete dayalı liderlik anlayışı sergileyerek öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri fark etmesi, okullarının sahip olduğu imkânlardan öğretmenlerin faydalanabilmesi için çaba göstermesi ve paydaşları karar süreçlerine katması öğretmenlerin okullarına karşı aidiyet hissetmelerine ve işe geç gelme, dedikodu yapma, okuldan ayrılmayı isteme gibi istenmeyecek davranışları da azaltmalarına olanak sağlayabilir (Doğan & Kılıç, 2007). Bu nedenle okul müdürlerinin sergileyecekleri sosyal adalet liderliği davranış ve uygulamalarının öğretmenlerin okula olan bağlılığı üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın önemi ve amacı

Okul müdürlerinin; öğretmenlerinin yüksek motivasyonla ve istekle çalıştığı, öğretmen ve öğrencilerin bütünleşip eğitim öğretim sürecine heyecanla katıldığı güvenli bir ortam yaratması oldukça önemlidir (Büyükgöze vd., 2018). Güvenli bir ortamda görev yapan öğretmenlerin okullarına daha fazla bağlanabildiği ve okuldan uzaklaşma gibi olumsuz davranışlardan kaçındığı söylenebilir. Yukarıda da belirtildiği gibi okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin davranış ve uygulamaları öğretmenlerin okula ilişkin olumlu tutum ve davranışlar sergilemesini sağlayabilmektedir. İlgili alan yazında şeffaflık durumları (Büyük, 2021), kuantum liderlik (Çelik, 2021), dönüşümcü liderlik (Cici, 2021), hizmetkâr liderlik (Yavuz, 2020), otantik liderlik (Koçak, 2019), mobbing uygulamaları (Zorlu,

2018) ve dağıtımçı liderlik davranışları (Yetim, 2015) gibi değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını etkileyen okul müdürü davranışları olduğu görülmektedir. Aynı zamanda araştırmalarda okul müdürlerinin sergilemiş oldukları sosyal adalet liderliği davranışlarının; öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine (Değirmenci, 2022), örgütsel sinizme (Gürel, 2022), öğretmen motivasyonuna (Yıldırım, 2021), okul iklimine (Doğan, 2021), öğrenci motivasyonuna (Güler, 2021) ve okula aidiyet duygusuna (Gören, 2019) etki ettiği görülmektedir. Öte yandan Özdemir (2017) tarafından yapılan araştırmada ise okullarda sosyal adalet liderliğinin okul bağlılığı ile ilişkisi lise öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmiş ve sosyal adalet liderliği ile okula bağlılık arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalara dikkat edildiğinde, her iki konunun farklı değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı ancak bu iki değişken arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşleri bağlamında araştıran herhangi bir çalışma olmadığı görülmüştür. Mevcut araştırmanın bu yönüyle ilgili alan yazına katkı sağlayabileceği öngörülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, bu konuda araştırma yapmayı düşünen diğer araştırmacıları olumlu yönde etkileyebileceği ve konunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesine olanak sağlayarak yeni araştırmalara zemin oluşturabileceği söylenebilir. Bununla birlikte araştırma sonucunda elde edilecek bulgu ve sonuçların öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının artırılması amacıyla hangi sosyal adalet liderliği davranışlarının sergilenmesi gerektiği konusunda okul müdürlerine yol gösterici nitelikte olabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı arasındaki ilişkinin araştırılması gereken önemli bir konu olduğu söylenebilir. Bu bağlamda mevcut araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin sergilemiş oldukları sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda ise aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- 1- Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri nedir?
- 2- Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı hangi düzeydedir?
- 3- Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- 4- Okul müdürlerinin sergilemiş oldukları sosyal adalet liderliği davranışları, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
- 5- Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği alt boyutlarına (eleştirel bilinç, paydaş desteği, katılım ve dağıtıcı adalet) ilişkin davranışları, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada, okul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma yordayıcı korelasyonel model ile tasarlanmıştır. Bu modele göre yapılan araştırmalarda, değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmekte ve bir değişkenden yola çıkarak diğer değişkenin yordanması hedeflenmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Mevcut araştırmada ise, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları yordayıcı değişken iken öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı ise yordanan (ölçüt) değişkendir.

2.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde yer alan 105 resmî ilkököl ile 120 resmî ortaokulda görev yapan 8480 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde her bir

örneklem birimi evren uzayından eşit olasılıkla seçilme şansına sahiptir (Çıngır, 2009). Bu yöntem ile bir bireyin seçiminin diğer bireyi etkilemesinin önüne geçilmesi hedeflenirken evrenin temsiliyetinin güçlü olması beklenmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu araştırmada 8480 kişilik bir evrenin %5 hata olasılığıyla 384 kişilik bir örneklem tarafından temsil edilebileceği hesaplanmıştır (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2014). Ancak eksik ve hatalı dönebilecek veri toplama araçları dikkate alınarak 760 öğretmene veri toplama aracı ulaştırılmıştır. Veri toplama araçlarından 618 adedi geri dönerken hatalı ve eksik doldurulduğu tespit edilen 15 ölçek analize dâhil edilmemiştir.

Araştırma örneklemini oluşturan 603 öğretmenin 355'inin (% 58.9) kadın, 248'inin (% 41.1) erkek; 433'ünün (% 71.8) evli, 170'inin (% 28.2) bekâr olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerden 550'sinin (% 91.2) lisans mezunu, 53'ünün (% 8.8) ise lisansüstü mezunu olduğu; öğretmenlerden 327'sinin (% 54.2) ilkökullarda, 276'sının (% 45.8) ise ortaokullarda görev yaptığı görülmüştür. Öğretmenlerin 292'si (% 48.4) sınıf öğretmeni iken 311'i (% 51.6) çeşitli branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 268'i (% 44.4) 1-5 yıl arası, 170'i (% 28.2) 6-10 yıl arası, 71'i (% 11.8) 11-15 yıl arası ve 94'ü (% 15.6) 16 yıl ve üzeri aynı okulda görev yapmışlardır. Öğretmenlerin yaş aralıklarına bakıldığında; 21-30 yaş arası 187 (% 31) kişi, 31-40 yaş arası 230 (% 38.1) kişi, 41-50 yaş arası 156 (% 25.9) kişi, 51 yaş ve üzeri ise 30 (% 5) kişi olduğu görülmüştür. Son olarak öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre; 1-5 yıl arası 144 (% 23.9) kişi, 6-10 yıl arası 161 (% 26.7) kişi, 11-15 yıl arası 112 (% 18.6) kişi, 16 yıl ve üzeri ise 186 (% 30.8) kişi olduğu tespit edilmiştir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Veri toplama sürecinde sosyal adalet liderliği ölçeği ve örgütsel bağlılık ölçeğinin yanı sıra öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, okul kademesi, görevli oldukları okuldaki çalışma süresi, branş, yaş ve mesleki kıdem değişkenleriyle ilgili sorular bulunmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Bozkurt (2017) tarafından geliştirilen "Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 4 alt boyut ve 34 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlardan eleştirel bilinç alt boyutunda 7 madde, paydaş desteği alt boyutunda 11 madde, katılım alt boyutunda 10 madde ve dağıtıcı adalet alt boyutunda 6 madde bulunmaktadır. Mevcut araştırmada "kesinlikle katılmıyorum" aralığındaki puanlar (1.00-1.80) "çok düşük", "katılmıyorum" aralığındaki puanlar (1.81-2.60) "düşük", "kısmen katılıyorum" aralığındaki puanlar (2.61-3.40) "orta", "katılıyorum" aralığındaki puanlar (3.41-4.20) "yüksek", "kesinlikle katılıyorum" aralığındaki puanlar (4.21-5.00) ise "çok yüksek" olarak yorumlanmıştır. Mevcut araştırma kapsamında ölçeğin yapı geçerliliğini kontrol etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup neticesinde ulaşılan uyum iyiliği değerlerinin; $\chi^2/df = 3.410$, RMSEA= .063, GFI= .867, CFI= .960, IFI= .961, TLI= .952, NFI= .945, PNFI= .777, PGFI= .672 aralığında ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (Çokluk vd., 2012; Schumacher & Lomax, 2004). Ayrıca ölçeğin güvenilirliğinin tespiti için yapılan güvenirlik hesaplamalarının; ölçeğin tamamı için .98, "eleştirel bilinç" boyutu için .95, "paydaş desteği" boyutu için .97, "katılım" boyutu için .97 ve "dağıtıcı adalet" boyutu için .96 olduğu tespit edilmiştir. Kılıç'a (2016) göre Cronbach alfa değerinin .70 ve üzeri olması ölçeğin güvenilirliği açısından yeterli görülürken, .81 ve üstü değerde olması ise yüksek güvenirlikte olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Bu değerler dikkate alındığında, ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının yüksek güvenirlikte olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısını ölçmek amacıyla Meyer vd. (1993) tarafından geliştirilen ve Dağlı vd.'nin (2018) Türkçeye uyarladığı "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 18 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut olan duygusal bağlılık 6 maddeden, ikinci alt boyut olan devam bağlılığı 6 maddeden ve üçüncü alt boyut olan normatif bağlılık 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 3., 4., 5. ve 13. maddeler ters maddelerdir. Mevcut araştırmada "kesinlikle katılmıyorum" aralığındaki puanlar (1.00-1.80) "çok düşük", "katılmıyorum" aralığındaki puanlar (1.81-2.60) "düşük", "kararsızım" aralığındaki puanlar (2.61-3.40) "orta", "katılıyorum" aralığındaki puanlar (3.41-4.20) "yüksek", "tamamen katılıyorum" aralığındaki puanlar (4.21-5.00) ise "çok yüksek" olarak

yorumlanmıştır. Mevcut araştırma kapsamında ölçeğin yapı geçerliliğini kontrol etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup neticesinde ulaşılan uyum iyiliği değerlerinin; $\chi^2/sd= 4.317$, RMSEA= .074, GFI= .904, CFI= .922, IFI= .923, TLI=.905, NFI=.901, PNFI=.737, PGFI=.661 aralığında ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (Çokluk vd., 2012; Schumacher & Lomax, 2004). Ayrıca ölçeğin güvenirliğinin tespiti için yapılan güvenirlik hesaplamalarının; birinci boyutta .76, ikinci boyutta .84, üçüncü boyutta .78 ve ölçek toplamında ise .89 değerlerini aldığı belirlenmiştir. Kılıç'a (2016) göre mevcut araştırmada elde edilen güvenirlik katsayılarının yüksek ve çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Veri toplama araçları uygulanmadan önce sırasıyla; ölçme araçlarını geliştiren yazarlardan, Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan ve Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama araçları Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde görev yapan ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere ulaştırılmıştır. Araştırmanın amacı ve araştırma hakkındaki açıklamalar öğretmenlere ölçekler dağıtılırken yapılmış ve katılımcı öğretmenler tarafından konuya ilişkin yöneltilen sorular yanıtlanmıştır. Ölçeklerin gönüllülük esasına göre doldurulmasının önemi ve ölçeklerden elde edilecek verilerin kesinlikle kimse ile paylaşılmayacağı belirtilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Analiz aşamasında öncelikle 603 öğretmene ait veriler SPSS 22 istatistik programına aktarılmıştır. Ölçeklerde yer alan ters maddelere ilişkin puanlar ters kodlanmıştır. Veri girişinin ardından hangi testlerin (parametrik ve nonparametrik) kullanılacağına karar verilebilmesi amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında; çarpıklık katsayılarının -1.34 ile -.04 arasında, basıklık katsayılarının ise -.86 ile 1.70 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. George ve Mallery (2010) verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında yer alması durumunda normal dağılım gösterdiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda araştırmada kullanılan sosyal adalet liderliği ve örgütsel bağlılık ölçeklerine ilişkin toplanan verilerin normal dağılım gösterdiği ve verilerin parametrik testlerin yapılmasına uygun olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin sergilemiş oldukları sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak; .71-1.00 arasında olması yüksek, .70-.31 arasında olması orta, .30-.00 arasında olması düşük bir ilişki olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2012). Ayrıca bağımsız değişken(ler)in bağımlı değişkeni yordayıp yordamadığını anlamak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmasına karar verilmiştir. Ancak çoklu doğrusal regresyon analizi yapılabilmesi için öncelikle çoklu bağlantısallık sorunu olup olmadığının dikkate alınması gerekmektedir. Bu bağlamda bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiye bakılmış ve bu ilişkilerin .90'dan küçük olduğu (.80 ile .88 arasında) görülmüştür. Bununla birlikte "tolerance" değerlerinin .10'dan yüksek olduğu (.11 ile .23 arasında) ve VIF değerlerinin 10'dan düşük olduğu (4.25 ile 8.65 arasında) belirlenmiştir (Seçer, 2015). Öte yandan otokorelasyonu test etmek amacıyla incelenen Durbin-Watson değerinin (1.926) kabul edilebilir (1.5-2.5) aralıkta olduğu görülmüştür (Küçüksille, 2010). Bu doğrultuda herhangi bir çoklu bağlantısallık sorunu olmadığı ve çoklu regresyon analizinin yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

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

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.11.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-62927161-302.08.01-99483

3. BULGULAR

Okul müdürlerinin sergilemiş oldukları sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik öğretmen algı düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algı düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan ölçeklerin ortalama değerleri ve basıklık-çarpıklık katsayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Değişkenlere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Basıklık-Çarpıklık Katsayıları

Boyutlar	N	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı	Ss	$\bar{X}$	Aralık	Yorum
Eleştirel bilinç	603	-.93	.55	.97	3.84	Katılıyorum	Yüksek
Paydaş desteği	603	-1.20	1.70	.89	3.97	Katılıyorum	Yüksek
Katılım	603	-1.05	.83	.96	3.90	Katılıyorum	Yüksek
Dağıtıcı adalet	603	-1.34	1.67	.98	4.01	Katılıyorum	Yüksek
Sosyal adalet liderliği	603	-1.15	1.49	.89	3.93	Katılıyorum	Yüksek
Duygusal bağlılık	603	-.31	-.86	.83	3.58	Katılıyorum	Yüksek
Devam bağlılığı	603	-.18	-.23	.91	3.20	Kararsızım	Orta
Normatif bağlılık	603	-.04	-.34	.87	2.98	Kararsızım	Orta
Örgütsel bağlılık	603	-.21	-.05	.73	3.25	Kararsızım	Orta

Tablo 1 incelendiğinde; değişkenlerin çarpıklık katsayılarının -1.34 ile -.04 arasında, basıklık katsayılarının ise -.86 ile 1.70 arasında değerlere sahip olduğu görülmektedir. Sosyal adalet liderliğinin alt boyutları olan eleştirel bilinç yönelik öğretmen algılarının “katılıyorum” aralığında ($\bar{X}$ =3.84, Ss=.97), paydaş desteğine yönelik öğretmen algılarının “katılıyorum” aralığında ($\bar{X}$ =3.97, Ss=.89), katılıma yönelik öğretmen algılarının “katılıyorum” aralığında ($\bar{X}$ =3.90, Ss=.96) ve dağıtıcı adaletle yönelik öğretmen algılarının “katılıyorum” aralığında ($\bar{X}$ =4.01, Ss=.98) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin algıları boyutlar açısından incelendiğinde, dağıtıcı adalet alt boyutunun en yüksek ortalamaya, eleştirel bilinç alt boyutunun ise en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin genel algı düzeylerinin ise “katılıyorum” aralığında ($\bar{X}$ =3.93, Ss=.89) olduğu belirlenmiştir.

Örgütsel bağlılığın alt boyutları olan duygusal bağlılığa yönelik öğretmen algılarının “katılıyorum” aralığında ($\bar{X}$ =3.58, Ss=.83), devam bağlılığına yönelik öğretmen algılarının “kararsızım” aralığında ($\bar{X}$ =3.20, Ss=.91) ve normatif bağlılığa yönelik öğretmen algılarının ise “kararsızım” aralığında ($\bar{X}$ =2.98, Ss=.87) olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmenlerin algılarına boyutlar açısından bakıldığında; duygusal bağlılığın en yüksek ortalamaya, normatif bağlılığın ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmenlerin genel algı düzeylerinin ise “kararsızım” aralığında ($\bar{X}$ =3.25, Ss=.73) olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları ve genel algıları ile örgütsel bağlılık alt boyutları ve genel algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve analize ait sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Adalet Liderliği Davranışları ile Örgütsel Bağlılık Algısı Arasındaki Korelasyon Matrisi

Boyutlar	Duygusal bağlılık	Devam bağlılığı	Normatif bağlılık	Örgütsel bağlılık
Eleştirel bilinç	.48**	.45**	.44**	.55**
Paydaş desteği	.43**	.47**	.43**	.53**
Katılım	.48**	.50**	.47**	.58**
Dağıtıcı adalet	.47**	.48**	.44**	.56**
Sosyal adalet liderliği (Genel)	.49**	.50**	.47**	.59**

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal adalet liderliğinin alt boyutlarından biri olan eleştirel bilinç algıları ile duygusal bağlılık ($r=.48$, $p<.01$), devam bağlılığı ($r=.45$, $p<.01$), normatif bağlılık ($r=.44$, $p<.01$) boyutları ve örgütsel bağlılık ($r=.55$, $p<.01$) genel algıları arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin paydaş desteği boyutu algıları ile duygusal bağlılık ($r=.43$, $p<.01$), devam bağlılığı ($r=.47$, $p<.01$), normatif bağlılık ($r=.43$, $p<.01$) boyutları ve örgütsel bağlılık ($r=.53$, $p<.01$) genel algıları arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin katılım boyutu algıları ile duygusal bağlılık ($r=.48$, $p<.01$), devam bağlılığı ($r=.50$, $p<.01$), normatif bağlılık ($r=.47$, $p<.01$) boyutları ve örgütsel bağlılık ($r=.58$, $p<.01$) genel algıları arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin dağıtıcı adalet boyutu algıları ile duygusal bağlılık ($r=.47$, $p<.01$), devam bağlılığı ($r=.48$, $p<.01$), normatif bağlılık ($r=.44$, $p<.01$) boyutları ve örgütsel bağlılık ($r=.56$, $p<.01$) genel algıları arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği genel algıları ile duygusal bağlılık ($r=.49$, $p<.01$), devam bağlılığı ($r=.50$, $p<.01$), normatif bağlılık ($r=.47$, $p<.01$) boyutları ve örgütsel bağlılık genel ($r=.59$, $p<.01$) algıları arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin sergilemiş oldukları sosyal adalet liderliği davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılarak sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarının Örgütsel Bağlılık Algısını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata	β	t	p	R
(Sabit)	1.36	.10	-	12.58	.00	-
Sosyal adalet liderliği	.48	.02	.59	17.94	.00	.59
R=.59	R ² =.35					
F _(1,601) = 321.94	p=.000					

Tablo 3 incelendiğinde, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısını pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir ($R=.59$, $R^2=.35$, $F(1,601)=321.94$, $p<.01$). Başka bir deyişle öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısına ilişkin toplam varyansın % 35'inin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile açıklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin sosyal adalet liderliğinin alt boyutlarına (eleştirel bilinç, paydaş desteği, katılım ve dağıtıcı adalet) ilişkin algılarının örgütsel bağlılık algısını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılarak sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Sosyal Adalet Liderliği Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algısını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r	Tolerance	VIF
(Sabit)	1.42	.11	-	12.82	.00	-	-	-	-
Eleştirel bilinç	.12	.05	.16	2.46	.01	.55	.10	.23	4.25
Paydaş desteği	.00	.06	.00	.09	.92	.53	.00	.19	5.21
Katılım	.23	.07	.30	3.15	.00	.58	.12	.11	8.65
Dağıtıcı adalet	.10	.05	.14	1.86	.06	.56	.07	.17	5.66
R=.59	R ² =.35								
F _(4,598) = 82.44	p=.00								

Tablo 4 incelendiğinde; sosyal adalet liderliğinin alt boyutları olan eleştirel bilinç, paydaş desteği, katılım ve dağıtıcı adaletin birlikte, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısını anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir (R=.59, R²=.35, F_(4,598)= 82.44, p<.01). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel bağlılık algısı üzerindeki göreceli önem sırasına bakıldığında; katılım (β =.30), eleştirel bilinç (β =.16), dağıtıcı adalet (β =.14) ve paydaş desteği (β =.00) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin değerler incelendiğinde; katılım (p<.01) ve eleştirel bilinç (p<.05) değişkenlerinin örgütsel bağlılık algısı üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu görülürken, paydaş desteği (p>.05) ve dağıtıcı adalet (p>.05) değişkenlerinin ise örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir yordayıcılığının olmadığı belirlenmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin sergilemiş oldukları sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda ilk olarak, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri incelenmiş ve yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, öğretmenler okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine uygun davranışlar sergilediklerini düşünmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenler, okul müdürlerinin; farklı fikirlere karşı saygı duyduğunu ve başkalarına hoşgörülü davrandığını, kapsayıcı yönetim anlayışına uygun hareket ettiklerini, dezavantajlı öğrencilerin farklılıklarından kaynaklanan eksikliklerini gidererek eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik çeşitli uygulamalar geliştirdiklerini, kararlarında paydaşların fikirlerini önemsediklerini, eleştirilere olumlu gözle baktıklarını, çatışma durumlarında farklı görüşleri dikkate alarak çözüm üretmeye çalıştıklarını, paydaşlara yönelik sosyal etkinlikler planladıklarını ve paydaşların bu etkinliklere katılmalarını teşvik ettiklerini, öğretmenlere ödül ve ders dağıtımlarında adaleti ön plana alarak seçim yaptıklarını düşünmektedirler. Araştırmanın bu sonucu, öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilemiş oldukları sosyal adalet liderliği davranış ve uygulamalarına ilişkin algılarının olumlu olduğuna işaret etmektedir. Alan yazına bakıldığında; Bozkurt (2018, 2023), Arslan (2019), Doğan (2021) ve Yıldırım (2021) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinin “yüksek” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değirmenci (2022) ise araştırmasında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının çok yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Buna göre, farklı araştırmalardan elde edilen bu bulgular ile mevcut araştırma bulgularının genel olarak örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Araştırmanın amacına yönelik ikinci soruda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı incelenmiş ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Boyutlara bakıldığında ise duygusal bağlılık boyutuna ilişkin öğretmen algılarının diğer boyutlardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre öğretmenler, okullarına karşılık duygusal bir bağlılık hissetmekte, okullarının sorunlarını kendi sorunları gibi görmekte, okullarının kendileri için özel bir yeri olduğunu düşünmekte ve kendilerini ailenin bir parçası olarak hissetmektedirler. Bunlara ek olarak öğretmenlerin okula olan bağlılıkları bir ekonomik hakkı veya işi kaybetme ve herhangi bir sosyal

norma bağlı zorunluluktan daha çok okulun amaçları ile özdeşleşme, okulla bütünleşme ve okulda çalışmaya devam etme isteği ile açıklanabilir. Eğitim örgütleri açısından birçok çalışmaya konu olan örgütsel bağlılığa ilişkin mevcut araştırma bulgusunu destekleyen veya desteklemeyen çeşitli araştırma bulguları mevcuttur. Demir (2021) ile Doğan ve Fırat (2018) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin duygusal bağlılık boyutuna ilişkin algıları yüksek düzeyde, devam ve normatif bağlılık algılarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu iki çalışmada da duygusal bağlılık boyutuna ilişkin algıların diğer iki boyuttan daha yüksek olduğu görülmektedir. Keskin (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu ve en yüksek ortalamanın duygusal bağlılık alt boyutunda olduğu saptanmıştır. Öte yandan Ateş (2022) tarafından ortaöğretim okullarında yapılan araştırmada ise öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bahsi geçen araştırmalarda öğretmenlerin duygusal bağlılık algısının genellikle yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu yönüyle mevcut araştırma bulgusunun desteklendiği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusunda okul müdürlerinin sergilemiş oldukları sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı arasındaki ilişki incelenmiş ve pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç; öğretmenlerin sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları arttıkça örgütsel bağlılık algısının da arttığını, sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları düştükçe ise örgütsel bağlılık algısının da düştüğünü göstermektedir. Bu sonuca dayanarak; okul müdürlerinin kurum içerisinde her türlü ayrımcılığa karşı çıkarak adil uygulamalara dayanan kapsayıcı bir yönetim anlayışı sergilemesi ile öğretmenlerin okulun amaçları doğrultusunda çaba göstermesi ve okulda devam etme olasılıklarının artması arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Sosyal adalet liderliği, okul müdürlerinin ırk, cinsiyet, sınıfsal farklılıklar, engellilik durumu gibi (Theoharis, 2007) farklılıkları ve adaletsiz uygulamaları fark etmelerini, bunların önüne geçmelerini, bunları çözümlemelerini ve daha eşitlikçi uygulamalarla değiştirmelerini (Berkovich, 2014; Furman, 2012) ifade eden bir anlayıştır. Daha geniş bir tanımla sosyal adalet liderliği; okullarda her türlü ayrımcılığa, adaletsizliğe, dışlanmaya ve ötekileştirmeye karşı gelinerek kapsayıcı, bütünleştirici, demokratik, farklılıklara saygılı ve adaletli bir yönetim anlayışı oluşturulmasını gerektiren liderlik türüdür (Kara & Bozkurt, 2021). Öte yandan örgütsel bağlılık ise çalışanın örgütün amaç ve hedefleriyle bütünleşerek maddi kaygılar gütmeden örgütle özdeşleşmesi (Gaertner & Nollen, 1989), örgütte kalma isteği ve örgüt için çaba gösterme arzusu (Randall & Cote, 1991) olarak tanımlanmaktadır. Buna göre araştırmanın bu sonucu; okul müdürlerinin okullarında her türlü ayrımcılığa, dışlanmaya, ötekileştirmeye, adil olmayan uygulamalara karşı çıkarak farklılıklara saygılı, demokratik ve bütünleştirici bir yönetim tarzı benimsemeleri ile öğretmenlerin okula yönelik aidiyet hissetmesi, okulun sorunlarını kendi sorunları gibi görmesi ve görev yaptıkları okulda çalışmaya devam etme istekleri arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusunda okul müdürlerinin sergilemiş oldukları sosyal adalet liderliği davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı incelenmiş olup bu davranışların söz konusu algıyı pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısına ilişkin toplam varyansın %35'inin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile açıklandığı ifade edilebilir. Bu bulgu okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı üzerinde önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç; okul müdürlerinin farklı fikirlere açık olmasının, paydaşlara ilişkin farklılıklara ön yargılı olmamasının, tüm öğrencileri (engelli, mülteci, dezavantajlı, sosyoekonomik farklılıklara sahip vb.) kapsayacak uygulamalar gerçekleştirmesinin, eğitim paydaşlarını karar süreçlerine dâhil etmesinin ve okulda adil bir yönetim anlayışı sergilemesinin öğretmenlerin okulu sahiplenmesi, okula aidiyet hissetmesi, okuldan ayrılmayı düşünmemesi ve okula karşı sorumluluk bilinciyle hareket etmesi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Alan yazında araştırmanın bu

sonucunu destekleyen Belloda vd.'nin (2016) çalışmasında ortaya konulmuş ve okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimine ilişkin davranış ve uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığını yordayan önemli bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın amacına yönelik son soruda, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sosyal adalet liderliğinin alt boyutlarına (eleştirel bilinç, paydaş desteği, katılım ve dağıtıcı adalet) ilişkin algılarının örgütsel bağlılık algısını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırmada sonucunda; eleştirel bilinç, paydaş desteği, katılım ve dağıtıcı adalet alt boyutlarının birlikte öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin örgütsel bağlılık algısı üzerindeki göreceli önem sırası; katılım, eleştirel bilinç, dağıtıcı adalet ve paydaş desteği şeklindedir. Sosyal adalet liderliği alt boyutları içerisinde; katılım ve eleştirel bilinç değişkenlerinin örgütsel bağlılık algısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülürken, paydaş desteği ve dağıtıcı adalet değişkenlerinin ise örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir yordayıcılığının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, öğretmenler okul müdürlerinin; her türlü kararın alınmasında paydaşların fikirlerine önem vermesinin, farklı fikirlerde olan kişilere karşı hoşgörülü bir şekilde yaklaşmasının, farklılıkları okullar için birer zenginlik kaynağı olarak görmesinin, hiçbir şekilde ayırım yapmamasının ve bireysel farklılıkları önemsemesinin örgütsel bağlılıklarını artırabileceğini düşünmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalarda (Başyigit, 2009; Gönen, 2016; Köylü & Gündüz, 2019) okul ile ilgili alınan karar alma süreçlerine katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının arttığı bulgusuna ulaşılması mevcut araştırmanın ilgili sonucunu destekler niteliktedir. Bununla birlikte Karaşahin (2019) tarafından yapılan araştırmada, farklılıkların yönetiminin örgütsel bağlılığı orta düzeyde ve pozitif yönde etkileyen bir unsur olduğu belirlenmiş; farklılıklarına saygı gösterilen bireylerin görev yaptıkları okullardan ayrılmayı ahlaki bulmayacakları ve okullarına gönülden bağlılıklarının artacağı ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin yeni fikirlere ve uygulamalara açık olması öğretmenlerin farklı fikirleri rahat bir biçimde ifade etmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Cansu (2019) okul yöneticilerinin inovatif (yenilikçi) davranışları arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin arttığını tespit etmiştir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin farklılıklara açık bir tavır sergilemesinin örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkileyen bir unsur olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına, sonuçlarına ve ilgili alan yazına dayanılarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Okul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının artması için okul müdürleri sosyal adalet liderliği davranışları sergileyebilir. Bu açıdan, okullarda çeşitli yönlerden dezavantajı bulunan öğrencilerin tespit edilerek bu öğrencilere yönelik fırsat ve imkân eşitliği oluşturacak uygulamalar yapılabilir. Örneğin akademik yönden akranlarından geride olan öğrenciler için İYEP uygulanması, özel eğitime muhtaç öğrenciler için destek eğitimi odaları, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP), evde ve hastanede eğitim uygulamaları, mülteci öğrencilere yönelik uyum sınıfları, mevsimlik işçi olarak çalışan öğrencilere yönelik telafi eğitimleri gibi uygulamalar yaygınlaştırılabilir. Bu tarz uygulamaların dijital ortamlara aktarılarak zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın öğrencilerin faydalanabileceği şekilde tasarlanması eğitimde fırsat eşitliği için önemli bir adım olabilir.
- Okul müdürlerinin eğitim paydaşlarını karar süreçlerine katması öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttırmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının artması için okul paydaşlarının karar sürecine katılımı sağlanabilir. Özellikle teknolojinin son derece geliştiği bu çağda, okulla ilgili bir karar alınırken okul yöneticilerinin paydaşları sürece katması açısından dijital ortamlardan yararlanılabilir, uzaktan katılımı toplantılar gerçekleştirilebilir ve paydaşların konulara ilişkin görüşlerini almak için anket vb. uygulamalar internet üzerinden gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte okul müdürlerinin okul aile birliklerine gereken önemi vermesi, velilerin fikirlerini önemsemesi ve velileri okulun işleyişi hakkında düzenli aralıklarla bilgilendirilmesi önerilebilir. Ayrıca kermes vb. etkinliklerle velilerin okulu benimsemeleri sağlanabilir.

- Okul müdürlerinin eleştirel bilince sahip olması öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırmaktadır. Buna göre, okul müdürleri okullarında hiçbir paydaşa önyargılı davranmadan ve baskı kurmadan herkesin fikirlerini açıkça ifade edebileceği demokratik bir iklim oluşturabilir. Yeni ve farklı fikirleri teşvik edebilir. Okul müdürleri zümre ve şube öğretmenler kurulu toplantılarına katılarak öğretmenlerinin okul ve eğitimle ilgili fikirler ortaya koyması yönünde onları cesaretlendirebilir. Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı beşerî sermayesinden daha iyi bir biçimde yararlanabilmek için “Bir Milyon Öğretmen Bir Milyon Fikir” benzeri uygulamalara ağırlık verebilir.
- Mevcut araştırmanın evren ve örneklemini ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Benzer araştırmalar okul öncesi, lise ve yükseköğretim kademelerinde de yapılabilir.
- Mevcut araştırma Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma özel okullarda yapılarak sonuçların karşılaştırılması sağlanabilir.
- Mevcut çalışmada öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Benzer bir çalışma okul yöneticilerinin veya diğer paydaşların görüşlerine göre de yapılabilir.
- Bu çalışmada okul müdürlerinin sergilemiş oldukları sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Farklı çalışmalarda sosyal adalet liderliğinin örgütsel vatandaşlık, akademik başarı, okul kültürü, örgütsel iklim, mesleki iş birliği ve öğretmen liderliği gibi konular ile ilişkisi araştırılabilir.

Kaynakça/Reference

- Arar, K. H. (2015). Leadership for equity and social justice in Arab and Jewish Schools in Israel: Leadership trajectories and pedagogical praxis. *International Journal of Multicultural Education*, 17(1), 162-187. <https://doi.org/10.18251/ijme.v17i1.938>.
- Arslan, A. (2019). *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ashman, I., & Winstanley, D. (2006). The ethics of organisational commitment. *Business Ethics: European Review*, 15(2), 142-153. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8608.2006.00438.x>
- Ateş, M. (2022). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, D. T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre yöneticilerin liderlik stili ile okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Başığit, F. (2009). *Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Becker, T. E., Billings, R. S., Eveleth, D. M., & Gilbert, N. L. (1996). Foci and bases of employee commitment: Implications for job performance. *Academy of Management Journal*, 39(2), 464-482.
- Belloda, B., Bilir Güler, S., & Oğuzhan, A. (2017). *Farklılıkların yönetimi ve örgütsel bağlılık: Kosova Prizren devlet okullarında bir araştırma* [Sözlü Sunum]. IBANESS Konferans Serisi, Prilep, Makedonya.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2012-0131>
- Bıçak, H. (2021). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bilgin, Y. (2018). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalışma yaşam kalitesi, psikolojik iyi oluş ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Boyles, D., Carusi, T., & Attick, D. (2009). Historical and critical interpretations of social justice. W. Ayers, T. Quinn, & D. Stoval (Eds.), In *Handbook of Social Justice in Education* (pp. 30-42). Routledge.
- Bozkurt, B. (2017). Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik bir ölçme aracı geliştirme çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 721-732. <https://doi.org/10.21547/jss.300050>
- Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bozkurt, B. (2023). Social justice leadership as a predictor of school climate. *Pedagogical Research*, 8(2), 1-9. <https://doi.org/10.29333/pr/13078>
- Büyük, E. (2021). *Okul yöneticilerinin şeffaflık uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Büyükgöze, H., Şayir, G., Ülcemal, E. G., & Kubilay, S. (2018). Examining how social justice leadership relates to student engagement in high schools. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 932-961. <https://doi.org/10.14812/cuefd.373808>
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Pegem Akademi.

- Cansu, R. (2019). *Yenilikçi yönetim özellikleri gösteren okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel bağlılıkları üzerine etkilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Chen, Z. X., & Francesco, A. M. (2003). The relationship between the three components of commitment and employee performance in China. *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 490-510. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00064-7](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00064-7)
- Cici, B. (2021). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılık ve motivasyonla ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çelik, M. (2021). *Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının yönetim tarzlarına ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik* (8. Baskı). Pegem Yayınları.
- Çingir, H. (2009). *Örnekleme kuramı* (3. Baskı). Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dağlı, A., Elçiçek, Z., & Han, B. (2018). Örgütsel bağlılık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 68, 1788-1800. <https://doi.org/10.17755/esosder.445932>
- Değirmenci, R. (2022). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- DeMatthews, D. (2014). Dimensions of social justice leadership: A critical review of actions, challenges, dilemmas, and opportunities for the inclusion of students with disabilities in U.S. schools. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 107-122.
- Demir, N. (2021). *Okul yöneticilerinin örgütsel adalet davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Doğan, H. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Doğan, M. Y. & Fırat, N. Ş. (2018). Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Turkish Studies*, 13(4), 1361-1383.
- Doğan S., & Kılıç S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29, 37-61.
- Ennida, K., & Allouani, S. A. (2023). Job satisfaction and organizational commitment of teacher-researchers through organizational citizenship behavior: A literature review. *Open Journal of Social Sciences*, 11(3), 164-184. <https://doi.org/10.4236/jss.2023.113011>
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Corwin Press.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229. <https://doi.org/10.1177/0013161X11>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. 17.0 update (10. Ed.). Pearson.

- Gönen, S. (2016). Önlisans düzeyinde eğitim gören öğrencilerin muhasebe eğitiminden beklentilere yönelik İzmir ve Denizli illerinde bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-78.
- Gören, S. Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Güler, Ö. (2021). *Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiler* [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gürel, M. (2022). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- İnce, M., & Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Çizgi Kitabevi.
- Kara, M., & Bozkurt, B. (2011). Sosyal adalet liderliği. A. Göçen (Ed.), *Eğitimde yeni normal: Liderlik yaklaşımları içinde* (ss. 87-106). Nobel Bilimsel Eserler.
- Karaşahin, T. (2019). *Farklılıkların yönetimi ve örgütsel bağlılık: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nde bir uygulama* [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Keskin, A. (2018). *Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kılıç, S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.
- Koçak, O. (2019). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Köylü, D., & Gündüz, Y. (2019). Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 279-299. <https://doi.org/10.1080/10669868.2018.1459130>
- Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 5-42. <https://doi.org/10.1177/0013161X92028001002>
- Küçükşille, E. (2016). Çoklu doğrusal regresyon modeli. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPPS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (7. Baskı) içinde (ss. 259-266). Asil Yayın Dağıtım.
- Marique, G., Stinglhamer, F., Desmette, D., Caesens, G., & De Zanet, F. (2012). *Organizational identification and commitment: The impact of POS and prestige*. In 27th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology (SIOP).
- Marshall, C., & Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Pearson Education.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.78.4.538>
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resources Management Review*, 11, 299-326.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247.
- Nal, K. (2003). *Sınıf öğretmenlerinin yöneticilerinin yönetim tarzlarına ilişkin tutumları ile kuruma bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177. <https://doi.org/10.1080/09243450600565746>

- Nurlina, N., Widayatsih, T., & Lestari, N. D. (2023). The effect of job satisfaction and motivation on the organizational commitment. *Jurnal Manajemen, Kepemimpinan, Dan Supervisi Pendidikan*, 8(1), 26-39. <https://doi.org/10.31851/jmksp.v8i1.10029>
- Özdemir, İ. H. (2019). *Okul yönetimindeki kayırmacılığın örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ile olan ilişkisinin öğretmen algılarına göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6281>
- Özdemir, M., & Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeğinin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 201-218.
- Özkan, S. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve iş değerleri* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Penley, L. E., & Gould, S. (1988). Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 9(1), 43-59.
- Purwanto, A. (2020). Effect of organizational citizenship behavior, work satisfaction and organizational commitment toward Indonesian school performance. *Sys Rev Pharm*, 11(9), 962-971.
- Randall, D. M. (1987). Commitment and the organization: The organization man revisited. *Academy of Management Review*, 12(3), 460-471.
- Randall, D. M., & Cote, J. A. (1991). Interrelationships of work commitment constructs. *Work and Occupations*, 18(2), 194-211.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Serin, M. K., & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 435-459.
- Sheldon, M. E. (1971). Investments and involvements as mechanisms producing commitment to the organization. *Administrative Science Quarterly*, 16(2), 143-150. <https://doi.org/10.2307/2391824>
- Shirali, M., Feizi, M., & Alipour, H. (2013). Studying the relationship between organizational health and organizational commitment. *Arabian Journal of Business and Management Review (Nigerian Chapter)*, 1(9), 45-53.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi* [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Turhan, M. (2010). Social justice leadership: Implications for roles and responsibilities of school administrators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1357-1361. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.334>
- Tutar, H. (2016). *Örgütsel davranış*. Detay Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2023). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Wasonga, T. A. (2009). Leadership practices for social justice, democratic community and learning: School principals' perspectives. *Journal Of School Leadership*, 19(2), 200-224. <https://doi.org/10.1177/105268460901900204>

- Wasti, S. A. (2000). Örgütsel bağlılığı belirleyen evrensel ve kültürel etmenler: Türk kültürüne bakış. Z. Aycan (Ed.), *Türkiye’de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları* içinde (ss. 201-224). Türk Psikologları Derneği Yayınları.
- Yavuz, H. (2020). *Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık ve hizmetkâr liderlik düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Detay Yayıncılık.
- Yetim, Z. (2015). *İlköğretim kurumlarında dağıtımcı liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Seydikemer örneği)* [Yüksek lisans tezi, Aydın Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldırım, E. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Zembylas, M., & Iasonos, S. (2017). Social justice leadership in multicultural schools: The case of an ethnically divided society. *International Journal of Leadership in Education*, 20(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1080300>.
- Zorlu, Z. C. (2018). *Mobbingin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: eğitim sektörü çalışanlarına yönelik ampirik bir çalışma* [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

It can be said that one of the important factors affecting teachers' commitment to school is the school principal. The approach and behaviours of school principals towards teachers in the processes of decision-making, planning, ensuring communication and coordination within the organisation can be effective on teachers' commitment to school (Balay, 2000). For this reason, while school principals are expected to make efforts to achieve organisational goals, they are also expected to reduce inequalities that arise or may arise within the school and to demonstrate effective leadership by showing a fair management approach (Turhan, 2010). In this context, school principals with leadership qualities have responsibilities such as being aware of the differences and diversity in their schools, directing stakeholders to act together in line with the goals, playing a leading role in the development of their schools, raising individuals who are beneficial to society and displaying a fair approach towards all stakeholders with differences.

School principals should be able to approach with a critical awareness towards the oppression, exclusion and marginalisation that may arise against students with different characteristics and other stakeholders in their schools (Arar, 2015), and they are expected to develop a leadership understanding that can immediately notice inequalities hidden in routine work in their schools and take various measures to eliminate these inequalities (DeMatthews, 2014). School principals who are able to recognise inequalities in their schools and take measures against them, provide equal opportunities and opportunities for disadvantaged students and contribute to their education in a fair learning environment in the face of these inequalities exhibit an understanding of social justice leadership beyond good leadership (Theoharis, 2007). School principals with this understanding can demonstrate a management approach in accordance with the philosophy of social justice leadership through various attitudes and behaviours such as reducing discrimination, providing direct assistance and guidance to students (Tomul, 2009), creating a climate of belonging, improving students' achievement, and promoting inclusion, access and opportunity by improving the core of the curriculum (Zembylas & Iasonos, 2017). Therefore, it is thought that there is a relationship between the social justice leadership behaviours exhibited by school principals and teachers' school commitment.

2. METHOD

This research was designed with a predictive correlational model. The sample of the study consists of 603 teachers working in primary and secondary schools in Şahinbey district of Gaziantep province in the 2021-2022 academic year and selected according to the simple random sampling method. In the data collection process, in addition to the social justice leadership scale and organizational commitment scale, a personal information form was used to determine the demographic characteristics of the teachers. In the analysis phase, the data of 603 teachers were first transferred to the SPSS 22 statistical program. After data entry, it was examined whether the data showed normal distribution in order to decide which tests (parametric and nonparametric) to use. Descriptive statistical analysis, correlation analysis and multiple linear regression analysis were used to analyze the data.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the first question of the study, the level of school principals' exhibiting social justice leadership behaviors was examined and found to be at a high level. According to this result, teachers think that school principals exhibit behaviors appropriate for social justice leadership. In the second question for the purpose of the study, the organizational commitment perception of teachers working in primary schools were examined and it was determined that they were at a medium level. When the dimensions were

examined, it was seen that teachers' perception of the emotional commitment dimension had a higher average than the other dimensions and were at a high level. According to this result, teachers feel emotional commitment to their schools, see the problems of their schools as their own problems, think that their schools have a special place for them and feel themselves as a part of the family. In the third question of the study, the relationship between the social justice leadership behaviors exhibited by school principals and teachers' perception of organizational commitment was examined and it was concluded that there was a positive, significant and moderate relationship. In the fourth question of the study, it was examined whether the social justice leadership behaviors exhibited by school principals significantly predicted teachers' perception of organizational commitment, and it was found that it predicted positively and significantly. It can be stated that 35% of the total variance of teachers' organizational commitment perception is explained by principals' social justice leadership behaviors. In the last question for the purpose of the study, it was examined whether the perceptions of primary school teachers about the sub-dimensions of social justice leadership (critical consciousness, stakeholder support, participation and distributive justice) significantly predicted their perception of organizational commitment. Among the sub-dimensions of social justice leadership, participation and critical consciousness variables were found to be significant predictors of organizational commitment perception, while stakeholder support and distributive justice variables were not found to be significant predictors of organizational commitment.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

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

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.11.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-62927161-302.08.01-99483

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Literatür taraması, verilerin toplanması, verilerin analizi, bulguların yorumlanması ve raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, araştırma ve analiz yöntemlerinin belirlenmesi, verilerin analizi, verilerin yorumlanması ve danışmanlık.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI (ACKNOWLEDGEMENT)

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde katkı sağlayan okul yöneticileri ve öğretmenlere teşekkür ederiz.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada yazarlar arasında veya herhangi bir kurumla çıkar çatışması oluşturabilecek durum bulunmamaktadır.



Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi*

Examination of Variables Predicting Middle School Students' Attitudes Towards Turkish Lesson

Hakan VURAL¹ , Hatice YILDIZ²

Geliş Tarihi (Received): 13.02.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 18.12.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri, üst bilişsel farkındalık düzeyi ile çeşitli değişkenlerin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordama düzeyini belirlemek ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Karma yöntem kullanılan bu çalışmada sıralı açıklayıcı desen benimsenmiştir. Çalışmanın nicel boyutunda tarama modeli, nitel boyutunda da durum çalışması modeli kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunun örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesindeki resmi ortaokulların 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 668 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu, nicel verilerin toplandığı ortaokullarda öğrencilerin derslerine giren 25 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri III” Gencel (2006), “Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği - B” (Karakelle & Saraç, 2007) ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” (Topçuoğlu-Ünal & Köse, 2014) kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel veriler, SPSS 26 paket programı kullanılarak analiz edilerek, doğrusal çoklu hiyerarşik regresyon analizi ile değişkenlerin Türkçe dersine yönelik tutumu yordama gücü incelenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler ise NVivo 10 programı kullanılarak içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda; Türkçe Dersine Yönelik İlgî ve Sevgi (TDYİS), Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Tutumlar (TDİOT), Türkçe Dersine Yönelik Etkinlikler (TDYE) alt boyutlarında ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum (TDYT) ölçeğinin tamamında en önemli yordayıcının Öğrenme Stilleri olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Dersi, Tutum, Öğrenme Stili, Üst Bilişsel Farkındalık

&

Abstract: The objective of this study is to ascertain whether a multitude of variables encompassing middle school students' learning styles, levels of metacognitive awareness, and some variables serve as predictors of students' attitudes toward Turkish lesson. Additionally, the study aims to elucidate the perspectives of Turkish language instructors regarding students' attitude toward Turkish lesson. In this mixed method study, sequential explanatory design was adopted. The quantitative facet of the study adopts a survey model, while the qualitative aspect employs a case study model. The quantitative dimension of the research comprises a sample of 668 secondary school students in Sivas during the 2021-2022 academic year, selected through cluster sampling. The qualitative component of the study encompasses 25 Turkish language teachers. “Kolb Learning Styles Inventory III” (Gencel, 2006), “Metacognitive Awareness Scale for Children - B” (Karakelle & Saraç, 2007), and “Attitude Scale Towards Turkish Course” (Topçuoğlu-Ünal & Köse (2014) were used as data collection tools in the quantitative dimension. The qualitative data were gathered utilizing a meticulously devised interview form crafted by the researcher. The quantitative data underwent analysis employing the SPSS 26 software package. Subsequently, the predictive capacity of the variables concerning the attitude towards the Turkish course was scrutinized through linear multiple hierarchical regression analysis. The qualitative data were analyzed using the content analysis method facilitated by the NVivo 10 software program. As a result of the study it was observed that among the sub-dimensions of Interest, and Affection Towards Turkish Language Lesson, Negative Attitudes Towards Turkish Language Lesson, and Activities Related to Turkish Language Lesson, as well as the entirety of the Attitude Towards Turkish Language Lesson scale, the most significant predictor was identified to be Learning Styles. In the qualitative aspect of the study, it was discerned from teacher viewpoints that students manifest favorable attitude towards Turkish language instruction.

Keywords: Turkish Lesson, Attitude, Learning Style, Metacognitive Awareness.

Atıf/Cite as: Vural, H., & Yıldız, H. (2025). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 250-282, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1435530](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1435530).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees, and it has been confirmed that it is plagiarism-free, and complies with research, and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Türkçe Öğretmeni, Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü, hakanvural1995@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1830-4953

² Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, yildiz_htc@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-2365-6937

1. GİRİŞ

İnsan doğası gereği sosyal bir varlıktır ve iletişime ihtiyaç duyar. İletişim kurmak için kullanılan en önemli araç dildir. Dil, en genel tanımıyla bireyin gözlem, duygu ve düşüncelerini sözcük veya işaretlerle ifade ettiği bir sistemdir (Güneş, 2014). İnsanın duygu, düşünce ve bilgileri en doğru şekilde anlatması ana dil vasıtasıyla gerçekleşir. Ana dil, bireyin doğduğu çevreden farkında olmadan edindiği ilk dildir (Yakıcı vd., 2012). İnsan yaşadığı toplumun kültürünü ana dil aracılığıyla aile, çevre ve okuldan edinir (Kaplan, 2005). Ana dili eğitimi, uygun yöntemlerle ve eğitim ortamlarında bilgi ve becerilerin yeri ve zamanı geldikçe yapılmalıdır (Demir & Yapıcı, 2007). Türkçe dersi yapısı gereği hem ana dili becerisinin öğretimi ve geliştirilmesinde hem de diğer derslerin öğretiminde önemli bir görev üstlenmektedir. Bundan dolayı ders başarısını etkileyen bilişsel ve duyuşsal faktörlerin bilinmesi önemlidir.

Öğrenci nitelikleri, öğretim hizmetinin nitelikleri ve zaman öğrenme üzerindeki etkili değişkenlerdir (Bloom, 1968). Öğrenci nitelikleri, bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleridir. Türkçe dersi için bilişsel giriş davranışları, okuduğu bir metni anlama, anladıklarını yazılı veya sözlü olarak aktarabilme, dili etkili şekilde kullanmadır. Duyuşsal davranışlar ilgi alanları, tutumlar, takdirler, değerler ve duygusal kalıplar veya önyargılar (Krathwohl vd., 1964) olarak tanımlanabilir. Tutum; bireyin bir nesneye yönelik duygu, düşünce ve davranışlarının oluşmasını sağlayan devamlı bir eğilimi ifade eder (Güney, 2014). Tutuma yönelik ilginin artmasında tutum yoluyla öğretmenlerin öğrencilerin performansını etkileyebileceği inancı vardır (Ruffell vd., 1998). Öğrenci derse yönelik olumlu bir tutum geliştirmişse öğrenme gerçekleşmeden önce konuyu kolay bir şekilde öğrenebileceğine dair kendini motive eder ve bu durum öğrenmenin artmasını sağlar (Bölükbaş, 2010). Türkçe dersine yönelik geliştirilen olumsuz tutumlar öğrencinin akademik başarısını azaltır ve bu başarısızlığın kalıcı hâle gelmesine sebep olur (Bıyıklı, 2014). Bu sebeple eğitim-öğretim hizmetleri planlanırken öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınmalı ve dersler öğrenci özelliklerine göre planlanmalıdır.

Öğrencilerin nasıl öğrendiğini ifade eden öğrenme stili kavramı son dönemde yapılan araştırmaların önemli konularından biri olmuştur. Öğrencinin nasıl öğrendiğinin bilinmesi etkin öğrenmeyi beraberinde getirecektir. Bu anlamda öğrencinin nasıl öğrendiğinin belirlenebilmesi için öğrenme stili bilmesi önemlidir (Güven & Kürüm, 2006). İlk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından kullanılan öğrenme stili kavramı, bireyin doğuştan getirdiği karakter özellikleri olarak tanımlanabilir. Öğrenme stili davranışlarımıza etki etmektedir (Boydak, 2020). Bu yüzden öğretmen, öğrencilerin öğrenme stillerini bilmelidir (Güven, 2004). Öğretmenlerin öğrenme sürecini planlarken öğrencilerinin öğrenme stillerini bilmesi süreçte nasıl bir yöntem geliştirileceğinin farkındalığını sağlar (Akkoyunlu, 1995).

Öğrenme stilleri konusunda sadece öğretmen değil öğrenciler de bilgi sahibi olmalıdır. Öğrencinin nasıl öğrendiğinin farkında olması kendini güvende hissetmesini sağlayacaktır. Bunun sonucunda olumlu bir tutum ve akademik başarıda artış meydana gelecektir. Bu durum öğrenme stillerinin öğrenme süreçlerini etkilediğini göstermektedir (Duman, 2008).

Günümüzde öğrencilere bilgi aktarımı yapan geleneksel yöntemler terk edilirken öğrencinin bilgiye nasıl ulaştığının, bilgiyi nasıl kullanabileceği farkındalığının önemi artmıştır. Öğrencinin aktif konuma geçmesi sağlanmış, öğrenciye öğrenme sorumluluğu verilmiştir (Yıldız, 2012). Öğrenciden beklenen bilgiye ulaşarak onu düzenlemesi ve değerlendirmesi, bilgiyi sunabilmesidir (Akkoyunlu, 1995).

Üst bilişsel farkındalık, süreç içerisinde öz yönetimsel beceri gerektirir. Üst bilişsel farkındalıkta birey öğrenmesini planlar, harekete geçer, aynı zamanda dış bir göz gibi süreci takip eder, gözlemleri sonucunda eksiklerini belirler, tamamlama işlemini başlatır, tamamlama sürecinde yeni bilgi üretir ya da mevcut bilgiyi derinleştirir (Yılmaz, 2019). Bu becerilere sahip bireyler öğrenmeyi daha planlı ve hızlı gerçekleştirirken bu becerilere sahip olmayan bireyler pasif alıcı konumda olur (Özsoy, 2008). Bilgiyi nasıl anlamlandıracağını bilen öğrenci derse karşı ön yargı geliştirmez, olumlu bir tutuma sahip olur.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri, üst bilişsel farkındalık düzeyleri, cinsiyet, sınıf seviyesi (SS), okul türü (OT), anne eğitim düzeyi (AED), baba eğitim düzeyi (BED) ve aylık okunan kitap sayısı (AOKS) değişkenlerinin Türkçe dersine yönelik tutumu ne düzeyde yordadığını belirlemek ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda araştırmanın nicel boyutuna ilişkin şu sorulara cevap aranmıştır:

Ortaokul öğrencilerinin ÖS, ÜBFD, cinsiyet, SS, OT, AOKS, AED ve BED değişkenleri;

- 1- "Türkçe Dersine Yönelik İlgi ve Sevgi" (TDYİS),
- 2- "Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Tutumlar" (TDİOT),
- 3- "Türkçe Dersine Yönelik Etkinlikler" (TDYE) alt boyutlarını ve
- 4- "Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarını" (TDYT)

anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin şu sorulara cevap aranmıştır:

Öğrencilerin genel olarak Türkçe dersine/dersinde

- 1- yönelik tutumlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- 2- kullandıkları öğrenme stillerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- 3- konuları öğrenme farkındalıklarına (üst bilişsel farkındalık) ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- 4- öğrenme eksikliğini gidermek için yaptıklarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- 5- yönelik tutumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşleri nelerdir?
- 6- yönelik tutumları ile üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın önemi

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araçtır. Birey, dil vasıtasıyla çevresindekilerle iletişim kurar; kendini ifade etme fırsatı bulur. Yaşamın vazgeçilmez bir parçası olan dilin öğrenilmesi gereklidir. Çünkü dilin öğrenilmesi okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi anlama ve anlatma becerilerinin gelişimini sağlayacak ve bireyin dil yetisini güçlendirecektir. Bu becerilerin gelişimi ancak eğitimle mümkündür. Ülkemizde ana dil eğitimi Türkçe dersi aracılığıyla gerçekleştirilmekte olduğundan bu derse karşı geliştirilen tutum önemlidir. Bıyıklı'ya (2014, s. 233) göre Türkçe dersinde başarılı olabilmek için öğrencilerin bu derse karşı olumlu bir tutuma sahip olmaları gerekmektedir. Türkçe dersine yönelik tutum ile ilgili yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde tutumun birçok değişkenle ilişkisinin incelendiği görülmektedir (Arslan vd., 2011; Belet & Yaşar, 2007; Can & Topçuoğlu Ünal, 2018; Çörek, 2006; Deniz & Tuna, 2006; Gür vd., 2013; Karakuş Tayşi, 2019; Maden & Durukan, 2010; Özipek, 2019; Savaş, 2014; Türkben & Gündeğer, 2021; Uçgun, 2013). Türkçe dersine yönelik tutumun birçok değişkenle ilişkisi incelenmiş ancak öğrenme stili ve üst bilişsel farkındalık kavramlarıyla ilişkisini beraber ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma öğrenme stili ve üst bilişsel farkındalıkla Türkçe dersine yönelik geliştirilen tutumun ilişkisini ortaya koyması bakımından önemlidir. Ayrıca cinsiyet, sınıf seviyesi (SS), okul türü (OT), anne eğitim düzeyi (AED), baba eğitim düzeyi (BED), aylık okunan kitap sayısı (AOKS) değişkenlerinin tutumla ilişkisinin ortaya konması bakımından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, Türkçe dersine yönelik tutumun daha çok nicel boyutu üzerinde durulduğu (Bölükbaş, 2010; Deniz & Tuna, 2006; Gür vd., 2013; Kaya vd., 2009; Zorbaz & Habeş, 2015), öğretmenlerin derse ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmaların görece daha az olduğu görülmüştür. Bu anlamda araştırmanın nitel boyutuyla alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada nicel ve nitel çalışmaların sonuçlarının bütünleştirildiği karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, birden fazla araştırma yöntemi kullanarak (Brannen, 2005) nicel ve nitel verilerin aynı anda ya da

aşamalar halinde toplandığı (Creswell, 2003), elde edilen verilerin birbiriyle bütünleştirilerek sonuçların çıkarıldığı bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2021). Karma yöntem kullanılan bu çalışmada sıralı açıklayıcı desen benimsenmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, bir durum ya da olayı olduğu gibi betimleyen, aynı zamanda durum ya da olayı etkileyen değişkenlerin ilişkisini ve etkisini ortaya koyan araştırmalardır (Kaya vd., 2012, s. 1234-1235). İlişkisel tarama modeli kullanılarak öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda veriler görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan değişkenleri belirleyebilmek amacıyla nicel veriler toplandıktan sonra öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bireylerin tecrübelerini ve bu tecrübeleri nasıl anlamlandırdığını anlamak için kullanılan (Türnüklü, 2000) görüşme tekniği araştırmacının araştırdığı konu hakkında önceden hazırladığı ya da görüşme anında amaçlı sorular yönelterek kişilerin duygu ve düşüncelerini sistemli bir şekilde ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

2.2. Araştırmanın evren-örnekleme ve çalışma grubu

Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde *Milli Eğitim Bakanlığına* bağlı resmi ortaokul kurumlarında öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın nicel boyutunda örneklem küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Küme örnekleme yöntemi evrenin çok büyük olduğu durumlarda evreni oluşturan kişilerden tesadüfi şekilde seçim yapmak yerine bu kişilerin oluşturduğu kümelerden seçim yapılmasıdır (Kılıç, 2013). Araştırmada, Sivas ili merkez ilçesinde 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu 25.327 kişilik evrenden kuramsal örneklem büyüklüğü $n_0 = [(t \cdot S) / d]^2$ formülünde (Büyüköztürk vd., 2014) uygun değerler yerine yazılarak belirlenmiş, .01 standart sapma miktarı ile örneklem büyüklüğü en az 647 kişi olarak hesaplanmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın örneklemini oluşturan 795 öğrenciye ulaşılmıştır. Fakat yapılan inceleme sonucunda 123 öğrencinin ölçeklere doğru cevap vermediği, dört adet verinin ise uç değer olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple; 127 öğrencinin cevabı geçersiz sayılmış, araştırmanın örnekleme 668 ortaokul öğrencisinden oluşmuştur. 5. sınıf öğrencilerinin araştırmaya dâhil edilmemesinin sebebi ise araştırmada kullanılan Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B'nin bu sınıf seviyesine uygun olmamasıdır.

Çalışmanın nitel boyutunun çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından belirlenen ölçütü karşılayan birimlerin örnekleme dâhil edilmesidir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu doğrultuda örneklem ölçütü nicel verilerin toplandığı ortaokullardaki öğrencilerin Türkçe dersine giren öğretmenlerin olması yönünde oluşturulmuştur. Bu kapsamda araştırmanın nitel çalışma grubu nicel verilerin toplandığı ortaokullarda görev yapan 15'i kadın, 10'u erkek olmak üzere toplam 25 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

2.3.1. Nicel veri toplama araçları

Araştırmanın nicel bölümünde kullanılan ölçme aracı dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğrencilerin demografik bilgilerinin yer aldığı "Kişisel Bilgi Formu", ikinci bölümde Kolb (1999) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Gencil (2006) tarafından uyarlanan "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri III (KÖSE III)", üçüncü bölümde Sperling vd. (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Karakelle ve Saraç (2007) tarafından uyarlanan "Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B (ÜBFÖ-Ç B)" ve dördüncü bölümde Topçuoğlu-Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)" yer almaktadır.

Kişisel Bilgi Formu ile öğrencilere cinsiyet, sınıf seviyesi, öğrenim görülen okul türü, anne-baba eğitim düzeyi ve aylık okunan kitap sayısı soruları sorulmuştur.

KÖSE III, dört seçenekli 12 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerden öğrenme stilini en iyi tanımlayan dört ifadeyi sıralamaları istenmektedir. Verilen cevaplar sonucunda en az 12, en çok 48 puan elde edilmektedir. Ardından birleştirilmiş sonuçlar elde edilmektedir. Birleştirilmiş puanlar -36 ve +36 arasında değişmektedir. Elde edilen puanlar öğrenmenin somut, soyut; aktif ya da yansıtıcı olduğunu göstermektedir. Bu envanterde stil isimleri “Yerleştirme”, “Değiştirme”, “Ayrıştırma” ve “Özümseme” şeklinde değiştirilmiştir. Türkçeye uyarlanan formun güvenirlik katsayısı .71 ile .84 değerleri arasında bulunmuştur (Gencel, 2006). Köse’nin bu araştırmadaki Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı somut yaşantı için .77, yansıtıcı gözlem için .73, soyut kavramsallaştırma için .71, aktif yaşantı için .75 olarak hesaplanmıştır. Birleştirilmiş puanların Cronbach Alpha güvenirlik değerleri soyut-somut için .79, aktif-yansıtıcı için .78 bulunmuştur.

ÜBFÖ A ve B Formu 3-9. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel becerilerini ölçmek amacıyla Sperling vd. (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Karakelle ve Saraç (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin A formu 3-5. sınıf öğrencileri için B formu ise 6-9. sınıf öğrencileri için uygundur. Bu araştırma ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirildiğinden ÜBFÖ-Ç B kullanılmıştır. ÜBFÖ-Ç B, toplam 18 madde ve iki boyuttan oluşmaktadır. Formda maddelerin yarısı bilişin düzenlenmesi, diğer yarısı ise biliş bilgisi boyutuyla ilgilidir. Ölçek beşli (asla, nadiren, bazen, sık sık, her zaman) likert ölçeği olarak derecelendirilmektedir. Ölçekte bilişin düzenlenmesi ve biliş bilgisi için puanlar ayrı ayrı hesaplanmamaktadır. Toplam puan, madde puanlarının toplamından elde edilmektedir. Toplam puanın yüksekliği üst bilişin yüksek olduğunu göstermektedir. Orijinal çalışmada iç tutarlılık kat sayısı .82 olarak hesaplanmıştır (Karakelle & Saraç, 2007). ÜBFÖ-Ç B’nin bu araştırmadaki Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .77 olarak bulunmuştur.

TDYTÖ, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla Topçuoğlu-Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilmiştir. TDYTÖ, 19’u olumlu 8’i olumsuz toplam 27 maddelik beşli likert tipindedir. Ölçek “TDYİS”, “TDİOT” ve “TDYE” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut olan “TDYİS” alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .93, ikinci alt boyut olan “TDİOT” alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .84, üçüncü alt boyut olan “TDYE” alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .92 olarak hesaplanmıştır (Toğçuoğlu-Ünal & Köse, 2014). TDYTÖ’nün bu araştırmadaki Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı “TDYİS” alt boyutunda .91; “TDİOT” alt boyutunda .83; “TDYE” alt boyutunda .78 ve ölçeğin geneli için .73 olarak hesaplanmıştır.

2.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla çalışma grubundaki öğrencilerin öğretmenleriyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme; kişilerin, bir konu hakkındaki düşünce, davranışları ile tutumlarını, bunların nedenlerinin öğrenilmesini sağlayan sözlü iletişim sürecidir. Görüşmenin temel amacı iş birliği sağlamak, güven artırmak ve veri toplamaktır. Sorular görüşme amacını gerçekleştirecek sayıda olmalı, önceden hazırlanmalıdır (Karasar, 2012).

Görüşme formu, araştırmacı tarafından araştırmanın başında nicel veri toplama araçları belirlendikten sonra hazırlanmış olup, dokuz sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda öğretmen görüşlerine göre; öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının nasıl olduğu, öğrencilerin Türkçe dersi konularını öğrenirken kullandıkları öğrenme stillerinin neler olduğu, öğrencilerin Türkçe dersindeki konuları öğrenme farkındalıklarının ne düzeyde olduğu vb. sorular sorulmuştur. Hazırlanan görüşme formu Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında görev yapan üç öğretim üyesine gösterilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda üç adet sorunun amaca hizmet etmediği görülmüş ve bu sorular görüşme formundan çıkarılmıştır. Üç adet sorunun ise uzman görüşleri doğrultusunda güncellenmesi gerektiği görülmüş ve sorular yeniden düzenlenerek forma son şekli verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

2.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde, doğrusal çoklu hiyerarşik regresyon analizi (DÇHRA) kullanılmıştır. DÇHRA'da ikiden fazla nicel değişkenin biri yordanan, diğerleri ise yordayan değişken olarak ele alınır ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenir (Cevahir, 2020). Bağımsız değişkenler analize bloklar şeklinde dâhil edilir. Analize alınan her bir blok daha sonra analize dâhil edilecek değişkenler için kontrol grubu olur (Koç, 2015). Bu araştırmada veriler altı blokta analiz edilmiştir. İlk blokta ÖS; ikinci blokta ÖS ve ÜBFD; üçüncü blokta ÖS, ÜBFD ve Cinsiyet; dördüncü blokta ÖS, ÜBFD, Cinsiyet ve AOKS; beşinci blokta ÖS, ÜBFD, Cinsiyet, AOKS, OT ve SS; altıncı blokta ise ÖS, ÜBFD, Cinsiyet, AOKS, OT, SS, AED ve BED değişkenleri alınmıştır. Araştırmada DÇHRA'ya geçmeden önce örneklem büyüklüğü, değişkenlerin sürekli olması, doğrusallık, normallik, uçdeğer, çoklu bağlantılılık ve varyansların homojenliği varsayımları test edilmiş; varsayımların hepsinin sağlandığı görüldükten sonra verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

DÇHRA varsayımlarını sınamak için ilk olarak örneklem büyüklüğü incelenmiş ($n>50$) ve bu varsayımın sağlandığı ($n=668$) görülmüştür. Ardından veriler içerisinde kayıp değer olup olmadığı incelenmiş, analize dâhil edilecek veriler içerisinde kayıp değere rastlanmamıştır. DÇHRA'da değişkenlerin en az aralık ölçeğinde ölçülen sürekli değişken olmaları gerekmektedir. Ancak yordanan değişken üzerinde süresiz bağımsız değişkenlerin etkisi araştırılacaksa "Dummy" kodlama yapılarak değişkenler sürekliymiş gibi analize alınabilir (Büyüköztürk, 2007). Bu araştırmadaki bağımsız değişkenlerden ÖS, cinsiyet, SS, OT, AED ve BED değişkenleri kategorik değişkenler olduğu için dummy kodlama yoluyla yeniden kodlandıktan sonra analize dâhil edilmiştir. Dummy yoluyla kodlanan değişkenler ÖS1, ÖS2, ÖS3, SS1, SS2, AED1, AED2, AED3, BED1, BED2 ve BED3 olarak ifade edilmiştir. Regresyon analizinde yordanan değişkenlerle yordayıcı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır (Büyüköztürk, 2007). ÖS, ÜBFD, Cinsiyet, AOKS, OT, SS, AED, BED yordayıcı değişkenleri ile TDYİS, TDİOT, TDYE ve TDYT yordanan değişkenleri arasında doğrusallık varsayımı test edilmiş ve değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Normallik varsayımını test etmek için çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değerleri $[-1, 1]$ aralığında (Hair vd., 2013), basıklık değerleri $[-2, 2]$ aralığında (Georg & Mallery, 2010) olduğundan araştırmadaki yordanan değişkenlerin normal dağılıma benzer bir dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Yordanan ve yordayıcı değişkenler için çoklu normal dağılım şartını sağlayıp sağlamadığı Mahalanobis ve Cook's mesafelerine bakılarak test edilmiştir. Araştırmadaki Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmış, ardından ki-kare tablo değerleriyle karşılaştırılmıştır. Tablo değerlerine göre dört adet veri uç değer olarak tespit edilmiş, bu veriler veri setinden çıkarılmıştır. Ardından Cook's uzaklığı incelenmiş, değerlerin $(.000 - .015)$ birin altında olduğu görülmüştür. Değerler birin altında olduğundan bu varsayımı da sağladığı görülmüştür (Barutçu-Yıldırım & Demir, 2017). Ardından araştırma sonucunu etkileyecek bir uç değer bulunup bulunmadığı incelenmiş, araştırma sonucunu etkileyecek bir uç değere rastlanılmamıştır. Yordayıcı değişkenler arasında otokorelasyon bulunup bulunmadığı Durbin-Watson değeri incelenerek test edilmiştir. Bu değer TDYİS için 2.011, TDİOT için 2.046, TDYE için 1.985 ve TDYT için 2.013 olarak bulunmuştur. Bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon bulunmaması için Durbin-Watson değerinin $[1.5-2.5]$ aralığında olması beklenir (Kalaycı, 2010). Değişkenler arasında çoklu bağlantılılık bulunup bulunmadığı varsayımının sınanması amacıyla Tolerans ve VIF değerleri hesaplanmıştır. Tolerans değerinin .02'den büyük, VIF değerinin ise 10'dan küçük olması gerekmektedir (Cevahir, 2020). Yordanan ve yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık probleminin varlığı test edilmiş, değişkenler arasında çoklu bağlantılılık probleminin bulunmadığı ve bu varsayımın da sağlandığı görülmüştür. Son olarak Condition Indices değeri hesaplanmış, değerlerin tamamı $(2.231 - 27.348)$ 30'un altında olduğundan bu varsayımı da sağladığı (Ulutan, 2018) görülmüştür. Tüm varsayımlar test edilip, varsayımların sağlandığı görülünce DÇHRA yapılmıştır. TDYİS, TDİOT, TDYE ve TDYT yordanan

değişkenlerini belirlenen bağımsız değişkenlerin ne düzeyde yordadığına ait regresyon analizi sonuçları raporlaştırılmıştır.

2.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Bu araştırmada, nitel veri analizi yöntemi olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi “kodlama, temaların tespit edilmesi, kod ve temaların düzenlenmesi, verilerin tanımlanması ve yorumlanması” olmak üzere dört adımda analiz edilir (Koç, 2015). Nitel veriler, 25 Türkçe öğretmenle yapılan görüşmeler aracılığıyla elde edilmiş; öğretmenlerden elde edilen ham veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler NVivo 10 programı kullanılarak içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İlk önce veriler satır satır okuma tekniğiyle okunmuş, kodlar belirlenmiştir. Ardından belirlenen kodlar gruplandırılarak kategoriler belirlenmiştir. Kategoriler tekrar incelenmiş ve düzenlemeler yapılmıştır. Bu işlemlerden sonra temalar belirlenmiş, ardından veriler anlamlandırılarak bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkileri incelenmiş, bulgular yorumlanmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “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.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.07.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-60263016-050.06.04-55630

3. BULGULAR

3.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında; TDYT’nin alt boyutları olan TDYİS, TDİOT, TDYE boyutlarının ve TDYT ölçeğinin tamamını yordayan değişkenleri tespit etmek amacıyla yapılan DÇHRA bulgularına yer verilmiştir. Bu çalışmada anlamlı çıkan Model 6’ya ait değerlere yer verilmiştir.

3.1.1. TDYİS Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum

Araştırma çerçevesinde belirlenen bağımsız değişkenlerin TDYİS değişkenini yordama düzeyine ilişkin regresyon analizi bulguları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

TDYİS Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Mode l	Değişke n	B	Standart Hata B	ß	T	p	İkili r	Kısmi r	R	R ²	F	p
6	Sabit	17.75	2.39		7.42	.00						
	ÖS1	12.28	1.17	.30	1.48	.00	.25	.38				
	ÖS2	14.03	1.20	.32	11.66	.00	.25	.41				
	ÖS3	8.64	.75	.35	11.48	.00	.28	.41				
	ÜBFD	5.82	.61	.25	9.51	.00	.43	.34				
	Cinsiyet	2.69	.65	.10	4.13	.00	.25	.16				
	AOKS	.71	.07	.28	1.22	.00	.50	.37				
	OT	-4.01	.81	-.16	-4.93	.00	-.10	-.19				
	SS1	-2.11	.84	-.08	-2.52	.01	-.05	-.09	.76	.58	60.71	.00
	SS2	1.06	.62	.04	1.69	.09	.05	.06				
	AED1	.27	1.11	.01	.24	.80	-.02	.01				
	AED2	.58	1.10	.02	.52	.59	.07	.02				
	AED3	1.42	1.01	.05	1.40	.16	-.00	.05				
	BED1	4.68	1.19	.13	3.92	.00	.07	.15				
	BED2	1.92	1.02	.06	1.88	.06	.07	.07				
	BED3	.78	.85	.03	.91	.36	-.03	.03				

Model 6’nın analizinde; ÖS, ÜBFD, Cinsiyet, AOKS, OT, SS, AED ve BED değişkenleri analize alınmış ve Model 6’nın manidar olduğu görülmüştür ($p = .000 < .01$). ÖS1, ÖS2, ÖS3, ÜBFD, Cinsiyet, AOKS, OT, BED1 ($p = .000 < .01$); SS1 ($p = .012 < .05$) değişkenlerinin TDYİS alt boyutunun anlamlı birer yordayıcısı olduğu; SS2 ($p = .090 > .05$), AED1 ($p = .805 > .05$), AED2 ($p = .597 > .05$), AED3 ($p = .161 > .05$), BED2 ($p = .060 > .05$), BED3 ($p = .362 > .05$), değişkenlerinin ise TDYİS’in anlamlı birer yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Bu değişkenler TDYİS değişkenine ilişkin toplam varyansın %58’ini açıklamaktadır ($R = .763$, $R^2 = .583$). Böylece Model 6, açıklanma miktarının en fazla olduğu model olarak belirlenmiştir. TDYİS yordanan değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyon incelendiğinde; ÖS1 ($r = .250$), ÖS2 ($r = .256$), ÖS3 ($r = .286$), Cinsiyet ($r = .252$), BED1 ($r = .079$) değişkenleri ile TDYİS arasında pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişkisi olduğu; ÜBFD ($r = .436$), AOKS ($r = .504$) değişkenleri ile TDYİS arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; OT ($r = -.106$), SS1 ($r = -.053$) değişkenleri ile TDYİS arasında negatif ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. TDYİS yordanan değişkeni üzerinde; ÖS1 değişkenindeki bir birimlik artış 12.280 birimlik bir artışa, ÖS2 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 14.039 birimlik bir artışa, ÖS3 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 8.648 birimlik bir artışa, ÜBFD değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 5.827 birimlik bir artışa, Cinsiyet değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 2.690 birimlik bir artışa, AOKS değişkeni üzerindeki bir birimlik artış .716 birimlik bir artışa, OT değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 4.016 birimlik bir azalışa, SS1 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 2.119 birimlik bir azalışa ve BED1 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 4.684 birimlik bir artışa neden olmaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde ise yordayıcı değişkenlerin TDYİS üzerindeki önem sırasının ÖS3 ($\beta = .352$), ÖS2 ($\beta = .329$), ÖS1 ($\beta = .302$), AOKS ($\beta = .285$), ÜBFD ($\beta = .257$), OT ($\beta = -.162$), BED1 ($\beta = .133$), Cinsiyet ($\beta = .109$), SS1 ($\beta = -.082$) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. TDYİS için aşağıdaki regresyon eşitliği elde edilmiştir:

$$TDYİS = 17.750 + 12.280\text{ÖS1} + 14.039\text{ÖS2} + 8.648\text{ÖS3} + 5.827\text{ÜBFD} + 2.690\text{Cinsiyet} + .716\text{AOKS} - 4.016\text{OT} - 2.119\text{SS1} + 4.684\text{BED1}$$

3.1.2. TDİOT Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum

Araştırma çerçevesinde belirlenen bağımsız değişkenlere göre TDİOT değişkenini yordama düzeyine ilişkin regresyon analizi bulguları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

TDİOT Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Model	Değişken	B	Standart Hata B	ß	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R ²	F	p
6	Sabit	32.28	1.72		18.76	.00						
	ÖS1	.63	.84	.02	.75	.45	.05	.02				
	ÖS2	-.21	.86	-.00	-.24	.80	.03	-.00				
	ÖS3	-3.94	.54	-.29	-7.28	.00	-.37	-.27				
	ÜBFD	-3.23	.44	-.25	-7.34	.00	-.37	-.27				
	Cinsiyet	-2.06	.46	-.15	-4.41	.00	-.21	-.17				
	AOKS	-.17	.05	-.12	-3.41	.00	-.23	-.13				
	OT	1.26	.58	.09	2.15	.03	.08	.08				
	SS1	-.27	.60	-.01	-.45	.64	-.05	-.01	.54	.29	18.04	.00
	SS2	-.22	.45	-.01	-.48	.62	-.00	-.01				
	AED1	1.39	.80	.09	1.73	.08	.09	.06				
	AED2	1.29	.79	.08	1.62	.10	.03	.06				
	AED3	-.69	.73	-.04	-.94	.34	-.10	-.03				
	BED1	-.66	.85	-.03	-.77	.43	.01	-.03				
	BED2	-.46	.73	-.02	-.63	.52	-.01	-.02				
	BED3	-.17	.61	-.01	-.28	.77	.01	-.01				

Model 6’nın analizinde; ÖS, ÜBFD, Cinsiyet, AOKS, OT, SS, AED, BED, değişkenleri analize alınmış ve Model 6’nın manidar olduğu ($p = .000 < .01$) görülmüştür. TDİOT için ÖS3, ÜBFD, Cinsiyet ($p = .000 < .01$), AOKS ($p = .001 < .01$), OT ($p = .032 < .05$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu; ÖS1 ($p = .453 > .05$), ÖS2 ($p = .809 > .05$), SS1 ($p = .649 > .05$), SS2 ($p = .625 > .05$), AED1 ($p = .083 > .05$), AED2 ($p = .105 > .05$), AED3 ($p = .343 > .05$), BED1 ($p = .438 > .05$), BED2 ($p = .529 > .05$), BED3 ($p = .778 > .05$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Bu değişkenler TDİOT değişkenine ait toplam varyansın %29’unu açıklamaktadır ($R = .542$, $R^2 = .293$). Böylece Model 6, açıklanma miktarının en fazla olduğu model olarak belirlenmiştir. TDİOT yordanan değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyon incelendiğinde; ÖS3 ($r = -.378$), ÜBFD ($r = -.371$) değişkenleri ile TDİOT arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; Cinsiyet ($r = -.217$), AOKS ($r = -.237$) değişkenleri ile TDİOT arasında negatif ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu; OT ($r = .081$) değişkeni ile TDİOT arasında pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. TDİOT yordanan değişkeni üzerinde; ÖS3 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 3.946 birimlik bir azalışa, ÜBFD değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 3.238 birimlik bir azalışa, Cinsiyet değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 2.067 birimlik bir azalışa, AOKS değişkeni üzerindeki bir birimlik artış .172 birimlik bir azalışa ve OT değişkenindeki bir birimlik artış 1.260 birimlik bir artışa neden olmaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde ise yordayıcı değişkenlerin TDİOT üzerindeki önem sırasının ÖS3 ($\beta = -.291$), ÜBFD ($\beta = -.258$), Cinsiyet ($\beta = -.152$), AOKS ($\beta = -.124$), OT ($\beta = .092$) şeklinde

olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersine karşı olumsuz tutumları için aşağıdaki regresyon eşitliği elde edilmiştir.

$$TDİOT=32.285-3.946ÖS3-3.238ÜBFD-2.067Cinsiyet-.172AOKS+1.260OT$$

3.1.3. TDYE Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum

Araştırma çerçevesinde belirlenen bağımsız değişkenlere göre TDYE değişkenini yordama düzeyine ilişkin regresyon analizi bulguları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

TDYE Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Mode 1	Değişken	B	Standart Hata B	ß	T	p	İkili r	Kısmi r	R	R ²	F	p
	Sabit	6.81	.83		8.12	.00						
	ÖS1	2.60	.41	.21	6.34	.00	.19	.24				
	ÖS2	2.54	.42	.20	6.02	.00	.17	.23				
	ÖS3	1.74	.26	.24	6.58	.00	.22	.25				
	ÜBFD	1.60	.21	.24	7.47	.00	.37	.28				
	Cinsiyet	.98	.22	.13	4.30	.00	.25	.16				
	AOKS	.15	.02	.21	6.46	.00	.41	.24				
	OT	-.71	.28	-.09	-2.51	.01	.05	-.09				
6	SS1	-1.72	.29	-.22	-5.84	.00	-.21	-.22	.63	.40	29.23	.00
	SS2	-.06	.22	-.01	-.30	.75	-.02	-.01				
	AED1	1.12	.39	.14	2.85	.00	.02	.11				
	AED2	.97	.39	.11	2.49	.01	.07	.09				
	AED3	.85	.35	.10	2.40	.01	-.02	.09				
	BED1	.25	.41	.02	.60	.54	.03	.02				
	BED2	.01	.35	.00	.03	.97	.07	.00				
	BED3	-.17	.30	-.02	-.58	.56	-.03	-.02				

Model 6'nın analizinde; ÖS, ÜBFD, Cinsiyet, AOKS, OT, SS, AED, BED değişkenleri analize alınmış ve modelin anlamlı olduğu ($p=.000<.01$) görülmüştür. TDYE için ÖS1, ÖS2, ÖS3, ÜBFD, Cinsiyet, AOKS, SS1 ($p=.000<.01$); OT ($p=.012<.05$), AED1 ($p=.001<.05$), AED2 ($p=.013<.05$), AED3 ($p=.017<.05$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu; SS2 ($p=.757>.05$), BED1 ($p=.548>.05$), BED2 ($p=.972>.05$), BED3 ($p=.562>.05$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Bu değişkenler TDYE değişkenine ilişkin toplam varyansın %40'ını açıklamaktadır ($R=.634$, $R^2=.402$). Böylece Model 6, açıklanma miktarının en fazla olduğu model olarak belirlenmiştir. TDYE yordanan değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde; ÖS1 ($r=.198$), ÖS2 ($r=.170$), ÖS3 ($r=.229$), Cinsiyet ($r=.255$), OT ($r=.057$), AED1 ($r=.020$), AED2 ($r=.078$) değişkenleri ile TDYE arasında pozitif ve zayıf düzeyde ilişki olduğu; ÜBFD ($r=.372$), AOKS ($r=.410$) değişkenleri ile TDYE arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ve SS1 ($r=-.218$), AED3 ($r=-.023$) değişkenleri ile TDYE arasında negatif ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. TDYE yordanan değişkeni üzerinde; ÖS1 değişkenindeki bir birimlik artış 2.609 birimlik bir artışa, ÖS2 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 2.548 birimlik bir artışa, ÖS3 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 1.742 birimlik bir artışa, ÜBFD değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 1.608 birimlik bir artışa, Cinsiyet değişkeni üzerindeki bir birimlik artış .983 birimlik bir artışa, AOKS değişkeni üzerindeki bir birimlik artış .159 birimlik bir artışa, OT değişkeni üzerindeki bir birimlik artış .718 birimlik bir azalışa, SS1 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 1.725 birimlik bir azalışa, AED1 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 1.121 birimlik bir artışa, AED2 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış .971 birimlik bir artışa ve AED3 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış .857 birimlik bir artışa neden olmaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde ise yordayıcı değişkenlerin TDYE üzerindeki önem sırasının ÖS3 ($\beta = .242$), ÜBFD ($\beta = .242$), SS1 ($\beta = -.229$), ÖS1 ($\beta = .219$), AOKS ($\beta = .216$), ÖS2 ($\beta = .204$), AED1 ($\beta = .144$), Cinsiyet ($\beta = .136$), AED2 ($\beta = .119$), AED3 ($\beta = .105$), OT ($\beta = -.099$) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik etkinlik tutumları için aşağıdaki regresyon eşitliği elde edilmiştir.

$$TDYE = 6.819 + 2.609\text{ÖS1} + 2.548\text{ÖS2} + 1.742\text{ÖS3} + 1.608\text{ÜBFD} + .983\text{Cinsiyet} + .159\text{AOKS} - .718\text{OT} - 1.725\text{SS1} + 1.121\text{AED1} + .971\text{AED2} + .857\text{AED3}$$

3.1.4. TDYT'ye İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum

Araştırma çerçevesinde belirlenen bağımsız değişkenlere göre TDYT değişkenini yordama düzeyine ilişkin regresyon analizi bulguları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

TDYT Değişkenine İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Mod el	Değiş ken	B	Standar t Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R ²	F	p
	Sabit	56.85	2.24		25.38	.00						
	ÖS1	15.52	1.09	.39	14.14	.00	.35	.48				
	ÖS2	16.37	1.12	.39	14.51	.00	.33	.49				
	ÖS3	6.44	.70	.27	9.13	.00	.15	.33				
	ÜBFD	4.18	.57	.19	7.31	.00	.35	.27				
	Cinsiyet	1.66	.60	.06	2.63	.00	.21	.10				
	AOKS	.73	.06	.29	1.70	.00	.51	.38				
6	OT	-3.47	.76	-.14	-4.55	.00	-.04	-.17	.77	.60	66.94	.00
	SS1	-4.11	.78	-.16	-5.23	.00	-.15	-.20				
	SS2	.77	.58	.03	1.32	.18	.04	.05				
	AED1	2.79	1.04	.10	2.66	.00	.03	.10				
	AED2	2.85	1.03	.10	2.74	.00	.11	.10				
	AED3	1.58	.95	.05	1.66	.09	-.07	.06				
	BED1	4.26	1.11	.12	3.82	.00	.10	.14				
	BED2	1.47	.95	.05	1.54	.12	.09	.06				
	BED3	.43	.80	.01	.53	.59	-.03	.02				

Model 6'nın analizinde; ÖS, ÜBFD, Cinsiyet, AOKS, OT, SS, AED, BED değişkenleri analize alınmış ve modelin anlamlı olduğu ($p = .000 < .01$) görülmüştür. TDYT için ÖS1, ÖS2, ÖS3, ÜBFD, AOKS, OT, SS1 ve BED1 ($p = .000 < .01$), Cinsiyet ($p = .009 < .01$), AED1 ($p = .008 < .01$), AED2 ($p = .006 < .01$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu; SS2 ($p = .187 > .05$), AED3 ($p = .096 > .05$), BED2 ($p = .123 > .05$), BED3 ($p = .590 > .05$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Tüm değişkenler toplam varyansın yaklaşık %61'ini açıklamaktadır ($R = .779$, $R^2 = .606$). AED ve BED değişkenlerinin toplam varyansa %3'lük artışla katkı sağlamaktadır. Böylece Model 6, açıklanma miktarının en fazla olduğu model olarak belirlenmiştir. TDYT yordanan değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde; ÖS1 ($r = .351$), ÖS2 ($r = .338$), ÜBFD ($r = .352$), AOKS ($r = .511$) değişkenleri ile TDYT arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; ÖS3 ($r = .150$), Cinsiyet ($r = .214$), AED1 ($r = .033$), AED2 ($r = .116$) ve BED1 ($r = .101$) değişkenleri ile TDYT arasında pozitif ve zayıf düzeyde ilişkisi olduğu; OT ($r = -.046$) ve SS1 ($r = -.152$) değişkenleri ile TDYT arasında negatif ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. TDYT yordanan değişkeni üzerinde; ÖS1 değişkenindeki bir birimlik artış 15.522 birimlik bir artışa, ÖS2 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 16.377 birimlik bir artışa, ÖS3 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 6.444 birimlik bir artışa, ÜBFD değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 4.198 birimlik bir artışa, Cinsiyet değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 1.606 birimlik bir artışa, AOKS değişkeni üzerindeki bir birimlik artış .703 birimlik bir artışa, OT değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 3.474 birimlik bir azalışa, SS1 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 4.119 birimlik bir azalışa, AED1 değişkeni üzerindeki bir birimlik

(Ö5-E) “Olumlu tutuma sahip olanlar ise Türkçe dersinin diğer derslerdeki başarıda rol oynadığının farkındalar. Bu yüzden diğer derslerin yanında Türkçeye de önem vermekteler.”

(Ö21-E) “Derste eğlendikleri konular geldiğinde katılımlarının çok güzel ve yüksek olduğunu, dersi sevdiklerini söyleyebilirim. Bunun da dersi eğlenceli ve dikkat çekici hâle getirdiğimizden kaynaklı olduğunu düşünüyorum.”

- Olumsuz tutumlara ilişkin örnek ifadeler:

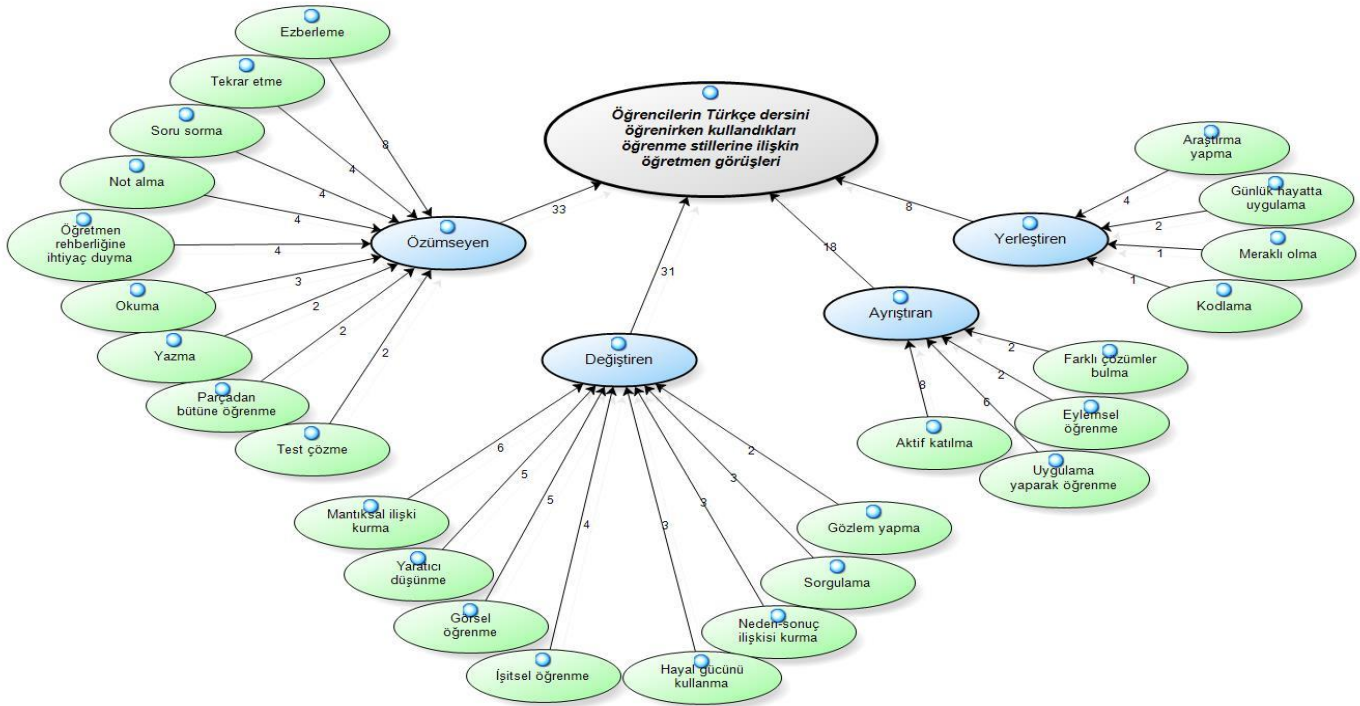
(Ö2-K) “Olumsuz tutuma sahip öğrencilerimden bazıları da dilbilgisi konularını sevmediği için Türkçeyi sadece gramer olarak görüyor. Bu da dersi sevmemelerine sebep oluyor.”

(Ö24-K) “Kimi öğrenciler ise sanki noktalama işaretlerini ya da yazım kurallarını konuşurken kullanıyor muyuz, diye dert yaniyor. Türkçe dersinin günlük hayatta karşılığının olmadığını düşünüyor.”

(Ö8-E) “Öğrencilerimin çoğunluğu derse hem ilgisiz hem de isteksiz.”

3.2.2. Öğrencilerin Türkçe Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stillerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere “Öğrencilerinizin Türkçe dersinde kullandıkları öğrenme stillerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. “Öğrencilerin Türkçe dersinde kullandıkları öğrenme stillerine ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması oluşturulmuştur. Görüşmelerin detaylı incelemesi sonucunda belirlenen ana temaların alt temalara ayrıldığı görülmüş ve elde edilen sonuçlar Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğrencilerin Türkçe dersinde kullandıkları öğrenme stillerine ilişkin öğretmen görüşleri

Öğrencilerin Türkçe dersinde kullandıkları öğrenme stillerine ilişkin öğretmen görüşlerinin “Özümseyen”, “Değiştiren”, “Ayrıştıran” ve “Yerleştiren” temaları altında toplandığı görülmektedir.

Özümseyen teması, “Ezberleme”, “Tekrar etme”, “Soru sorma”, “Not alma”, “Öğretmen rehberliğine ihtiyaç duyma”, “Okuma”, “Yazma”, “Parçadan bütüne öğrenme” ve “Test çözme” alt temalarından oluşmaktadır.

Değiştiren teması, “Mantıksal ilişki kurma”, “Yaratıcı düşünme”, “Görsel öğrenme”, “İşitsel öğrenme”, “Hayal gücünü kullanma”, “Neden-sonuç ilişkisi kurma”, “Sorgulama” ve “Gözlem yapma” alt temalarından oluşmaktadır.

Değiştiren teması, “Aktif katılma”, “Uygulama yaparak öğrenme”, “Eylemsel öğrenme” ve “Farklı çözümler bulma” alt temalarına ayrılmıştır.

Son olarak Yerleştiren teması, “Araştırma yapma”, “Günlük hayatta uygulama”, “Meraklı olma” ve “Kodlama” alt temalarından oluşmaktadır.

Öğrencilerin Türkçe dersinde kullandıkları öğrenme stillerine ilişkin öğretmen görüşlerinin oluşmasına kaynaklık eden ifadelerden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

- Özümseyen öğrenme stiline ilişkin örnek ifadeler:

(Ö11-E) “Türkçe dersinde edinmiş oldukları kazanımları ezberleme yoluyla pekiştirip öğrenmeye çalışıyorlar.”

(Ö1-K) “...tekrar yoluyla belleğine işleyerek öğrenen öğrencilerim de var.”

(Ö25-K) “Dil anlatımda ise daha çok anlatım ve soru cevap üzerinde ilerlemektedirler.”

- Değiştiren öğrenme stiline ilişkin örnek ifadeler:

(Ö2-K) “Bazıları ise konular arası bağlantı kurarak konuları mantıksal bir çerçeveye oturtmaya çalışıyor.”

(Ö16-K) “Bunun dışında bir problem durumu ile ilgili beyin fırtınası tekniği de sık kullandığımız bir yöntemdir.”

(Ö5-E) “Bazıları da şema çizerek daha iyi öğreniyor.”

- Ayırıştırıcı öğrenme stiline ilişkin örnek ifadeler:

(Ö9-K) “Kimi öğrenciler derse kendini de katarak yaparak yaşayarak daha iyi öğrenirken...”

(Ö3-E) “Bazı öğrencilerim ise yaratıcı drama ile öğrenmek istiyorlar.”

(Ö16-K) “Öğrencilere örnek bir problem durumu verilip onlarda zihinsel bir dengesizlik oluşturulması, daha sonra problemle ilgili çözüm önerilerinin ifade edilmesi ve son olarak probleme bir çözüm yolu bulunması, hem öğrencilerde kendilerini ifade etme becerisini hem de derse aktif katılımlarını sağlamaktadır.”

- Yerleştiren öğrenme stiline ilişkin örnek ifadeler:

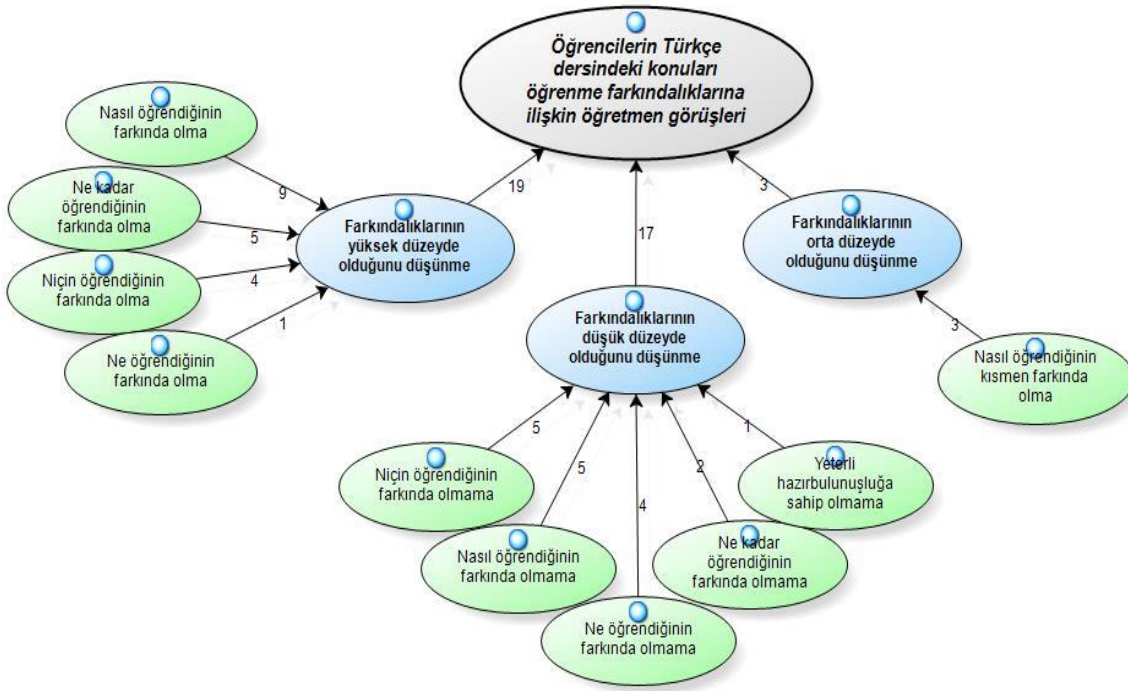
(Ö3-E) “Bazı öğrencilerim ise ...araştırma yaparak öğrenmek istiyorlar.”

(Ö4-E) “Genel olarak ...yerleştiren öğrenme stilini ...kullanıyorlar. Çünkü merak duyguları kuvvetli.”

(Ö20-K) “Bazı öğrenciler ise konuya yönelik şiir ya da şarkı yazarak kavramları kodluyor, böyle daha iyi öğreniyorlar.”

3.2.3. Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Konuları Öğrenme Farkındalıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere “Öğrencilerinizin Türkçe dersindeki konuları öğrenme farkındalıklarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. “Öğrencilerin Türkçe dersindeki konuları öğrenme farkındalıklarına ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması oluşturulmuştur. Görüşmelerin detaylı incelemesi sonucunda belirlenen ana temaların alt temalara ayrıldığı tespit edilmiş, elde edilen sonuçlar Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Öğrencilerin Türkçe dersindeki konuları öğrenme farkındalıklarına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğrencilerin Türkçe dersindeki konuları öğrenme farkındalıklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin “Farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğunu düşünme”, “Farkındalıklarının düşük düzeyde olduğunu düşünme” ve “Farkındalıklarının orta düzeyde olduğunu düşünme” temaları altında toplandığı görülmektedir.

Farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğunu düşünme teması, “Niçin öğrendiğinin farkında olmama”, “Nasıl öğrendiğinin farkında olmama”, “Ne öğrendiğinin farkında olmama”, “Ne kadar öğrendiğinin farkında olmama” ve “Yeterli hazırbulunuşluğa sahip olmama” alt temalarından oluşmaktadır.

Farkındalıklarının düşük düzeyde olduğunu düşünme teması, “Nasıl öğrendiğinin farkında olma”, “Ne kadar öğrendiğinin farkında olma”, “Niçin öğrendiğinin farkında olma” ve “Ne öğrendiğinin farkında olma” alt temalarından oluşmaktadır.

Farkındalıklarının orta düzeyde olduğunu düşünme teması ise “Nasıl öğrendiğinin kısmen farkında olma” alt temasından oluşmaktadır.

Öğrencilerin Türkçe dersindeki konuları öğrenme farkındalıklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin oluşmasına kaynaklık eden ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

- Farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğunu düşünmeye ilişkin örnek ifadeler:

(Ö15-E) “Yani birçok öğrencimiz konuları nasıl öğreneceklerinin farkındadır.”

(Ö4-E) “Kendini değerlendirme çalışmaları yaparak konuyu öğrenmek adına neler yaptığının ve neler yapması gerektiğinin bilincinde öğrencilerim var.”

(Ö3-E) “Türkçe dersi konularını öğrenmelerinin gerek akademik gerekse günlük hayatta kendilerine faydalı olacaklarının bilincindedirler.”

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle “Farkındalıklarının düşük düzeyde olduğunu düşünme” temasının ve bu temaya ait alt temaların oluşmasına kaynak olan öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

- Farkındalıklarının düşük düzeyde olduğunu düşünmeye ilişkin örnek ifadeler:

(Ö2-K) “Öğrencilerin genel olarak farkındalığı iyi düzeyde değil. Çünkü derslerde sürekli olarak onlara hazır bilgileri sunup bunları öğrenmelerini istiyoruz. Öğrenciler bir süre sonra hazır bilgi dışına çıkmıyor, öğretmenin söylediğinin yeterli olduğunu düşünüyor.”

(Ö13-K) “Öğrencilerin neredeyse üçte ikisi nasıl öğreneceklerinin farkında değiller veya öğrendiklerini nasıl kalıcı hale getireceklerinin farkında değiller.”

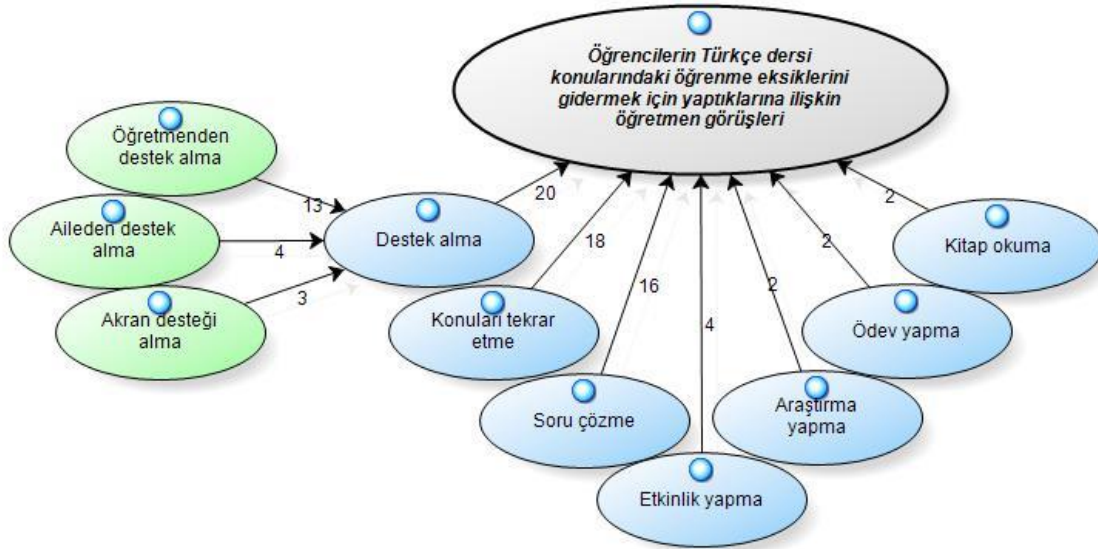
(Ö23-K) “Öğrencilerin farkındalık düzeylerine gelecek olursak yeterince okuma yapmadıkları için anlama becerileri gelişmemiş durumda. Bu da üst bilişsel farkındalık düzeylerinin düşük olmasına sebep oluyor.”

- Farkındalıklarının orta düzeyde olduğunu düşünmeye ilişkin örnek ifadeler:

(Ö6-E) “Yani konular arası farkındalığa sahipler diyebilirim. Paragraf konusuna nasıl yaklaşacağını bilirken bilgi düzeyinde bir soruya ya da dilbilgisi konularına nasıl yaklaşacağını bilemiyorlar.”

3.2.4. Öğrencilerin Türkçe Dersi Konularındaki Öğrenme Eksikliğini Gidermek için Yaptıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere “Öğrencilerinizin Türkçe dersi konularındaki öğrenme eksikliğini gidermek için yaptıklarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. “Öğrencilerin Türkçe dersi konularındaki öğrenme eksikliğini gidermek için yaptıklarına ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması oluşturulmuştur. Görüşmelerin detaylı incelemesi sonucunda belirlenen ana temanın alt temalara ayrıldığı tespit edilmiş, elde edilen bulgular Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Öğrencilerin Türkçe dersi konularındaki öğrenme eksikliğini gidermek için yaptıklarına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğrencilerin Türkçe dersi konularındaki öğrenme eksikliğini gidermek için yaptıklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin “Destek alma”, “Konuları tekrar etme”, “Soru çözme”, “Etkinlik yapma”, “Araştırma yapma”, “Ödev yapma” ve “Kitap okuma” temaları altında toplandığı görülmektedir. Destek alma teması ise “Öğretmenden destek alma”, “Aileden destek alma” ve “Akran desteği alma” alt temalarına ayrılmıştır.

Öğretmen görüşlerinden hareketle “Öğrencilerin Türkçe dersi konularındaki öğrenme eksikliğini gidermek için yaptıklarına ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasının ve bu ana temaya ait tema ve alt temaların oluşmasına kaynak olan öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

- Destek alma temasına ilişkin örnek ifadeler:

(Ö12-E) “Anlamadıkları konularda ilk önce bana gelirler. Konuyu tekrar ederiz, sorular çözeriz.”

(Ö20-K) “Bazen teneffüslerde bazı konuları birbirlerine anlattıklarına denk geliyorum. Akran öğretimi yapıyorlar.”

- Konuları tekrar etme temasına ilişkin örnek ifadeler:

(Ö11-E) “Öğrencilerimiz kazanım eksiklikleri olduğunda ya da unuttukları bir konu olduğunda konuyu ders notlarından okuyup tekrar ederler, anlayamadıkları noktalarda konu ile ilgili video seyrederek.”

(Ö18-E) “Pek çok öğrencim öğrenemediği konuyu anlamak için konuyu sürekli tekrar etmenin en iyi yol olduğunu düşünüyor.”

- Soru çözme temasına ilişkin örnek ifadeler:

(Ö2-K) “Genelde test odaklılar. Her ünite sonunda konuyla ilgili testlerini çözüyorlar.”

(Ö13-K) “Öğrenciler Türkçe dersinde öğrendiklerini pekiştirmek maksadıyla genelde test çözüyorlar.”

- Etkinlik yapma temasına ilişkin örnek ifadeler:

(Ö4-E) “Yine öğrenme eksikliği olan konularla ilgili içeriğin uygunluğuna göre kavram haritası oluşturma, takım çalışması, inceleme/araştırma gibi farklı yöntem teknikler kullanarak derse devam ediyoruz.”

(Ö9-K) “Konuları pekiştirmek için de bol bol etkinlikler yapmaktadırlar. Bu etkinlikler konuya ait farklı noktaları keşfetmelerini sağlıyor.”

- Araştırma yapma temasına ilişkin örnek ifadeler:

(Ö5-E) “Araştırarak öğrenen öğrenciler de bulunmakta. Özellikle metin türleri, söz sanatları gibi konularda bizlerin verdiği örneklerin dışında kendi araştırmaları sonucunda ulaştıkları bilgiler ve örneklerle konuyu iyice kavramaktadırlar.”

- Ödev yapma temasına ilişkin örnek ifadeler:

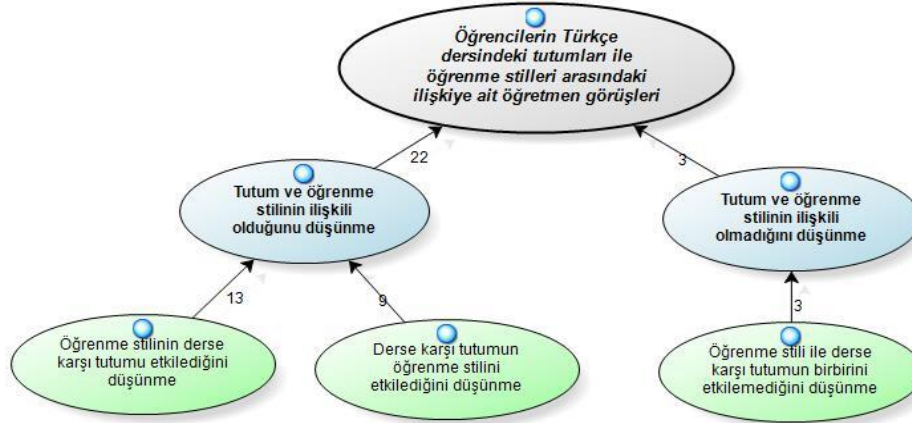
(Ö8-E) “Konu eksiği olduğunu bilen ve tamamlamak isteyen öğrenciler verdiğim ödevleri günü gününe yaparlar. Konuyu öğrenmek için bunun ne kadar önemli olduğunu farkındalar. Ödevi yaparken konunun ayrıntılarını fark ediyorlar.”

- Kitap okuma temasına ilişkin örnek ifadeler:

(Ö9-K) “Kitap okuyarak anlama becerilerini geliştirmeye çalışırlar.”

3.2.5. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkiye Ait Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere “Öğrencilerinizin Türkçe dersindeki tutumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye ait görüşleriniz nelerdir? Neden?” sorusu sorulmuştur. “Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşleri” ana teması oluşturulmuştur. Görüşmelerin detaylı incelemesi sonucunda belirlenen ana temanın alt temalara ayrıldığı tespit edilmiş, elde edilen bulgular Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşleri

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye dair öğretmen görüşlerinin “Tutum ve öğrenme stili ilişkili olduğunu düşünme” ve “Tutum ve öğrenme stili ilişkili olmadığını düşünme” şeklinde iki temaya ayrıldığı görülmektedir. Tutum ve öğrenme stili ilişkili olduğunu düşünme teması, “Öğrenme stili derse karşı tutumu etkilediğini düşünme” ve “Derse karşı tutumun öğrenme stili etkilediğini düşünme” alt temalarından oluştuğu görülmektedir.

Öğretmen görüşlerinden hareketle Türkçe dersine yönelik tutumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşlerinin oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

- Tutum ve öğrenme stili ilişkili olduğunu düşünme temasına ilişkin örnek ifadeler:

(Ö4-E) “Derse ilişkin tutumları ile öğrenme stillerinin uyumlu olduğu kanısındayım. Çünkü konuyu hangi yolla öğreneceğini bilmesi öğrencinin öz güvenini artırıyor. Bu da daha rahat öğrenmesini sağlıyor. Kolay öğrendiği için de tutumu olumlu oluyor.”

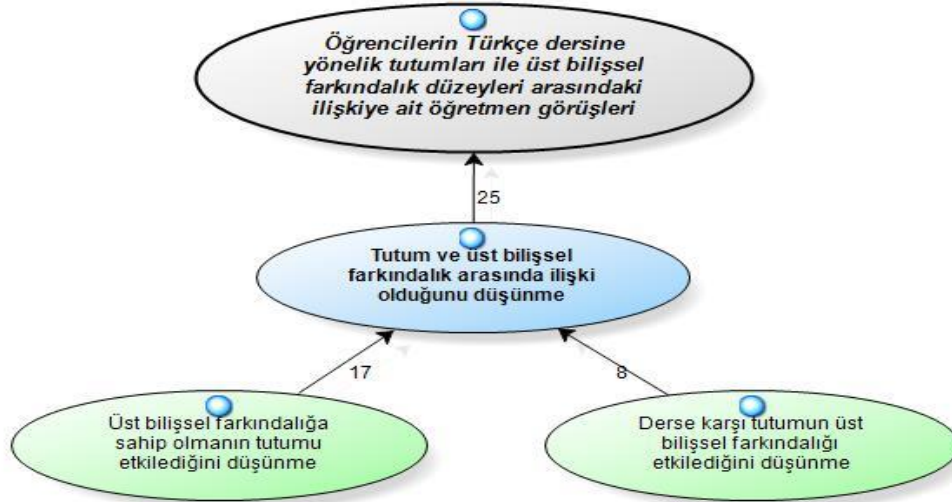
(Ö17-K) “Derse karşı olumsuz bir tutuma sahip oldukları için derse nasıl öğreneceklerine yönelik bir çalışmaları da olmuyor. Hâliyle öğrenme yollarını da bulamıyorlar. Bu da ders başarısına yansıyor.”

Tutum ve öğrenme stili ilişkili olmadığını düşünme temasına ilişkin örnek ifadeler:

(Ö18-E) “...Türkçe dersine ait sınavlarda çok sayıda soru bulunuyor. Öğrenci derse sevmese bile soruları yapmak için Türkçe dersini nasıl öğrenebileceğini bulmaya çalışıyor.”

3.2.6. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ile Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere “Öğrencilerinizin Türkçe dersine yönelik tutumları ile üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiye ait görüşleriniz nelerdir? Neden?” sorusu sorulmuştur. “Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşleri” ana teması oluşturulmuştur. Görüşmelerin detaylı incelemesi sonucunda belirlenen bu ana temanın bir temaya ayrıldığı tespit edilmiş, elde edilen bulgular Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşleri

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiye dair öğretmen görüşlerinin “Tutum ve üst bilişsel farkındalık arasında ilişki olduğunu düşünme” temasından ve bu temanın da “Üst bilişsel farkındalığa sahip olmanın tutumu etkilediğini düşünme” ile “Derse karşı tutumun üst bilişsel farkındalığı etkilediğini düşünme” alt temalarından oluştuğu görülmektedir.

Öğretmen görüşlerinden hareketle Türkçe dersine yönelik tutumları ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşlerinin oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

Türkçe dersine yönelik tutum ve üst bilişsel farkındalık arasında ilişki olduğunu düşünme temasına ilişkin örnek ifadeler:

(Ö23-K) “...öğrenciler Türkçe dersindeki konuları da nasıl öğreneceğinin bilincinde oluyor. Böylece konuyu rahatlıkla öğrenebiliyorlar. Bu da tutumlarının olumlu olmasını sağlıyor.”

(Ö7-K) “Dersi seven, ilgiyle dinleyen öğrenciler dersi daha iyi öğrenebilmek için ne yapmaları gerektiğini daha iyi biliyorlar.”

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda Türkçe Dersine Yönelik İlgi ve Sevgi, Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Tutumlar, Türkçe Dersine Yönelik Etkinlikler ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar için en fazla varyans açıklayan modelin Model 6 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada; Türkçe Dersine Yönelik İlgi ve Sevgi, Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Tutumlar, Türkçe Dersine Yönelik Etkinlikler alt boyutları ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar’ın tamamında öğrenme stili (ÖS) değişkenin en önemli yordayıcı değişken olduğu görülmüştür. Öğrenme stili Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde pozitif bir etkisi olduğu; yerleştiren, ayırtıcı ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stillerine uygun etkinlikler düzenlendiğinde tutumlarının bundan olumlu yönde etkilendiğini söylemek mümkündür. Weng vd., (2018) öğrenme stillerinin tutum üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Lovelace (2005) çalışmasında öğrenme stilleri dikkate alınarak düzenlenen derslerin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda öğrencinin baskın

öğrenme stiline ne olduğunun bilinmesi, öğrenci öğrenme stiline farkında değilse öğrenme stilini bulabilmesi için rehberlik yapılması, derslerin öğrencinin öğrenme stiline uygun şekilde planlanmasının öğrencinin derse yönelik tutumunu olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Felder ve Silverman (1998) ders ortamı düzenlenirken öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınmazsa dersin sıkıcı ve tekdüze şekilde devam edeceğini belirtmiş, bunun sonucunda birtakım olumsuz durumların yaşanabileceğine vurgu yapmıştır.

Türkçe Dersine Yönelik İlgi ve Sevgi, Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Tutumlar, Türkçe Dersine Yönelik Etkinlikler ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar yordanan değişkenleri için öneme sahip olan bir diğer yordayıcı değişken ise üst bilişsel farkındalık düzeyi (ÜBFD) değişkenidir. Öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri arttıkça Türkçe dersine yönelik tutumlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Üst bilişsel farkındalık ölçeği incelendiğinde ölçek maddelerinin bilişin farkında olma, öğrenmeyi değerlendirme, farklı öğrenme yollarını seçebilme gibi öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu aldığı; öğrenme stratejilerini kullanmaya yönelik maddelerden oluştuğu görülmektedir. Araştırma sonucuna göre bu becerilere sahip öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının da olumlu olduğu görülmektedir. Gelen (2003) çalışmasında derslerde bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı; tekrar geleneksel eğitime geçildiğinde ise öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumsuz tutuma sahip olmaya başladıkları sonucuna ulaşmıştır. Çerçi (2005) ortaokul öğrencileriyle deneysel modelde gerçekleştirdiği çalışmasında Türkçe dersinde “öğrenmeyi öğrenme stratejisi” kullanmanın okuduğunu anlama üzerinde olumlu bir katkısının olduğu sonucuna ulaşmış, aynı zamanda bu stratejiyi öğrenen öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu şekilde etkilendiğini tespit etmiştir. Türkçe dersine ilişkin olumsuz tutumlar ile üst bilişsel farkındalık düzeyi arasında negatif bir ilişki olduğu da görülmektedir. Yukarıda bahsedilen çalışma sonuçları ve mevcut çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri gelişmemişse Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin de zor olacağı söylenebilir.

Türkçe Dersine Yönelik İlgi ve Sevgi, Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Tutumlar, Türkçe Dersine Yönelik Etkinlikler ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar bağımlı değişkenleri üzerinde yordama gücüne sahip bir diğer yordayıcı değişken ise cinsiyet değişkenidir. Araştırmanın sonunda kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında Türkçe dersine yönelik tutum ile ilgili yapılan farklı çalışmalarda da tutum ve cinsiyet arasında bir ilişki olduğu görülmüştür (Akgün, 2020; Ateş, 2008; Bağcı & İpekci, 2016; Bölükbaş, 2010; Erdem & Gözüküçük, 2013; Gür vd., 2013; Kaya vd., 2009; Okur & Özsoy, 2013). Okur ve Özsoy (2013) çalışmasında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının kızlar lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ateş (2008) çalışmasında kızların Türkçe dersine yönelik tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ölçek maddeleri incelendiğinde şiir ya da metin okumak, tiyatrolarda görev almak gibi dil becerilerine yönelik ifadeler bulunduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin bu alanda daha başarılı ve istekli olduğunu, bu sebeple tutum puanlarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Türkçe Dersine Yönelik İlgi ve Sevgi, Türkçe Dersine Yönelik Etkinlikler ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar bağımlı değişkenleri üzerinde etkili bir diğer yordayıcı ise sınıf seviyesi 1 (SS1) değişkenidir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf seviyesi değişkeninin Türkçe dersine yönelik tutumu yordadığı ancak Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlara

göre 6. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre derse yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu, sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin Türkçe dersine yönelik sahip oldukları tutumun zayıfladığı görülmektedir. Alan yazında Türkçe dersine yönelik tutum ile ilgili yapılan farklı çalışmalar da sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlarının azaldığını ortaya koymaktadır (Akçam, 2019; Akgün, 2020; Bağcı & İpekci, 2016; Bıyıklı, 2014; Deniz & Tuna, 2006; Erdem & Gözükküçük, 2013; Zorbaz & Habeş, 2015). Erdem ve Gözükküçük (2013) çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının üst sınıftaki öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Deieso ve Fraser (2018) 541 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmasında sınıf seviyesi yükseldikçe tutumun zayıfladığı sonucuna ulaşmıştır. İlerleyen sınıflarda Türkçe dersine yönelik beklentilerin değişmesi, öğrencilerin sınav başarısı elde edebilmeleri için kendilerini sürekli soru çözmek zorunda hissetmeleri ve kaygılanmaları, konuların giderek zorlaşması ayrıca ergenlik döneminde yaşanan gelişimlerin bu sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonunda Türkçe Dersine Yönelik İlgi ve Sevgi, Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Tutumlar, Türkçe Dersine Yönelik Etkinlikler ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar yordanan değişkenlerini yordayan bir diğer değişkenin okul türü (OT) değişkeni olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde imam hatip ortaokullarında eğitim gören öğrencilerin ortaokullarda eğitim gören öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Akgün (2020) çalışmasında 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde en önemli etkiye sahip değişkenin okul türü olduğunu, imam hatip ortaokullarında eğitime devam eden öğrencilerin genel ortaokullarda eğitimlerine devam eden öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha olumsuz olduğunu tespit etmiştir. Bu durum üzerinde imam hatip ortaokullarında din derslerinin ağırlıkta olması ve bu derslere ilgi duyulması, öğrencilerin okulu ve öğretmenleri yeni tanıyor olması gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir. Kaya vd. (2009) de araştırmasında öğretmenin, ders araç gereçlerinin sevilmesinin derse yönelik olumlu tutum geliştirmede katkısı olduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonucunda aylık okunan kitap sayısı (AOKS) değişkenin Türkçe Dersine Yönelik İlgi ve Sevgi, Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Tutumlar, Türkçe Dersine Yönelik Etkinlikler alt boyutları ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar'ının tamamında yordayıcı değişken olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okudukları kitap sayısı azaldıkça Türkçe dersine yönelik tutumları olumsuz etkilenmektedir. Okuma alışkanlığı edinmemiş, kitap okumayı sevmeyen öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumsuz tutuma sahip olması beklenen bir durumdur. Alan yazında yapılan çalışmalar öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde okudukları kitap sayısının etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Akgün, 2020; Akçam, 2019; Bağcı & İpekci, 2016; Baş & Şahin, 2012; Dursun, 2018; Sallabaş, 2008; Zorbaz & Habeş, 2015). Akgün'ün (2020) araştırmasında 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarıyla kitap okumaya ayırdıkları zaman arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında yapılan çalışmalar da Türkçe dersinde başarılı olabilmek için kitap okumanın gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Baş ve Şahin (2012) çalışmalarında öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının Türkçe dersindeki akademik başarılarının yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen görüşlerine göre kitap okumayı seven öğrencilerin Türkçe dersini de sevdikleri, derse ilgi duydukları sonucuna ulaşılmış; Türkçe dersindeki öğrenme eksiklerini tamamlamak için kitap okuma davranışı sergiledikleri görülmüştür.

Türkçe Dersine Yönelik İlgi ve Sevgi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar yordanan değişkenleri üzerinde öneme sahip olan bir diğer yordayıcı değişken ise baba eğitim düzeyi 1 (BED1) değişkenidir. Araştırmaya

ait bu sonuç incelendiğinde, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin babası ortaokul, lise, üniversite mezunu olan öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalarda da Türkçe dersine yönelik tutum ile baba eğitim düzeyi arasında bir ilişki olduğu görülmektedir (Akçam, 2019; Akgün, 2020; Mercan, 2017; Okur & Özsoy, 2013). Araştırma sonunda Türkçe Dersine Yönelik Etkinlikler ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar bağımlı değişkenlerini yordayan bir diğer değişkenin anne eğitim düzeyi (AED) değişkeni olduğu görülmüştür. Anne eğitim düzeyi değiştikçe öğrencilerin Türkçe dersine yönelik sahip oldukları tutumlarının da değiştiğini söylemek mümkündür. Türkçe Dersine Yönelik Etkinlikler yordanan değişkeni için annesi ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanların üniversite mezunu olan öğrencilere göre; Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar yordanan değişkeni için ise annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olanların annesi üniversite mezunu olan öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda da (Akçam, 2019; Bölükbaş, 2010; Deniz & Tuna, 2006; Mercan, 2017) öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının anne eğitim düzeyinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim sistemine dâhil olamamış, dâhil olsa bile bunu en alt basamakta bırakmak zorunda kalmış ailelerin bu açığı telafi etmek için çocuklarının eğitimine önem verdikleri söylenebilir. Bu durumun az da olsa öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın nitel sonuçları incelendiğinde; öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ancak olumsuz tutuma sahip çok sayıda öğrencinin de bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu belirten öğretmen görüşlerine göre bu olumlu tutumların sevmeye, ilgili ve istekli olma, eğlenceli bulma şeklinde olduğu görülmüştür. Gür vd. (2013) öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu, dersi seven öğrencilerin tutumunun olumlu olduğunu ifade etmiştir. Zorbaş ve Habeş (2015) Türkçe dersiyle sürekli ilgilenen öğrencilerin derse yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. İbrahimağaoğlu-Balcı'nın (2019) araştırmasında Türkçe dersine yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin dersi zevkli ve eğlenceli buldukları görülmüştür. Araştırmadaki öğretmenlerden bazıları öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumsuz tutuma sahip olduklarını; bunların daha çok dersi sevmeme, Türkçe dersinin öneminin farkında olmama, ilgisiz olma, zor olduğunu düşünme, isteksiz olma, sıkıcı bulma gibi tutumlar olduğunu belirtmişlerdir. Dursun ve Özenç (2019) çalışmasında öğrencilerin okuma kaygıları arttıkça Türkçe dersine yönelik tutumlarının zayıfladığı sonucuna ulaşmıştır. İbrahimağaoğlu-Balcı (2019) Türkçe dersine yönelik olumsuz tutuma sahip öğrencilerin derste kullanılan yöntemleri sıkıcı bulduklarını bildirmiştir. Çınar (2016) bazı edebiyat konularına ilgisi az olan öğrencilerin derse yönelik tutumlarının da olumsuz olduğu ve öğrencilerin önemli bir kesiminin konuyu sınıf geçmek için öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır. Buradan öğrencilerin dersin öneminin farkında olmadığı sonucu çıkarılabilir. Ayrıca hem nicel bulgulardaki sonuçlara hem de nitel bulgulardaki öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları, böylece araştırmanın nicel ve nitel sonuçlarının birbirini desteklediği görülmektedir. Aynı zamanda tutum ölçeği incelendiğinde sevmeye, ilgili olma gibi maddelerin olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre de olumlu tutuma sahip öğrencilerin bu duygulara sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin çoğunluğunun özümseyen öğrenme stilini tercih ettiği, bunu sırasıyla değiştiren, ayırtan ve yerleştiren öğrenme stillerinin takip ettiği belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin baskın öğrenme stillerinin özümseyen öğrenme stili olduğunu

destekleyen araştırma sonuçlarına rastlanmıştır (Karakuş & Baykal, 2019; Tezel, 2016; Yeşil & Aydın, 2022). Araştırma sonucunu destekler nitelikte öğrencilerin özümseyen öğrenme stiline sahip olmakla birlikte en az yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğunu belirten araştırmalar da mevcuttur (Karademir & Tezel, 2010; Kılıç 2002). Öğretmenlere göre özümseyen öğrenme stilinde ezberleme, tekrar, soru sorma, not alma, öğretmen rehberliğine ihtiyaç duyma, okuma, yazma, parçadan bütüne öğrenme ve test çözme gibi öğrenme yollarının kullanılmaktadır. Seçkin-Kapucu ve Öksüz (2015) ortaokul öğrencilerinin konuyu en iyi dinleme, tekrar, soru çözme ve öğretmene sorma yollarıyla öğrendiklerini belirtmiştir. Kayretli'nin (2014) çalışmasında öğretmenler öğrenme sürecinde ezberin önemli bir yeri olduğunu ve ezberi en çok sözel derslerde kullandığını belirtmişlerdir. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin mantıksal ilişki kurma, yaratıcı düşünme, hayal gücünü kullanma, gözlem yapma ve duyuları aracılığıyla öğrenebilecekleri öğrenme etkinliklerini tercih ettikleri görülmüştür. Bedir ve Çaycı (2017) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin en fazla görsel, en az ise dokunsal öğrenme stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Mevcut çalışmadaki öğretmen görüşlerine göre öğrenciler en çok görerek öğrenmeyi tercih etmektedir. Öğrencilerin ayrıştıran öğrenme stiline uygun etkinlikleri de tercih ettikleri görülmüştür. Bu öğrencilerin derslerde aktif oldukları, problem çözme becerilerini öğrenme sürecinde kullandıkları, uygulamaya önem verdikleri görülmüştür. Özgen ve Alkan (2011) çalışmalarında ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin problem çözerek öğrenmeyi ve düşünmeye yönlendiren etkinlikleri tercih ettiklerini belirtmiştir. Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler araştırarak ve günlük hayatta uygulama yaparak öğrenmektedir. Özgen ve Alkan (2011) çalışmalarında araştırma yapma ve günlük hayatla ilişkilendirme etkinliklerinin tamamının yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler tarafından tercih edildiğini belirtmiştir. Yeşilyurt (2019) yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenme sürecinde meraklı olduklarını, araştırmalar yaptıklarını ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlere göre bazı öğrencilerin farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu, bazılarının ise düşük olduğunu belirttikleri görülmüştür. Alan yazında yapılan çalışmalar (Gelen, 2003; Çalışkan, 2010) üst bilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme yollarını bildiğini, farklı durumlarda farklı öğrenme stratejileri seçtiğini ve öğrenmelerini değerlendirebildiklerini göstermektedir. Yüzbaşı (1991, Akt. Öztürk, 2009) bilişsel farkındalık düzeyi düşük olan öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştiremediklerini, dış bir yardıma ihtiyaç duyduklarını, öğrenme yollarının neler olduğunu bulamadıklarını belirtmiştir. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri arttıkça Türkçe dersine yönelik tutumlarının da arttığı, öğretmen görüşlerinin de bu sonucu desteklediği görülmüştür. Öğrencilerin ne öğrendiklerinin ve niçin öğrendiklerinin farkında olmaları, süreci planlamaları öğrenmelerini kolaylaştıracak; bu durumun da derse yönelik olumlu tutum geliştirmeleri üzerinde etkili olacağını söylemek mümkündür.

Araştırmanın sonunda ulaşılan bir diğer sonuç ise öğrencilerin Türkçe dersindeki konuları öğrenemedikleri durumlarda neler yaptıkları ile ilgilidir. Bu davranışlar destek alma, tekrar yapma, soru çözme, etkinlik, araştırma ve ödev yapmadır. Çalgıcı ve Ogan-Bekiroğlu (2021) ortaokul öğrencileriyle yaptığı görüşmeler sonucunda öğrencilerin konuyu öğrenemediklerinde öğretmen ve akran desteği aldığını belirttiklerini vurgulamıştır. Akalın ve Kuyumcu-Vardar (2020) öğrencilerin dil bilgisi kazanım düzeylerini artırmak için öğrencilerin kurslara katılarak destek alma davranışını gösterdiğini ortaya koymuştur. Şeref ve Varışoğlu (2015) çalışmalarında öğrencilerin Türkçe dersinde verilen ödevleri yapabilmek için aile desteğine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut çalışmayı destekler nitelikte Seçkin-Kapucu ve Öksüz (2015) de ortaokul öğrencilerinin konuyu öğrenemediklerinde neler yaptıklarına ilişkin görüşlerini incelemiş ve ulaştığı sonuçların “yardım alma, tekrar, test çözme, araştırma

yapma” gibi davranışlar olduğu görülmüştür. Alan yazındaki çalışma sonuçları da konuyu pekiştirmek ya da konuya ilişkin eksikleri gidermek için öğrencilerin gösterdikleri davranışların mevcut çalışmadaki öğretmen görüşleriyle benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın nitel sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin Türkçe dersine yönelik tutum ile öğrenme stili arasında ilişki olduğunu düşündükleri bununla birlikte tutum ve öğrenme stili arasında ilişki olmadığını düşünen öğretmenlerin de bulunduğu görülmektedir. Biçer ve Duruhan (2014) öğrencilerin öğrenme stilleriyle okumaya yönelik tutumları arasında bir ilişki tespit etmiştir. Weng vd., (2018) öğrenme stillerinin tutum üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Lovelace (2005) çalışmasında öğrenme stilleri dikkate alınarak düzenlenen derslerin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik sahip oldukları tutumlar ile öğrenme stilleri arasında bir ilişki olmadığını düşünen öğretmenlerin de olduğu görülmüştür. Dinçer (2018) öğrenme stillerine göre işlenen dersin öğrencilerin tutumları üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Azizoglu ve Çetin’in (2009) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Çalışmalarda farklı sonuçların çıkmasının sebebi farklı örneklem gruplarında yapılmış olmasından kaynaklanabilir. Bununla birlikte bu çalışmadaki öğretmen görüşleri incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olsalar bile sınav kaygısıyla derse çalışma davranışı gösterebilecekleri, bu durumun tutum üzerinde etkili olmayacağını belirttiği görülmektedir. Öğrenme stili ve tutumun ilişkili olduğunu düşünen öğretmen görüşleri ile araştırmanın nicel sonuçlarının paralellik gösterdiği, öğrenme stillerinin farkında olan öğrencilerin derse yönelik tutumlarının da olumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen öğretmen görüşlerine göre Türkçe dersine yönelik tutum ile üst bilişsel farkındalık arasında ilişki bulunmaktadır. Gelen (2003) çalışmasında derslerde bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı; tekrar geleneksel eğitime geçildiğinde ise öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumsuz tutuma sahip olmaya başladıkları sonucuna ulaşmıştır. Belet ve Yaşar (2007) Türkçe dersinde not alma, kavram haritası kullanma vb. öğrenme stratejileri kullanılarak ders işlendiğinde öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri arttıkça Türkçe dersine yönelik tutumlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sonucunda da öğrencilerin akademik başarılarının bu durumdan olumlu yönde etkilenmesi beklenmektedir. Nitekim Habók ve Magyar (2018) araştırmasında üst bilişsel stratejilerin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulguları neticesinde aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

Öğrencilerin tutumları üzerinde öğrenme stillerinin önemli bir yordayıcı olduğu görüldüğünden, öğrencilerin öğrenme yollarını keşfedebilecekleri öğrenme ortamları düzenlenmelidir.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının önemli bir diğer yordayıcısı okunan kitap sayısıdır. Öğrencilerin okudukları kitap sayısı arttıkça Türkçe dersine yönelik tutumları da artmaktadır. Kitap okumanın bir zorunluluk değil, alışkanlık hâline getirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Kitap okuma alışkanlığı kazanılması için öğretmen-veli iş birliği yapılmalı; veliler, öğrencilere evde okuma yapabilecekleri ortamlar sağlamalı ve onlara örnek olmalıdır.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının önemli bir diğer yordayıcısı ise üst bilişsel farkındalıktır. Öğrencilere üst bilişin ne olduğu, öğrenme sorumluluğunu alarak öğrenmelerini değerlendirebilmeleri konusunda rehberlik yapılmalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre Türkçe dersine yönelik tutumun bir diğer yordayıcısı sınıf seviyesidir. Sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları azalmaktadır. Öğrencilerin ergenlik dönemiyle beraber ilgi alanlarının değişmesi, LGS sınavına yönelik beklentiler, ders saatlerinin değişmesi vb. sebepler bu durum üzerinde etkili olabilir. Üst sınıftaki öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde değişmesi için öğrenci özellikleri dikkate alınarak dersler planlanmalı, çeşitli etkinliklerle ders içeriği zenginleştirilmeli, öğrencilerin derse karşı ilgilerinin artması sağlanmalıdır.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının bir başka yordayıcısı ise okul türüdür. İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin tutumlarının daha düşük olduğu görüldüğünden, bu okullarda eğitime devam eden öğrencilerin Türkçe dersine ilgilerini arttırabilecekleri etkinlikler düzenlenmelidir.

Baba eğitim düzeyi de öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde etkili bir yordayıcıdır. Babası ilkokul mezunu olan çocukların Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görüldüğünden, velilerin eğitim sürecine daha fazla katkı sağlamaları ve eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarını Türkçe dersinin önemine ilişkin motive etmeleri sağlanmalıdır. Babalar çocuklarını Türkçe dersinin niçin gerekli olduğunu çocuklara anlatmalıdır.

Tutum üzerindeki bir diğer yordayıcı ise anne eğitim düzeyidir. Eğitim düzeyi düşük annelerin eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarına göre tutumlarının olumlu olduğu görüldüğünden; eğitim düzeyi yüksek anneler çocuklarını derse karşı güdülemeleri, onlara Türkçe dersinin niçin önemli olduğu konusunda bilgi vermeleri konusunda bilinçlendirilmelidir.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan son değişken ise cinsiyettir. Erkek öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görüldüğünden; erkek öğrencilere derse karşı ilgisini arttıracak görevler verilmeli, öğrencilerin düzenlenen etkinliklere katılmaları teşvik edilerek kendilerini dersin bir parçası olarak görmeleri sağlanmalıdır.

Bu çalışma Sivas ili Merkez ilçedeki öğrenci ve öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar farklı örneklem grupları ile, farklı sınıf düzeylerinde yapılabilir. Ayrıca farklı ve çeşitli veri toplama araçlarının kullanılması ile ulaşılabilecek sonuçların ilgili çalışmayla karşılaştırılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça / Reference

- Akalın, S. ve Kuyumcu Vardar, A. (2020). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi kazanım düzeyleri ile Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 8(2), 1-16. <https://doi.org/10.47215/aji.733820>
- Akçam, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akgün, E. (2020). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından chaid analizi ile incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 105-109.
- Arslan, A., Şahin, A., Şahin, E. ve Akçay, A. (2011). Yaratıcı drama yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 234-247.
- Ateş, M. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki. [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Azizoğlu, N. ve Çetin, G. (2009). 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182.
- Bağcı, H. ve İpekci, İ. E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 405-422.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Barutçu-Yıldırım, F. ve Demir, A. (2017). Kendini engelleme yordayıcıları olarak öz saygı, öz anlayış ve akademik özyeterlilik. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 676-701.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 555-572.
- Bedir, G. ve Çaycı, D. (2017). Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma yöntemlerinin incelenmesi. *ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 67-81.
- Belet, Ş. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bıyıklı, C. (2014). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve akademik benlik kavramları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 231-254.
- Biçer, N. ve Duruhan, E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 199-213.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED053419.pdf>
- Boydak, H. A. (2020). Öğrenme stilleri. Beyaz Yayınları.
- Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 5(3), 905-918.
- Brannen, J. (2005). Mixed Methods Research: A discussion paper, ESRC National Centre for Research Methods NCRM Methods Review Papers. Available at: <http://eprints.ncrm.ac.uk/89/1/MethodsReviewPaperNCRM-005.pdf>
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler*. Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Şirin, K. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Can, E. ve Topçuoğlu, F. (2018). Eğitim bilişim ağı kullanımının (EBA) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(1), 61-68.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. Kibele Yayınları
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Pegem Akademi.
- Çalgıcı, G. ve Ogan-Bekiroğlu, F. (2021). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 8(1), 182-194. DOI: 10.21666/muefd.784249
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi*. [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çerçi, A. (2005). *Türkçe öğretiminde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin anlama düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Çınar, A. (2016). *On birinci sınıf öğrencilerinin tanzimat dönemi Türk edebiyatına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çörek, D. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Deieso, D., & Fraser, B. J. (2018). Learning environment, attitudes and anxiety across the transition from primary to secondary school mathematics. *Learning Environments Research*, 22, 133-152.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Deniz, S. ve Tuna, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları: Köyceğiz örnekleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170), 339-350.
- Dinçer, G. (2018). *Kolb öğrenme stiline dayalı öğretim uygulamasının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi erişimlerine ve tutumuna etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullanıldıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Dursun, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Dursun, H. ve Özenç, E. G. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Kayseri ili örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 144-159.
- Er, Z. (2014). *Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan tahmin becerisine ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Erdem, A., R. ve Gözükcüçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin türkçe dersine yönelik motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 2013, 13-24.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişim düzeyi*. [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.)*. Pearson.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem A Akademi.
- Güney, A. (2014). *Yeni çalışma paradigmaları ve tutum*. Beta.
- Gür, T., Dilci, T., Şener, H. ve Yıldırım, T. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına bazı değişkenlerin etkileri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 118-134.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(1), 75-90.
- Habók, A., & Magyar, A. (2018). The effect of language learning strategies on proficiency, attitudes and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 8(2358), 1-8.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2013). *Multivariate data analysis*: Pearson Education Limited.
- İbrahimağaoğlu-Balcı, F. (2019). *Örnek olay yönteminin okuduğunu anlama becerisine ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kaplan, M. (2005). *Kültür ve dil*. Dergâh Yayınları.
- Karademir, E. ve Tezel, Ö. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 129-145.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karakuş, M. ve Baykal, T. (2019). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 75-88.
- Karakuş Tayşi, E. (2019). Bilgisayar destekli materyal kullanımının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 256-272.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A. İ., Arslantaş, H. İ. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 376-387.
- Kaya, A., Balay, R. ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences [Online]*, 9(2), 1229-1259.
- Kayretli, R. (2014). *Eğitimde ezber yönteminin yeri yönetici ve öğretmen görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kılıç, A. G. E. (2002). Baskın öğrenme stili ile öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 1-15.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6.
- Koç, H. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin matematik odaklı akademik risk alma davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). Taxonomy of Educational Objectives, Longmans. [http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/Resources/10\)%20History/Intro-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives,%20Handbook%202,%20Affective%20Domain.pdf](http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/Resources/10)%20History/Intro-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives,%20Handbook%202,%20Affective%20Domain.pdf)
- Lovelace, M. K. (2005). Meta-analysis of experimental research based on the Dunn and Dunn model. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 176-183.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 299-312.

- Mercan, M. (2017). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Okur, A. ve Özsoy, Y. (2013). Üstün zekâlı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın bilsem örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 254-264.
- Özgen, K. ve Alkan, H. (2011). Matematik öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre etkinliklere yönelik tercih ve görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 325-338.
- Özipek, K. (2019). *Padlet uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ile teknolojiye ve Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Öztürk, A. (2009). *Fizik problemlerini çözmede yüksek ve düşük başarılı fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fizik problem çözme süreçlerinin bilişsel farkındalık açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ruffell, M., Mason, J., & Allen, B. (1998). Studying attitude to mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 35(1), 1-18.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8 sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Savaş, S. (2014). İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının derse yönelik öğrenci tutumuna etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 73-88.
- Seçkin-Kapucu, M. ve Öksüz, R. (2015). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 6(12), 5-28.
- Şeref, İ. ve Varışoğlu, B. (2015). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi ödevleri hakkında görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 93-105.
- Tezel, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 43, 1-20.
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233-249.
- Türkben, T. ve Gündeğer, C. (2021). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 871-888.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Uçgun, D. (2013). Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 449-460.
- Weng, F., Ho, H. J., Yang, R. J., & Weng, C. H. (2018). The influence of learning style on learning attitude with multimedia teaching materials. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education*, 15(1), 1-9.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok V. S. (2012). *Yazılı anlatım*. Yargı Yayınevi.
- Yeşil, Ö. ve Aydın, N. (2022). İstanbul'da ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından öğrenme stilleri. *İstanbul Esenyurt Üniversitesi İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 129-138.
- Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme stili modelleri: teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2169-2226.
- Yıldız, H. (2012). Üst biliş stratejilerinin öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarına ve öz yeterliklerine etkisi. [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yılmaz, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Zorbaz, K. Z. ve Habeş, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1737-1756.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The development of language skills is only possible through education. As native language education in Turkey is conducted through Turkish course, the attitude towards this course becomes significant. The relationship between attitude towards Turkish lesson, and many variables has been examined, but there is no research that reveals the relationship between learning style, and metacognitive awareness concepts together. This study is crucial in elucidating the relationship between learning styles, metacognitive awareness, and attitudes towards Turkish course. The aim of this research is to determine the extent to which middle school students' learning styles, levels of metacognitive awareness, and various other factors predict their attitudes towards Turkish course, and to elucidate Turkish teachers' perspectives on students' attitudes towards Turkish course.

2. METHOD

In this mixed method study, sequential explanatory design was adopted. The survey model was utilized for the quantitative dimension, while a case study model was employed for the qualitative dimension. The sample of the quantitative dimension of the study consists of 668 students studying in the 6th, 7th, and 8th grades of public secondary schools. The study group of the qualitative dimension consists of 25 Turkish teachers who teach the lessons of the students in secondary schools where quantitative data were collected.

In the quantitative dimension, "Kolb Learning Styles Inventory III" (Gencel, 2006), "Metacognitive Awareness Scale for Children - B" (Karakelle & Saraç, 2007), and "Attitude Scale towards Turkish Lesson" (Topçuoğlu-Ünal & Köse, 2014) were used as data collection tools. The qualitative data of the study were collected with an interview form prepared by the researcher. The quantitative data obtained from the research were analyzed using the SPSS 26 program, and the predictive power of the variables towards attitude towards Turkish lesson was examined by linear multiple hierarchical regression analysis. Qualitative data obtained as a result of interviews with teachers were analyzed by content analysis method using NVivo 10 program.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the study, it was seen that the learning style variable was the most important predictor variable in the sub-dimensions of the Attitude Scale towards Turkish Language Course (ASTLC), including Interest, and Affection towards Turkish Lesson (IATL), Negative Attitudes towards Turkish Lesson (NATL), and Activities related to Turkish Lesson (ARTL). Consistent with this result, Weng et al. (2018) found that learning styles have a significant effect on attitude. In his study, Lovelace (2005) found that courses organized by taking learning styles into account had a positive effect on students' attitudes.

Another predictor variable that is important for the predicted variables of IATL, NATL, ARTL, and ASTLC is metacognitive awareness level. It was concluded that as students' metacognitive awareness levels increased, their attitudes towards Turkish lesson also increased. Gelen (2003) concluded in his study that the use of metacognitive strategies in lessons helped students develop positive attitudes towards Turkish lessons.

Another predictor variable that has predictive power on the dependent variables of IATL, NATL, ARTL, and ASTLC is the gender variable. Female students' attitudes towards Turkish lesson were more positive than male students. In different studies on attitudes towards Turkish lessons in the literature, it was seen that there is a relationship between attitude, and gender (Akgün, 2020; Ateş, 2008; Bağcı & İpekci, 2016; Bölükbaş, 2010; Erdem & Gözükcük, 2013; Gür et al., 2013; Kaya et al., 2009; Okur & Özsoy, 2013).

The other effective predictor on the dependent variables of IATL, ARTL, and ASTLC is the grade level 1 (SS1) variable. It can be said that the grade level variable predicts the attitude towards the Turkish lesson, but has a negative effect on the attitude towards the Turkish lesson. It is seen that 6th grade students have

higher attitudes towards the course than 7th grade students, and as the grade level increases, students' attitudes towards the Turkish course weaken.

Other variables that predicts the dependent variables of the study are school type, and the number of books read per month. Students attending Imam Hatip middle schools exhibit more negative attitudes towards Turkish language courses compared to students attending general middle schools. This finding aligns with Akgün's (2020) study, he found that students attending Imam Hatip middle schools tend to have more negative attitudes towards Turkish language courses compared to their peers in general middle schools. As the number of books read by students decreases, their attitudes towards Turkish course are negatively affected. Studies in the literature reveal that the number of books they read is effective on students' attitudes towards Turkish course (Akgün, 2020; Akçam, 2019; Bağcı & İpekci, 2016; Baş & Şahin, 2012; Dursun, 2018; Sallabaş, 2008; Zorbaz & Habeş, 2015).

Another predictor variable that has importance on the predicted variables of IATL, and ASTLC is the variable of father's education level 1 (BED1). It is seen that students whose fathers graduated from primary school have more positive attitudes towards Turkish lesson than students whose fathers graduated from secondary school, high school, and university. In the studies conducted in the literature, it is seen that there is a relationship between attitudes towards Turkish course, and father's education level (Akçam, 2019; Akgün, 2020; Mercan, 2017; Okur & Özsoy, 2013).

According to the teacher opinions in the qualitative dimension of the research, it is seen that students have positive attitudes towards the Turkish course, but there are also many students with negative attitudes. According to the teachers' opinions, it was determined that the majority of the students preferred the assimilating learning style, followed by the modifying, decomposing, and accommodating learning styles respectively. Teachers reported that some students had high levels of metacognitive awareness while others had low levels. Another conclusion reached at the end of the research is related to what students do when they cannot learn the subjects in Turkish lesson. These behaviors are getting support, repeating, solving questions, activities, research, and homework. When the qualitative results of the research are analyzed, it is seen that teachers think that there is a relationship between attitude towards Turkish lesson, and learning style, and between attitude towards Turkish lesson, and metacognitive awareness.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.07.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-60263016-050.06.04-55630

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50; 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50’dir.

Yazar 1: Araştırmanın tüm bölümlerinde her iki yazarda eşit katkı sağlamıştır.

Yazar 2: Araştırmanın tüm bölümlerinde her iki yazarda eşit katkı sağlamıştır.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada yazarlar arasında ya da herhangi bir kurum ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)
 Bolu Abant İzzet Baysal University
 Journal of Faculty of Education

2025, 25(1), 283– 307. [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1436758](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1436758)



İlkokul Birinci Sınıf Öğrencileri İçin Okul ve Öğretmen Seçimi Neden Yapılır?

Why Choose a School and Teacher for First Graders?

Dilek KIRNIK¹ , Hacı Orhan AYSÖNDÜ²

Geliş Tarihi (Received): 14.02.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 18.12.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: İlkokul, öğrencilere temel becerilerin kazandırıldığı, okuma yazma gibi kritik öğrenmelerin yapıldığı, öğrencilerin hayata ve üst öğrenim kurumlarına hazırlandığı önemli bir kurumdur. Her veli, çocuğunun bu süreci alanında uzman öğretmen rehberliğinde en gelişmiş okullarda yaşamasını talep etmektedir. Bu talep, velileri bir arayışa sokmakta ve onları okul ve öğretmen seçimine zorlamaktadır. Okul ve öğretmen belirleme süreci öğretmen soruşturma, okul arama ile aylarca devam etmektedir. Bu çalışmanın amacı ilkököl birinci sınıf velilerinin çocuklarının eğitim alacağı okul ve öğretmene ilişkin beklentilerini tespit etmektir. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden “fenomenoloji” kullanılmıştır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden “ölçüt örneklem” ile belirlenmiştir. Araştırmada örneklem tespitinde “birinci sınıf düzeyinde çocuğu olma, birinci sınıfa kayıt yaptırırken okul-öğretmen tercihi yapma, araştırmaya katılmaya gönüllü olma” ölçütleri belirlenmiştir. Velilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Malatya ve Şanlıurfa illerinde yer alan 5 ilkökolden toplam 17 veli ile görüşülmüştür. Görüşme sonuçları içerik analizi ile değerlendirilmiş ve sonuçlar tablo hâlinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda veliler okulun yapısal sağlamlığı ve güvenlik durumunun okul seçiminde etkili olduğunu ifade ederek birinci sınıf öğrencilerinin kayıt sürecine ilişkin önerilerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul Birinci Sınıf Velileri, Okul Seçimi, İlkokul Özellikleri, Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri

&

Abstract: Primary school is an important institution where students acquire basic skills, learn critical skills such as reading and writing, and are prepared for life and higher education. Every parent wants their child to experience this process in the most advanced schools under the guidance of expert teachers. This demand puts parents on a quest and forces them to choose schools and teachers. The process of school and teacher selection continues for months with teacher investigation and school search. The aim of this study is to determine the expectations of first grade parents regarding the school and teacher their children will receive education. In the study, “phenomenology”, one of the qualitative research designs, was used. The study group was determined by “criterion sampling”, one of the purposeful sampling methods. The criteria for determining the sample in the study were “having a child at the first grade level, making a school-teacher preference while enrolling in the first grade, and volunteering to participate in the study”. Semi-structured interviews were conducted with the parents. A total of 17 parents from 5 primary schools in Malatya and Şanlıurfa provinces were interviewed. The interview results were evaluated by content analysis and the results were presented in tables. As a result of the research, the parents stated that the structural soundness and security status of the school were effective in the selection of the school and stated their suggestions regarding the enrollment process of first grade students.

Keywords: Primary School First Grade Parents, School Choice, Primary School Characteristics, Classroom Teachers' Characteristics

Atıf/Cite as: Kırnik, D. ve Aysöndü, H.O. (2025). İlkokul birinci sınıf öğrencileri için okul ve öğretmen seçimi neden yapılır?. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 283-307, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1436758](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1436758).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Dilek Kırnik, Harran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, dilekkirnik@harran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7261-7259

² Uzm. Hacı Orhan Aysöndü, Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü, haoray4402@gmail.com, ORCID: 0000-0002- 9421-5971

1. GİRİŞ

İlkokulun tüm öğrenme hayatında temel öğrenmeleri içermesi ve gelecek öğrenmelere zemin oluşturma olarak düşünülmesi herkes için bu öğrenme kademesini önemli hâle getirmiştir. İlkokul öğrencilerinin tüm hayatları boyunca kullanacakları okuma yazma bilgisi, sayı sayma ve işlem becerisi, temel beceri ve değerlerin kazandırılması bu dönemde gerçekleşmektedir. Bu dönemde öğrenciler arkadaşlık ilişkisi kurar, sosyal ve toplumsal değerleri tanır, kendinin farkına vararak neyi yapıp yapmadığını yapamayacağını anlar. Uzun soluklu bir eğitim yaşantısının başlangıcı olarak düşünülen ilkokullar öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişiminde kritik dönemdir. Özasan'a (2020) göre öğrencilerin çok boyutlu gelişimi (bilişsel, duygusal, fiziksel) sağlanarak, kendini ifade etme ve öz bakım becerileri desteklenerek öğrenciler ilkokula hazır hâle gelmektedir. Öğrenciler ilkokulda büyüme ve olgunlaşma ile birlikte öğrenme boyutunda da belli bir gelişim sağlamaktadır. Oktay'a (2018) göre ilkokul sürecinde bir öğrencinin yaşadığı olumsuzluklar onun okula uyumunu ve öğrenmelerini istenmedik yönde etkileyecek, dolayısıyla öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonunu azaltacaktır. Bu nedenle birçok konuda çeşitli öğrenmelerin yaşadığı ilkokul sürecinin etkili geçmesi için tüm önlemler alınmalıdır.

Veliler öğrencilerin öğrenmesinde ilkokulun öneminin farkına vararak ilkokul sürecinin başında kendilerine farklı sorular sormaktadırlar. Velilerin sorduğu "İlkokul öğrencilerinin bireysel ve sosyal gelişiminde her sınıf öğretmeni farklı mı davranmaktadır?", "Her okul öğrencilerin çok boyutlu gelişimi sürecinde ilkokul öğrencilerine yeteri kadar destek vermekte midir?", "Her öğrenme ortamında ilkokul öğrencilerinin becerilerini geliştirecek imkân ve materyal bulunmakta mıdır?" gibi sorular onları okul ve öğretmen seçimi konusunda belli beklentilere sokmaktadır. Bu beklenti velileri, her eğitim öğretim yılı başında uzun süren uğraşlara, yasal sınırlamalara rağmen öğrenci kayıtlarını değiştirmeye, belli bölgelerde sınıf mevcudun artmasına, diğer bölgelerde öğrenci sayının çok azalmasına, ilkokul öğrencilerin uzak okullara gönderilmesiyle gereğinden fazla yorulmasına vb. farklı sorunları gün yüzüne çıkarmaktadır. Bu çalışma velilerin yaşadığı bu soruna ilişkin farklı bir bakış açısı sunmak, ilkokul birinci sınıf velilerinin çocuklarının eğitim alacağı okul ve öğretmene ilişkin beklentilerini tespit ederek yaşanan sorunlara çeşitli çözüm önerileri getirmek amacıyla yapılmıştır.

İlkokul, çocukların ailelerinden ilk defa uzaklaşacakları, ödev yapma sorumluluğu kazanacakları, iş birliği ve paylaşma gibi değerleri yaşamlarında geliştirecekleri, oyun oynama-kurma deneyimleri yaşayacakları önemli bir kademedir. Commodari'ye (2012) göre okula uyum sağlayan öğrenciler akademik öğrenmeler, duygularına hakim olma, korku ve kaygıyı kontrol etme, dışarıdan verilen yönlendirmelere uygun davranma, eğitim ortamındaki sorumluluklarını yerine getirme, işbirliği ve iletişime açık olma, sözcük dağarcığını artırma gibi süreçlerin içinde yer alır. Miclea ve Mihailca'ya (2007) göre, öğrenciler okula ilk başladıklarında onları destekleyen kişi ya da ortamların (aile, çevre, toplum) özellikleri öğrencilerin gelişim düzeyini etkilemektedir. Öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında yaşadıkları öğrenme ortamının özellikleri, uygulanan eğitim programı, rehber olan öğretmenlerin nitelikleri belirleyici unsurlardan birkaçıdır.

Öğrencilerin var olan potansiyellerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi, geleceğe hazırlanmasında okulların etkin rolleri vardır. Bu nedenle okulların seçimi farklı değişkenlere bağlı olarak çeşitlenebilir. Literatürde okul seçimi ve aile beklentileri konusunda yapılan çalışmaya rastlanmıştır. İlimsever- Başarır (2002) tarafından yapılan "Aile Ortamı, Ebeveyn Beklentileri, Okul Seçimi ve Öğrenci Edimi" adlı çalışmada çocuk odaklı yaşamın çocuğun akademik başarısı, benlik algısı ve gideceği okulun seçimi üzerindeki etkileri saptanmıştır. Araştırma sonucunda annenin eğitim düzeyi, ailenin ekonomik durumu gibi değişkenlerin çocuğun eğitimi ve eğitim alacağı ortama ilişkin beklentileri artırdığı görülmüştür. Annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuk için daha yüksek beklentilere girildiği, devlet veya özel fark etmeksizin seçkin eğitim ortamı belirleme durumunun olduğu tespit edilmiştir.

Okul ve öğretmen seçimi öğrencilerin bireysel, sosyal, duyuşsal, akademik potansiyellerinin açığa çıkmasında etkilidir. Dinç'e (2013) göre öğrenci, öğrenme hayatında gerekli desteği alarak kendi yapabileceklerinin farkına varmalı, yaşamında gerekli olan bilgi, değer ve becerilerle donatılmalıdır.

Alanda yapılan araştırmalar (Brooks-Gunn, Berlin ve Fuligni, 2000; Yoleri ve Tanış, 2014) öğrencilerin başarılı olması için okula uyum sağlamaları, okulda olumlu duygular yaşamaları ve öğrenme ortamında aktif rol almalarını gerekli görmektedir. Okula yeni başlayan öğrencilerin kendini güvende hissedeceği bir ortamda, olumlu duygular besleyeceği uzman bir eğitimciden eğitim görmesi önemlidir. Oktay'a (2018) göre okulun ilk zamanlarında uygulanan müfredat ve sınıf içi etkinliklerle beraber öğretmenlerin öğrencilere yönelik bakış açıları ve yaklaşımları, okulun nitelikleri (donanım, fiziki alan, insani ilişkiler vb.) öğrenciler üzerinde etkilidir. Bu sebeple veliler çocuklarının olumlu yaşantılar geçirerek başarılı olması için doğru okul ve öğretmen seçme çabasına girmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı ilkokul birinci sınıf velilerinin çocuklarının eğitim alacağı okul ve öğretmene ilişkin beklentilerini tespit etmektir.

- 1- Velilerin okul seçimine yönelik beklentileri nelerdir?
- 2- Velilerin öğretmen seçimine yönelik beklentileri nelerdir?
- 3- Velilerin okul ya da öğretmen seçimini engellemek için neler yapılmalıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Temel eğitime, özellikle ilkokul birinci sınıf düzeyine ilişkin çeşitli çalışmaların (Arabacıoğlu, 2019; Çökük, 2019; Valiente et al., 2021; Wang & Zhou, 2021; Yavuzekinci, 2019) yapıldığı görülmektedir. Güncel veriler sunması açısından ele alınan son beş yılda yapılan farklı çalışmalara bakıldığında ilkokul öğrencilerinin okula uyum düzeyleri, ilkokul öğrencilerinin ebeveyn tutumları, ilkokul öğrencilerin okula hazır bulunuşluk düzeyleri, okul öncesi eğitim alma durumunun ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin gelişimlerine etkisi, mizaç özelliklerinin okula uyum durumlarına etkisi gibi birçok konu irdelenmiştir. Bu çalışma ilkokul birinci sınıf velilerinin çocuklarının eğitim alacağı okul ve öğretmene ilişkin beklentilerini ortaya koyduğu için amacı, konusu, örneklem grubu açısından diğer çalışmalardan farklıdır.

Aytekin'e (2000) göre eğitim sisteminin atölyeleri olarak görülen sınıflarda öğrencilerin nitelikleri belirlenir ve geliştirilir. Bu durum velileri nitelikli sınıflar ve öğretmenler arayışına zorlamaktadır. Her eğitim öğretim yılı başında farklı medya araçlarında sıklıkla duyulan “okul ya da öğretmen seçme” durumunun veliler ve öğrenciler açısından güçlüğü ile beraber okul yönetimi ve öğretmenler açısından farklı zor yanları bulunduğu söylenebilir. Bu sorunun nedenlerinin ve çözümüne ilişkin alternatif yolların tespit edilmesi önemli görülmüştür. Bu çalışmanın verileri, ilkokula yeni başlayan çocukları için velilerin nasıl bir eğitim ortamı ve nasıl bir öğretmen düşündüklerini ortaya koyması, okul ve öğretmen unsurları ile birlikte okul kültürüne etki edebilecek disiplin, güvenlik, temizlik gibi hususların niteliğinin belirlenmesi, her eğitim öğretim yılı başında velilerin çocuğu için okul ya da öğretmen seçimini engellemek için öneri sunması bakımından önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden “fenomenoloji” kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji, bireylerin yaşamında karşılaştıkları bir duruma-olaya-soruna ilişkin düşüncelerini, duygularını, bakış açılarını, tutumlarını, tecrübelerini ifade etmelerine fırsat tanıyarak bireyleri anlamak, bu sürece ilişkin yaşadıklarını tanımlamak için kullanılır (Giorgi, 1997; Rose, Beeby & Parker, 1995; Van Manen, 1997; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Tekindal ve Uğuz Arsu'ya (2020) göre fenomenoloji kapsamında araştırmacılar, çalışma kapsamında örneklem grubu ile bireysel diyalog kurmakta, farklı tecrübelerden haberdar olmakta, veri toplama aracı hazırlamakta ve bu verileri yorumlamaktadır. Bu araştırma kapsamında araştırmacılar nitel araştırmada araştırma rollerini sergilemişlerdir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırma kapsamında, Malatya ve Şanlıurfa illerinde yer alan 5 ilkokuldan toplam 17 veli ile görüşülmüştür. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılması için araştırma yapılma sürecine ilişkin farklı türleri (aşırı, aykırı, benzeşik, tipik, kartopu, ölçüt, kolay ulaşılabilir vb.) barındıran rastgele bir yöntemdir (Patton, 2005, Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ölçüt örnekleme yöntemi ise araştırmacı tarafından belirlenen ölçüt ya da ölçütlere göre araştırmaya katılacak grubun belirlenmesidir (Creswell & Clark, 2016; Grix, 2010; Marshall & Rossman, 2014). Araştırmada örneklem tespitinde “birinci sınıfta okuyan çocuğu olma, birinci sınıfa kayıt yaptırırken okul-öğretmen tercihi yapma, araştırmaya katılmaya gönüllü olma” ölçütleri kullanılmıştır.

Tablo 1.

Katılımcıların Özellikleri

Katılımcılar	Velinin Cinsiyeti	Velinin Eğitim Durumu	Velinin Çocuk Sayısı	Velinin Gelir Durumu	Öğrencinin Cinsiyeti	Öğretmenin Cinsiyeti
K1	K	Üniversite	1	İyi	K	K
K2	K	Ortaokul	3	İyi	K	K
K3	E	Lise	1	İyi	E	E
K4	K	Lise	1	İyi	K	K
K5	K	Ortaokul	4	Orta	E	K
K6	E	Lise	2	İyi	E	E
K7	K	Lise	4	Orta	K	K
K8	K	Üniversite	3	Orta	K	K
K9	K	Lise	2	İyi	E	E
K10	K	Lise	4	Orta	K	K
K11	K	Ortaokul	3	İyi	K	E
K12	K	Lise	2	İyi	K	K
K13	K	Lise	1	Orta	K	K
K14	K	Lise	3	Orta	K	E
K15	E	Lise	2	İyi	K	K
K16	E	Üniversite	2	İyi	K	E
K17	E	Üniversite	1	İyi	E	E

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 17 velinin 5’i erkek ve 12’si kadındır. Katılımcıların 3’ü ortaokul, 10’u lise ve 4’ü üniversite mezunudur. Katılımcıların 3’ünün 4 çocuğu, 4’ünün 3 çocuğu, 5’inin 2 çocuğu ve 5’inin 1 çocuğu bulunmaktadır. Velilerin beyanına göre 6’sının gelir düzeyi orta, 11’inin ise iyidir. Katılımcıların birinci sınıfta okuyan öğrencilerinin 5’inin cinsiyeti erkek ve 12’sinin cinsiyeti kızdır. Katılımcıların seçimle belirledikleri öğretmenlerin 7’si erkek ve 10’u kadındır. Katılımcıların yoğunlukla kadın öğretmen seçmeleri dikkat çekicidir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırma yapılacak okulların yöneticileri ile görüşülerek birinci sınıf öğretmenleri ile iletişim kurulmuştur. Araştırmanın amacı anlatılarak velilere ulaşmak noktasında destek vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin gelişim durumlarına yönelik yapılan toplantıya araştırmacılar da katılarak araştırmanın kapsamı hakkında velilere bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan velilerden randevu alınarak velilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırma kapsamında tüm velilere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Knaack’a (1984) göre fenomenolojide sorulan tüm sorular yöntemle uyumlu değildir bu desende daha çok açık uçlu sorular sorulmalıdır. Araştırma kapsamında açık uçlu sorular hazırlanarak uzman görüşü alınmıştır. Alan uzmanları hazırlanan görüşme formundaki soruları anlaşılabilirlik, dil ve araştırma amacına uygunluğu açılarından incelemişlerdir.

2.3.1. Görüşme formu

Araştırma kapsamında öncelikle literatür taraması yapılarak çok sayıda soru hazırlanmıştır. Sorular konu alanlarına bölünerek uzman görüşüne sunulmuştur. Araştırma sorularına ilişkin üç akademisyen, iki okul yöneticisi ve iki Türkçe öğretmenin görüşleri alınmıştır. Akademisyenler ve okul yöneticileri soruları içerik ve amaca uygunluk açısından değerlendirirken Türkçe öğretmenleri soruları dile uygunluk açısından değerlendirmişlerdir. Araştırmanın amacına hizmet etmeyen, benzer cevaplar verilen, anlaşılması zor olan sorular çıkarılmıştır. Görüşme süreleri ve katılımcıların etkin cevap verme durumları göz önüne alınarak araştırmada altı soru sorulmasına karar verilmiştir.

Görüşme formunda velilerin demografik özellikleri ve konuya ilişkin görüşleri sorulmuştur. Demografik bilgi olarak; katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu, çocuk sayıları, gelir durumu, çocuğunun cinsiyeti ve tercih ettikleri öğretmen cinsiyeti soruları sorulmuştur. Araştırmanın amacı kapsamında katılımcılara sorulan, konuya ilişkin açık uçlu sorular şunlardır:

- Okul seçimini etkileyen faktörler nelerdir?
- Okul- öğretmen seçimi için yapılan araştırmada kimlerden bilgi alırsınız?
- Çocuğunuz için seçtiğiniz okulun özellikleri nasıl olmalıdır?
- Öğretmen seçimini etkileyen faktörler nelerdir?
- Çocuğunuz için seçtiğiniz öğretmenin özellikleri nasıl olmalıdır?
- Okul ya da öğretmen seçimini engellemek için neler yapılmalıdır?

2.4. Verilerin analizi

Veriler, içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Fiske'e (1996) göre içerik analizi, verilerin belli ölçütlere göre düzenlenerek açıklanması, verilerin daha anlaşılır hâle getirilmesidir. Tavşancıl ve Aslan'a (2001) göre sosyal alanda yapılan çalışmalarda toplanan çok sayıdaki nitel verileri nicel hâle getirmek ve doğrudan yazılı olmayan iletilere ulaşmak için içerik analizi kullanılabilir. Hansen'e göre (2003) nitel bir araştırma verileri içerik analizi ile değerlendirilirken altı farklı aşama izlenmektedir. Bu araştırma kapsamında yapılan çalışmalar bu aşamalara uygun olarak ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Araştırma kapsamında veri analizinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

Araştırma Problemini Tanımlama: Araştırmacıların her ikisi de sınıf öğretmenliği deneyimi bulunmakta ve araştırmacılarından biri ilkokulda okul yöneticisi olarak çalışmaktadır. Her iki araştırmacı da eğitim öğretim yılının başında ağustos ya da eylül aylarında sürekli farklı taleplerle gelen velilerle karşılaşmakta, veliler tarafından yapılan öğretmen ve okul soruşturmalarına muhatap olmaktadır. Araştırmacıları bazen kişisel iletişim becerilerini kullanarak sorunu çözmek istemektedir. Ancak yoğun gelen taleplere bazen cevap vermek zorlaşmaktadır. Bu nedenle bu sorunların yaşanmaması adına bu sorunun nedenlerinin bulunarak çözüme kavuşturulması için velilerin çocuklarının eğitim alacağı okul ve öğretmene ilişkin beklentilerini tespit ederek çözüm önerisi geliştirmek araştırma problemi olarak belirlenmiştir.

Örneklem Belirleme: Velilerin ilkokul birinci sınıfta okuyacak öğrencileri için öğretmen ve okul seçme nedenlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın katılımcı grubu velilerdir. Amaçlı örneklem yönteminde ölçüt örneklem yöntemi seçilmiş ve belirlenen kriterlere uyan velilerle görüşme yapılmıştır. Örneklem tespitinde var olan sorunu daha net ortaya koyabilmek için okul ya da öğretmen seçimi yapan velilerle görüşülmüştür. Çocuğa yakınlık derecesi (anne, baba, ağabey, teyze, amca vb.) önemli görülmemiştir. Velilerle yapılan görüşmede okul ya da öğretmen seçimi yapan kişiler olmalarına önem verilmiştir. Velilerden randevu alınarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Çözümleme Birimlerinin Belirlenmesi: Velilerin verdikleri cevaplar çevrim içi sisteme aktarılmış ve aynı soruya verilerin tüm cevaplar bir araya getirilmiştir. Verilen bütün cevaplar araştırmacılar tarafından ayrı

ayrı incelenmiştir. Bu süreçte her cevap için çözümleme birimleri belirlenmiştir. Örneğin velilere sorulan “Okul seçimini etkileyen faktörler nelerdir?” sorusunda çözümleme birimi olarak “okulun fiziksel özellikleri, okulun uygulamaları, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul kültürü, okul çevresi, veli vb.” birimler belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından önceden belirlenmeyen ancak görüşmelerde ortaya çıkan çözümleme birimleri de araştırma raporuna eklenmiştir.

Kodlama Cetvelini Oluşturma: Velilerden gelen cevaplar incelenerek çözümleme birimlerinin alt boyutlarını oluşturmak üzere kodlama cetveli hazırlanmıştır. Örneğin velilere sorulan “Okul seçimini etkileyen faktörler nelerdir?” sorusu, “okulun yapı sağlamlığı, okulun güvenlik durumu, ulaşım durumu (okul ve ev arası uzaklık)” vb. kodlar hâlinde tabloda sunulmuştur.

Kodlama Cetvelini Sınırlama: Velilerden gelen cevaplar incelenerek çözümleme birimlerinin alt boyutlarını oluşturmak üzere belirlenen kodlar, tekrarlanması ya da literatürle uyuşmaması durumunda cetvele işlenmemiştir. Ayrıca veli görüşlerinde iki araştırmacının ortak karar alamadıkları kodlar da kodlama cetveline yansıtılmamıştır. Örneğin velilere sorulan “Okul seçimini etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuna “Okul depreme dayanıklı olsun...(K5)”, “Okul sarsıntılara karşı dirençli olmalı, hepimizin çocuklarını çatısının altında güvenle tutmalıdır (K11)” cevapları “Okulun yapı sağlamlığı” kodu ile sunulmuştur.

Güvenirliği Ölçme: Çalışmada iki araştırmacı aynı görüşme verilerini ayrı ayrı incelemiştir. Nitel araştırma boyunca yapılan tüm çalışmalar ayrıntılı olarak adım adım açıklanmıştır. Tüm katılımcılara fikirlerini açıklamak için yeterli süre verilmiştir. Velilerin doğrudan görüşleri verilerek tablo bulguları desteklenmiştir. Araştırmacılar arasında kodlamalarda tutarlılığı belirlemek için kodlayıcılar arasındaki tutarlılık oranına bakılmıştır. Kodlayıcı tutarlılığının belirlenmesinde [Güvenirlik katsayısı= Üzerinde görüş birliği sağlanan konu-terim sayısı÷(Üzerinde görüş birliği sağlanan konu-terim sayısı+ Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu-terim sayısı) *100] formülü kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Veri analizi sürecinde araştırmacıların görüş birliğine vardığı terim sayısı, araştırma kapsamındaki tüm terim sayısına bölünüp yüz ile çarpılarak güvenlik katsayısı bulunmuştur. Bu hesaplamada kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın %75’in altında olduğu bulgular araştırma belgesinden çıkarılmıştır.

Verileri Çözümleme: Katılımcılardan toplanan veriler araştırmacılar tarafından üzerinde anlaşılan kodlar hâlinde tablolara yazılmıştır. Literatür ile hazırlanan tabloların uyumu kontrol edilmiştir. Tablolara katılımcıların doğrudan görüşleri de eklenmiştir. Çalışma kapsamında toplanan veriler detaylı bir şekilde ele alınarak değerlendirilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

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

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.02.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2-31

3. BULGULAR

Velilerin görüşlerine yönelik analiz sonucu belirlenen kodlar tablolar hâlinde verilmiştir. Velilerin görüşleri, “okul” ve “öğretmen” başlıklarında sunulmuştur.

Tablo 2

Okul Seçimini Etkileyen Faktörler

Velilerin Görüşleri	f
Okulun yapı sağlamlığı	15
Okulun güvenlik durumu	11
Okulun fiziki özellikleri	10
Okuldaki öğretmenlerin özellikleri	10
Okulun temizlik durumu	9
Okula giriş ve çıkış saatleri (ikili eğitim ve tekli öğretim durumu)	9
Okulun disiplin durumu	5
Ulaşım durumu (Okul ve ev arası uzaklık)	4
Okula adres kaydının uyması	4
Okul yöneticisinin özellikleri	4

Tablo 2’de okul seçimini etkileyen faktörler yer almaktadır. Tablo verilerine göre veliler okul seçerken; okulun yapı sağlamlığı (f=15), okulun güvenlik durumu (f=11), okulun fiziki özellikleri (f=10), okuldaki öğretmenlerin özellikleri (f=10), okulun temizlik durumu (f=9), okula giriş ve çıkış saatleri (ikili eğitim ve tekli öğretim durumu) (f=9), okulun disiplin durumu (f=5), ulaşım durumu (okul ve ev arası uzaklık) (f=4), okula adres kaydının uyması (f=4), okul yöneticisinin özellikleri (f=4) değişkenlerine dikkat etmektedirler. Katılımcının konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K9: *Okullar hepimizin güvendiği inandığı önemli bir eğitim yeri. Ben çocuğumu yazdırırken en fazla dikkat ettiğim şey depreme karşı dayanıklı olması. Nitekim çevremizdeki birçok okul yıkılmasına rağmen bu okulda bir sorun görünmüyor.*

Tablo 3.

Okul-Öğretmen Seçimi İçin Yapılan Araştırmada Başvurulan

Kaynaklar

Velilerin Görüşleri	f
Okulu ve öğretmeni tanıyan tanıdıklar-komşular	11
MEB personelleri	8
Öğretmenin daha önceki velileri	7
Mezun olan öğrenciler	6
Öğretmen ve okulun sosyal medya hesapları	6
Okulun başarı ve faaliyet grafiği	5
Okul çevresindeki esnafların görüşü	3

Tablo 3’te okul- öğretmen seçimi için yapılan araştırmada başvuru kaynakları yer almaktadır. Veliler seçim aşamasında; okulu ve öğretmeni tanıyan tanıdıklar-komşular (f=11), MEB personelleri (f=8), öğretmenin daha önceki velileri (f=7), mezun olan öğrenciler (f=6), öğretmen ve okulun sosyal medya hesapları (f=6), okulun başarı ve faaliyet grafiği (f=5) ve okul çevresindeki esnafların görüşü (f=3) gibi farklı kaynaklardan bilgi almaktadırlar. Katılımcının konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K11: *Çok araştırma yaptım. İnanın ki çok da hatırlayamıyorum. Mesela daha önce bu öğretmene öğrencisini gönderen komşularıma ulaştım. Bir tanıdığımız Millî Eğitim Müdürlüğünde çalışıyordu. Onun da görüşlerini*

aldım. Bu okulda ablamın çocukları da okudu. Onun da bu okula dair deneyimlerini dinledim. Sonra karar vermek zorunda kaldım. Pişman değilim, ama çok memnun da değilim.

Velilere sorulan “Çocuğunuz için seçtiğiniz okulun özellikleri nasıl olmalıdır?” sorusuna verilen cevaplar; okulun güvenlik özellikleri, disiplin özellikleri, temizlik özellikleri, fiziksel özellikleri ve okul yöneticilerinin özellikleri başlıkları altında incelenmiştir.

Tablo 4.

Okulun Güvenlik Özelliklerine İlişkin Velilerin Beklentileri

Velilerin Görüşleri	f
Okul tuvalet ve lavaboları çocukların boyuna uygun olması	12
Teneffüs saatlerinde öğrencilerin okul bahçesinin dışına çıkmaması	11
Okulun güvenlik personelinin olması	10
Merdiven basamak sayılarının ve trabzanların öğrenci için uygun olması	10
Kamera kaydının alınması	10
Okul pano ve dolaplarının duvarlara sabitlenmesi	9
Okul girişi ve koridorların yeterince aydınlatılması	9
Elektrik prizlerinin kapaklı olması	7
Servislerin güvenli ortamda çocukları bırakıp alması	6
Okul çevresinde trafik yoğunluğunun olmaması	5
Okula giriş -çıkış kayıt defterinin olması	4

Tablo 4’te velilerin okulun güvenlik özelliklerine ilişkin beklentileri yer almaktadır. Velilerin okulun güvenliği noktasında; okul tuvalet ve lavabolarının çocukların boyuna uygun olması (f=12), teneffüs saatlerinde öğrencilerin okul bahçesinin dışına çıkmaması (f=11), okulun güvenlik personelinin olması (f=10), merdiven basamak sayılarının ve trabzanların öğrenci için uygun olması (f=10), kamera kaydının alınması (f=10), okul pano ve dolaplarının duvarlara sabitlenmesi (f=9), okul girişi ve koridorların yeterince aydınlatılması (f=9), elektrik prizlerinin kapaklı olması (f=7), servislerin güvenli ortamda çocukları bırakıp alması (f=6), okul çevresinde trafik yoğunluğunun olmaması (f= 5), okula giriş çıkış kayıt defterinin olması (f=4) gibi beklentileri bulunmaktadır. Katılımcının konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K6: *Okula ciğerparemiz olan çocuklarımızı emanet ediyoruz. Okulun güvenlik konusunda bir zafiyetinin kesinlikle olmaması gerekmektedir. Mesela beni en fazla korkutan şey, okul kantininin olmaması ve öğrencimin herhangi bir şey almak için okulun karşısında yer alan dükkanlara gitmesidir. Okul saatinde çocuğumun okul dışına çıkmasını kesinlikle istemiyorum. Merkez bir okul olmamasına rağmen bu çevrede bu kadar trafiğin yoğun olmasını anlamış değilim. Okulda sürekli çalışan bir bekçinin ya da polislin olması bize çok rahatlatırdı.*

Tablo 5.

Okulun Disiplin Özelliklerine İlişkin Velilerin Beklentileri

Velilerin Görüşleri	f
Okul içinde yapılan bir suçun cezasız kalmaması	13
Öğrencilerin okulda argo kelime kullanmaması	10
Okul bahçesinde veya koridorlarda öğrencilerin kavga etmemesi	9
Okulun eşyalarına zarar vermemesi	9
Öğrencilerin cep telefonu, akıllı saat gibi teknolojik araçları okula getirmemesi	7
Öğrencilerin fiziksel olarak temiz ve düzenli olmaları	7
Okula sivri, kesici veya yanıcı maddeler getirilmemesi	6
Okul bahçesinde öğrencilerin düzenli sıra olmaları	5
Okulda hırsızlık yapılmaması	3

Tablo 5'te velilerin okulun disiplin özelliklerine ilişkin beklentileri yer almaktadır. Tablo verilerine göre veliler öğrencilerinin eğitim almasını istedikleri okullarda; okul içinde yapılan bir suçun cezasız kalmaması (f=13), öğrencilerin okulda argo kelime kullanmaması (f=10), okul bahçesinde veya koridorlarda öğrencilerin kavga etmemesi (f=9), okulun eşyalarına zarar vermemesi (f=9), öğrencilerin cep telefonu, akıllı saat gibi teknolojik araçları okula getirmemesi (f=7), öğrencilerin fiziksel olarak temiz ve düzenli olmaları (f=7), okula sivri, kesici veya yanıcı maddeler getirilmemesi (f=6), okul bahçesinde öğrencilerin düzenli sıra olmaları (f=5) ve okulda hırsızlık yapılmaması (f=3) gibi disiplin kurallarının uygulanmasını beklemektedirler. Katılımcının konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K2: Bizler yeterince okuyamadığımız için çocuklarımızın okumasını istiyoruz. Kızım benim ikinci çocuğum. İlk çocuğumu gönderdiğim yer ne yazık ki disiplinli bir yer değildi. Çok acısını yaşadım. Bu nedenle ilk baktığım şey okulun disiplinli olması mesela öğrenciler bahçede sıraya girmelerinde bile bir düzen olmalı. Çocuklar okula farklı eşyalarını (tablet, akıllı saat vb.) getirmemeli, diğer çocukları özendirmemeli. Okulda herhangi bir suç işlenmemeli, suçu bizim çocuğumuz işlemiş olsa dahi olsa en ağır şekilde cezalandırmalı. Bunlar daha çok küçük, çocuklar kurallarla büyür. Çocukları.....(fiziksel ceza versinler) demiyorum ama çocuklar yaptığının yanlış olduğunu da farkına varsın.

Tablo 6.

Okulun Temizlik Özelliklerine İlişkin Velilerin Beklentileri

Velilerin Görüşleri	f
Tuvalet ve lavaboların temiz olması	14
Sınıf içinde çöp olmaması	12
Okul bahçesinin temiz olması	9
Çalışan temizlik personellerinin sayısı ve özelliklerinin yeterli olması	8
Sınıfların sık sık havalandırılması	7
Okulda el hijyeni standının olması	7
Çöp kutularının kapaklı ve el değmeden açılması	7
Sınıfta beslenme saati sonrası temiz olması	6
Sıra ve masalarının tozlu olmaması	5
Duvar ve merdiven korkuluklarının temiz olması	5

Tablo 6'da velilerin okulun temizlik özelliklerine ilişkin beklentileri yer almaktadır. Tablo verilerine göre veliler okulun temizlik durumuna ilişkin; tuvalet ve lavaboların temiz olması (f=14), sınıf içinde çöp

olmaması (f=12), okul bahçesinin temiz olması (f=9), çalışan temizlik personellerinin sayısı ve özelliklerinin yeterli olması (f=8), sınıfların sık sık havalandırılması (f=7), okulda el hijyeni standının olması (f=7), çöp kutularının kapaklı ve el değmeden açılması (f=7), sınıfta beslenme saati sonrası temiz olması (f=6), sıra ve masalarının tozlu olmaması (f=5) ve duvar ve merdiven korkuluklarının temiz olması (f=5) gibi beklentileri bulunmaktadır. Katılımcının konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K13: Ben okula bakmaya ilk kez geldiğimde yaptığım ilk iş tuvalet ve lavabolara bakmaktı. Pandemi sonrasında herkesin ne kadar temizliğe düşkün olduğunu sizler de bilirsiniz. Bir okulun, bir evin ya da neresi aklınıza gelirse lavabosu temizse o yer temiz denilebilir. Kaldı ki bizim çocukların yaşları ve gelişim durumları düşünüldüğünde bu çocukların en sık kullanılacağı yer lavabolardır. Bu okulun da genel anlamda iyi olduğunu düşünüyorum. Şu ana kadar ciddi bir sorunla karşılaşmadım.

Tablo 7.

Okulun Fiziksel Özelliklerine İlişkin Velilerin Beklentileri

Velilerin Görüşleri	f
Çocuklar için yeterli oyun alanının olması	12
Birinci sınıfın okulun giriş katında olması	11
Sınıfın kalabalık olmaması	11
Okul binalarının çok katlı olmaması	10
Sınıfın teknolojik durumunun yeterli olması	9
Okul yeşil alanının yeterince büyük olması	8
Okul bahçe duvarlarının yeterince yüksek olması	7
Okul zemin alanının kaygan olmaması	6
Okul kantinin olması	5
Okulun içinde tasarım beceri atölyesi olması	5
Okul pencerelerinin tam açılmaması	5
Okul-sınıf duvarlarının ve eşyalarının renklerinin iç açıcı olması	4

Tablo 7’de velilerin okulun fiziksel özelliklerine ilişkin beklentileri yer almaktadır. Tablo verilerine göre veliler okulun fiziki özelliklerine ilişkin; çocuklar için yeterli oyun alanının olması (f=12), birinci sınıfın okul giriş katında olması (f=11), sınıfın kalabalık olmaması (f=11), okul binalarının çok katlı olmaması (f=10), sınıfın teknolojik durumunun yeterli olması (f=9), okul yeşil alanının yeterince büyük olması (f=8), okul bahçe duvarlarının yeterince yüksek olması (f=8), okul zemin alanının kaygan olmaması (f=6), okul kantinin olması (f=5), okulun içinde tasarım beceri atölyesi olması (f=5), okul pencerelerinin tam açılmaması (f=5), okul -sınıf duvarlarının ve eşyalarının renklerinin iç açıcı olması (f=4) gibi beklentileri bulunmaktadır. Katılımcının konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K10: Çocuklar ne yazık ki merkez yerlerde yeteri kadar oyun oynayamıyorlar. Bir apartmanda oturuyoruz, apartmanın bahçesi bile yeteri kadar büyük değil. Dolayısıyla çocukların oynayabilecekleri, teneffüslerini rahatlıkla yapabilecekleri geniş alanlara ihtiyaçları var. Ben okula kayıt yaptırırken okuldaki salıncakları, kaydırakları görünce çok mutlu oldum.

Tablo 8.

Okul Yöneticilerinin Özelliklerine İlişkin Velilerin Beklentileri

Velilerin Görüşleri	f
Olumlu iletişim dilini kullanması	15
Tüm öğrencilere yönelik sosyal etkinlikler (Çocuk Şenlikleri, piknikler, kermes, okul dışı gezi) düzenlemesi	11
Okuldaki eğitimsel ve sosyal faaliyetler hakkında velilere bilgi vermesi	9
Çocukları bekleme alanı yapması (Birinci sınıf öğrencilerini okuldan almak ve okula bırakmak için)	6
Çocuğu ile ilgili haberleri (kaza, kavga, hastalık vb.) velilere zamanında ve doğru şekilde vermesi	6
Okulda çocukların sağlıklı ve mutlu olması için önlemler alması	5
Sakin ve sabırlı olması	4

Tablo 8’de velilerin okul yöneticilerinin özelliklerine ilişkin beklentileri bulunmaktadır. Tablo verilerine göre veliler öğrencilerinin eğitim alacağı okulun yöneticilerine ilişkin; olumlu iletişim dilini kullanması (f=15), tüm öğrencilere yönelik sosyal etkinlikler (çocuk şenlikleri, piknikler, kermes, okul dışı gezi) düzenlemesi (f=11), okuldaki eğitimsel ve sosyal faaliyetler hakkında velilere bilgi vermesi (f=9), çocuğu ile ilgili haberleri (kaza, kavga, hastalık vb.) velilere zamanında ve doğru şekilde vermesi (f=6), çocukları bekleme alanı yapması (birinci sınıf öğrencilerini okuldan almak ve okula bırakmak için) (f=6), okulda çocukların sağlıklı ve mutlu olması için önlemler alması (f=5), sakın ve sabırlı olması (f=4) gibi beklentilerini ifade etmişlerdir. Katılımcının konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K1: Okul müdürleri bizim öğretmenden önce tanıştığımız ilk kişiler. Okul müdürlerinin aktif olmasını önemsiyorum. En dikkat ettiğim şeylerden biri çocuğumla ilgili bir durum olduğunda, bir kaza geçirdiğinde, yaralandığında, hastalandığında ya da ne bileyim başına bir iş geldiğinde beni aramasını istiyorum. Bana durum neyse onu anlatmasını istiyorum. Gizlemesi ya da eksik anlatması benim okulu olan güvenimi azaltır. Okul müdürleri aynı zamanda konuşmasını bilmeli. Biz bazen çocuklarımızı almaya geliyoruz. Yanlış yerde beklediğimizi söyleyerek bağırıp çağırıyor. Bu istediğimiz bir muamele değil.

Tablo 9.

Öğretmen Seçimini Etkileyen Faktörler

Velilerin Görüşleri	f
Çocuklara bakış açısı	15
Öğretmenin sınıf içi davranışları	14
Yaşı ve tecrübesi	12
Öğrenciyi geliştirme düzeyi	11
İzin kullanma durumu	11
Disiplin anlayışı	9
Ödev verme durumu-tutumu	7
Öğretmenin cinsiyeti	7
Özel eğitim gerektiren öğrencilere yaklaşım biçimi	5
Medeni hâli	5
Çocukların kendi seçimi (kız öğrencilerin bayan öğretmen istemesi)	4

Tablo 9’da öğretmen seçimini etkileyen faktörler yer almaktadır. Tablo verilerine göre velilerin öğretmen seçimini etkileyen faktörler; çocuklara bakış açısı (f=15), öğretmenin sınıf içi davranışı (f=14), yaşı ve tecrübesi (f=12), öğrenciyi geliştirme düzeyi (f=11), izin kullanma durumu (f=11), disiplin anlayışı (f=9), ödev verme durumu-tutumu (f=7), öğretmenin cinsiyeti (f=7), özel eğitim gerektiren öğrencilere yaklaşım

biçimi (f=5), medeni hâli (f=5), çocukların kendi seçimi (kız öğrencilerin bayan öğretmen istemesi) (f=4) olarak sıralanmıştır. Katılımcının konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K15: *Bu öğretmeni seçmek için ne kadar mücadele ettiğimi bir bilerseniz, inanın mücadelemi alkışladınız. Bu öğretmende ısrarımın sebebi şu ki, çocukları çok sahipleniyor, çocukları suç işleyen bir makine olarak görmüyor, eğitilecek bir maymun gibi bakmıyor, çocukları sanki bu ülkenin en akıllı çocuğuymuş gibi algılıyor ve bunu da çocuğa hissettiriyor. Bu benim için çok kıymetli. Üstelik izin de kullanmıyor. Özellikle birinci sınıflarda çeşitli sebeplerden dolayı öğretmenlerin çok izin kullanması beni korkutur. Öğretmenimiz bu konuda da çok titiz.*

Velilere sorulan “Çocuğunuz için seçtiğiniz öğretmenin özellikleri nasıl olmalıdır?” sorusuna yönelik verdikleri cevaplar; öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri olmak üzere iki ayrı başlıkta incelenmiştir.

Tablo 10.

Öğretmenin Kişisel Özelliklerine İlişkin Velilerin Beklentileri

Velilerin Görüşleri	f
Çocukları seven biri olması	13
Güler yüzlü olması	13
Şık giyimli olması	12
İlgili olması	10
Temiz ve düzenli olması	9
Adil olması	9
Çalışkan olması	8
Hareketli olması	7
Saygılı olması	6
Ahlak kurallarına uygun olması	5
Dikkatli ve duyarlı olması	5
Neşeli olması	4
Sanatsal (Müzik, Resim, Edebiyat vb.) yönlerinin olması	4
Türkçeyi doğru ve güzel kullanması	2

Tablo 10’da velilerin öğretmenin kişisel özelliklerine ilişkin beklentileri yer almaktadır. Tablo verilerine göre veliler öğrencilerinin eğitim almasını istedikleri öğretmenlerin; çocukları seven biri olması (f=13), güler yüzlü olması (f=13), şık giyimli olması (f=12), ilgili olması (f=10), temiz ve düzenli olması (f=9), adil olması (f=9), çalışkan olması (f=8), hareketli olması (f=7), saygılı olması (f=6), ahlak kurallarına uygun olması (f=5), dikkatli ve duyarlı olması (f=5), neşeli olması (f=4), sanatsal yönlerinin (müzik, resim, edebiyat vb.) olması (f=4), Türkçeyi doğru ve güzel kullanması (f=2) gibi kişisel özelliklerinin olmasını beklemektedirler. Katılımcının konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K5: *Bir öğretmen çocukla iyi iletişim kurmalı ve çocuklara sevecen davranmalı. Bizim öğretmen de tıpkı böyle. İlkokulun başlangıcı olduğu için okuldan, öğretmenden ya da arkadaşlarından çekiniyor. Belki de korkuyor desek yeridir. Öğretmen güler yüzlü olursa çocuklar rahatlar. En azından ben hocamızın güler yüzünü görünce içim rahat ediyor. Çocuğumu kime emanet ettim diye aklım takılmıyor.*

Tablo 11.

Öğretmenin Mesleki Özelliklerine İlişkin Velilerin Beklentileri

Velilerin Görüşleri	f
Öğrenci ile birebir ilgilenmesi	15
Aldırdığı yardımcı kaynakları öğrenciye yaptırması	14
Okulu ve okumayı sevdirmesi	10
Öğrenciye uygun ödev vermesi ve kontrol etmesi	9
Öğrenciyi sahiplenmesi	8
Güncel ve doğru bilgiler vermesi	8
Öğrencileri, velilerinin özelliklerine (meslekleri, statüleri ya da ekonomik durumlarına göre) göre ayırmaması	8
Öğrenciyi seçme ve sıralama ağırlıklı çalışmalar yapmaması	8
Öğrenme sürecinde nitelikli ölçme ve değerlendirme yapması	7
Çocuğun yeteneklerini keşfetmesi	7
Veli ile iletişiminin güçlü olması	7
Çocuğun özgüvenini desteklemesi	7
Teknolojiyi etkin kullanması	6
Eğlenerek öğrenmeyi planlaması	5
Öğrencilerin öğrenme özelliklerine göre bilgiyi sunması	5
Kültürel ve tarihi değerleri kazandırması	5
Derse zamanında girmesi	5

Tablo 11’de velilerin öğretmenin mesleki özelliklerine ilişkin beklentileri yer almaktadır. Tablo verilerine göre veliler öğrencilerinin eğitim almasını istedikleri öğretmenlerin; öğrenci ile birebir ilgilenmesi (f=15), aldirdığı yardımcı kaynakları öğrenciye yaptırması (f=14), okulu ve okumayı sevdirmesi (f=10), öğrenciye uygun ödev vermesi ve kontrol etmesi (f=9), öğrenciyi sahiplenmesi (f=8), güncel ve doğru bilgiler vermesi (f=8), öğrencileri, velilerinin özelliklerine (meslekleri, statüleri ya da ekonomik durumlarına göre) göre ayırmaması (f=8), öğrenciyi seçme ve sıralama ağırlıklı çalışmalar yapmaması (f=8), öğrenme sürecinde nitelikli ölçme ve değerlendirme yapması (f=7), çocuğun yeteneklerini keşfetmesi (f=7), veli ile iletişiminin güçlü olması (f=7), çocuğun özgüvenini desteklemesi (f=7), teknolojiyi etkin kullanması (f=6), eğlenerek öğrenmeyi planlaması (f=5), öğrencilerin öğrenme özelliklerine göre bilgiyi sunması (f=5), kültürel ve tarihi değerleri kazandırması (f=5) ve derse zamanında girmesi (f=5) gibi mesleki özellikleri beklemektedirler. Katılımcının konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K8: *Bizim çocuklarımız birinci sınıf olduğu için okul kitaplarına ek olarak yardımcı kaynak kitabı da kullanıyorlar. Bence bir sınıf öğretmeni hele de birinci sınıfta aldirdığı tüm yardımcı kaynakları çocuklarına kullandırmalı. Eğer kullanmayacaksa da aldirmamalı. Ödev veriyor ödevi kontrol etmiyor, öğrenciyi kendi başına bırakıyor. Bu bizim öğretmen de çok yok ama yine de bazen ödevleri kontrol etmemesi konusunda istediğimi bulduğum söylenemez.*

Tablo 12.

Velilerin Okul-Öğretmen Seçimini Engellemek İçin Geliştirdikleri Önerileri

Velilerin Görüşleri	f
Her okulun yeterlilikleri (fiziki ortamı, güvenlik, temizlik, teknolojik alt yapı vb.) aynı nitelikte olmalı	12
Süreçte tüm öğretmenler öğrenci için ortak çalışmalı	11
Tüm sınıflarda aynı kalitede eğitim uygulanmalı	11
Tüm sınıflarda aynı hızda eğitim uygulanmalı	10
Her öğrenci benzer değerlendirme süreçlerine göre başarılı olmalı	9
Her sınıf öğretmeni benzer kuralları sınıflarında uygulamalı	8
Okul-öğretmen seçimi sürecinde seçim yapma karşılığında öğrenci kaydı için yüksek para istenmemesi	3

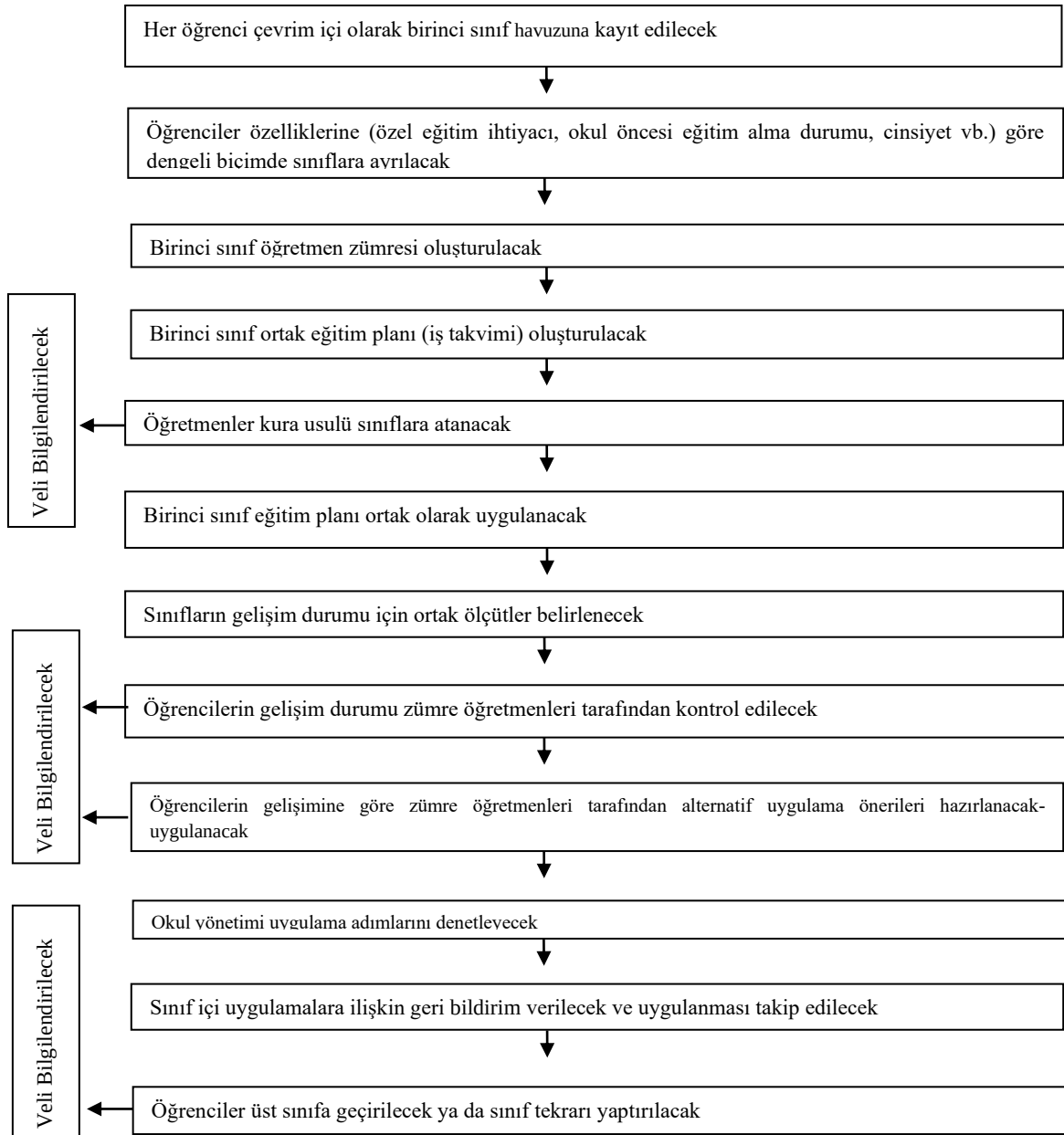
Tablo 12’de velilerin okul-öğretmen seçimini engellemek için geliştirdikleri önerileri yer almaktadır. Tablo verilerine göre veliler okul-öğretmen seçmemek için; “Her okulun yeterliliklerinin (fiziki ortamı, güvenlik, temizlik, teknolojik alt yapı vb.) aynı nitelikte olması” (f=12), “Süreçte tüm öğretmenlerin öğrenci için ortak çalışması” (f=11), “Tüm sınıflarda aynı kalitede eğitimin uygulanması” (f=11), “Tüm sınıflarda aynı hızda eğitimin uygulanması” (f=10), “Her öğrencinin benzer değerlendirme süreçlerine göre başarılı olması” (f=9), “Her sınıf öğretmenin benzer kuralları sınıflarında uygulaması” (f=8), “Okul ya da öğretmen seçimi sürecinde seçim yapma karşılığında öğrenci kaydı için yüksek para istenmemesi” (f=3) gibi öneriler geliştirmiştir.

K16: Kendi adıma söyleyeyim kolay kolay öğretmen seçmek konusundan vazgeçmem. Çünkü her ne kadar konuşulsa da her öğretmen, her okul aynı değil. Ancak yine de her sınıf aynı oranda eğitim alacağının garantisi verilirse ve bunu ben de görürsem o zaman vazgeçerim.

K17: Ben aslında seçim yapmayacaktım. Kayıt esnasında bir öğretmene kayıt yapacakların ... TL okula bağış etmesinin zorunlu olduğunu öğrendim. Tek çocuğum var ve paranın önemi olmayacağını düşünerek o öğretmene kaydettirdim. Bu bağış olayı olmasaydı böyle bir düşüncem yoktu. Öğretmeni seçtiğim için pişman değilim ama o öğretmene kaydettirmek için fazla miktarda kayıt ücreti ödeyince özel okul gibi olacağı konusunda bir fikrim oluştu.

Veliler birinci sınıfa başlayacak çocukları için okul ve öğretmen seçiminde beklentilerini ifade ederek kayıt sürecine ilişkin önerilerini sunmuşlardır. Eğitim sistemi içinde öğrencilerin her kayıt zamanında benzer sorunların yaşanmaması için bir sistem önerisi geliştirilmiştir. Bu öneri, öğrencilerin seçim yapılmaksızın okullara kayıt yapması ile başlamakta, öğrencilerin özelliklerine göre sınıf dağılımı yapılmakta ve belirtilen eğitim öğretim yılında birinci sınıf öğretmenleri ile oluşturulan zümre öğretmenler kurulunun oluşturulması ile devam etmektedir. Bu uygulamada velilere karşı şeffaf ve adaletli bir sistem içinde gerekli bilgilendirmeler yapılmaktadır. Uygulama boyunca tüm öğretmenler bilgi ve becerilerini bütün öğrencilerin gelişiminde kullanmasından dolayı veliler öğretmen seçimi konusunda belli bir seçim yapmak zorunda kalmamaktadırlar. Geliştirilen bu öneride, belli zaman aralıklarında öğrencilerin gelişim durumu zümre öğretmenler tarafından kontrol edilmesi gerekmektedir. Zümre öğretmenlerinin sınıflarını belli aralıklarla değiştirmeleri önerilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin dönüşümlü olarak farklı derslerde zümre sınıflarının derslerine girmeleri; öğrencileri daha yakından tanımaları, iyi uygulamaların yaygınlaştırılmasının sağlanması, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimine yönelik farklı öneriler sunmaları açılarından önemlidir. Alanda yapılan çalışmalara (Dağdelen ve Kösterelioğlu, 2015; Özmen, 2009) bakıldığında ilkokulda sınıf öğretmenleri dışındaki öğretmenlerin öğrencilerle çalışmasının pedagojik açıdan tehlikeli bir durum olmadığı, öğrencilerin gelişimi açısından olumlu etkilerinin olacağı görülmektedir. Farklı çalışmalarda (Erol ve

Başaran, 2020; Öşzavlı ve Özberk, 2010) ise öğretmen değişiminin öğrenciler açısından olumsuz etkileri olacağı belirtilmiştir. Bu araştırmalara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin tamamen değişmesi durumunda öğrencilerin duygusal olarak olumsuz etkilendikleri, kendilerini yalnız hissettikleri görülmektedir. Oysa bu öneride sadece haftada bir ya da ihtiyaca göre iki saat öğretmen değişimi söz konusudur. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 43. Maddesi gereği temel eğitim kurumlarında Yabancı Dil (İngilizce) ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine sınıf öğretmenlerinden farklı öğretmenler girmektedir (MEB, 2014). Bu veriler ışığında mesleki paylaşımlar başlığında sınıf öğretmenlerinin birbirlerinin sınıflarına girmelerinin olumlu sonuçları olacağı düşünülmektedir. Velilerin görüşleri ve akademik çalışmalar ışığında önerinin uygulama adımları Şekil 1’de açıklanmıştır.



Şekil 1. İlkokul birinci sınıf kayıt sisteminde model önerisi

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

İlkokul birinci sınıf velilerinin çocuklarının eğitim alacağı okul ve öğretmene ilişkin beklentilerini tespit etmek amacıyla yapılan çalışmada ilkököl birinci sınıfta öğrencisi olan velilerle görüşülmüştür. Araştırmada velilerin okul seçiminde okulun yapı sağlamlığı, güvenliği, fiziki özellikleri, çalışma saatleri, temizliği, disiplin durumu gibi değişkenlerle birlikte okulda çalışan öğretmenlerin özellikleri gibi unsurların etkili olması dikkat çekmektedirler. Özden (2008) yaptığı araştırmada “çocuk” ve “aile” boyutlarının ilkököl seçiminde etkili olduğunu ifade etmiştir. Çocuk konusunda özellikle çocuğun gelişim özelliklerine, öğrenmeye taleplerine cevap verme düzeyine dikkat edilirken aile konusunda ise ailenin eğitim, okul, öğretmen öğelerinden beklentilerinin karşılanma durumunun önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmanın da verileri incelendiğinde okul ve öğretmen konusunda görüşlerin olduğu söylenebilir. Verilen cevaplar incelendiğinde velilerin okullara ulaşımı bir sorun olarak görmedikleri, okulun güvenli olması, fiziksel olarak yeterli olması ve nitelikli öğretmenleri olması durumlarının daha önemli olduğu söylenebilir.

Veliler okul ve öğretmen seçim aşamasında; eğitim çalışanlarından olduğu kadar eğitimin diğer paydaşları ve dijital mecra gibi farklı kaynaklardan bilgi almaktadırlar. Şenel’e (2005) göre her çocuğun gelişim ve öğrenme ihtiyaçları, düzeyleri, okula hazır oluşları, tutumları farklı olduğu için özünde her birey birbirinden farklı olarak ele alınmaktadır. Velilerin aynı okulda eğitim gören diğer çocuklara bakarak kendi çocukları hakkında karar vermesinin doğru olmadığı söylenebilir. Ancak veliler dijital ortamda ya da yüz yüze resmi ya da resmi olmayan yollarla okul ve öğretmene ilişkin bilgi toplamaktadırlar. Nitekim bazı velilerin seçim yaptıkları okula ve öğretmene ilişkin memnun olmadıkları da görülmüştür. Dolayısıyla velilerin topladıkları bu bilgilerde yanılma payı olacağını bilmeleri önemlidir. Veliler yakın çevresinden başlayarak farklı birçok kaynaktan haber almış olması olumlu bir durum olarak görülmektedir. Bu bulguya bakılarak okulların eğitim paydaşları ile işbirliği içinde birçok çalışma yapması ve yaptığı çalışmalara ilişkin daha fazla paylaşım yapmalarının okul tanınırlığını artırması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Veliler okulun güvenliği noktasında okulun; tuvalet ve lavabolarına, bahçesine, merdivenlerine, pano ve dolaplarına, koridorlarına, elektrik prizlerine dikkat etmekte ve okulun güvenlik personelinin olmasını önemsemektedirler. Yapılan birçok araştırmada (Chen, 2008; Çalık, Kurt ve Çalık, 2011; Çelik, 2005) okulun bulunduğu ortamın ve içinde yer alan bireylerin özelliklerinin okul güvenliği açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bucher ve Manning’e (2005) göre okulun güvenli olması için öğretmen, öğrenci, okul idaresi ve diğer öğeler arasında olumlu bir iletişim kanalı olmalıdır. Velilerin daha çok bina özellikleri ve öğrencilerin biyolojik sağlıklarını düşünerek beklentilerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu durumun katılımcıların 6 Şubat depreminde deprem bölgesinde yer alan Malatya ve Şanlıurfa’da yaşamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Veliler öğrencilerinin eğitim almasını istedikleri okullardaki disiplin durumuna ilişkin adil bir sistemin işlevsel kullanılması yanında öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışlardan uzakta olmalarını beklemektedirler. Alanda yapılan birçok çalışmada (Baron, 1992; Girmen ve diğ., 2006; Çetin, 2013; Hovland ve Smaby, 1996) sınıflarda farklı disiplin sorunları ve önerileri bulunmaktadır. Saygılı ve Gürşimşek (2008) yaptığı çalışmada öğrencilerin birbirine kaba ifadeler kullandıkları, sınıfta izin almadan konuştukları, sınıf içinde şiddet içeren hareketlerde bulunduklarını ifade etmiştir. Özellikle sosyal yaşama başlama dönemi olarak nitelendiren ilkokullarda öğrencilerin kuralları öğrenmeleri ve yaşamında uygulamaları için kritik dönemdir. Velilerin bu dönemde okula ya da sınıfa dair olan disiplin beklentileri toplumsal normlarla uyum sağlamakla beraber temel düzeyde kalmaktadır. Velilerin beklentilerinin daha çok öğrencilerin başkalarına zarar vermemesi başlığında olması dikkat çekicidir. Eğitim sisteminin gelişimi açısından sınıflardaki disiplinin; öğrencilerin bireysel gelişimi açısından öğrencinin özgür bir irade ile düşüncelerini ifade etmesi, insan hak ve özgürlük onurunu koruması, okulda ve sınıfta yapılan çalışmalara düzenli katılması gibi ilkelerden oluşması beklenen bir durumdur. Ancak veliler disiplin konusunu ele alırken çocuklarının var olan okul ya da sınıf kurallarına uymasını ifade ederken çocuklarının düşüncelerini cesurca ifade etmesi, ilgi ve becerilerine uygun olan etkinliklere düzenli

katılması gibi disiplin uygulamalarından bahsetmemişlerdir. Velilerin disiplin kavramını sadece belirlenmiş kurallara uymak olarak değerlendirmeleri dikkat çekicidir.

Veliler okulun temizlik durumuna ilişkin; tuvalet ve lavaboların temiz olması, sınıf içinde çöp olmaması, okul bahçesinin temiz olması, çalışan temizlik personellerinin sayısı ve özelliklerinin yeterli olması, sınıfların sık sık havalandırılması, okulda el hijyeni standının olması, çöp kutularının kapaklı ve el değmeden açılması, sınıfta beslenme saati sonrası temiz olması, sıra ve masalarının tozlu olmaması ve duvar ve merdiven korkuluklarının temiz olması gibi beklentileri bulunmaktadır. Alanda yapılan çoğu araştırmada (Aydın ve diğ., 2004; Ceylan ve Turan, 2009; Soysal, 2008) okul sağlık ve temizlik hizmetleri ele alınmış, sağlık ve temizlik ilişkisi irdelenmiştir. Okullarda temizlik personellerinin ve malzemelerinin yetersizliği vurgulanarak öğrencilerin okul lavabolarından su içtiği, okul bahçesinin temiz olmadığı belirtilmiş ve bu konuda projeler geliştirilmesi önerilmiştir (Arabacı, 2010; Usta, 2008). Bu araştırma kapsamında velilerin görüşlerine bakılarak öğrencilerin sağlıklı olmaları için temiz ortam ihtiyaçlarının önemli olduğu söylenebilir.

Veliler okulun fiziki özelliklerine ilişkin; çocuklar için yeterli oyun alanının olması, birinci sınıfın okul giriş katında olması, sınıfın kalabalık olmaması, okul binalarının çok katlı olmaması, sınıfın teknolojik durumunun yeterli olması, okul yeşil alanının yeterince büyük olması, okul bahçe duvarlarının yeterince yüksek olması, okul zemin alanının kaygan olmaması, okul kantinin olması, okulun içinde tasarım beceri atölyesi olması, okul pencerelerinin tam açılmaması, okul -sınıf duvarlarının ve eşyalarının renklerinin iç açıcı olması gibi beklentileri bulunmaktadır. Özden (2008) okulun fiziki özelliklerinin ilkökul seçiminde önemli bir kriter olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin teneffüslerini ya da derslerini sınıf içi ve sınıf dışı tüm alanlarda güvenli bir şekilde etkili yürütebilmeleri için okulun fiziki imkânlarının önemli olduğu söylenebilir.

Veliler öğrencilerinin eğitim alacağı okulun yöneticileri ile sağlıklı ve nitelikli bir iletişim içinde diyalog esasına dayalı paylaşımlar yapmak istemektedirler. Özellikle okulda çocukların sağlıklı ve mutlu olması için önlemler alması, sakin ve sabırlı olması gibi beklentileri ile okul müdürlerinin liderlik özelliklerini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri hakkında yapılan çalışmalarda (Ağaoğlu ve diğ., 2012; Beycioğlu ve Aslan, 2010; Beycioğlu ve Dönmez, 2006; Erdoğan, 2010) okullarda yönetim kadrosunun özelliklerine dikkat çekilerek bu koşulları sağlayamayanların okuldaki öğretmene ve öğrencilere zarar verdiğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda veliler çocukları için uygun gördükleri okullardaki okul müdürlerinin mesleki ve kişisel özellikler açısından evrensel standartlara uygun olmasını beklemektedirler. Aslanargun (2012) okul müdürlerinin insan ilişkilerinde başarılı olmasına dikkat çekmiştir. Veliler de öğrencilerin eğitim süreci boyunca farklı sebeplerle okul müdürleri ile iletişim kurmaktadır. Okul müdürünün özelliklerinin velilerin okula güven duymalarına, okul seçimlerine etki ettiği söylenebilir.

Velilerin öğretmen seçimini etkileyen faktörler; çocuklara bakış açısı, öğretmenin sınıf içi davranışı, yaşı ve tecrübesi olarak sıralanmıştır. Veliler öğrencilerinin eğitim almasını istedikleri öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerine ilişkin farklı görüşler sunmuşlardır. İlter ve İzgar (2022) yaptığı çalışmada iyi öğretmen özelliklerine ilişkin; öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılama, okulun taleplerine cevap verme, doğru bilgiyi öğretim ilkeleri ile uyumlu olarak öğrencilere aktarma, bilgi, beceri ve uygulamayı birleştirerek öğrencilerin gelişimini planlama, eşitlik, farklılıklara saygı duyma vb. değerleri yaşama ve bulunduğu ortama uyarlama gibi pek çok özelliği belirtmişlerdir. Öğretmenlerin taşınması gereken niteliklere ilişkin yapılan tüm araştırmalarda (Arnon ve Reichel, 2007; Benekos, 2016; Biesta, 2015; Harden & Crosby, 2000; Korthagen, 2004; Miller & Shinas, 2019) öğretmenlerin mesleki özellikleri ile beraber kişisel özelliklerinin de önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin her iki tür özelliklerine dikkat çekilmiştir.

Velilere göre okul-öğretmen seçimini engellemek için “Her okulun yeterlilikleri (fiziki ortamı, güvenlik, temizlik, teknolojik alt yapı vb.) aynı nitelikte olmalı”, “Süreçte tüm öğretmenler öğrenci için ortak çalışmalı”, “Tüm sınıflarda aynı kalitede eğitim uygulamalı”, “Tüm sınıflarda aynı hızda eğitim uygulanmalı”, “Her öğrenci benzer değerlendirme süreçlerine göre başarılı olmalı”, “Her sınıf öğretmeni benzer kuralları sınıflarında uygulamalı”, “Okul-öğretmen seçimi sürecinde seçim yapma karşılığında öğrenci kaydı için yüksek para istenmemeli”dir. Velilerin bu talepleriyle ilgili olarak birinci sınıf öğrencilerinin kayıt sürecine ilişkin bir sistem önerisi geliştirilmiştir. Bu önerinin yönetmelik ile kesinleştirilmesi, bu yönetmeliğe uymayan okul ya da öğretmen hakkında gerekli yasal işlemlerin takip edilmesi önerilmektedir.

Kaynakça / Reference

- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164), 159-175.
- Arabacı, İ. B. (2010). Ortaöğretim kurumlarında sağlık hizmetlerinin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 101-114.
- Arabacıoğlu, B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching*, 13(5), 441-464.
- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin atanmaları sürecinde idari yargı kararları ve öne çıkan değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 347-376.
- Aydın, N., İrgil, E., Akış, N. ve Pala, K. (2004). Nilüfer Halk Sağlığı Eğitim Araştırma Bölgesinde dört ilköğretim okulundaki öğrencilerin sağlık durumlarının değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 1-6.
- Aytekin, H. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. (Ed. L. Küçükahmet). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baron, E. B. (1992). *Discipline strategies for teachers*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation Ind.
- Benekos, P.J. (2016). How to be a good teacher: Passion, person, and pedagogy. *Journal of Criminal Justice Education*, 27(2), 225-237.
- Beycioğlu, K., ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Beycioğlu, K., ve Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretilmesi ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 47(12), 317-342.
- Biesta, G. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn & L. Foreman Peck (Eds), *Philosophical perspectives on the future of teacher education* (pp.3-22). Wiley Blackwell.
- Brooks-Gunn, J., Berlin, L. J. ve Fuligni, A. S. (2000). Early childhood intervention programs: What about the family? J. P. Shonkoff ve S. J. Meisels, (Ed.), *Handbook of early childhood intervention* içinde (pp. 549-588). New York: Cambridge University Press.
- Bucher, K. T. ve Manning, M. L. (2005). Creating safe schools. *The Clearing House*, 79(1), 55- 60.
- Ceylan, S. ve Turan, T. (2009). Bir ilköğretim okulunda okul sağlığı hemşireliği uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(12), 36-49.
- Chen, G. (2008). Communities, students, schools, and school crime a confirmatory study of crime in us high schools. *Urban Education*, 43(3), 301-318.
- Commodari, E. (2012). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123-133.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2016). *Designing And Conducting Mixed Methods Research*. New York: Sage.

- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çankaya, İ. ve Çanakçı, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Turkish Studies* 6(2), 307-316. DOI Number: 10.7827/TurkishStudies.2188
- Çelik, K. (2005). Eğitimde acil durum yönetimi modeli önerisi. *Eğitim Araştırmaları*, 5(20), 87- 98.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 255-269.
- Çökük, K. (2019). *Farklı yaşlarda ilkokula başlayan öğrencilerin okula hazırbulunuşlukları ve uyum sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Dağdelen, O. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). İlkokullardaki oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(19), 97 – 128.
- Dinç, B. (2013). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş ve okul olgunluğu. F. Alisinanoğlu, (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde* (89- 116). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2010). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Erol, M. ve Başaran, M. (2020). İlkokul öğrencileri sınıf öğretmeni değişimini nasıl algılıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1196-1213. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.6m
- Fiske, J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş*. (S. İrvan, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260. <https://doi.org/10.1163/156916297X00103>
- Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ. ve Öztürk, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkiler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 235- 244.
- Grix, J. (2010). *The Foundations Of Research*. London: Palgrave Macmillan
- Hansen A (2003) İçerik çözümlemesi. (Murat Sadullah Çebi, Çev. ve Ed.), *İletişim araştırmalarında içerik çözümlemesi içinde* (49-102). Ankara: Alternatif Yayınları.
- Harden, R.M., & Crosby, J.R. (2000). The good teacher is more than a lecturer the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334-347.
- Hovland, I. & Smaby, M.H. (1996). At-risk children: problems and interventions. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31 (1), 43-52.
- İlimsever- Başarır, Ş. (2002). *Aile ortamı, ebeveyn beklentileri, okul seçimi ve öğrenci edimi*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- İlter, İ., ve Izgar, G. (2022). Öğretmen adaylarının iyi öğretmen özellikleri hakkındaki farkındalıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 51 (236), 3537 - 3562. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1039501>
- Knaack, P. (1984). Phenomenological research. *Western Journal of Nursing Research*, 6(1), 107-114. <https://doi.org/10.1177/019394598400600108>.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of good teachers: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.

- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014). www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 adresinden alınmıştır.
- Miclea, M. ve Mihalca, L. (2007). A computerized platform for the assessment of school readiness. *Romanian Association for Cognitive Science*, 1, 83-90.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, M. S., & Shinas, V. H. (2019). Inquiring about inquiry: A research journey. *Journal of Practitioner Research*, 4(1), 1-24.
- Oktay, A. (2018). Çocuğun yaşamında okul, okula hazırbulunuşluk, hazırbulunuşluğu etkileyen temel faktörler ve ilkokula hazırlığın boyutları. A. Oktay, (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi içinde* (1-22). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öşzavlı, H, ve Özberk, E. (2010, Eylül). İlköğretimde eğitim-öğretim yılı içerisinde öğretmen değişikliğinin öğrencilerinin okul başarısına ve okula karşı olan tutumlarına etkisi. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Kıbrıs
- Özaslan, H. (2020). Okula hazırbulunuşluk ve ilkokula hazırlık. G. Uludağ ve T. Durmuş, (Ed.), *Erken okuryazarlık eğitimi içinde* (1-24). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özden, Ü. H. (2008). Analitik hiyerarşi yöntemi ile ilkokul seçimi . *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi*, 24(1), 299-320.
- Özmen, S. (2009). *Sınıf öğretmenliği bölümü dışında farklı fakülte ve bölümlerden mezun sınıf öğretmeni olarak atanmış öğretmenlerin müzik dersindeki mesleki yeterliliklerine ilişkin görüşleri* (Erzurum Oltu ilçesi örneği). Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*. 21(6), 1123-1129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>
- Saygılı, G. ve Gürşimşek, I. (2008). Sınıfta istenmeyen davranışlara ilişkin öğrenci görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 152-159.
- Soysal, A. (2008). İzmir Kemalpaşa ilçesindeki ilköğretim okullarının çevre sağlığı açısından değerlendirilmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 7 (5), 385-390.
- Şenel, G. (2005). *Eyvah çocuğum okula başlıyor*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. A. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153- 182.
- Usta, İ. (2008). *Tokat ili Erbaa ilçe merkezi ilköğretim okullarındaki okul sağlığı hizmetlerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Valiente, C., Doane, L. D., Clifford, S., Grimm, K. J. ve Lemery-Chalfant, K. (2021). School readiness and achievement in early elementary school: Moderation by Students' temperament. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 74(January), 101265. doi:10.1016/j.appdev.2021.101265

- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London: Althouse Press
- Wang, Y., & Zhou, X. (2021). Maternal involvement in education mediates longitudinal associations between maternal depressive symptoms and child adjustment. *Journal of Family Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/fam0000825>
- Yavuzekinci, M. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk becerilerinin çoklu zekâ alanları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoleri, S. ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 130-141.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

It is important for students who are new to school to be educated by an expert educator who will have positive emotions in an environment where they will feel safe. According to Oktay (2018), the curriculum and classroom activities implemented in the early days of the school, teachers' perspectives and approaches towards students, and the qualities of the school (equipment, physical space, human relations, etc.) have an impact on students. For this reason, parents strive to choose the right school and teacher so that their children can have positive experiences and be successful. According to Aytekin (2000), students' qualifications are determined and developed in classes that are seen as workshops of the education system. This situation forces parents to search for qualified classes and teachers. It can be said that the situation of choosing a school or teacher, which is frequently heard in different media at the beginning of each academic year, is difficult for parents and students, as well as different difficult aspects for school management and teachers. It was deemed important to determine the causes of this problem and alternative solutions for its solution. The data of this study reveals what kind of educational environment and what kind of teacher parents think of for their children who have just started primary school, determines the nature of situations such as discipline, security and cleanliness that may affect the school culture along with school and teacher elements, and prevents parents from choosing a school or teacher. It is important to provide suggestions for The aim of this study is to determine the expectations of first grade primary school parents regarding the school and teacher where their children will receive education.

2. METHOD

The phenomenology method, one of the qualitative research designs, was used. A total of 17 parents from 5 primary schools in Malatya and Şanlıurfa provinces were interviewed. Criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods in the study group, was used. In determining the sample in the study, criteria such as "having a child studying in the first grade, choosing a school-teacher when registering for the first grade, and volunteering to participate in the research" were determined. Semi-structured interviews were conducted with parents. Within the scope of the research, a semi-structured interview form was created for all parents. In the interview form, parents' demographic characteristics and their opinions on the subject were asked. As demographic information; Participants were asked questions about their gender, educational level, number of children, income level, child's gender and preferred teacher gender. Within the scope of the purpose of the research, six open-ended questions were asked to the participants regarding the subject. The data were evaluated by content analysis. In the study, two researchers examined the same interview data separately. All studies carried out throughout the qualitative research were explained in detail step by step. All participants were given sufficient time to express their opinions. The findings of the table were supported by giving direct opinions of the parents. To determine consistency in coding among researchers, the consistency rate between coders was examined.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the study, it is noteworthy that factors such as the structural strength of the school, its security, physical characteristics, working hours, cleanliness, disciplinary status, as well as the characteristics of the teachers working at the school are effective in parents' school selection. Parents are at the school and teacher selection stage; They receive information from different sources such as education staff, other stakeholders of education and digital media. According to Şenel (2005), since each child's developmental and learning needs, levels, readiness for school, and attitudes are different, each individual is considered differently from each other. It can be said that it is not right for parents to make decisions about their own

children by looking at other children studying at the same school. However, parents collect information about the school and the teacher through official or unofficial means, digitally or face to face. As a matter of fact, it has been observed that some parents are not satisfied with the school and teacher they chose. Parents, regarding the safety of the school; They pay attention to toilets and sinks, gardens, stairs, panels and cabinets, corridors, and electrical outlets, and they care about the school's security personnel. Parents expect the students to be away from negative attitudes and behaviors, as well as the functional use of a fair system regarding the disciplinary situation in the schools where they want their students to receive education. In order not to choose a school-teacher, parents; The qualifications of each school (physical environment, security, cleanliness, technological infrastructure, etc.) should be the same, all teachers should work together for the student in the process, the same quality of education should be applied in all classes, education should be implemented at the same pace in all classes, every student should be successful according to similar evaluation processes. Suggestions have been developed, such as that every classroom teacher should apply similar rules in their classrooms, and that high amounts of money should not be required for registration during-after school-teacher selection. In response to these demands of parents, a system proposal regarding the registration process of first grade students has been developed. It is recommended that this recommendation be finalized with a regulation and that necessary legal actions be taken against the school or teacher that does not comply with this regulation.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

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

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.02.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2-31

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma. (%50)

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. (%50)

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı veya çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFED)
 Bolu Abant İzzet Baysal University
 Journal of Faculty of Education

2025, 25(1), 308– 333. [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1438638](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1438638)



Öğretmenlerin Çağdaş Liderlik Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arası İlişki
 The Relationship Between Teachers' Perceptions Of Contemporary Leadership and Their
 Organizational Commitment

Hakan Süleyman KÖSE¹, **Turan Akman ERKİLİÇ²**

Geliş Tarihi (Received): 17.02.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 18.12.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çağdaş liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023- 2024 eğitim- öğretim yılında Şırnak ili İdil ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 332 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Okul Müdürlerinin Çağdaş Liderlik Davranışları Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler orta üstü düzeyde duygusal bağlılık, orta düzeyde devam ve normatif bağlılık algısına sahiptir. Öğretmenlerin okul müdürü çağdaş davranış algıları orta altı düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarına ilişkin görüşleri, cinsiyet, görev, çalışılan kurum, mesleki kıdem bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak çalıştığı okul konumuna göre ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin duygusal ve devam bağlılıklarının köyde çalışan öğretmenlerden anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin okul müdürlerinin çağdaş liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet, görev ve kurum konumu bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak anaokulunda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin çağdaş liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri lise öğretmenlerine göre, 7-9 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmen görüşleri 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin çağdaş liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında orta düzeyde, pozitif anlamı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu yordayıcı değişken öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının toplam varyansının %17'sini, devam bağlılığı toplam varyansının %11'ini, normatif bağlılık toplam varyansının %22'sini açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle okul müdürlerinin çağdaş liderlik davranışları öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Bulgulara dayalı olarak öğretmenler ve okul müdürleri için bir takım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, Çağdaş Liderlik, Örgütsel Bağlılık

&

Abstract: The purpose of this study is to examine the relationship between school principals' contemporary leadership behaviors and teachers' perceptions of organizational commitment according to teachers' views. This research is a relational survey model study. The study group of the research consists of 332 teachers working in public schools in İdil district of Şırnak province in the 2023-2024 academic year. Contemporary Leadership Behaviors of School Principals Scale and Organizational Commitment Scale were used in the study. According to the results of the study, teachers have above average level of affective commitment, moderate level of continuance and normative commitment perception. Teachers' perceptions of contemporary leadership behaviors of school principals are below the middle level. Teachers' perceptions of organizational commitment do not differ significantly in terms of gender, position, institution, and professional seniority. However, it was seen that the emotional and continuance commitment of the teachers working in the district center differed significantly from the teachers working in the village according to the school location. Teachers' views on contemporary leadership behaviors of school principals do not differ significantly in terms of gender, position and protection position. However, the views of kindergarten teachers on contemporary leadership behaviors of school principals differ significantly from those of high school teachers, and the views of teachers with 7-9 years of professional seniority differ significantly from those of teachers with 10 years or more of professional seniority. According to teachers' perceptions, there is a moderate, positive relationship between contemporary leadership behaviors of school principals and teachers' organizational commitment. This predictor variable explains 17% of the total variance of teachers' affective commitment, 11% of the total variance of continuance commitment, and 22% of the total variance of normative commitment. In other words, it can be said that contemporary leadership behaviors of school principals are a significant predictor of teachers' affective, continuance and normative commitment levels. Based on the findings, some suggestions were made for teachers and school principals.

Keywords: Teacher, Contemporary Leadership, Organizational Commitment

Atıf/Cite as: Köse, H. S. & Erkilic, T. A. (2025). Öğretmenlerin çağdaş liderlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arası ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 308-333, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1438638](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1438638).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu araştırma makalesi doktora seminer çalışmasından üretilmiş olup EduCongress Uluslararası Eğitim Kongresi'nde (18-21 Eylül 2024, Diyarbakır) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Hakan Süleyman KÖSE, Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bölümü, hskose@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6309-9103

² Prof. Dr. Turan Akman ERKİLİÇ, Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bölümü, terkilic@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2507-2663

1. GİRİŞ

Günümüzde okula yüklenen anlam değişmiştir. Hegel'in 'zamanın ruhu' olarak tanımladığı gibi geçmiş dönemlerdeki öğrenci, öğretmen, okul, okula yüklenen anlam ve sınavlar, beklentiler günümüzde artık yoktur. Bir yeniliğin, değişimin veya uygulamanın okuldan içeriye ne kadar gireceğini belirleyen kişi okul müdürü, sınıftan içeriye ne kadar gireceğini belirleyen kişi ise okulda çalışan öğretmenlerdir. Eğitimde çağdaş iyileşme politikalarının okullarda uygulanması gereken çalışmalarının sisteme dahil edilme düzeyi müdürün bu politikayı ne kadar içselleştirdiği yani çağdaş liderliği ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenler ve uygulamanın başarıya ulaşması, iyileştirmenin sahiplenilmesiyle doğrudan ilişkilidir ki bu örgütsel sahiplenme örgütsel bağlılığa kaynaklık etmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerdeki sahiplenme ve bağlılıklarını geliştirici, çağın ihtiyaçlarına uygun politikalarla stratejiler geliştirmesi eğitimde başarı ülküsü için kaçınılmaz görünmektedir. Bu stratejilerin çağın ihtiyaçlarına uygun politikalarla oluşturulması eğitim sisteminin çağdaşlaşmasına katkı sunacaktır.

Liderlik

Liderlik döneminin ruhuyla şekillenir ve döneminin aynası olur. Ortaçağda yaşanan savaşlardan dolayı liderlik kavramı savaşçı özelliklere sahip olunmasıyla ilişkilendirilmiştir (Genau vd., 2021). Erdemli lider topluma erdemli bir sürdürülebilir sistem kurarak insanların gerçeklerle yüzleşmesini sağlayıp erdeme yönelmesini sağlamalıdır (Bektaş, 1996). Aydınlanma çağıyla birlikte gelen endüstriyelleşme devriminin etkisiyle dönemin aydını Thomas Hobbes ve Descartes yönetim davranışlarını mekanik bir sistem olarak yorumlamıştır (Çapar ve Yıldırım, 2012). Ona göre, yönetici toplumsal anlaşmalarla insanların çizilen hukuklarını koruyan, hesap verebilen, adaletli mutlak güç sahibi devletin tek temsilcisi olmalıdır (Martinich, 2003). Modern Dönemde ise liderlik toplum-devlet-yönetim bağlamında değerlendirilerek lideri kişilik açısından tasvir etmişlerdir (Çelik, 2023). Freud'a göre, lider otorite makamıdır ve var olan otoritenin kişiliğiyle özdeşleşmesiyle etki yaratabilmektedir (Kırel, 2001). Max Weber'e göre, karizmatik lider zorluklar karşısında özgün çözümler üretebilen ve bu yolla güven kazandırır (Breuilly, 2011). Yöneticilik ve liderlik kavramları arasındaki ayrışma modern dönemde yoğunluk kazanmıştır (Northouse, 2013).

20. yüzyılda özellikler kuramına göre, liderlik doğuştan gelen bir özelliktir ve fiziksel, kişisel ve sosyal değişkenlerle şekillenmektedir. 1950 sonrasında özellikler kuramı çevresel etmenlerin de değerlendirilmesiyle davranışçı kuramlara evrilmeye başlamıştır. Çevresel etkenlerle gelişen liderlik özellikleri de özü itibarıyla doğutan gelen özelliklerin şekillenmesine dayanmaktadır (Lussier ve Achua, 2010). Iowa Üniversitesi çalışmalarına göre otokratik, demokratik ve tam serbesti liderlik modelleri oluşturulmuştur (Lewin, Lippitt ve White, 1938). Ohio State Üniversitesi liderlik yaklaşımı grubu harekete geçirme ve üyeleri dikkate alma ve anlayışlı olma temelinde şekillenmiştir (Schriesheim ve Kerr, 1974). Michigan Üniversitesi liderlik yaklaşımı liderlik davranışları, grubun işlem ve süreçleri, grup performansı bağlamında şekillenmiş ve iş odaklı liderlik, katılımcı liderlik, çalışan odaklı liderlik kavramları oluşturulmuştur (Yukl, 2010). Durumsallık yaklaşımı özellikler kuramı ile davranış kuramının kesişiminden hareketle karşılaşılan durumlara göre şekillenmesiyle oluşan liderlik tutumlarından doğmuştur (Northouse, 2013).

İnsanlardaki modernite algısının değişimi ve bu değişimin yansıması olarak lidere karşı oluşan beklentilerin farklılaşması modern liderlik tiplerinin oluşmasına kaynaklık etmiştir (Göktaş, 2015). Öğretimsel liderlik, öğretimin fırsat ve imkan eşitliği kapsamında iyileştirilmesini ve amaçlarına verimli şekilde ulaşmasını sağlar. Öğretimsel lider sınıf ortamında eğitimde etkililik ve verimliliğin artmasını sağlayan, farklı eğitim öğretim metotları uygulayarak çocukların hedef kazanım edinmesine katkı sunan, sınıf yönetimi konusunda farkını gösterebilen liderdir (Taşkesenlioğlu ve Radmard, 2019). Kültürel liderlik, kurum kültürü oluşturaya odaklanan, kurum değerlerini ortaya koyan ve örgüt üyelerinin bu kültürü benimsemesi adına çalışmalar yürütülmesini sağlar (Kotter ve Heskett, 1992). Örgüt üyelerinin

uyumlu çalışmasını örgüt kültürü aracılığıyla yapmaya çalışan kültürel lider gücünü örgütün içinde bulunduğu çevrenin kültüründen alır (Den Hartog vd., 2001). Vizyoner liderlik, sürdürülebilirlik ve çalışan motivasyonunu göz önünde bulundurarak örgüte vizyon çizip örgütün gelecekte olmak istediği yere göre kendini organize etmesini, uzun vadeli amaçlara sahip olmasını sağlar (Kotter, 1996). Vizyoner lider örgüt kültüründen etkin şekilde faydalıp örgüt üyelerinin verimliliğinin artmasını önemser, yeniliklere açıktır, atiyi düşünür gelecek odaklı fırsatların örgüt adına değerlendirilmesini arzular bu sebeple atacağı adımlarda öncüdür (Erçetin, 2000). Etkileşimci liderlik, örgütte belirlenen hedeflerin, değerleri ve süreçlerin denetlenmesini kontrol edilmesini ve iyileştirilmesini örgüt üyeleriyle etkileşim halinde dönütler alarak gerçekleştirilmesine imkan verir. Sağlıklı dönütler alınması için kuralların açık, net ve seffaf olması esastır ki bu durum beraberinde kaliteyi getirecektir (Burns, 1978). Etkileşimci liderler kurallara hatasız uyulmasını hedefledikleri için ödüllendirme sistemini kullanırlar (Demir vd., 2010).

Dönüşümcü liderlik, beklenenin üzerinde performans sergilenmesi amacıyla mativosyon arttırmayı ve hedeflere ulaşılmasını sağlar. Dönüşümcü lider, karizması ile örgüt içi etkililiğini arttırıp ayrıca çalışanları motive ederek bağlılıklarına katkı sunup bireylerin kendi kendini yönetme becerisinin gelişmesine imkan sağlar. Dönüşümcü liderlik çalışanların öz yönetim becerilerinin gelişmesini sağladığı için örgütsel bağlılık ve adanmışlığın sağlanmasında etkili bir farkördür (Bass, 1990). Hizmetkar liderlik, lider bir hizmetkârdır anlayışından gelişmiştir. Hizmetkâr lider alçakgönüllü, toplumsal ahlaki değerlere sahip, fedakâr, vizyon sahibi, çalışanlara güç veren, güvenilir ve hizmet odaklı olmalıdır (Waddell, 2006). Hizmetkar liderlerin empati, dinleme, iyileştirme, farkında olma, ikna edici, öngörü sahibi, insan gelişimine bağlı, hizmet odaklı olmaları beklenir (Smith, 2005).

Günümüzde okul yöneticiliği kavramı eğitim liderliğine evrildiği için eğitim kurumu liderleri olan okul müdürlerinin etkili ve verimli bir eğitim için değişen dünyaya ayak uydurması bir zorunluluktur (Froiland, 2015). Bu sebeple işbirlikçi, eşitlikçi, teknolojiyi takip eden çağdaş liderlik davranışlarına sahip olmaları beklenmektedir (DPA, 2019). Bir çağdaş eğitim liderinin öğretimsel, stratejik, dönüşümsel, karizmatik, hizmetkâr liderlik gibi farklı liderlik yaklaşımların özelliklerine sahip olması beklenmektedir (Stodd, 2022). Çağdaş eğitim liderlerinin temel amacı eğitimde sürdürülebilir başarıyı yakalamaktır (Jones ve Harris, 2014). Bu bağlamda Amerika eğitim yönetimi ulusal politika kurulu (NPBEA) 21. Yüzyıl eğitim yöneticilerinin mesleki standartlarını güncelleyerek yayınlamıştır (NPBEA, 2015). Bu standartlara göre bir eğitim lideri aşağıdaki konularda etkili ve verimli eğitim sürecinin okulda sürdürülebilir kılınması adına bütün paydaşları sürece dahil ederek çağın gerekliliklerini karşılayacak stratejik politikalar belirlemeli ve uygulamalıdır. Okul müdürünün göstermesi gereken çağdaş liderlik davranışları on başlıkta toplanabilir: Visyon, misyon ve temel değerler; etik ve mesleki normlar; kültürel duyarlılık; müfredat, öğretim, değerlendirme; öğrenci toplulukları oluşturma; okul personeli mesleki gelişimi; çalışanlar arasında birlik oluşturma; paydaş katılımı; okul işletmesi ve yönetimi; okulu iyileştirme (Gül ve Örs, 2023).

Örgütsel Bağlılık

Örgüt, aynı amaç uğruna bir araya gelmiş organize eylemli topluluktur (Balay, 2014). Örgüt üyeleri belirli bir hiyerarşik düzen içerisinde amaca karşı sorumludur (Schein, 1978: Akt. Tosun, 1986). Okullar bu kapsamda düşünüldüğünde, eğitim ve öğretim amaçlı mikro toplumsal örgütlerdir. Örgütleri amaçlarına ulaştırma adına sergiledikleri emek, üyelerin örgüte karşı bir bağ geliştirmesine neden olur ki bu durum örgütsel bağlılık olarak nitelenir (Köse ve Gül, 2022). Örgütün amaçlarına ulaşılması o örgüte duyulan bağlılıkla pozitif kolerasyon göstermektedir (Başaran, 2000). Bir araya gelen ortak amaçlı insanların oluşturduğu topluluklardan doğan eylemler varsa örgütsel bağlılık vardır denebilir ki bu bağ örgüt üyeleri tarafından karşılanması gereken bir zorunluluktur (Balay, 2014).

Örgütsel bağlılık sadakat ve örgüt başarısına katkı sunma isteğinin yanı sıra örgüte karşı olumlu tutum sergileme ve örgüt amaçlarına karşı istekle görev almaktır (Sheldon, 1971). Buchanan (1974), örgütsel bağlılığı üyelerin örgüte karşı geliştirdiği fanatiklik olarak değerlendirirken Porter vd. (1974) örgüt ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak kurallara uyum olarak ifade etmiştir. Örgütsel bağlılık, inandığın değerlere karşı sorumlu olma (Salancik, 1977); örgütü benimseme (Mowday, 1982); içselleştirilen normatif

yazınlar (Wiener, 1982); örgüte karşı mental aidiyet (Rusbult ve Farrell, 1983); örgüt içi paydaşlarla bütünleşme (Reichers, 1985), örgüte psikolojik bağlanma ve özümseme (O'Reilly ve Chatman, 1986), örgütten ayrılma fikrini azaltan olgudur (Allen ve Meyer, 1996). Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütsel üyeliği sürdürme noktasındaki olumlu tutumu, örgüt amaçları için elinden geleni yapma güdüsü, aidiyet duygusu ve aidiyetini devam ettirme istekliliğidir (Gündoğan, 2009).

Allen ve Mayer'e (1996) göre, örgütsel bağlılık duygusal, devam ve normatif bağlılık olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Çalışanın, iş isteğine sahip olma duygusu, çalıştığı işe karşı içsel tutkunluğu neticesinde gerçekleşir ve bu duygusal bağlılık olarak nitelenir. Örgüt üyesinin, örgütünden ayrılmanın bilincinde, mevcut çalışma durumunu zorunlu korumaya devam etmesi devam bağlılığı olarak ele alınır. Örgüt üyesinin, doğru olduğuna inandığı işi yapmasıyla ortaya çıkan ve bireyin örgütte kalmak için içsel talepkârlığı ise normatif bağlılık olarak tanımlanır (Balay, 2014). Kanter'e (1968) göre, bir örgüt üyesi ayrılma maliyetinin bilinciyle çalışmaya devam ediyorsa devam bağlılığı, içinde bulunduğu örgütte geliştirdiği olumlu ilişkiler neticesinde sosyalleşmesine göre kenetlenme bağlılığı, örgütün yazılı ve sözlü kurallarına uyum sağlaması neticesinde kontrol bağlılığı geliştirir (Varoğlu, 2000).

Okul müdürünün liderlik özellikleriyle öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında ilişki vardır (Polatcan ve Cansoy, 2019). Okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik özellikleri örgütsel bağlılığın yordayıcısıdır ve aralarında pozitif anlamlı ilişki bulunmaktadır (Kul ve Güçlü, 2010; Bektaş, Çoğaltay ve Sökmen, 2014). Okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yordayıcısıdır (Uğurlu vd., 2013; Madenoğlu, Uysal, Sarier ve Banoğlu, 2014; Ayık, Yücel ve Savaş, 2014). Okul müdürlerinin paylaşımcı liderlik özellikleri öğretmenlerin duygusal ve normatif davranışlarıyla pozitif anlamlı ilişkiye sahiptir (Uslu ve Beycioğlu, 2013). Okul müdürlerinin kültürel liderlik özellikleri örgütsel bağlılığın bir yordayıcısıdır (Teyfur, 2015; Uygur ve Yıldırım, 2011). Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yordayıcısıdır (Cerit, 2010; Doğan ve Aslan, 2016). Okul müdürlerinin destekleyici liderlik özellikleri örgütsel bağlılığı pozitif yönde yordamaktadır (Çokluk ve Yılmaz, 2010). Okul müdürlerinin manevi liderlik davranışları öğretmenlerin normatif ve duygusal bağlılıklarıyla pozitif korelasyon göstermektedir (Bozkuş ve Gündüz, 2016).

Okul müdürünün paylaşımcı vizyon oluşturma, öğretmenlerle iş birliği yapması, iletişim ve etkileşimde bulunması, öğretmenlere değer vermesi ve öğretmenleri destekleyici tutum sergilemesi, okulda saygı ve güvene dayalı adil çalışma kültürü oluşturma, öğretmenler arasında sorumluluk ve kontrol paylaşımı yapması, kurum kültürü oluşturma, değişimi yönetme ve sürdürülebilir kılması öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etki etmektedir (Polatcan ve Cansoy, 2019). Değişen ve gelişen dünyaya göre şekillenen çağın gerektirdiği liderlik özelliklerine sahip çağdaş okul müdürlerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etki edeceği düşünülmektedir. Her öğrenciyi çağının gerekliliklerine göre yetiştirebilmek öğretmenler ve okul müdürü için çağın özelliklerinin öncelikle içselleştirilmesini gerektirir. Öğretmenler ve okul müdürü tarafından içselleştirilen olgular ortak bir dil oluşmasına ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının artmasına zemin hazırlayacaktır. Okul müdürlerinin çağdaş liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiye dair araştırmaların sınırlı olduğu görülmekte, çalışmanın alana bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada okul müdürlerinin çağdaş liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında bir ilişki olup olmadığı araştırmaya konu edilmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin çağdaş liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, alan, görev yaptığı okul düzeyi, görev yeri, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Okul müdürlerinin çağdaş liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul müdürlerinin çağdaş liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Yapılan literatür taramasında öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının müdürlerin tutum ve davranışlarıyla ilişkili olduğunu gösteren araştırma ve bulgular mevcuttur (Polatcan ve Cansoy, 2019). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, okul müdürlerinin liderlik özellikleriyle ilişki göstermektedir (Hulpia, 2011). Buna karşın okul müdürlerinin çağdaş liderlik algılarına dair öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin kendi örgütsel bağlılıklarına dair görüşleri arasındaki ilişkiye dair doğrudan yapılmış çalışma gerçekleştirilmemiştir (Polatcan ve Cansoy, 2019). Bu anlamda çalışmanın alanyazındaki örneklem bağlamında ilk çalışmalardan olması beklenmektedir. Çalışmada okul müdürlerinin çağdaş liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde etkisine ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında okul müdürlerinin çağdaş liderlik davranışlarına odaklanılıyor olması; konu üzerindeki ilk çalışmalardan olması çalışmanın önemini ve özgünlüğünü artıracaktır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri analizine ve etik kurul iznine dair bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, kavramsal arası ilişkileri incelemek üzere nicel araştırma yöntemlerinden betimsel desen olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi tanımlamak ve bu ilişki düzeyini analiz etmek için kullanılır (Karasar, 2014).

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın çalışma evreni Şırnak ili İdil İlçesinde görev yapmakta olan 1159 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Şırnak ili İdil ilçesinde görev yapan 350 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma grubu basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Böyle bir evren için minimum örneklem 278 olarak belirlenmiştir (Çömlekçi, 1989). Minimum kişi sayısı aşılarak 335 öğretmene seçkisiz ulaşılmış ancak 332 veri değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcı Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	215	65
	Erkek	117	35
Çalışılan Kurum	Anaokulu	25	8
	İlkokul	114	34
	Ortaokul	140	42
	Lise	53	16
Okul Konumu	Köy/Kasaba	209	63
Görev	İlçe Merkezi	123	37
	Branş Öğretmeni	213	64
Mesleki Kıdem	Sınıf Öğretmeni	119	36
	1-3 yıl	181	55
	4-6 yıl	106	32
	7-9 yıl	24	7
	10 ve üzeri yıl	21	6

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kadın, görev değişkenine göre çoğunluğu branş öğretmeninden oluşmaktadır. Kurum değişkenine göre öğretmenlerin çoğunluğunu sırasıyla ortaokul,

ilkokul, lise ve okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu köylerde öğretmenlik yapmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu araştırmada, veri toplama amacıyla ölçek kullanılmıştır. Birinci bölümde, öğretmenlerin cinsiyeti, görevi, çalıştığı kurum, çalıştığı yer, mesleki kıdemi gibi bilgileri içeren demografik bilgi formu; ikinci bölümde okul "Çağdaş Liderlik Davranışları Ölçeği" ve "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilmiş, Elçiçek ve Han (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış 5'li likert türü ölçek olup üç alt boyuttan oluşmaktadır. 18 maddeden oluşan ölçekte ters maddeler bulunmaktadır. Cronbach-Alpha değeri, duygusal bağlılık faktörü için 0,8; devam bağlılığı faktörü için 0,73; normatif bağlılık faktörü için 0,80 ve genel güvenilirlik katsayısı 0,88; RMSEA değeri 0,070'tir (Elçiçek ve Han, 2018). Okul Müdürlerinin Çağdaş Liderlik Davranışları Ölçeği Gül ve Örs Özgül (2023) tarafından geliştirilmiş tek boyutlu ve 5'li likert ölçeğidir ve 34 maddeden oluşan ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Cronbach-Alpha değeri 0,987; RMSEA değeri 0,11'dir (Gül ve Örs Özgül, 2023). Bu araştırma kapsamında örgütsel bağlılık ölçeğine ait Cronbach-Alpha değeri, duygusal bağlılık faktörü için 0,81; devam bağlılığı faktörü için 0,70; normatif bağlılık faktörü için 0,82; çağdaş liderlik davranışları ölçeğine ait tek faktör için 0,96 ve bu 4 faktörü araştırmaya ait genel güvenilirlik katsayısı 0,82; RMSEA değeri 0,069 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın yürütülmesi için ölçek sahiplerinden ve etik kuruldan gerekli izinler alınmış, Şırnak ili İdil ilçesinde görev yapan öğretmenlere örneklem kapsamında ulaşılarak 335 katılımcıya uygulama yapılmış, katılmak istemeyen öğretmenlere ölçek verilmemiş ve uygulama süreci tamamlanmıştır. Veri kontrolü sonucunda 3 veri toplama aracı değerlendirmeye alınmamış 332 veri toplama aracından elde edilen bilgiler sisteme girilerek analizler yapılmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Çalışmada öncelikle veri toplama araçlarındaki cevaplara dair frekans ve yüzdelik dağılım hesaplaması yapılarak araştırmada kullanılan ölçek verilerinin normallik dağılımı sınanmıştır. Elde edilen normallik dağılım grafiklerinden ve çarpıklık ile basıklık sonuçlarından dağılımlarının normal olduğu kabul edilmiştir. Kurtosis ve Skewness değerleri -1,5 ile +1,5 arasında bir değer olduğunda normal dağılıma uygun olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 2'deki sonuçlara göre faktörlerin normal dağılım gösterdiği görülmüş ve bu sonuca göre parametrik analiz yapılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 2.

Kurtosis ve Skewness Değerleri

Değişken		Örgütsel Bağlılık Boyutu		Çağdaş Liderlik Algı Boyutu	
		Skewness	Kurtosis	Skewness	Kurtosis
Cinsiyet	Kadın	-0.138	-0.011	-0.472	-0.771
	Erkek	-0.514	0.785	-0.532	-0.574
Çalışılan Kurum	Anaokulu	-0.796	0.900	-1.415	0.709
	İlkokul	-0.410	0.586	-0.571	-0.498
Okul Konumu	Ortaokul	0.035	0.216	-0.499	-0.603
	Lise	-0.600	-0.147	-0.070	-1.046
	Köy/Kasaba	-0.550	0.137	-0.561	-0.606
Görev	İlçe Merkezi	0.114	0.076	-0.386	-0.859
	Branş Öğr.	-0.228	0.244	-0.369	-0.888
Mesleki Kıdem	Sınıf Öğr.	-0.366	0.284	-0.696	-0.422
	1-3 yıl	-0.172	0.212	-0.545	-0.514
	4-6 yıl	-0.146	-0.182	-0.379	-1.035
	7-9 yıl	-1.039	0.324	-0.397	-0.343
	10 ve üstü yıl	-0.907	2.634	-0.938	-0.059

Çalışma kapsamında öğretmenlerin çağdaş liderlik algı ve örgütsel bağlılık seviyelerinin tespiti için alt boyutlara dair ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Örgütsel bağlılık ölçeğindeki duygusal, devam ve normatif faktörlere ait toplam puan ortalama değer aralıkları ters maddeler çevrildikten sonra $\bar{X}_{0-6}$ =Düşük; $\bar{X}_{7-12}$ =Orta Altı; $\bar{X}_{13-18}$ =Orta ; $\bar{X}_{19-24}$ = Orta Üstü ; $\bar{X}_{25-30}$ =Üst seviye; okul müdürü çağdaş liderlik davranışları ölçeği tek faktörlü yapıya ait toplam puan ortalama değer aralıkları $\bar{X}_{0-34}$ =Düşük; $\bar{X}_{34-68}$ =Orta Altı; $\bar{X}_{69-102}$ =Orta ; $\bar{X}_{103-136}$ =Orta Üstü; $\bar{X}_{137-170}$ =Üst seviye şeklinde derecelendirilmiştir. Alt boyut ortalamaları arası anlamlı farklılığın tespiti için ANOVA ve post-hoc Tukey testi uygulanmıştır. Anova testi iki veya daha fazla grupların ortalamalarındaki farklılaşmayı tespit etmek için kullanılan varyans analizidir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Değişkenler arası ilişki için korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır.

Model uyumu ve geçerliliği sınamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılabilir (Schumacker ve Lomax, 2016). Tablo 3'teki doğrulayıcı faktör analizi sonuçlara göre faktör yapısının doğrulandığı görülmüştür.

Tablo 3.*Faktör Analizi Uyum İndeksi*

	İndeks	Değer
Bulgular	Comparative Fit Index (CFI)	0,965
	Tucker-Lewis Index (TLI)	0,963
	Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI)	0,963
	Bentler-Bonett Normed Fit Index (NFI)	0,943
	Bollen's Incremental Fit Index (IFI)	0,965
	Root Ortalama square error of approximation (RMSEA)	0,069
	Standardized root Ortalama square residual (SRMR)	0,058
	Goodness of fit index (GFI)	0,993

Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Okul Müdürü Çağdaş Liderlik Davranışları Ölçeği Doğrulayıcı Faktör analizi uyum indeksi tablosunda görüldüğü üzere $\chi^2/df = 2,5545 < 5$, $0-1 < GFI = 0,993$; $0-1 \leq CFI = 0,965$; $RMSEA = 0,069 < 0,08$ uyum değerlerine göre model verilere uyum göstermektedir. Dolayısıyla açıklayıcı faktör analizi ile ortaya konulan 4 faktörlü yapının geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi ile güçlü bir kanıt elde edilmiştir.

Ölçme aracının alt boyutlarının güvenilirliklerini belirlemek amacıyla Cronbach's α ve McDonald's ω katsayıları hesaplanmış, tüm alt boyutların güvenilirlik değerlerinin 0,70 üzerinde olduğu görülmüştür. Tablo 4'te faktörlerin güvenilirlik analizi sonuçlarına göre faktörler güvenilir (Zinbarg, Revelle, Yoven ve Li, 2005).

Tablo 4.*Faktör Güvenilirlik İndeksi*

	McDonald's ω	Cronbach's α
Duygusal Bağlılık	0,819	0,814
Devam Bağlılık	0,721	0,707
Normatif Bağlılık	0,826	0,821
Çağdaş Liderlik	0,966	0,965

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “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.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 15.12.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 666295

3. BULGULAR

Bu bölümde alt problemlere ilişkin analizlerin yapılması amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin Okul Müdürü Çağdaş Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul müdürlerinin çağdaş liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Okul Müdürlerinin Çağdaş Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Değişken	Alt boyut	Arit. Ort.	St.sap.
Müdürlerin çağdaş liderlik davranışları	Tek boyutlu	68,06	28,00
Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı	Duygusal bağlılık	21,33	5,09
	Devam bağlılık	17,92	4,49
	Normatif bağlılık	17,42	5,34

Bu araştırmanın sürekli bağımsız değişkeni; öğretmenlerin Okul Müdürü Çağdaş Liderlik Algılarıdır. Bu değişkeni ölçmek amacıyla “Okul Müdürü Çağdaş Liderlik Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Çeşitli eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Okul Müdürü Çağdaş Liderlik Algı seviyelerini tespit etmek için elde edilen verilere ait toplam puanın aritmetik ortalama ve standart sapması hesaplanarak Tablo 5’te görselleştirilmiştir. Tablo 5’e göre öğretmenlerin genel olarak $\bar{X}_{34-68}=68,06$ orta altı düzeyde okul müdürü çağdaş liderlik davranışı algısına sahip oldukları söylenebilir.

Yapılan çalışmanın sürekli bağımlı değişkeni örgütsel bağlılık algısıdır. Bunun ölçümü için öğretmenlere “Öğretmen Örgütsel Bağlılık Ölçeği” uygulanmıştır. Öğretmenlere ait duygusal, normatif ve devam bağlılık seviyelerinin belirlenmesi için faktör toplam puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak Tablo 5’te görselleştirilmiştir. Tablo 5’teki bulgulara göre öğretmenlerin genel olarak ortalamanın üzerinde örgütsel bağlılığa sahip oldukları, $\bar{X}_{19-24}=21,33$ orta üstü düzeyde duygusal bağlılık, $\bar{X}_{13-18}=17,92$ orta düzeyde devam ve $\bar{X}_{13-18}=17,42$ orta düzeyde normatif bağlılık gösterdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin Okul Müdürü Çağdaş Davranışları Ölçeği Toplam Puanlarının Mevcut Değişkenlere Göre Analizleri

Tablo 2’de cinsiyet, branş, okul türü, okul konumu, mesleki kıdem değişkenleri için çağdaş liderlik algısı ölçeği tek boyutta Kurtosis ve Skewness değerlerine göre homojen dağılım göstermektedir. Homojen

dağılım olması durumunda değişkenlere göre anlamlı farklılık bakmak için ANOVA ve post-hoc Tukey testi uygulanarak tablo 6'da raporlaştırılmıştır.

Tablo 6.

Çağdaş Liderlik Algı Ölçeği Anova Sonuçları

Boyut	Bağımsız Değişken	N	$\bar{X}$	K.T.	Sd	K.O	F	p	Post-Hoc
Çağdaş Liderlik Algısı	Kadın (1)	215	67,023	667,53	1	667,531	0,851	0,357	-
	Erkek (2)	117	69,991	1					
	Branş Öğret. (1)	213	67,812	39,271	1	39,271	0,050	0,823	-
	Sınıf Öğret. (2)	119	68,529						
	Anaokulu (1)	25	81,960	8489,1	3	2829,726	3,696	0,012	1*4
	İlkokul (2)	114	66,939	79					
	Ortaokul (3)	140	69,471						
	Lise (4)	53	60,245						
	Köy (1)	209	68,598	157,75	1	157,753	0,201	0,654	-
	İlçe Merkezi (2)	123	67,171	3					
	1-3 yıl kıdem (1)	181	69,669	7732,7	3	2577,598	3,357	0,019	4*3
	4-6 yıl kıdem (2)	106	64,858	94					
	7-9 yıl kıdem (3)	24	58,292						
	10...yıl kıdem (4)	21	81,667						

Cinsiyet değişkenine göre okul müdürü çağdaş liderlik davranışları puan ortalamalarına dair anlamlı bir farklılığın varlığını araştırmak için veriler ANOVA testi ile sınanmıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerinin puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığı levene's testi ile değerlendirilerek varyans değerlerinin homojen dağılım gösterdiği tespiti yapılmıştır ($F_{1-330;0,05}=0,660$; $p=0,417>0,05$). Tablo 6'dan anlaşılabileceği üzere kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerine dair çağdaş liderlik davranış algıları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($F_{1-330;0,05}=0,851$; $p>0,05$). Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin çalıştıkları okul müdürlerine dair çağdaş liderlik davranış algı düzeyleri birbirine benzer ve yakındır. Bir başka deyişle anlamlı farklılaşma yoktur.

Görev değişkenine göre okul müdürü çağdaş liderlik davranışları puan ortalamalarına dair anlamlı bir farklılığın varlığını araştırmak için veriler ANOVA testi ile sınanmıştır. Sınıf ve branş öğretmen puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığı levene's testi ile değerlendirilerek varyans değerlerinin homojen dağılım gösterdiği tespiti yapılmıştır ($F_{1-330;0,05}=0,151$; $p=0,698>0,05$). Tablo 6'dan anlaşılabileceği üzere branş ve sınıf öğretmenlerin okul müdürlerine dair çağdaş liderlik davranış algıları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($F_{1-330;0,05}=0,050$; $p>0,05$). Buna göre branş ve sınıf öğretmenlerin çalıştıkları okul müdürlerine dair çağdaş liderlik davranış algı düzeyleri birbirine benzer ve yakındır. Bir başka deyişle anlamlı farklılaşma yoktur.

Çalışılan kurum değişkenine göre okul müdürü çağdaş liderlik davranışları puan ortalamalarına dair anlamlı bir farklılığın varlığını araştırmak için veriler ANOVA testi ile sınanmıştır. Anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmen puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığı levene's testi ile değerlendirilerek varyans değerlerinin homojen dağılım gösterdiği tespiti yapılmıştır ($F_{3-328;0,05}=0,408$; $p=0,747>0,05$). Tablo 6'dan anlaşılabileceği üzere anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin okul müdürlerine dair çağdaş liderlik davranış algıları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($F_{3-328;0,05}=3,696$; $p<0,05$; $\eta^2=0,033$). Bunu tespit etmek için Tukey testi yapılmış Tablo 7'de raporlaştırılmıştır.

Tablo 7.*Çalışılan Kurum göre Çağdaş Liderlik Davranışları Tukey bulguları*

		Ortalama Fark	SE	t	p _{Tukey}
Anaokulu	İlkokul	15,021	6,111	2,458	0,069
	Ortaokul	12,489	6,008	2,079	0,162
	Lise	21,715	6,713	3,235	0,007*
İlkokul	Ortaokul	-2,533	3,491	-0,726	0,887
	Lise	6,693	4,600	1,455	0,466
Ortaokul	Lise	9,226	4,462	2,067	0,166

Tablo 7’de Tukey testi sonuçlarına göre anaokulu ve lise öğretmenlerin okul müdürlerine dair çağdaş liderlik davranış algı düzeyleri birbirinden anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Bir başka deyişle anaokulu öğretmenlerinin okul müdürü çağdaş liderlik davranışları algısı lise öğretmenlerinin algısından daha yüksektir. Tablo 7’deki ortalamalar karşılaştırıldığında anaokulu (81,960) ve lise (60,245) öğretmenlerinin okul müdürü çağdaş liderlik davranışları algıları arasında ciddi bir fark olduğu söylenebilir.

Çalışılan kurum konumu değişkenine göre okul müdürü çağdaş liderlik davranışları puan ortalamalarına dair anlamlı bir farklılığın varlığını araştırmak için veriler ANOVA testi ile sınanmıştır. Köy ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmen puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığı levene’s testi ile değerlendirilerek varyans değerlerinin homojen dağılım gösterdiği tespiti yapılmıştır ($F_{1-330;0,05}=0,051$; $p=0,821>0,05$). Tablo 6’dan anlaşılabacağı üzere köyde ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin okul müdürlerine dair çağdaş liderlik davranış algıları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($F_{1-330;0,05}=0,201$; $p>0,05$). Buna göre köyde ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin çalıştıkları okul müdürlerine dair çağdaş liderlik davranış algı düzeyleri birbirine benzer ve yakındır. Bir başka deyişle anlamlı farklılaşma yoktur.

Mesleki kıdem değişkenine göre okul müdürü çağdaş liderlik puan ortalamalarına dair anlamlı bir farklılığın varlığını araştırmak için veriler ANOVA testi ile sınanmıştır. 1-3, 4-6, 7-9, 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmen puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığı levene’s testi ile değerlendirilerek varyans değerlerinin homojen dağılım gösterdiği tespiti yapılmıştır ($F_{3-328;0,05}=1,491$; $p=0,217>0,05$). Tablo 6’dan anlaşılabacağı üzere mesleki kıdem grupları farklı olan öğretmenlerinin okul müdürlerine dair çağdaş liderlik davranış algıları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($F_{3-328;0,05}=3,357$; $p<0,05$; $\eta^2=0,030$). Bu farklılığı tespit etmek için Tukey testi yapılmıştır. Tablo 8’deki Tukey testi sonuçlarına göre 7-9 ve 10-... yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerine dair çağdaş liderlik davranış algı düzeyleri birbirinden anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Bir başka deyişle 7-9 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerinin okul müdürü çağdaş liderlik davranışları algısı 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerinin algısından daha düşüktür.

Tablo 8.*Mesleki Kıdeme Göre Çağdaş Liderlik Davranışları Tukey Bulguları*

		Ortalama Fark	SE	t	p _{Tukey}
1-3 yıl	4-6 yıl	4,810	3,389	1,419	0,488
	7-9 yıl	11,377	6,020	1,890	0,234
	10-... yıl	-11,998	6,388	-1,878	0,239
4-6 yıl	7-9 yıl	6,567	6,264	1,048	0,721
	10-... yıl	-16,808	6,619	-2,539	0,056
7-9 yıl	10-... yıl	-23,375	8,280	-2,823	0,026*

Örgütsel Bağlılık Ölçeği Toplam Ve Alt Boyut Puanlarının Bazı Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması

Tablo 2' de cinsiyet, branş, okul türü, okul konumu, mesleki kıdem değişkenleri için örgütsel bağlılık ölçeği duygusal, devam, normatif alt boyutları Kurtosis ve Skewness değerlerine göre homojen dağılım göstermektedir. Homojen dağılım olması durumunda değişkenlere göre anlamlı farklılık bakmak için ANOVA testi uygulanarak tablo 9'da raporlaştırılmıştır.

Tablo 9.
Örgütsel Bağlılık Ölçeği Anova Testi Sonuçları

Boyut	Bağımsız Değişken	N	$\bar{X}$	K.T.	Sd	K.O	F	p	Post-Hoc
Duygusal Bağlılık	Kadın (1)	215	21,195	11,78	1	11,786	0,453	0,501	-
	Erkek (2)	117	21,5	6					
	Branş Öğret. (1)	213	21,160	18,13	1	18,139	0,699	0,404	-
	Sınıf Öğret. (2)	119	21,647	9					
	Anaokulu (1)	25	23,440						
	İlkokul (2)	114	21,298	127,1	3	42,397	1,644	0,179	-
	Ortaokul (3)	140	21,171	91					
	Lise (4)	53	20,849						
	Köy (1)	209	20,909	102,0	1	102,01	3,967	0,047	2*1
	İlçe Merkezi (2)	123	22,057	14		4		*	
	1-3 yıl kıdem (1)	181	21,530						
	4-6 yıl kıdem (2)	106	20,887	163,0	3	54,340	2,116	0,098	-
	7-9 yıl kıdem (3)	24	20,000	21					
	10...yıl kıdem (4)	21	23,429						
Devam Bağlılığı	Kadın (1)	215	17,702	29,35	1	29,357	1,458	0,228	-
	Erkek (2)	117	18,325	7					
	Branş Öğret. (1)	213	17,695	30,58	1	30,581	1,520	0,219	-
	Sınıf Öğret. (2)	119	18,328						
	Anaokulu (1)	25	18,880						
	İlkokul (2)	114	18,061	34,05	3	11,350	0,561	0,641	-
	Ortaokul (3)	140	17,750	1					
	Lise (4)	53	17,750						
	Köy (1)	209	17,531	86,06	1	86,062	4,312	0,039	2*1
	İlçe Merkezi (2)	123	18,585	2				*	
	1-3 yıl kıdem (1)	181	18,099	53,98	3	17,994	0,892	0,446	-
	4-6 yıl kıdem (2)	106	17,736						
	7-9 yıl kıdem (3)	24	16,750						
	10...yıl kıdem (4)	21	18,667						
Normatif Bağlılık	Kadın (1)	215	17,2	16,45	1	16,456	0,576	0,448	-
	Erkek (2)	117	17,2						
	Branş Öğret. (1)	213	17,216	25,89	1	25,892	0,908	0,341	-
	Sınıf Öğret. (2)	119	17,798	2					
	Anaokulu (1)	25	18,240		3	9,017	0,314	0,815	-
	İlkokul (2)	114	17,535						

Öğretmenlerin Çağdaş Liderlik Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arası İlişki

(The Relationship Between Teachers' Perceptions Of Contemporary Leadership and Their Organizational Commitment)

Normatif Bağlılık	Ortaokul (3)	140	17,336	27,05					
	Lise (4)	53	17,038	2					
	Köy (1)	209	17,268	13,86	1	13,862	0,485	0,487	-
	İlçe Merkezi (2)	123	17,691	2					
	1-3 yıl kıdem (1)	181	17,796						
	4-6 yıl kıdem (2)	106	17,019						
	7-9 yıl kıdem (3)	24	15,500	81	3	51,494	1,819	0,143	-
	10...yıl kıdem (4)	21	18,476						

Cinsiyete göre duygusal bağlılık puan ortalamalarına dair anlamlı bir farklılığın varlığını araştırmak için veriler ANOVA testi ile sınanmıştır. Kadın ve erkeklerin puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığı levene's testi ile değerlendirilerek varyans değerlerinin homojen dağılım gösterdiği tespiti yapılmıştır ($F_{1-330;0,05}=0,034$; $p=0,854>0,05$). Tablo 9'dan anlaşılabacağı üzere kadın ve erkek öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($F_{1-330;0,05}=0,453$; $p>0,05$). Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin çalıştıkları okullara yönelik hissettikleri duygusal bağlılık düzeyleri birbirine benzer ve yakındır. Bir başka deyişle anlamlı farklılaşma yoktur.

Cinsiyete göre devam bağlılığı puan ortalamalarına dair anlamlı bir farklılığın varlığını araştırmak için veriler ANOVA testi ile sınanmıştır. Kadın ve erkeklerin puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığı levene's testi ile değerlendirilerek varyans değerlerinin homojen dağılım gösterdiği tespiti yapılmıştır ($F_{1-330;0,05}=0,803$; $p=0,371>0,05$). Tablo 9'dan anlaşılabacağı üzere kadın ve erkek öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($F_{1-330;0,05}=1,458$; $p>0,05$). Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin çalıştıkları okullara yönelik hissettikleri devam bağlılık düzeyleri birbirine benzer ve yakındır. Bir başka deyişle anlamlı farklılaşma yoktur.

Cinsiyete göre normatif bağlılık puan ortalamalarına dair anlamlı bir farklılığın varlığını araştırmak için veriler ANOVA testi ile sınanmıştır. Kadın ve erkeklerin puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığı levene's testi ile değerlendirilerek varyans değerlerinin homojen dağılım gösterdiği tespiti yapılmıştır ($F_{1-330;0,05}=0,044$; $p=0,834>0,05$). Tablo 9'dan anlaşılabacağı üzere kadın ve erkek öğretmenlerin normatif bağlılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($F_{1-330;0,05}=1,458$; $p>0,05$). Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin çalıştıkları okullara yönelik hissettikleri normatif bağlılık düzeyleri birbirine benzer ve yakındır. Bir başka deyişle anlamlı farklılaşma yoktur.

Görev değişkenine göre duygusal bağlılık puan ortalamalarına dair anlamlı bir farklılığın varlığını araştırmak için veriler ANOVA testi ile sınanmıştır. Branş ve sınıf öğretmenlerinin puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığı levene's testi ile değerlendirilerek varyans değerlerinin homojen dağılım gösterdiği tespiti yapılmıştır ($F_{1-330;0,05}=5,608 \times 10^{-4}$; $p=0,981>0,05$). Tablo 9'dan anlaşılabacağı üzere branş ve sınıf öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($F_{1-330;0,05}=0,699$; $p>0,05$). Buna göre branş ve sınıf öğretmenlerin çalıştıkları okullara yönelik hissettikleri duygusal bağlılık düzeyleri birbirine benzer ve yakındır. Bir başka deyişle anlamlı farklılaşma yoktur.

Görev değişkenine göre devam bağlılığı puan ortalamalarına dair anlamlı bir farklılığın varlığını araştırmak için veriler ANOVA testi ile sınanmıştır. Branş ve sınıf öğretmenlerinin puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığı levene's testi ile değerlendirilerek varyans değerlerinin homojen dağılım gösterdiği tespiti yapılmıştır ($F_{1-330;0,05}=0,074$; $p=0,786>0,05$). Tablo 9'dan anlaşılabacağı üzere branş ve sınıf öğretmenlerin devam bağlılığı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($F_{1-330;0,05}=1,520$; $p>0,05$). Buna göre branş ve sınıf öğretmenlerin çalıştıkları okullara yönelik hissettikleri devam bağlılık düzeyleri birbirine benzer ve yakındır. Bir başka deyişle anlamlı farklılaşma yoktur.

Görev değişkenine göre normatif bağlılık puan ortalamalarına dair anlamlı bir farklılığın varlığını araştırmak için veriler ANOVA testi ile sınanmıştır. Branş ve sınıf öğretmenlerinin puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığı levene's testi ile değerlendirilerek varyans değerlerinin homojen dağılım gösterdiği tespiti yapılmıştır ($F_{1-330;0,05}=0,864$; $p=0,353>0,05$). Tablo 9'dan anlaşılabacağı üzere branş ve sınıf öğretmenlerin normatif bağlılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($F_{1-330;0,05}=0,908$; $p>0,05$). Buna göre branş ve sınıf öğretmenlerin çalıştıkları okullara yönelik hissettikleri normatif bağlılık düzeyleri birbirine eşittir. Bir başka deyişle anlamlı farklılaşma yoktur.

Kurum değişkenine göre duygusal bağlılık puan ortalamalarına dair anlamlı bir farklılığın varlığını araştırmak için veriler ANOVA testi ile sınanmıştır. Anaokul, ilkök, ortaokul ve lise öğretmen puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığı levene's testi ile değerlendirilerek varyans değerlerinin homojen dağılım gösterdiği tespiti yapılmıştır ($F_{3-328;0,05}=0,414$; $p=0,743>0,05$). Anova testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9'da görüleceği gibi anaokulu, ilkök, ortaokul ve lise öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($F_{3-328;0,05}=1,644$; $p>0,05$). Buna göre anaokulu, ilkök, ortaokul ve lise öğretmenlerin çalıştıkları okullara yönelik hissettikleri duygusal bağlılık düzeyleri birbirine benzer ve yakındır. Bir başka deyişle anlamlı farklılaşma yoktur.

Kurum değişkenine göre devam bağlılığı puan ortalamalarına dair anlamlı bir farklılığın varlığını araştırmak için veriler ANOVA testi ile sınanmıştır. Anaokul, ilkök, ortaokul ve lise öğretmen puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığı levene's testi ile değerlendirilerek varyans değerlerinin homojen dağılım gösterdiği tespiti yapılmıştır ($F_{3-328;0,05}=1,358$; $p=0,255>0,05$). Tablo 9'dan anlaşılabacağı üzere anaokulu, ilkök, ortaokul ve lise öğretmenlerin devam bağlılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($F_{3-328;0,05}=1,644$; $p>0,05$). Buna göre anaokulu, ilkök, ortaokul ve lise öğretmenlerin çalıştıkları okullara yönelik hissettikleri devam bağlılık düzeyleri birbirine benzer ve yakındır. Bir başka deyişle anlamlı farklılaşma yoktur.

Kurum değişkenine göre normatif bağlılığı puan ortalamalarına dair anlamlı bir farklılığın varlığını araştırmak için veriler ANOVA testi ile sınanmıştır. Anaokul, ilkök, ortaokul ve lise öğretmen puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığı levene's testi ile değerlendirilerek varyans değerlerinin homojen dağılım gösterdiği tespiti yapılmıştır ($F_{3-328;0,05}=0,101$; $p=0,960>0,05$). Tablo 9'dan anlaşılabacağı üzere anaokulu, ilkök, ortaokul ve lise öğretmenlerin normatif bağlılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($F_{3-328;0,05}=1,644$; $p>0,05$). Buna göre anaokulu, ilkök, ortaokul ve lise öğretmenlerin çalıştıkları okullara yönelik hissettikleri normatif bağlılık düzeyleri birbirine benzer ve yakındır. Bir başka deyişle anlamlı farklılaşma yoktur.

Kurum konumu değişkenine göre duygusal bağlılık puan ortalamalarına dair anlamlı bir farklılığın varlığını araştırmak için veriler ANOVA testi ile sınanmıştır. Köy ve ilçede görev yapan öğretmen puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığı levene's testi ile değerlendirilerek varyans değerlerinin homojen dağılım gösterdiği tespiti yapılmıştır ($F_{1-330;0,05}=0,077$; $p=0,782>0,05$). Tablo 9'dan anlaşılabacağı üzere okulu köyde ve ilçe merkezinde bulunan öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($F_{1-330;0,05}=3,967$; $p<0,05$). Anlamlı farklılaşmanın tespiti için okulu köyde ve ilçe merkezinde bulunan öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamaları Tablo 9'da karşılaştırılmış ve okulu ilçe merkezinde bulunan öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamalarının (22,507) okulu köyde bulunan öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamalarından (20,909) anlamlı derecede farklılaştığı gözlemlenmiştir. Bir başka deyişle ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin duygusal bağlılığı köyde çalışan öğretmenlerin duygusal bağlılığından anlamlı derecede farklılaşmaktadır. İlçede çalışan öğretmenlerin duygusal bağlılıkları köydeki öğretmenlerin duygusal bağlılığından daha yüksektir.

Kurum konumu değişkenine göre devam bağlılığı puan ortalamalarına dair anlamlı bir farklılığın varlığını araştırmak için veriler ANOVA testi ile sınanmıştır. Köy ve ilçe merkezinde çalışan

öğretmenlerin puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığı levene's testi ile değerlendirilerek varyans değerlerinin homojen dağılım gösterdiği tespiti yapılmıştır ($F_{1-330;0,05}=0,285$; $p=0,594>0,05$). Tablo 9'dan anlaşılabacağı üzere okulu köyde ve ilçe merkezinde bulunan öğretmenlerin devam bağlılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($F_{1-330;0,05}=4,312$; $p<0,05$). Anlamlı farklılaşmanın tespiti için okulu köyde ve ilçe merkezinde bulunan öğretmenlerin Tablo 9'da devam bağlılığı ortalamaları karşılaştırılmış ve okulu ilçe merkezinde bulunan öğretmenlerin devam bağlılık ortalamalarının (18,585) okulu köyde bulunan öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamalarından (17,531) anlamlı derecede farklılaştığı gözlemlenmiştir. Bir başka deyişle ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin devam bağlılık düzeyi köyde çalışan öğretmenlerin devam bağlılık düzeyinden anlamlı derecede farklılaşmaktadır. İlçede çalışan öğretmenlerin devam bağlılıkları köydeki öğretmenlerin devam bağlılığından daha yüksektir.

Kurum konumu değişkenine göre normatif bağlılık puan ortalamalarına dair anlamlı bir farklılığın varlığını araştırmak için veriler ANOVA testi ile sınanmıştır. Köy ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığı levene's testi ile değerlendirilerek varyans değerlerinin homojen dağılım gösterdiği tespiti yapılmıştır ($F_{1-330;0,05}=2,135$; $p=0,145>0,05$). Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir. Tablo 9'da görüleceği gibi okulu köyde ve ilçe merkezinde bulunan öğretmenlerin normatif bağlılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($F_{1-330;0,05}=0,485$; $p>0,05$). Buna göre okulu köyde ve ilçe merkezinde bulunan öğretmenlerin çalıştıkları okullara yönelik hissettikleri normatif bağlılık düzeyleri birbirine eşittir. Bir başka deyişle anlamlı farklılaşma yoktur.

Kıdem değişkenine göre duygusal bağlılık puan ortalamalarına dair anlamlı bir farklılığın varlığını araştırmak için veriler ANOVA testi ile sınanmıştır. 1-3, 4-6, 7-9, 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerinin puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığı levene's testi ile değerlendirilerek varyans değerlerinin homojen dağılım gösterdiği tespiti yapılmıştır ($F_{3-328;0,05}=0,032$; $p=0,992>0,05$). Tablo 9'dan anlaşılabacağı üzere mesleki kıdeme göre öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($F_{3-328;0,05}=2,116$; $p>0,05$). Buna göre kıdem grupları farklı olan (1-3,4-6,7-9,10-...) öğretmenlerin çalıştıkları okullara yönelik hissettikleri duygusal bağlılık düzeyleri birbirine eşittir. Bir başka deyişle anlamlı farklılaşma yoktur.

Kıdem değişkenine göre devam bağlılığı puan ortalamalarına dair anlamlı bir farklılığın varlığını araştırmak için veriler ANOVA testi ile sınanmıştır. 1-3, 4-6, 7-9, 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerinin puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığı levene's testi ile değerlendirilerek varyans değerlerinin homojen dağılım gösterdiği tespiti yapılmıştır ($F_{3-328;0,05}=0,168$; $p=0,918>0,05$). Tablo 9'dan anlaşılabacağı üzere mesleki kıdeme göre öğretmenlerin devam bağlılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($F_{3-328;0,05}=0,892$; $p>0,05$). Buna göre kıdem grupları farklı olan (1-3,4-6,7-9,10-...) öğretmenlerin çalıştıkları okullara yönelik hissettikleri devam bağlılık düzeyleri birbirine benzer ve yakındır. Bir başka deyişle anlamlı farklılaşma yoktur.

Kıdem değişkenine göre normatif bağlılık puan ortalamalarına dair anlamlı bir farklılığın varlığını araştırmak için veriler ANOVA testi ile sınanmıştır. 1-3, 4-6, 7-9, 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının varyanslarının homojen olup olmadığı levene's testi ile değerlendirilerek varyans değerlerinin homojen dağılım gösterdiği tespiti yapılmıştır ($F_{3-328;0,05}=0,143$; $p=0,934>0,05$). Tablo 9'dan anlaşılabacağı üzere mesleki kıdeme göre öğretmenlerin normatif bağlılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($F_{3-328;0,05}=1,819$; $p>0,05$). Buna göre kıdem grupları farklı olan (1-3,4-6,7-9,10-...) öğretmenlerin çalıştıkları okullara yönelik hissettikleri normatif bağlılık düzeyleri birbirine benzer ve yakındır. Bir başka deyişle anlamlı farklılaşma yoktur.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları İle Okul Müdürü Çağdaş Liderlik Davranışları Algısı Arası İlişkiye Dair Bulgular

Öğretmenlerin çalıştıkları okul müdürü çağdaş liderlik algı düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında ilişkiyi araştırmak üzere Tablo 10'da korelasyon hesaplanmıştır. Çağdaş liderlik algıları ile örgütsel bağlılık faktörleri arasında $p < 0,05$ anlamlı ve $r > 0,30$ orta düzey anlamlı ilişki vardır.

Tablo 10.

Korelasyon Analiz Sonuçları

Çağdaş Liderlik Davranışları Ölçeği	Pearson's r	p
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ölçeği	0,483	< 0,001

Öğretmenlerin çalıştığı okul müdürü çağdaş liderlik algı düzeyleri duygusal bağlılıklarının bir yordayıcılığının araştırmak için regresyon varyansının hata varyansından anlamlı derecede büyük olduğu tespit edilmiştir. Buna göre veriler regresyon analizi yapmaya uygundur ($F=69,469$; $p < 0,001$). Regresyon analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Çağdaş Liderlik Algısı	Sabit	8,311		1,359	<,001	100,346	<,001	,233
	Örgütsel Bağlılık	1,054	0,483	10,017	<,001			

Tablo 11'e göre öğretmenlerin çağdaş liderlik algısı, $R^2=0,233$ düzeyinde örgütsel bağlılığın anlamlı derecede yordayıcıdır. Buna göre aradaki ilişkinin basit doğrusal regresyon formülü aşağıdaki şekilde kurulabilir ($p < 0,001$).

$$\text{Çağdaş Liderlik Puanı} = 8,311 + (1,054 * \text{Örgütsel Bağlılık Puanı})$$

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmanın bu bölümünde bulgular kısmında elde edilen verilerin literatürde yer alan diğer çalışmalarla kıyaslanması ve tartışılması amaçlanmıştır. Tartışma sırasıyla araştırmanın alt boyutları olan duygusal bağlılık, normatif bağlılık, devam bağlılığı ve çağdaş liderlik algı faktörleri ile çalışmanın başında belirlenen bazı değişkenlerin sırasına göre irdelenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri orta seviye, okul müdürü çağdaş liderlik algı seviyeleri orta altı seviyededir. Köse ve Gül (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Şırnak ilindeki öğretmenlerin örgütsel bağlılık seviyeleri orta düzey olarak tespit edilmiştir. Bu durum, araştırmanın bulgularıyla alanyazın bulgularının tutarlı olduğunu göstermektedir. Çağdaş bir okul müdüründen öğretim lideri olması, toplumda söz sahibi olması, okula vizyon çizmesi, destekleyici olması beklenmektedir (Balyer, 2012). Murphy ve Hallinger (1992) okul müdürlerinin çağdaş liderlik düzeylerinin yetersizliğini öğretmen kökenli olmalarına dayandırmaktadır. Öğretmen olmak üzere alınan eğitim müdür olmak için yetersiz olarak değerlendirilmekte bu sebeple okul müdürlerinde olması gereken sorumluluk bilincinde eksiklikler görülmekte ve bu sorumluluktan yoksunluk kaynaklı durumlar istenmeyen durumların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Balyer, 2012). Gül ve Köse (2021) tarafından yürütülen çalışmada mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin kişisel mesleki yetkinliklerinin ve bağımsız çalışabilme ile sorumluluk alabilme yetkinliklerinin düşük seviyede olduğu tespiti yapılmıştır. Sorumluluk bilinci düşük öğretmenlerin yöneticilik yapması okulun geleceği

için sorun teşkil edebilir; bu durumların önüne geçmek için lisans düzeyinde veya aday öğretmenlik eğitimine sorumluluk bilinci geliştirici temel yöneticilik dersleri eklenmesi sorumlu yönetim bilincinin gelişmesine katkı sunacaktır (Gül ve Köse, 2021). MEB tarafından öğretmen mesleki yeterlilikleri için teorik ve uygulamalı derslerin verilmesinin planlandığı milli eğitim akademisinde çağdaş liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin görüşleri, cinsiyet, görev, çalışılan kurum, mesleki kıdem bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak çalıştığı okul konumuna göre ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin duygusal ve devam bağlılıklarının köyde çalışan öğretmenlerden anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. İlçe merkezinde çalışan öğretmenlerin duygusal ve devam bağlılıkları köyde çalışan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir. Sidat ve Bayar (2018) tarafından köyde görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı güçlükleri belirlemek üzere yapılan araştırmada dil problemi, materyal eksikliği, veli-öğretmen iletişimindeki sorunlar, birleştirilmiş sınıf uygulaması, anaokulunun olmaması, ulaşım sıkıntısı, program kaynaklı sorunlar, ekonomik sorunlar ve okulun fiziki yapısının yetersiz olması tespiti yapılmıştır. Köy öğretmenlerinin çalışma şartlarında yapılacak iyileştirmeler örgütsel bağlılıklarının artmasında etkili olacaktır (Sidat ve Bayar, 2018). Öğrenci velilerinin çocuğunun eğitimine dair gösterdiği ilgi ve sorumluluk bilinci öğretmenlerin duygusal ve devam bağlılıkları üzerinde etkili olabilir. Köy ve şehir öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algılarına yönelik araştırma tasarlanarak ortaya çıkan bu farklılaşmanın kök sebeplerine ulaşılabilir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin çağdaş liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet, görev ve kurum konumu bakımından farklılık göstermemektedir. Ancak mesleki kıdem ve okul türüne göre anlamlı farklılık görülmektedir. Anaokulunda çalışan öğretmenlerin okul müdürü çağdaş liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri lise öğretmenlerine göre; 7-9 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürü çağdaş liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerinin algısı 7-9 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerinin okul müdürü çağdaş liderlik davranışları algısından ve anaokulunda görev yapan öğretmenlerin çağdaş liderlik davranışları algısı lisede görev yapan öğretmenlerin algısından anlamlı derecede daha yüksektir. Anaokulunda görev yapan öğretmen ve eğitim alan öğrenci sayısının lisedekine oranla daha az olması, anaokulunda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının ve müdür sorumluluğundaki öğretmen sayısının liseye göre daha az olması, anaokullarında liseye göre daha butik bir yönetim anlayışının hâkim olması; anaokullarında ders kapsamında yapılan görsel, işitsel, fiziksel etkinlikler için teknolojik araç ve gereçlerin sıklıkla kullanılması bu algı farklılaşmasının temeli olabilir.

Alanyazına bakıldığında, cinsiyet değişkeni açısından öğretmen görüşlerine göre örgütsel bağlılıkta anlamlı farklılaşma olmayan (Köseoğlu, 2020; Tekin ve Birincioğlu, 2017; Bozkurt ve Yurt, 2013; Gürer, Adiloğulları ve Caymaz, 2012; Çolakoğlu, Ayyıldız ve Cengiz, 2009; Özkaya, Kocakoç ve Kara, 2006; Ağca ve Ertan, 2008) çalışmalar bulunmaktadır. Başyigit (2009)'un bulgularında, öğretmenlerin sınıf veya branş öğretmeni olmaları örgütsel bağlılıkları üzerinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Akyol, Atan, Gökmen (2013)'in araştırma bulgularında, şehirde çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının köyde çalışan öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Kurşunoğlu, Bakay, Tanrıoğlu (2010) ile Kılıçoğlu'nun (2010) çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki kıdemleri örgütsel bağlılıkları üzerinde anlamlı farklılaşmaya sebep olmamaktadır. Yapılan araştırmanın bulgularıyla alanyazın bulgularının tutarlı olduğunu gösteren çalışmalar olmasına rağmen bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmeyen veya kısmen benzerlik gösteren sonuçlara da ulaşılmıştır. Tekin'in (2019) çalışmasında, öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri normatif bağlılık haricinde örgütsel bağlılıkları üzerinde anlamlı farklılaşmaya sebep olmamaktadır. Köse ve Gül (2022) tarafından Şırnak ili genelinde öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada, öğretmenlerin devam bağlılıklarının cinsiyete göre değişiklik göstermediği, normatif ve duygusal bağlılıkları cinsiyete göre farklılaştığı; branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha yüksek örgütsel bağlılığa sahip oldukları tespit edilmiş; mesleki kıdeme göre, okulun köy veya şehirde olması durumuna göre, kurum seviyesine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında anlamlı

farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmeyen veya kısmen benzerlik gösteren araştırma sonuçlarındaki farklılığın sebeplerini araştırmak için araştırma tasarlanabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul müdürü çağdaş liderlik algı düzeyleriyle örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bulgu orta düzeyde olmasına rağmen değerli görülmüştür. Okul müdürlerinin çağdaş bir lider olarak görülmesi öğretmenlerin çalıştıkları kuruma olan bağlılıklarını artırmaktadır. Örgütsel bağlılık işten ayrılma azalttığı gibi (Allen ve Meyer, 1996), kişilerin işlerini severek yapmalarına (O'Reilly ve Chatman, 1986) zemin hazırlamaktadır. Bu bakımdan okul yöneticilerinin öğretmenlere çağdaş bir lider olarak davranması ve onları kabul etmesi oldukça önemlidir (Gül ve Örs Özdi, 2023).

Yapılan çalışmada böyle bir ilişkinin bulunma sonucunda regresyon analizi yapılmış ve okul müdürü çağdaş liderlik davranışlarının onların örgütsel bağlılıklarının bir yordayıcısı olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Kerdngern ve Thanitbenjasith (2017) tarafından çağdaş liderliğin iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine ilişkin Tayland’da yürütülen vaka çalışmasında çağdaş liderliğin örgütsel bağlılık ve iş tatmini üzerine doğrudan olumlu, işten ayrılma niyetine ise olumsuz etki yaptığı saptanmıştır. Bu sonuca göre yapılan araştırmanın bulguları, alanyazındaki araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Yöneticiler için çağdaş liderlik becerilerini geliştirici politikalar üretilmesi çalışanların görev yaptığı sahadaki örgütsel bağlılıklarının iyileşmesine katkı sunacaktır (Kerdngern ve Thanitbenjasith, 2017).

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları iş verimine etki etmektedir. Sonuçlar bütünsel ele alındığında, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttırıcı hizmet içi eğitimler, kurumsal aktiviteler, ücret iyileştirmesi, mesleki saygınlık arttırıcı ulusal politikalar geliştirilebilir. Okulda örgütsel bağlılık geliştirici politikaların uygulanmasında okul müdürlerinin liderlik özellikleri öne çıkmaktadır. Okul müdürlerinin ortak bir amaç doğrultusunda vizyon oluşturmaları, ortak değer ve imgeler yaratmaları, işbirliği kültürünü hakim kılması, sağlıklı iletişim ve etkileşim kanallarını sürekli açık tutmaları, öğretmene değerli olduğunu hissettirmesi, öğretmeni desteklemesi, öğretmenin kendisini geliştirmesine imkan sağlaması, okulda güven duygusunu aşılması, adil bir çalışma ortamı hazırlaması, sorumluluk paylaşımı yapması, yeniliği teşvik etmesi, çağının gerektirdiği bilgi ve becerileri kurumsal kültürün bir parçası haline getirmeye çalışması, ötekileştirmeden, dışlayıcı ve küçümseyici olmaktan uzak durması öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına olumlu katkı sunabilir. Okul müdürlerinin çağdaş liderlik özellikleri öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını yordamaktadır. Okul müdürlerinin çağdaş liderlik özelliklerini geliştirmesi, okul kültüründe çağdaş bilgi ve becerilerin hâkim kılınması için bilgi ve teknoloji okuryazarlığını geliştirici, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini arttırıcı, girişimcilik ve inovasyon bilincine dair eğitimler verilebilir, okulların sosyal sorumluluklarını teşvik edici politikalar geliştirilebilir. Okul müdürünün çağdaş liderlik özellikleriyle öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi geliştirmek için aracı değişkenler üzerinde araştırmaların derinleştirilmesi, farklı evren ve örneklemelerde çalışmalar yürütülmesi önerilebilir.

Kaynakça / Reference

- Ağca, V. & Ertan, H. (2008). Çalışanların örgütsel bağlılıklarının demografik özelliklerine bağlı olarak değişmesi: Antalya'da beş yıldızlı otellerde bir inceleme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 389-408. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4764/65474>
- Akyüz, M. (2018). Stratejik liderlik. *Stratejik Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 45-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/syad/issue/36377/357631>
- Akyol, P., Atan, T., & Gökmen, B. (2013). Beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 38-45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuspd/issue/20455/217827>
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of vocational behavior*, 49(3), 252-276. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.0043>
- Ayık, A., Yücel, E., & Savaş, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları [School administrators' ethical leadership behaviours as predictors of teachers' organisational commitment]. *Dumlupınar University Journal of Social Sciences*, (42), 27-36. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4784/65978>
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık* (2. Baskı). Pegem.
- Balyer R, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1491827>
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: theory, research, and managerial applications*. Free Press.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara Umut Yayın Dağıtım.
- Başığit, F. (2009). Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık düzeyleriyle ilişkisi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bektaş, Ç. (2016). Liderlik yaklaşımları ve modern liderden beklentiler. *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(7), 43-53. https://www.researchgate.net/publication/313114804_LIDERLIK_YAKLASIMLARI_VE_MODERN_LIDERDEN_BEKLENTILER
- Bektaş, F., Çoğaltay, N., & Sökmen, Y. (2014). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel bağlılık üzerindeki rolü [The role of school principals' leadership styles on organisational commitment based on teacher perceptions]. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 2014(3), 122-130. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/33496/380606>
- Bozkurt, Ö. & Yurt, İ. (2013). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 121-139. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/705530>
- Bozkuş, K., & Gündüz, Y. (2016). Ruhsal liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin modellenmesi [Modelling the relationship between spiritual leadership and organisational commitment]. *Kastamonu Education Journal*, 24(1), 405-420. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210026>
- Breuilly, J. (2011). Max Weber, charisma and nationalist leadership 1. *Nations and nationalism*, 17(3), 477-499. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8129.2011.00487.x>

- Buchanan, B. (1974). *Government managers, business executives, and organizational commitment*. Public administration review, 339-347. <https://doi.org/10.2307/975244>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Cerit, Y. (2010). Hizmetkar liderliğin Türkiye'deki ilkokullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkileri. *Uluslararası Eğitimde Liderlik Dergisi*, 13(3), 301-317. <https://doi.org/10.1080/13603124.2010.496933>
- Çapar, S., & Yıldırım, Ş. (2012). Hobbes ve Locke'un devlet düşüncesine katkıları. *Türk İdare Dergisi*(474), 77-101. [http://www.tid.gov.tr/kurumlar/tid.gov.tr/tum-sayilar\(2\)/2001-2025/2012/Haziran/HOBBS-ve-LOCKE-un-Devlet-Dusuncesine-Katkilari.pdf](http://www.tid.gov.tr/kurumlar/tid.gov.tr/tum-sayilar(2)/2001-2025/2012/Haziran/HOBBS-ve-LOCKE-un-Devlet-Dusuncesine-Katkilari.pdf)
- Çelik, A. R. (2023). *Modern liderlik kuramları bağlamında seçmenlerin politik liderlik stillerine yönelik duygu ve tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Üsküdar Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çokluk, Ö., & Yılmaz, K. (2010). The relationship between leadership behavior and organizational commitment in Turkish primary schools. *Bilig*, 54, 75-92. <https://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2660-published.pdf>
- Çolakoğlu, Ü., Ayyıldız, T. & Cengiz, S. (2009). Çalışanların demografik özelliklerine göre örgütsel bağlılık boyutlarında algılama farklılıkları: Kuşadası'ndaki beş yıldızlı konaklama işletmeleri örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 77-89. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atad/issue/16797/174485>
- Çömlekçi, N. (1989). Maksimum bilgi için optimal örneklem büyüklüğünün tasarımı. *Anadolu Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 5-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/anadoluibfd/issue/49428/631741>
- Demir, C., Yılmaz, M. K., & Çevirgen, A. (2010). Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 129-152. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uaifd/issue/21589/231821>
- Den Hartog, D. N., Koopman, P. L., Thierry, H., & Kompier, M. A. J. (2001). Participation in decision making and the relationship with job characteristics, well-being, and performance: a test of the cognitive activation theory of stress. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6(3), 230-240. [10.1080/13594320444000164](https://doi.org/10.1080/13594320444000164)
- Doğan, Ü., & Aslan, H. (2016). Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Müdürlerin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 35(2), 51-68. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/264269>
- Erçetin, Ş. (2000). Örgütsel zekâ. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 509-526. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10372/126939>
- Froiland, J. M. (2015). *Employee Retention*. EBSCO Research Starters: Salem Press Encyclopedia. Ipswich, MA: EBSCO. https://www.researchgate.net/profile/John-Froiland-2/publication/287218615_Employee_Retention/links/5674a3c808ae0ad265ba7ba7/Employee-Retention.pdf
- Genau, H. A., Blicke, G., Schütte, N., & Meurs, J. A. (2021). Machiavellian leader effectiveness. *journal of personnel psychology*. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000284>
- Göktaş, P. (2015). *Siyasi liderlerden beklenen liderlik ve iletişim tarzları: y kuşağı üzerine bir araştırma* [Doktora Tezi]. Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gül, İ., & Köse, H. S. (2021). Aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim ile kişisel mesleki yetkinliklerinin incelenmesi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(49), 447-466. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.878708>
- Gül, İ., & Örs Özgül, S., (2023). The contemporary leadership behavior of school principals scale according to teacher's perceptions: nity and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, vol.10, no.3, 613-637. <https://doi.org/10.21449/ijate.1286819>

- Gündoğan, T. (2009). *Örgütsel bağlılık: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası uygulaması* [Uzmanlık Yeterlilik Tezi]. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İnsan Kaynakları GenelMüdürlüğü. <https://www3.tcmb.gov.tr/kutuphane/TURKCE/tezler/tamergundogan.pdf>
- Gürer, B., Adiloğulları, İ. & Caymaz, E. (2012). Akut gönüllülerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 290-297. <https://doi.org/10.18092/ulikidince.277858>
- Han, B., Dağlı, A., & Elçiçek, Z. (2018). Örgütsel bağlılık ölçeği'nin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1788-1800. <https://doi.org/10.17755/esosder.445932>
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2011). The Relation Between School Leadership From a Distributed Perspective and Teachers' Organizational Commitment: Examining the Source of the Leadership Function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771. <https://doi-org.offcampus.anadolu.edu.tr/10.1177/0013161X11402065>
- Jones, M., & Harris, A. (2014), Principals leading successful organisational change: building social capital through disciplined professional collaboration. *Journal of Organizational Change Management*, 27(3), 474-485. <https://doi.org/10.1108/JOCM-07-2013-0116>
- Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: a study of commitment mechanisms in utopian communities. *American Sociological Review*, 33, 499-517. <https://doi.org/10.2307/2092438>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26. baskı). Nobel Yayınevi.
- Kerdngern N, Thanitbenjasith P. Influence of contemporary leadership on job satisfaction, organizational commitment, and turnover intention: A case study of the construction industry in Thailand. *International Journal of Engineering Business Management*. 2017;9. doi:10.1177/1847979017723173
- Kılıçoğlu, G. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kirel, Ç. (2001). *Liderlik davranış biçimleri konusuna yeni bir yaklaşım: karizmatik liderlikten dönüşümsel liderliğe*. Anadolu Üniversitesi eArşiv. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/525>
- Kotter, J. P. & Heskett, J. L. (1992). *Corporate culture and performance*. Free Press.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Harvard Business Review Press.
- Köse, H. S., & Gül, İ. (2022). Öğretmenlerin karar sürecine katılımı ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2297-2318. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.902679>
- Köseoğlu, G. (2020). Mali müşavirler ve muhasebecilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin demografik faktörler ile ilişkisi: İstanbul'da bir uygulama. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 107-119. <https://doi.org/10.22466/acusbd.749524>
- Kul, M., & Güçlü, M. (2010). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki [The relationship between school principals' leadership styles and physical education teachers' organisational commitment]. *International Journal of Human Sciences*, 7(2), 1021-1038. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/viewFile/1483/636>
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E., & Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-115. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11115/132912>

- Lewin, K., Lippitt, R. (1938). An experimental approach to the study of autocracy and democracy: a preliminary note. *Sociometry*, 1(3-4), 292-300.
- Lussier, R. N., Achua, C. (2010). *Leadership: theory, application & skill development*. New York Cengage Learning.
- Madenoglu, C., Uysal, Ş., Sarier, Y., & Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi [The relationship of school principals' ethical leadership behaviours and teachers' job satisfaction with organisational commitment]. *Educational Administration: Theory and Practice*, 20(1), 47-69. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108136>
- Martinich, A. P. (2003). *The two gods of Leviathan: Thomas Hobbes on religion and politics*. Cambridge University Press.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.538>
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkages: the psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. Academic Press.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1992). The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 77-88. Doi:10.1108/09578239210014333
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: theory and practice*. Sage.
- NPBEA. (2015). *Professional standards for educational leaders 2015*. Reston, VA: Author. <http://www.npbea.org>
- O'Reilly, C. A. & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of applied psychology*, 71(3), 492. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.492>
- Özkaya, M. O., Kocakoç, İ. D. & Kara, E. (2006). Yöneticilerin örgütsel bağlılıkları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik bir alan çalışması. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 13(2), 77-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yonveek/issue/13685/165606>
- Polatcan, M. ve Cansoy, R. (2019). Okul Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki: Sistematik Bir İnceleme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-31. <https://doi.org/10.14686/buefad.441189>
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of applied psychology*, 59(5), 603. <https://doi.org/10.1037/h0037335>
- Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of management review*, 10(3), 465-476. <https://doi.org/10.2307/258128>
- Rusbult, C. E. & Farrell, D. (1983). A longitudinal test of the investment model: the impact on job satisfaction, job commitment, and turnover of variations in rewards, costs, alternatives, and investments. *Journal of applied psychology*, 68(3), 429. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.68.3.429>
- Salancik, G. R. (1977). Commitment is too easy!. *Organizational Dynamics*, 6(1), 62-80. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(77\)90035-3](https://doi.org/10.1016/0090-2616(77)90035-3)

- Schein, E. H. (1995). *Örgüt psikolojisi; (Çeviren: Mustafa Tosun)*. Ankara TODAİ Yayınları.
- Schriesheim, C., Kerr, S. (1974). Psychometric properties of the ohio state leadership scales. *Psychological Bulletin*, 81(11), 756-765. <https://doi.org/10.1037/h0037277>
- Sheldon, M. E. (1971). Investments and involvements as mechanisms producing commitment to the organization, *Administrative Science Quarterly*, 16, 2, 143-150. <https://doi.org/10.2307/2391824>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling (4th Ed.)*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610904>
- Sidat, E., & Bayar, A. (2018). Köy okullarında yaşanan problemlere yönelik öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 253-261. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/612299>
- Smith, C., (2005). *The leadership theory of robert k. Greenleaf*, Retrieved.
- Stodd, J. (2022). Articles on social leadership. <https://julianstodd.wordpress.com/?s=social+lea%20dership>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). MA: Pearson.
- Taşkesenlioğlu, S. & Radmard, S. (2019). Kadın okul yöneticilerinin lider davranışı göstermelerine ilişkin öğretmenlerin iş tatminlerinin belirlenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 23-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iauefd/issue/53056/702631>
- Tekin, E. & Birincioğlu, N. (2017). Araştırma görevlilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin kadro türü ve demografik özellikler açısından incelenmesi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (19), 171-196. <https://doi.org/10.18092/ulikidince.277858>
- Tekin, S. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Teyfur, M. (2015). Ortaokul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki (Erzurum il örneği) [The relationship between high school administrators' levels of achieving cultural leadership roles and teachers organisational commitment (Case of Erzurum province)]. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 1002-1025. <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3411/1560>
- Tosun, K. (1986). *İşletme yönetimi*. İstanbul Venüs Ofset Matbaacılık.
- Uğurlu, C. T., Sincar, M., & Çınar, K. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etkisi [The effect of administrators' ethical leadership behaviours on high school teachers' organisational commitment]. *Erzincan University Journal of Education*, 15(1), 266- 281. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/67862>
- Uslu, B., & Beycioğlu, K. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile müdürlerin paylaşılan liderlik rolleri arasındaki ilişki [The relationship between elementary school teachers' organisational commitment and principals' shared leadership roles]. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 32(2), 323-345. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/20245/214780>
- Uygur, M., & Yıldırım, A. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki [The relationship between elementary school administrators' cultural leadership roles and teachers' organisational commitment]. *The Journal of The Industrial Arts Education Faculty of Gazi University*, 27, 72-81. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/953276>

Varoğlu, A. (2000). *Problem çözme ve karar verme*. Ankara: Kara Harp Okulu.

Yukl, G. (2010). *Leadership in organisations*(7th Edition b.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Waddell, J. T. (2006). Servant leadership. <https://sandbox.harmonywks.com/wp-content/uploads/2020/10/RD-artcile-servantleadership-wadell.pdf>

Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: a normative view. *Academy of management review*, 7(3), 418-428. <https://doi.org/10.2307/257334>.

Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I. & Li, W. (2005). Cronbach's α , Revelle's, β and McDonald's ω : their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s11336-003-0974-7>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Teachers' organizational commitment affects their work efficiency and it is thought that contemporary leadership behaviors of school principals have an impact on teachers' organizational commitment. For this reason, answers to the following questions are sought:

1. According to teachers' views, what is the level of contemporary leadership behaviors of school principals and teachers' organizational commitment?
2. Do teachers' views show a significant difference according to gender, field, school level, place of duty, and professional seniority variables?
3. Is there a significant relationship between contemporary leadership behaviors of school principals and teachers' organizational commitment levels?
4. Are contemporary leadership behaviors of school principals a significant predictor of teachers' organizational commitment?

2. METHOD

This study was conducted to examine the relationship between teachers' perceptions of contemporary leadership and their organizational commitment. The study population of the research consists of 1159 teachers working in İdil District of Şırnak province in the 2023-2024 academic year. The scale was randomly and voluntarily applied to 335 teachers. 332 data were evaluated.

In this study, a scale was used for data collection. In the first part, a demographic information form containing information such as teachers' gender, position, institution, place of employment, and professional seniority; in the second part, the school "Contemporary Leadership Behaviors Scale" and "Organizational Commitment Scale" were used.

First of all, the normality distribution of the scale data used in the research was tested by calculating the frequency and percentage distribution of the answers in the data collection tools. It was seen that the factors showed normal distribution and it was decided to perform parametric analysis according to this result.

Cronbach's α and McDonald's ω coefficients were calculated to determine their reliability, and it was seen that the reliability values of all sub-dimensions were above 0,70. Anova test and post hoc Tukey test were applied. In the tests where a significant difference was detected ($p < 0.05$), the effect size was also calculated to interpret the magnitude of the difference.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the results of the study, teachers have an above average level of affective commitment, an average level of continuance and normative commitment. Teachers' perceptions of contemporary behaviors of school principals are below medium level. Teachers' perceptions of organizational commitment do not differ significantly in terms of gender, position, institution, and professional seniority. However, it was observed that the emotional and continuance commitment of the teachers working in the district center differed significantly from the teachers working in the village according to the school location. Teachers' views on contemporary leadership behaviors of school principals do not differ significantly in terms of gender, position and protection position. However, the views of kindergarten teachers on contemporary leadership behaviors of school principals differ significantly from those of high school teachers, and the views of teachers with 7-9 years of professional seniority differ significantly from those of teachers with 10 years or more of professional seniority. According to teachers' perceptions, there is a moderate, positive relationship between contemporary leadership behaviors of school principals and

teachers' organizational commitment. This predictor variable explains 17% of the total variance of teachers' affective commitment, 11% of the total variance of continuance commitment, and 22% of the total variance of normative commitment. In other words, it can be said that contemporary leadership behaviors of school principals are a significant predictor of teachers' affective, continuance and normative commitment levels. Teachers' organizational commitment affects their work efficiency. When the results are considered holistically, in-service trainings, institutional activities, wage improvement, and national policies that increase professional prestige can be developed to increase teachers' organizational commitment. The leadership characteristics of school principals come to the fore in the implementation of policies that improve organizational commitment in schools. School principals should create a vision in line with a common goal, create common values and images, ensure a culture of cooperation, keep healthy communication and interaction channels open, make teachers feel valued, support teachers, enable teachers to improve themselves, and instill a sense of trust in the school, Preparing a fair working environment, sharing responsibility, encouraging innovation, trying to make the knowledge and skills required by the era a part of the institutional culture, and staying away from marginalization, exclusion and condescension can contribute positively to teachers' organizational commitment. Contemporary leadership characteristics of school principals predict teachers' organizational commitment. In order for school principals to improve their contemporary leadership characteristics and to make contemporary knowledge and skills dominant in school culture, trainings can be given to improve information and technology literacy, critical thinking and problem solving skills, entrepreneurship and innovation awareness, and policies can be developed to encourage social responsibilities of schools. In order to improve the relationship between the contemporary leadership characteristics of the school principal and teachers' organizational commitment, it may be recommended to deepen research on mediating variables and to conduct studies in different populations and samples.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 15.12.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 666295

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Araştırmaya katkı sağlayan İdil İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görev yapan öğretmen ve okul müdürlerine teşekkürler.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)
 Bolu Abant İzzet Baysal University
 Journal of Faculty of Education

2025, 25(1), 334– 360. [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1438926](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1438926)



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık ve Okul Olgunluğu ile İlgili Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi

Investigation of Preschool Teachers' Opinions and Practices on Early Literacy and School Readiness

Yağmur KUNDURACI¹, Fadimana KÜÇÜK², Ceren ÇİÇEK TAŞ³, Serdar ÖZDİL⁴,
 Ayşe Sena ŞAHİN⁵, Gülден UYANIK⁶

Geliş Tarihi (Received): 06.03.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 19.12.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık ve okul olgunluğu ile ilgili görüşlerinin ve uygulamalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel yöntemlerden fenomenolojik desende tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilirlik ve ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen en az bir kere 60-72 aylık grup ile çalışmış 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler toplanırken araştırmacılar tarafından hazırlanan form soruları çevrimiçi ortamda görüşme tekniği kullanılarak öğretmenlere sorulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlik türü çalışmalarını okula hazırlanış / okul olgunluğu kapsamında değerlendirdiği, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini sınıflarında gerçekleştirmeye çalıştıkları, ve etkinlikleri gerçekleştirmede yaşadıkları sorunların başında materyal eksikliği olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık etkinliklerini uygularken daha çok yazı yazma, fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisi üzerine odaklandıkları, ancak yazı farkındalığı ve alfabe bilgisinin daha az ele alındığı görülmüştür. Alan araştırmaları dikkate alındığında erken okuryazarlık ve okul olgunluğu kavramları hakkında kavram karmaşalarının olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmanın diğer bulguları alan çalışmaları bağlamında tartışılarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken Okuryazarlık, Okul Öncesi Öğretmeni, Okuma Yazmaya Hazırlık, Okuma Yazma Farkındalığı &

Abstract: The study aims to determine the sight and practices of preschool teachers about early literacy and school readiness. The research was designed with a phenomenological pattern, one of the qualitative methods. The study was conducted with 20 preschool teachers who worked with a 60-72 month-old group at least one year, determined by the easy accessibility and criteria sampling method. While collecting the data, the form questions prepared by the researchers were asked to the teachers using the interview technique on online system. The data were analyzed using the content analysis method. According to the research, it was determined that the teachers evaluated the early literacy activities within the scope of school readiness / school maturity, and they tried to perform early literacy activities in their classrooms. While implementing early literacy activities, teachers focused more on writing, phonological awareness and vocabulary knowledge, but less on print awareness and alphabet knowledge. It is seen that the main problem they face in carrying out their activities is the lack of materials also, there is conceptual confusion in the field about the concepts of early literacy and school readiness. Other findings of the research were tried to be explained by discussing with field studies.

Keywords: Early Literacy, Preschool Teacher, Reading And Writing Readiness, Literacy Awareness

Atıf/Cite as: Kunduracı, Y., Küçük, F., Çiçek Taş, C., Özgül, S., Şahin, A. S. & Uyanık G. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık ve okul olgunluğu ile ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 334-360, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1438926](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1438926).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Doktora öğrencisi, Yağmur Kunduracı, Marmara Üniversitesi, Okul öncesi eğitimi, yagmur1996@hotmail.com, 0000-0002-2792-4225
² Yüksek Lisans Öğrencisi, Fadimana Küçük, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Okul öncesi eğitimi, fadimanakk@gmail.com, 0000-0002-3388-8769
³ Doktora Öğrencisi, Ceren Çiçek Taş, Marmara Üniversitesi, Okul öncesi eğitimi, cerenie@yahoo.com, 0009-0006-9788-1116
⁴ Okul öncesi öğretmeni, Serdar Özgül, Üniversite, Bölüm, serdarayazozgul@gmail.com, 0009-0003-1753-8720
⁵ Rehberlik ve Psikolojik Danışman, Ayşe Sena Şahin, xsenacelik@gmail.com, 0000-0001-8063-1969
⁶ Prof.Dr., Gülден Uyanık, Marmara Üniversitesi, Okul öncesi eğitimi, guyanik@marmara.edu.tr, 0000-0001-9947-8159

1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem doğum öncesinden de başlayarak hayatımızda kritik öneme sahip bir zaman dilimidir ve temel nedeni bu dönemde gelişim alanlarında meydana gelen gelişimdeki hızlı ilerleme olarak açıklanabilir. Özellikle 0-3 yaşta çocukların beyin gelişimi diğer dönemlerden daha hızlıdır ve bu yaş döneminde çocuklar öğrenmeye son derece açıktırlar (Arıkan vd., 2020). Bu dönemin yaşantımızda önemli olmasının nedenlerinden biri de öğrendiğimiz ilk bilgilerin bu dönemde kazanılmasıdır. Okul öncesi dönemdeki erken okuryazarlık yaşantıları çocukların gelecekteki okuryazarlık profillerini etkileyen bir süreçtir (Whitehurst & Lonigan, 1998; Turan ve Akoğlu, 2011; Bayraktar, 2018). Bu nedenle çocukların birinci sınıfa başladıklarında ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olması için erken okuryazarlık becerilerinin kazanılmış olması çocuğun yaşayacağı güçlüklerin en aza indirgenmesi açısından önem arz etmektedir (Kargın vd., 2017). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde aile ve ev içi okuryazarlık deneyimleri ve okulda erken okuryazarlık çalışmalarının yürütülmesi önemlidir. Okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş çocuklar için önemli bir basamaktır ve okul öncesi eğitime devam eden çocukların çeşitli bilgi ve becerilere sahip olarak ilkokula geçmesi hedeflenir (Kargın vd., 2015). Bu becerilerden biri ilkokul döneminde okuma ve yazma becerisini destekleyecek olan erken okuryazarlık becerisidir. Erken okuryazarlık becerilerinin pek çoğuna sahip olmadan ilkokul eğitimine başlayan çocukların ilk yıllarda gösterdikleri okuma performanslarının düşük olmasında önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. (Kargın vd., 2015). Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programına göre, eğitim programında erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yer alması gerekmektedir. . Erken okuryazarlık becerileri, çocuğun ilkokula hazır olması için gerekli okul olgunluğuna ulaşması için tek başına yeterli bir beceri değildir. Okul olgunluğu çok yönlü değerlendirilmesi gereken bir kavramdır (Uyanık Balat, 2010). Okula hazırbulunuşluk olarak da ifade edilen okul olgunluğu kavramı çocuğun fiziksel, zihinsel, ruhsal ve sosyal olarak ilkokula geçişe hazır olduğunu ifade etmektedir (Güler, 2001). Okul olgunluğu her çocuk için farklılık gösteren ve her çocuk için özel olarak değerlendirilmesi gereken kapsamlı bir ölçüttür. Bir başka ifadeyle; yeterli düzeyde okul olgunluğuna sahip olmak çocuğun ilkokul eğitimini başarılı bir şekilde devam ettirecek gelişimsel seviyeye gelmiş olmasını gösterir (Elter, 2021). Okul olgunluğu, çocuğun mizaç özellikleri, aile dinamiği, sosyoekonomik özellikler, aile eğitim durumu gibi değişkenlerden olumlu ya da olumsuz olarak etkilenebilir (Görmez, 2007). Kazanılmasında hem bireysel hem ailesel hem de çevresel uyum önemlidir. Okul olgunluğu yalnızca akademik becerileri değil sosyal-duygusal, fiziksel, dil, yaratıcılık gibi becerileri de kapsayan çok bileşenli bir kavramdır (Karaayvaz, 2022). Okul olgunluğunun kazandırılması için okul öncesi eğitim büyük bir öneme sahiptir. Okul öncesi eğitimde okul olgunluğunu desteklemek amacıyla sosyal, duygusal, fiziksel, dil ve bilişsel gelişim alanları ile öz bakım becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim planı oluşturulmalı ve sistematik bir şekilde uygulanmalıdır. Bu planın oluşturulması, uygulanması ve değerlendirilmesi noktasında okul öncesi öğretmenlerinin okul olgunluğu kavramı hakkındaki bilgi düzeyleri ve inanışları önemlidir.

Sistematik bir program ile erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi ve takibinin yapılması için okullara ihtiyaç vardır (Altun & Tantekin Erden, 2016). 2013 Okul öncesi eğitim programının erken çocukluk dönemindeki çocuklar için hedeflediği dört temel amaçtan biri, onlara okul olgunluğuna ulaşabilmeleri için birtakım beceriler kazandırmaktır. Çocukların okul olgunluğuna erişmeleri için Oktay ve Unutkan (2003)'a göre çocukların dikkatlerini 40 dakika boyunca yoğunlaştırabilmeleri, kendi başlarına giyinebilmeleri, sırada dik ve sıraya mesafeli oturabilmeleri, tuvaletleri geldiğinde bunu kontrol

edebilmeleri, temizlikleri konusunda bağımsız olabilmeleri, sırasını beklerken sabırlı olabilmeleri, teneffüslerde kendilerini tehlikelerden koruyabilmeleri, sorumluluklarını yerine getirebilmeleri, ebeveyninden kolay ayrılabilmesi, diğer çocukların varlıklarına saygı gösterebilmeleri, kendilerini ifade edebilmeleri, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim kurabilmeleri gerekir. Bu beceriler ile birlikte çocuklar ilkokuldaki akademik bilgileri öğrenmeye de hazır olmalıdırlar. Bu nedenle okul öncesi eğitimde çocukların okuma ve yazmaya da hazır halde olmalarına da önem verilir. Çocukların okuma ve yazmaya hazır halde olmaları için önkoşul birtakım bilgi, beceri ve tutumlar vardır. Erken okuryazarlık, okuma ve yazmaya hazır olmak için sahip olunması beklenen bu ön öğrenme kazanımlarını içerir ve kelimelerin, yazmanın ve edebi eserlerin çocukların yaşamına okuma ve yazmayı formal eğitimde öğrenmeden önce girmesi olarak tanımlanır. (Lerner, 2000, akt. Altınkaynak Ş. Ö, 2019; Scarborough, 2001, akt. Kuşdemir, 2024). Çocuğun geliştirdiği erken okuryazarlık becerileri ileride geleneksel olarak okuma yazma çalışmaları yaptığında ona büyük ölçüde katkı sağlayacaktır (Altınkaynak & Akman, 2016; Lonigan & Shanahan, 2009). Okul öncesi kurumlarında çocukların ilkokulda okuma ve yazmaya geçişlerini kolaylaştırmak için okuryazarlık becerileri okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile desteklenir.

Çocukların okuryazarlığa sahip olabilmeleri için kazanmaları gereken ön beceriler için tarihsel süreç içerisinde farklı kavramlar kullanılsa da bu beceriler günümüzde erken okuryazarlık becerileri olarak tanımlanmaktadır (Karaman, 2013). Uyanık ve Kandır (2010) erken okuryazarlık becerilerini geliştirmede temel olan becerileri “sözel dil becerisi, genel kültür bilgisi, yazı bilinci, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık ve yazı öncesi çalışmalar” olarak sınıflamışlardır. Bununla birlikte erken okuryazarlık becerilerinin literatürde “fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgisi, sözcük bilgisi, dinlediğini anlama” şeklinde sınıflamaları da mevcuttur (Bracken & Fischel, 2008). Fonolojik farkındalık; çocukların ses, sözcük ve cümledeki ses sistemini fark ederek kullanabilme kabiliyetini ifade etmenin yanı sıra bu farkındalık ile işitilen konuşma dilini bütünden parçaya doğru bölümlere ayırıp düzenleyebilmeyi ifade eder (Özbay, 2019). Kelimeleri hecelere ayırabilme, kafiye farkındalığı, kelimelerin baş ve son seslerini fark etme, seslerin birleşimi ile kelimeler oluştuğunu ve kelimelerin de ayrılmasıyla sesler oluştuğunu fark edebilme, kelime içerisinde yer alan sesleri manipüle edebilme gibi beceriler fonolojik farkındalığın kapsamında yer alan becerilerdir (Çetin, 2019). Yazı farkındalığı, çocuğun yazının ne olduğunu, işlevini ve dille ilişkisini anlamlandırma becerisidir. Okul öncesi dönemdeki çocuk yazının okunabilmesinden ziyade yazıyla ilgili farkındalıklarını arttırmak ve yazıya ilişkin kavramlar ve formların anlamlandırılması becerisidir (Justice & Ezell, 2004). Çocuklar yazı farkındalığıyla ilişkili bilgileri, yaşantılarıyla ve tesadüfi şekilde öğrenmektedirler. Çevrelerinde temas kurdukları aile, arkadaşlar, öğretmenler aracılığıyla bu yaşantılar informal yolla kazanılmaktadır (Çetin, 2019). Harf bilgisi, ses bilgisel farkındalıktan farklı olarak her sesin bir harfle eşleştirilmesi ve bunun somut olarak yapılmasını ifade etmektedir (Öztürkçe, 2020). En başta çevrelerindeki seslerin farkında olan fakat bu seslerin birer alfabe harflerinden meydana geldiğinin farkında olmayan çocuklar, yazı dilinde kullanılan ve alfabe sisteminde yer alan harf sembolleriyle sesleri ilişkilendirerek kavramaktadırlar (MacGee & Morrow, 2005, akt. Öztürkçe, 2020). Çocuk bu noktada işitsel ve görsel yeteneklerini birleştirerek harf, alfabe, farkındalığı kazanmaktadır. Dinlediğini anlama, konuşmalardaki kelimeleri anlayarak yorumlama ve değerlendirmenin sağlandığı bir beceridir. Bu beceri doğumdan önce gelişmeye başlamakla birlikte çevresel etmenlerle gelişmeye devam etmektedir (Taşer, 2012). Sözcük bilgisi ise dinlenen veya konuşulan kelimelerin tümünü ifade etmektedir. Sözcük bilgisi çocuğun okuma öğrenimi sürecinde önemli faktörlerden biridir. Sözcük bilgisi fazla olan çocuğun okuduğunu anlaması kolaylaşacağından kelimeleri doğru anlamlarıyla algılamasını sağlamaktadır (Huttenlocher vd., 1991, akt. Çetin, 2019).

Erken okuryazarlık becerilerinin nasıl geliştirileceği hakkında farklı yaklaşımlar vardır. Bunlardan birkaçı olgunlaşmacı yaklaşım, gelişimsel yaklaşım, gelişen okuryazarlık yaklaşımı ve sosyokültürel yaklaşımdır (Yalavaç, 2020). Olgunlaşmacı yaklaşımda Gessel (1928) öğrenmenin olgunlaşmaya bağlı olarak gerçekleştiğini vurgular. Öğrenmenin ancak olgunlaşmanın tamamlanması ile mümkün olduğunu söyleyen bu yaklaşım, biyolojik olarak olgunlaşmayan insanların öğrenmelerinin gerçekleşmesinin mümkün olmadığını bu nedenle öğrenmenin gerçekleşmesi için neyin gerektiğinin araştırıldığı çalışmaların gereksiz olduğunu ifade eder (Nielsen & Monson, 1996; Teale & Yokota, 2000; Tracey & Morrow, 2006;). Olgunlaşma kuramına göre okuryazarlık becerilerinin gelişmesi için çocuğun bilişsel gelişiminin yeterli olgunluğa ulaşması gerekir. Bu nedenle bu kurama göre okuryazarlığın desteklenmesinde ailenin katkısı daha azdır (Morrow, 2001, akt. Çalış & Gök, 2020). Gelişimsel yaklaşımda ise Thorndike öğrenmelerin yaşanılan deneyimler sonucunda elde edildiğini vurgular. Yine de bu yaklaşımda olgunlaşma yaklaşımının öğrenmenin biyolojik olgunlaşmaya bağlı olduğu görüşü inkâr edilmez. Çocuklara deneyim kazandırarak onların olgunlaşmalarının destekleneceği varsayılır. (Teale & Sulzby, 1986, akt. Delican, 2018). Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için bu yaklaşımın önerisi çocuğa birtakım deneyimler kazandırmak, yani eğitim vermektir. Sosyokültürel yaklaşımda Bourdieu (1977), öğrenmelerin sosyokültürel yaşantılarda gizli olduğunu söyler. Bu nedenle çocukların okuma ve yazma uygulamalarına çocukların sosyal çevresi de katılım göstermelidir (Yalavaç, 2020). Diğer bir yaklaşım da Marie Clay (1966, akt. Çetin, 2019) tarafından gündeme getirilmiş, Türkçeye kendiliğinden gelişen, yetişen okuryazarlık olarak çevrilmiş olan “Emergent Literacy” yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda çocukların ilkokula gelmeden erken çocukluk döneminde okuma yazmaya hazır olmak için hangi becerilerde gelişmeleri gerektiği konusuna odaklanılmıştır. Ayrıca bu yaklaşımda okuma, yazma ve dil gelişiminin aynı anda erken yaşlardan itibaren geliştiği vurgulanır (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin yeterli düzeyde desteklenmemesi çocukların ileride okuma yazma becerilerini kazanımında zorlanmasına yol açmaktadır. Bu yüzden okul öncesi eğitim programında erken okuryazarlık becerilerini destekleyen çalışmaların olması gerekmektedir (Yalçıntaş vd., 2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında erken okuryazarlık becerileri için nitelikli sınıf ortamının oluşturulmasında materyaller, etkinlik ve uyaranları planlaması için okul öncesi öğretmenin önemli bir görevi bulunmaktadır (Kılınççı & Bayraktar, 2021). Okul öncesi öğretmenleri her gün çocuklara okuryazarlık ve anlamlı dil deneyimleri kazandırabilme fırsatına sahiptirler ve bu fırsat erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için vazgeçilmez bir bileşenlerdir (Wake & Benson, 2016). IRA ve NAEYC'ye göre güncel mesleki bilgi ve araştırmalara dayalı olarak çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmek okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluklarından biridir (Genç Ersoy, 2021). Okul öncesi öğretmenleri ve adaylarıyla yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin çoğunluğunun erken okuryazarlık becerileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı ve uygulamalarının bu becerileri destekleyecek nitelikte olmadığı belirlenmiştir (Altun & Tantekin Erden, 2016; Ergül vd., 2014). Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan araştırmalarda öğretmenlerin lisans eğitimlerinde erken okuryazarlık ile ilgili bağımsız bir ders almamalarının bilgi düzeylerinin ve uygulamalarının yetersizliğine yol açabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerinin sınıf içi erken okuryazarlık ve okul olgunluğu uygulamaları ile çocukların okuma yazma becerileri ve okul hayatları desteklenmektedir. Okul öncesi eğitim programı içerisinde yer alan kazanımlara ek kazanımlara da yer verilerek çocukların hem akademik becerileri hem de bilişsel, dil, motor ve sosyal duygusal gelişimleri desteklenmektedir. Okul öncesi eğitim programında yer alan erken

okuryazarlık becerilerinin çocuklara kazandırılmasında bu konuda bilgi sahibi olan öğretmenlerin etkisinin oldukça fazla olduğu görüşmüştür (Mills & Clyde, 1991).

Öğretmen görüşlerinin incelenmesi öğretmenlerin mevcut uygulamalarının belirlenmesini dolayısıyla öğretmenlerin çocukları okul olgunluğu/ilkokula hazırlık ya da erken okuryazarlık eğitimi hakkındaki ihtiyaçlarının belirlenmesini sağlayacaktır. Her ne kadar nitel çalışmalar genellenebilir olarak kabul edilmese de görüşler topluluk hakkında bir fikir vermesi açısından kıymetlidir. Öğretmenlerin zorlandığı, tercih etmediği beceri alanlarının belirlenmesi öğretmenler için öğretim yöntemlerini geliştirecek kitaplara, hazırlanacak hizmet içi eğitim programlarına ya da eğitim programlarına kaynak oluşturacaktır. Bunun yanında çalışma erken okuryazarlık becerilerine ait kavramları öğretmen görüşlerinden yararlanarak örnekleyeceğinden çalışmayı okuyan öğretmenlerin kavramları anlamasını kolaylaştıracaktır. Ayrıca mikro düzeyde çalışmaya katılan öğretmenlere eğitimleri hakkında soru sorulması onların kendilerini değerlendirmeleri açısından yansıtıcı bir düşünme ortamının yaratılmasına da bir fırsat yaratır okurlar için kendilerini değerlendirme fırsatı sunar.

Bu doğrultuda, öğretmenlerin erken okuryazarlık uygulamaları konusundaki mevcut algılarını ve karşılaştıkları zorlukları anlamak, programın sahadaki yansımalarını değerlendirmek açısından önemlidir. Nitekim MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında okuma yazmaya hazırlık bir etkinlik çeşidi olarak ele alınmıştır. Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği başlığı altında okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının ilkokula hazırlık çalışmalarının içinde yer aldığı, okul öncesi eğitim programının tamamının bir ilkokula hazırlık programı olduğu belirtilmiştir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının yalnızca masa başında gerçekleştirilen etkinliklerden oluşmadığı, farklı etkinlik çeşitleri ile gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiş ve kesinlikle okuma yazma öğretme amacı taşımadığı vurgulanmıştır. Aynı başlık altında “birlikte görsel algı, dikkat ve hafıza, işitsel algı/fonolojik farkındalık, temel kavram, kalem kullanma ve el becerisi, problem çözme ve tahmin, duyu eğitimi, öz bakım becerilerini geliştirme, sosyal ve duygusal olgunluk geliştirme, güven ve bağımsız davranış geliştirme, okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme, nefes ve ritim çalışmaları” örnekleri verilmiştir (MEB, 2013). Programda erken okuryazarlık için kısıtlı bir bölüm ayrılmış ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri başlığında erken okuryazarlık ve okula hazırbulunuşluk/okul olgunluğu ayırımına gidilmeden ilkokula hazırlık için önerilerde bulunulmuştur. Araştırmacılar programdaki bu durumun okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık ve okul olgunluğu çalışmalarını kavramakta ve uygulamakta zorluk yaratabileceğini düşünmektedir.

Bu bağlamda araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ve okula hazırbulunuşluk/okul olgunluğu boyutlarıyla incelenecek ve öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık ile ilgili görüşleri belirlenecektir.

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık ve okul olgunluğu ile ilgili görüşlerinin ve uygulamalarının belirlenmesi hedeflenmiştir.

1.2. Araştırmanın önemi

Çalışma okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi erken okuryazarlık ve okul olgunluğu uygulamalarını incelerken öğretmenlerin okul öncesi MEB 2013 Eğitim Programı ile ilgili bilgi düzeylerini anlamaya yardımcı olacağından gelecek programların hazırlanması ve öğretmenlere aktarılması konusunda yol göstereceği olacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık ve okul olgunluğu konularındaki görüşlerinin ve uygulamalarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Konuyla ilgili derinlemesine ve zengin veri elde etme imkânı sunduğundan nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği tercih edilmiştir. Araştırmada nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı bir fenomen hakkında kişilerin deneyimlerini analiz eder (Yalçın, 2022).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilirlik ve ölçüt örnekleme yöntemleriyle belirlenmiştir. İstanbul, Siirt, Aydın, Hakkâri, Diyarbakır, Van, Adana Zonguldak ve Tekirdağ illerinden en az bir yıl 60-72 aylık grup ile çalışmış 20 okul öncesi öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilirlik örneklem ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen birtakım ölçütlerin belirlenmesi ve bu ölçütü sağlayanların çalışıldığı örneklem türüdür (Büyüköztürk vd., 2020). Bu araştırmanın ölçütü de araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve "en az 1 yıl 6 yaş ile çalışmış olma" ölçütü belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilirlik örnekleme ise araştırmacının yakınında bulunan ve erişilebilir örneklemden seçim yapmasıdır. Bu örnekleme yönteminin genellenebilirliği az olmakla birlikte daha ekonomiktir (Yıldırım & Şimşek, 2020). Okul öncesi öğretmenlerinin demografik değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo1.'de yer almaktadır.

Tablo1.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

	Öğretmenin Kod Adı	f	%	
Kıdem Yılı	20	Ö1, Ö10	2	10
	16	Ö5, Ö11, Ö19	3	15
	15	Ö9	1	5
	14	Ö8	1	5
	12	Ö3, Ö7, Ö16	3	15
	11	Ö6	1	5
	9	Ö4	1	5
	7	Ö14, Ö15	2	10
	6	Ö2, Ö13, Ö17, Ö18	4	20
	5	Ö12	1	5
4	Ö20	1	5	
Çalıştığınız grubun yaş aralığı	60-72 ay	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö19, Ö20	14	70
	48-60 ay	Ö2, Ö14, Ö17, Ö18	4	20
	48-66 ay	Ö12	1	5
	48-72 ay	Ö16	1	5
		Ö13	1	5

Tablo 1. Devamı

Sınıfınızda bulunan çocuk sayısı	22			
	20	Ö16, Ö20	2	10
	18	Ö5, Ö7, Ö19	3	15
	17	Ö2, Ö9	2	10
	16	Ö3	1	5
	15	Ö6, Ö11, Ö12, Ö14	4	20
	12	Ö8, Ö15	2	10
	10	Ö1, Ö4, Ö10	3	15
	9	Ö18	1	5
	8	Ö17	1	5
Çalıştığınız okul türü	Devlet	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	19	95
	Özel	Ö9	1	5
Görev yaptığınız okulun bulunduğu il/ ilçe hangisidir?	Aydın / İncirliova	Ö1, Ö4, Ö5, Ö10 ve Ö11	5	25
	Hakkâri / Yüksekova	Ö2, Ö12, Ö18 ve Ö19	4	20
	Aydın / Efeler	Ö8 ve Ö9	2	10
	Adana/ Çukurova	Ö6	1	5
	Van / Erciş	Ö7	1	5
	İstanbul/Şişli	Ö3	1	5
	İstanbul/Kağıthane	Ö13	1	5
Görev yaptığınız okulun bulunduğu il/ ilçe hangisidir?	Siirt/Merkez	Ö14	1	5
	Zonguldak/Merkez	Ö15	1	5
	Diyarbakır/Yenişehir	Ö16	1	5
	İstanbul/Beyoğlu	Ö17	1	5
	Tekirdağ/Çorlu	Ö20	1	5
Toplam			20	100

Tablo1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılı; %10’unun 20, %15’inin 16, %5’inin 15, %5’inin 14, %15’inin 12, %5’inin 11, %9, %10’unun 7, %20’sinin 6, %5’inin 5 ve %5 ‘inin 4’tür. Öğretmenlerin %70’i 60-72 aylık, %20’si 48-60 aylık, %5’i 48-66 aylık ve %5’i 48-72 aylık çocuklarla çalışmaktadır. Sınıflarında öğretmenlerin; %5’inin 22, %10’unun 20, %15’inin 18, %10’unun 17, %5’inde 16, %20’sinde 15, %10’unda 12, %15’inde 10, %5’inde 9 ve son olarak %5’inde 8 öğrenci bulunmaktadır. Öğretmenlerin %95’i devlet anaokulunda çalışırken %5 i özel okulda çalışmaktadır. Öğretmenlerin %25’i Aydın/İncirliova’da, %20’si Hakkâri/Yüksekova’da, %görev ‘u Aydın/Efeler ‘de, %5’i Adana/Çukurova’da, %5’i Van/Erciş’te, %5’i İstanbul/Şişli’de, %5’i Siirt/Merkezde, %5’i Zonguldak/Merkez’de, %5’i Diyarbakır/Yenişehir’de, %5’i İstanbul/Beyoğlu’n, Tekirdağ/Çorlu’ da çalışmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu araştırmanın verileri, araştırmacıların hazırladığı erken okuryazarlık ve okul olgunluğu ile ilgili soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Formun ilk kısmında okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgilerin belirlenmesini (meslekte çalışma süresi, sınıftaki çocuk sayısı, mezun olunan üniversite, okulun bulunduğu il-ilçe, okul türü); ikinci kısmında ise okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık ve okul olgunluğu hakkındaki görüş ve uygulamalarının belirlenmesini amaçlayan sorular yer almaktadır. Araştırma soruları araştırmacıların ortak görüşü ile hazırlanmış veriler toplanmadan önce 2'si okul öncesi eğitimi alanında akademisyen olan, 2'si okul öncesi eğitiminde uzman olup aynı zamanda MEB'de öğretmenlik yapan ve 4'ü yüksek lisans mezunu olmak üzere 8 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların her biri hazırlanan soruları "Uygun", "Uygun değil, çıkartılmalı" ve "Değiştirilerek kalabilir" olacak şekilde değerlendirmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan 18 sorunun tamamı uzmanlar tarafından "Uygun" bulunmuştur. Araştırmanın verileri 2020-2021 öğretim yılının ikinci yarısında elde edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin uygun zamanı belirlenerek çevrimiçi ortamda yer alan Zoom uygulaması üzerinden öğretmenlerle görüşülmüştür. Katılımcılardan onay alınarak daha sonra analiz için kullanılmak üzere görüşmenin ses ve görüntü kaydı alınmıştır. Formda yer alan sorular, araştırmacı tarafından powerpoint slaytı ile ekrana yansıtılmıştır. Araştırmacı, araştırmanın amacı, bilgileri ve araştırmacıların bilgilerini aktarmıştır. Ardından yarı yapılandırılmış görüşme soruları katılımcılara sorulmuştur. Öğretmenlerin formda bulunan kişisel bilgi formu ve araştırmaya yönelik hazırlanan soruları yanıtlama süresi 20-40 dakika aralığındadır.

2.4. Verilerin analizi

Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılırken önce ilgili literatür taraması yapılarak bir kodlama listesi oluşturulmuştur. Ardından görüşmeler deşifre hâle getirilerek tekrar tekrar okunup gerekli kodlamalar yapılmıştır. Öğretmen görüşleri bu kodlamalar doğrultusunda analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken benzer ve farklılıklar olup olmadığı üzerinde durulmuştur. Araştırmada, öğretmenlerle yapılan görüşmelerin, okuyucunun zihninde betimlenen durumu daha canlı bir şekilde görmesini ve öğretmenlerin bakış açılarını yansıtmasını sağlamak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırma güvenilirliği için Miles & Huberman (1994)'ün önerdiği güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Bu kat sayı %90,25 olarak bulunmuştur.

2.5. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada, "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında yer alan hiçbir eylem gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.01.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 215787

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama aracındaki sorulara verdiği yanıtlar tablolar ile açıklanacaktır.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitimi Konusunda Bilgi-Uygulama Yeterliliklerini Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

	Öğretmen Kodları	Frekans	Yüzde
Yeterli Buluyorum	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18	12	%63.1
Yetersiz Buluyorum	Ö1, Ö3, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20	7	%36.8
Toplam		19	%100

Tablo 2’de okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık eğitimi konusunda bilgi ve uygulama yeterliliklerini değerlendirmelerine ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. “Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık eğitimi konusunda kendinizi değerlendirebilir misiniz? Bilgi uygulama konusunda yeterliliğinizi nasıl buluyorsunuz?” sorusuna yanıt veren 19 öğretmenden 12 öğretmenin kendini yeterli bulduğu; 7 öğretmenin kendini yetersiz bulduğu saptanmıştır. 1 öğretmen ise yeterliliği hakkında bilgi vermeyip düşüncelerini sunmuştur. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık eğitimi bilgi düzeyleri ve uygulamalarında kendilerini yeterli hissetme oranlarının %63; yetersiz hissetme oranlarının %37 olduğu görülmüştür.

Okuma yazmaya hazırlık eğitimi konusunda bilgi ve uygulamalarını yeterli bulan öğretmen görüşleri:

Ö5: “Senelerdir bu işi yaptığım için öğretmenliği de çok seviyorum. Çok da araştırmayı seviyorum. Araştırdığım için de bilgi konusunda kendimi yeterince iyi buluyorum.”

Ö9: “Yeterliliğimi iyi biliyorum. Çünkü bununla alakalı hep eğitim alıyoruz. O yüzden de hem severek işleniyor yaptığımız çalışmalar hem de çocuklar tarafından ilgi odağı olarak dinlenebiliyor gayet keyifli buluyorum.”

Okuma yazmaya hazırlık eğitimi konusunda bilgi ve uygulamalarını yetersiz bulan öğretmen görüşleri:

Ö1: “Yeterliliğimi tam bulmuyorum. Birtakım eksikliklerim olduğunu düşünüyorum. Bunu da çeşitli mecralardan, çeşitli kaynaklardan sürekli tamamlamaya çalışıyorum. Ne kadar tamamlamaya çalışırsam mutlaka her yeni gelen öğrencide bir eksiklik fark ediyoruz. En azından ben öğretmen olarak fark ediyorum. Her sene üzerine katarak çoğaltmaya devam ediyorum. Eksiklerimi azaltmaya devam ediyorum. O yüzden tamamen yeterlik diyorsanız hayır “geliştirilmeye açık” olarak niteliyorum kendimi.”

Ö15: “ Şöyle ben yaklaşık 7 yıllık bir sürecim ama bu dönemde kendimi okuma yazma yönünde çok geliştirebildim mi? Hayır...”

Tablo 3.

Öğretmen Görüşlerine Göre Erken Okuryazarlık Sınıf Uygulamaları

	Öğretmen Kodları	Frekans	Yüzde
Fonolojik Farkındalık	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö19	8	%21.6
Yazı Farkındalığı	Ö1, Ö2, Ö6	3	%8.1
Alfabe ve Harf Bilgisi	Ö1, Ö2, Ö9, Ö15, Ö6	5	%13.5
Sözcük Bilgisi ve Dinlediğini Anlama	Ö2, Ö3, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18	9	%24.3
Yazı Yazma	Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö11, Ö10, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20	12	%32.4
Toplam		37	100

Tablo 3'te, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları erken okuryazarlık çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri analiz edilmiştir. Öğretmenlerin tamamı sınıflarında erken okuryazarlık çalışmalarına yer vermiştir. Yapılan çalışmalar erken okuryazarlık bileşenlerine göre analiz edildiğinde; çalışmaların %21.6'nın fonolojik farkındalık, %8.1'inin yazı farkındalığı, %13.5'inin alfabe ve harf bilgisi, %24.3'ünün sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama, %32.4'ünün ise yazı yazma bileşeniyle ilişkili olduğu saptanmıştır.

Erken okuryazarlık konusunda, fonolojik farkındalık bileşeninde çalışma yapmış öğretmen görüşleri:

Ö8: "Öncelikle sesli harflerle başlayan ve biten çalışmalar hatta ve hatta kelimelerin arasına görseller verdiğimiz zaman bu görsellerin içerisinde örnek veriyorum içerisinde e sesi olan nesneleri gösterir misin? Gibi birçok, hissettirme çalışmaları olan sesli harf çalışmaları var."

Ö19: "Ses öğretimi yapıyoruz. Örneğin çalışma sayfalarından özellikle görselin olduğu sayfalarda çocuğun dikkatini oraya yönlendirmeye çalışıyoruz. Mesela i sesi ile biten hayvanların ismi işte keçi, kirpi son sesi bastırarak bu sesle biten harfleri çocuğun dikkatini buna yoğunlaştırmaya çalıştırıyoruz. Veya A sesi ile başlayan arı, ayı. Ses öğretimi yaparken bu şekilde yaptırmaya çalışıyoruz."

Erken okuryazarlık konusunda, yazı farkındalığı bileşeninde çalışma yapmış öğretmen görüşleri:

Ö2: "Kitap okumaları hani hikâye kitaplarını okurken özellikle orada yazan yazıları fark etmelerini sağlarım. Elimle takibi gösteririm. Hani sağdan sola mı soldan sağa mı?"

Ö6: "Zaten çocuklar orada harfleri takip ediyorlar ya da ses, yazının nasıl bir biçim olduğu"

Erken okuryazarlık konusunda, alfabe ve harf bilgisi bileşeninde çalışma yapmış öğretmen görüşleri:

Ö9: "Görsel algı çalışması olarak panoda yer veriyoruz ses bilgilerini yazıyoruz panoda."

Ö15: "Bunun yanında daha basite indirgensek örneğin harf dizilimi olan bir etkinlikte istediğimiz sesi bulup, daire içine alma."

Erken okuryazarlık konusunda, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama bileşeninde çalışma yapmış öğretmen görüşleri:

Ö10 (Sözcük Bilgisi): "Ben de kartonları aldım. Yuvarlak, kare, dikdörtgen şekillerinde kestim değişik değişik renklerde. Üzerine sayılar yazdım. Aynı anda 3 kavramı, bu görselleri kullanarak bu görselleri vermeye çalıştım. Bu benim 5 dakikamı aldı bu çokta etkili oldu çocuk rengi öğrenirken şekli gördü şekli öğrenirken sayıyı gördü."

Ö12 (Dinlediğini anlama): “Haftada bir olarak; bir tane kitaplardan, dergilerden, fotoğraf karesi seçip çocuklara mesela “Ne görüyorsunuz? Bu kıza ne olmuş olabilir? Bu çocuk neden üzgün? Bu neden mutlu? Siz olsanız yerinde ne yaparsınız?” gibi öncelikle görsel olarak ne algılıyorlar bunu önemserim, buna yönelik etkinlikler yaparım. Sonra ifade edici dillerine önem veririm; kendilerini nasıl ifade edebiliyorlar. Kimisi mesela konuşmak istemiyor, onlardan resim yoluyla anlatmasını isterim”

Erken okuryazarlık konusunda, yazı yazma bileşeninde çalışma yapmış öğretmen görüşleri:

Ö2: “Çizgi çalışmalarına dikkat ediyorum. Özellikle okul başlarında çok isteyerek yapıyorlar bunu. İlk aylarda mutlaka yaptırıyorum. Sonrasında da daha ileri seviyeler hazırlayıp onlara yönelik çalıştırıyorum. Özellikle sesleri, sayıları, rakamları yazdırmak için çalışmalar yapıyorum.”

Ö17: “Yazı çalışmaları yapıyoruz. Kalem tutma ya da başka tarz şeyler. Parmaklarıyla bir şeyin üzerine kum vs onların üzerine yazı yazmalarını sağlıyoruz.”

Tablo 4.

Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitimi Etkinlikleri Düzenleme/Gerçekleştirmede Yaşanılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Sorunlar	Öğretmen Kodları	Frekans
Materyal Eksikliği – Maddi İmkânsızlıklar	Ö2, Ö4, Ö13, Ö16, Ö17, Ö19	6
Öğrenci Hazırbulunuşluğu	Ö9, Ö12, Ö16, Ö17, Ö19	5
Dil Problemleri	Ö2, Ö7, Ö14, Ö18	4
Gelişimsel Özellikler	Ö5, Ö6, Ö8, Ö16	4
Kalabalık Sınıf Mevcudu	Ö13, Ö20	2
Veli Beklentisi	Ö1, Ö19	2
Öğrenci Devamsızlığı	Ö14	1
Sorun Yaşamıyorum	Ö3, Ö10, Ö11, Ö15	4
Toplam		28

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6’sı materyal eksikliği ve maddi imkânsızlıklar, 5’i öğrencilerin hazırbulunuşluğu, 4’ü dil problemleri, 4’ü gelişimsel özellikleri, 2’si kalabalık sınıf mevcudu, 2’si veli beklentileri, 1’i öğrenci devamsızlığı ile ilgili sorun yaşamaktadırlar. Öğretmenlerden 4’ü herhangi bir sorun yaşamamaktadır. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık eğitimi etkinlikleri gerçekleştirmede yaşadıkları sorunlara ilişkin bazı yanıtları şu şekildedir:

Ö1(Veli beklentisi): “Bazen veli beklentisini çok karşılayamıyoruz. Anasınıfında okumayı sökmemizi bekliyorlar bazen. Ama biz çocukların hazırbulunuşluğuna göre üzerine katarak gitmeye çalışıyoruz.”

Ö2 (Materyal eksikliği): “Bununla ilgili materyal, doküman çok az. Piyasada da hani bulmakta zorlanıyorum açıkçası. Bununla ilgili oyuncak veya dikkat çekici materyal bulmak zor.”

Ö8 (Gelişimsel özellikler) “Gün içerisinde, bağımsız anaokulu olduğumuz için sınıflarımızda kaynaştırma öğrencilerimiz oluyor. Kaynaştırma öğrencilerimiz için BEP hazırlıyoruz ama maalesef ki üstün yetenekli çocuklar da var sınıflarımızda. Maalesef diyorum şu anlamda; zihinsel engelli bazen çıkıyor karşımıza ama üstün yetenekli

çocuklar 60-72 ay çocukların yaptığı etkinlikleri yapmaktan çok sıkılıyorlar ve onlara farklı etkinlikler uygulamak zorunda kalıyorum.”

Ö13 (Kalabalık sınıf-Materyal): “Okul öncesi eğitimin genel sorunlarından çok farklı değil özellikle çok kalabalık sınıflarda okumaya hazırlık eğitimleri de daha zorlaşıyor. Çünkü birebir çocuklar ilgilenmemiz gereken durumlar oluyor. Özellikle sene başında küçük ince kas becerileri çok iyi değilken yani tek tek birebir ilgilenerek eğiterek geliştirmek istiyorum ya da gözlemlemek istiyorum. Kalabalık sınıflar küçük alanlar küçük sınıflarlar engel oluyor.”

Ö14 (Devamsızlık, Dil Problemi): “Gerçekleştirmede en büyük sorun şu an dil problemi. Bir de bizim velilerimizde yaylacılık yapanlar oluyor. Çocukları belli bir dönem okula göndermiyorlar. İlerlediğim zaman tekrar başa dönmem gerekiyor çoğu çocukla bu konuda bayağı sıkıntı yaşıyorum. Devamsızlık konusunda yani...”

Ö18 (Dil bilmemesi): “Evet meslekteki ilk yılımda özellikle dil problemi ile karşılaşmıştım iki dillilik. Yüksekova ilçesinde genellikle Kürtçe konuştukları için bu konuda çok zorlanmıştım. Onun haricinde bir sorunla karşılaşmadım şu ana kadar.

Tablo 5.

Öğretmenlerin “Okul Öncesi Dönemde Okuma Yazma Eğitimi Olmalı Mı? Olmamalı Mı?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular

	Öğretmen Kodları	Frekans
Okuma Yazma Eğitimi Olmalı	Ö9, Ö12	2
Okuma Yazma Eğitimi Olmamalı	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö13, Ö14, Ö17	7
Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitimi Olmalı	Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	11
Toplam		20

Tablo 5’te okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık eğitimi olması/olmaması konusundaki görüşleri analiz edilmiştir. Okul öncesi dönemde okuma yazma eğitimi olması gerektiğini düşünen 2 öğretmen olduğu; okul öncesi dönemde okuma yazma eğitimi olmaması gerektiğini düşünen 7 öğretmen olduğu ve okul öncesi dönemde sadece okuma yazmaya hazırlık eğitimi olması gerektiğini düşünen 11 öğretmen olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin “Okul Öncesi Dönemde Okuma Yazma Eğitimi Olmalı Mı? Olmamalı Mı?” sorusuna verdiği yanıtların bazıları şu şekildedir:

Okul öncesi dönemde okuma yazma eğitimi olması gerektiğini düşünen öğretmenlerin görüşleri:

Ö12: “Çocuk için hayatın okuma-yazmadan ibaret olduğu düşünülen bir zamandayız. Hem okul öncesinin daha önem arz etmesi adına hem de çocuğun 1. sınıfa tam anlamıyla hazır olarak gitmesi adına. Benim yaşadığım bölgede özellikle Türkçe’ de sıkıntı var. Biz bunu aşırıp gönderebiliyoruz ama bu seferde işte ifade etmede ve yazmada çocuklar zorlanıyor. Bir adım daha atılmış da bir sınıfa gönderilmiş gibi olur diye hissediyorum o yüzden olması gerektiğine inanıyorum.”

Okul öncesi dönemde okuma yazma eğitimi olmaması gerektiğini düşünen öğretmenlerin görüşleri:

Ö14: “Bence olmamalı çünkü biz birinci sınıfın okuma yazma bu ses temelli eğitimini detaylı bir şekilde almadığımız için çocuklara farklı ya da yanlış öğretim sağlayabiliriz. Bu da bir sınıf öğretmenine bayağı hani sil baştan başlamak çok farklıdır, sıfırdan başlamak çok farklıdır ama yanlış düzeltmek öğretmen için çok çok zordur.”

Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık eğitimi olması gerektiğini düşünen öğretmenlerin görüşleri:

Ö20: "Okuma yazma farkındalık eğitimi olmalı. Çünkü bir anda harflerle tanışmamaları gerektiğini düşünüyorum. Harf veren öğretmenler var ben buna kesinlikle karşıyım. Ama bir kitabı okurken o kitabın adını böyle gösteriyorum. O sırada da bir okuma yazmaya farkındalık oluyor. Ben okuma yazmaya hazırlık eğitiminin gerekli olduğunu düşünüyorum."

Tablo 6.

Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Becerileri ile İlişkili Diğer Etkinlik Uygulamaları

	Öğretmen Kodları	Frekans
Görsel Algı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	17
İşitsel Algı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	18
Dikkat ve Hafıza Çalışmaları	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	18
Kalem Tutma ve El Becerisi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	18
Temel Kavram Çalışması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20	13
Nefes ve Ritim Çalışmaları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12-Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	16
Motivasyon Geliştirme ve Okuma Yazma Farkındalığı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	17
Toplam		117

Tablo 6’da okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları erken okuryazarlık becerileri ile ilişkili diğer etkinlik uygulamalarına ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan 20 öğretmenden 18 öğretmenin işitsel algı çalışmaları, dikkat ve hafıza çalışmaları ve kalem tutma ve el becerisi çalışmaları yaptırdığı; 17 öğretmenin görsel algı çalışmaları ve motivasyon geliştirme ve okuma yazma farkındalığı çalışmaları yaptırdığı; 16 öğretmenin nefes ve ritim çalışmaları yaptırdığı; 13 öğretmenin temel kavram çalışmaları yaptırdığı saptanmıştır. Öğretmenlerin en çok işitsel algı, dikkat ve hafıza çalışmaları, kalem tutma gibi uygulamalara yöneldiği görülürken en az yaptıklarını ifade ettikleri çalışmanın temel kavramlara yönelik olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Görsel algı çalışmalarına yer veren öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir;

Ö5: "Sınıfımda görsel algı çalışmaları yapıyoruz. İlk önce daha çok bir yazı tahtamız var yazı tahtamızda diyelim şekillerden örnek vereyim ilk önce şekilleri çizerek gösteriyoruz. Nasıl yapıldığını doğru şekil çizimini gösteriyoruz. Sonra çevrede sınıfımızın içinde bazı yerlerde bu şekilleri arıyoruz buluyoruz. Bundan hareketle görsel algıları biraz daha gelişmiş oluyor ve oradan da eğitime başladığımızda yani okuma yazmaya kalem tutarak başladığımızda daha rahat yapabiliyorlar birçok şeyi görsel olarak algıladıkları için daha iyi oluyor."

Ö2: "Oradaki sesle kitaptaki resmi, nesneyi birleştirmeleri için çalışmalar yapıyorum genelde hikâye okumalarında."

İşitsel algı çalışmalarına yer veren öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir;

Ö3: “Mesela en basitinden hocam, hayvan sesleri olabilir, müzik aletlerinin sesleri olabilir, bunları dinlettirip çocuklara sorular yöneltebiliyorum. “Daha önce duydunuz mu? Duymadınız mı? Bu tarz işitsel algılara da yer veriyorum ya da bir şiir olabilir, bir şarkı olabilir.”

Ö17: “Evet. Yaptırmaya gayret gösteriyorum. Mesela gözlerini kapatıp sesin ne taraftan geldiğini buldurmaya çalışıyorum bir ses oluşturup. Ya da hayvan sesleri... Hani gözlerini kapattırmadan hayvan sesleri dinlettirip bunların neler olduğunu buldurmaya çalışıyorum. İn fonolojik farkındalık.... Tekrar çalışmaları yapıyoruz bu arada mesela şarkı ezberlerinde veya şarkı söylerken ben söylüyorum onlar tekrar ediyor.”

Dikkat ve hafıza çalışmalarına yer veren öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir;

Ö7: “Yaptırıyorum, oyunlar oynatıyorum. Çocukları oturtuyorum. Bir arkadaşlarını yanıma çağırıyorum. “Bak bakalım sınıfa, arkadaşlarının isimlerini hatırlıyor musun?” Hepsini beraber sayıyoruz önce çocuğu yanıma almadan. Hepsini sayıyoruz. Sonra diyorum ki “Ben şimdi senin gözlerini kapatacağım ve bir arkadaşını dışarıya çıkaracağım. Kim yok? diye sana soracağım arkadaşın dışarı çıktıktan sonra... Daha sonra çocuğun gözlerini açıyoruz. “Kim yok? Tahmin et bakalım.”

Ö20: “Özellikle hafıza kartlarını çok kullanıyorum. Belki bilirsiniz Meraklı Minik dergisinde hafıza kartları çıkıyor işte kediyle kediye, aynı kedileri bulmak bu tarz hafıza çalışmaları çok yapıyoruz. Dikkat çalışması da iki resim arasındaki farkı bulmayı çok seviyorlar. Onları yaptırıyorum.”

Kalem tutma ve el becerisi çalışmalarına yer veren öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir;

Ö1: “...Çocuğun kalemi değişik şekillerde tutmasını yanlış tutmasını engellemeye çalışıyoruz ama bazı çocuklar karakteristik kalem tutma özelliği gösterebiliyorlar bunları da çok zorlamıyoruz. Çocuğun sağ el mi sol el mi hangisini kullanacağını kendi fark etmesini bunu desteklemeye çalışıyoruz.”

Ö13: “Öyle şeyler oluyor ki ilk önce parmak boyayla hangi parmakla çizmeye başlıyoruz. Ya da duvara kocaman kraft kâğıtları yapıştırıp onlar üzerinde önce çizme boyama çalışmalarına başlıyoruz. Kalem kullanmaya geçtiğimiz zamanda da yine de mümkün olduğunca renkli eğlenceli sayfalar üzerinden etkinlikler üzerinden sıkılma çocukların kalem kâğıt sıkıcı bir şey ders çalışmak sıkıcı bir şey diye algı oluşturmalarını engellemeye çalışıyorum.”

Temel kavram çalışmalarına yer veren öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir;

Ö2: “Zıt kavramlar üzerinde çok duruyorum. Yaş grubuna göre oradan seçip hangileri uyuyorsa zaten birçoğunu bilerek geliyor öğrenciler. Daha ileri, Hani işte baş orta son gibi daha karmaşık olanları yaptırmaya çalışıyorum. Genel olarak yapıyoruz. Zaten planlarımız da her gün bir kavram yer almış oluyor. Hikâye kitaplarında var zaten bütün etkinliklerin içinde kullanıyorum.”

Ö11: “Temel kavramlar yaptırıyoruz onları her ay aylık planımızda alınan kazanım ve göstergeler doğrultusunda planlarımızla birlikte bire bir şekilde her ay alıyorum ve sürekli tekrarlarını yapıyorum kavramların yerleşmesi için. Sınıfta bununla ilgili oyunlar yapıyorum mesela sınıfta kırmızı nesneleri bul. Bütün çocuklar kırmızı nesne bulup geldiğinde sınıfın bir köşesinde toplayarak onları kırmızı köşesi oluşturuyoruz. Sınıfımızda sarı renkte neler var ve yaprak test gibi çalışmalarla destekliyorum süreci.”

Nefes ve ritim çalışmalarına yer veren öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir;

Ö10: “Evet sık sık yaptırıyoruz bunu. Bu bir balon şişirme olabilir. Plastik bardağın içine doldurduğumuz taşlarla yapabiliyoruz veya kâğıt bardağın içine doldurduğumuz nohutlarla yapabiliyoruz. Evet bunlara sık sık yer veriyoruz. Bunlar ritim çalışmaları çok etkili oluyor birçok alanda.”

Ö18: “Evet yaptırıyorum. Özellikle sesleri tekrar etme, aynı sesleri çıkarma, daha sonra heceleyerek söyleme, ritim tutarak sesleri söyleme çalışmaları yaptırıyorum.”

Okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmalarına yer veren öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir;

Ö4: “Okuma yazma farkındalığı elbette. Yani A sesi ile başlayan neler var? Ne olabilir? Sizde bir şeyler söyleyin gibi sorularım oluyor her zaman. Motivasyon geliştirme konusunda çocuklar çok seviyorlar yani ilkokul onlar için büyük okul, büyümek, çocukken istediğimiz yegâne şeylerden bir tanesi. Çok acele ediyorlar onlar da büyümeye için. “Büyük okula gitmek öğretmenim, hemen öğrenelim, şunu yapalım, böyle çalışalım, kitapta çalışalım.” Çocuklarda bu içsel olarak var. Bende bu motivasyonu arttırmak, olumlu hale getirmek, başarıya duygusu tetiklemek için etkinliklerle destek oluyorum çocuklara.”

Ö16: “Evet yapıyoruz. Yani ilkokula hazırlama sınıfındaysak eğer yani çocukların yaşı ay olarak biraz daha büyük yani birinci sınıfa gidecek şeydeyse öbür sene. Okul tanıtımı olabiliyor. Dramatizasyonlarla onu gösterebiliyoruz. Ya da yakınımızda ya da kendi bulunduğumuz okulun içinde ilkokul bünyesi varsa oraları gösterip tanıtma olabiliyor. Okuma yazma farkındalığında sesi veriyoruz, sesi tanıtıyoruz. Onları kazandırmaya çalışıyoruz.”

Tablo 7.

Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri Dışında Genel Okul Olgunluğunu Destekleyen Çalışmaları

	Öğretmen Kodları	Frekans
Öz Bakım	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19	18
Güven ve Bağımsız Davranış Geliştirme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö15, Ö17, Ö19	16
Duyu Eğitimi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	15
Sosyal Duygusal Olgunluk	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19	15
Problem Çözme ve Tahmin Çalışmaları	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	12
Diğer	Ö3, Ö5	2

Tablo 7’de okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları okuma yazmaya hazırlık becerileri etkinliklerine sınıflarında yer verme durumları analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan 20 öğretmenden 12 öğretmen sınıfta problem çözme becerisi çalışması yaptırdığını, 18 öğretmen öz bakım çalışmaları yaptırdığını, 16 öğretmen güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları, 15 öğretmen duyu eğitimi, 15 öğretmen sosyal duygusal olgunluk çalışmaları yaptırdıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Erken okuma yazmaya hazırlık çalışmalarından problem çözme ve tahmin çalışmalarına yer veren öğretmenlerin görüşleri

Ö13: “Deney yapılacaksa deneyin sonucunda sence ne olacak, tahmin edebilir misin gibi”

Ö17: “Hikâye ile alakalı tahminlerde bulunmalarını sağlamaya çalışıyorum. Bazen resimler gösterip “Bu resimlerde neler olmuş olabilir tahmin edebilir misiniz?” gibisinden sorular soruyorum.”

Erken okuma yazmaya hazırlık çalışmalarından özbakım çalışmalarına yer veren öğretmenlerin görüşleri

Ö9: “Kendilerinin kişiler kişisel eşyalarını düzenlemek vs. bunun gibi çalışmalar yapabiliyorlar. Lavaboya gitme gibi öz bakım becerilerini geliştirici yine kendilerinin sınıfta sorumluluk alabilecekleri şeyleri yaptırıyoruz. Kendi eşyalarını toplama vesaire gibi bunun gibi bir sürü şeyler olabiliyor”

Ö19: "Deney yapmıştık bir ara işte mikrop deneyi yapmıştık hani mikroplardan nasıl korunuruz neler yapmamız gerekiyor? Öyle bir de deneyimiz olmuştu ara ve etkinliklerle bunları destekliyoruz. Özellikle el yıkamaya çok dikkat, bu konuda çocukları bayağı yönlendiririm bu şekilde yemekten önce yemekten sonra el yıkama o hijyen konularına çocukların dikkatini çekiyoruz."

Erken okuma yazmaya hazırlık çalışmalarından güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmalarına yer veren öğretmenlerin görüşleri

Ö7: "Özellikle güven ve bağımsız davranış geliştirmelerinde ben çok sık yer değiştiririm çocukları. Böylece başka hiç kimseye güvenmeme, başka hiç kimseyle arkadaş olamama, bireysel olarak tek başınıza davranamama olmayacak."

Ö14: "Kendine güvensiz olan öğrencileri grup oluşturduğunda grup lideri yapıyorum. Ve onu destekliyorum çoğu zaman."

Erken okuma yazmaya hazırlık çalışmalarından duyu çalışmalarına yer veren öğretmenlerin görüşleri

Ö4: "Tat, doku, pütürlü, kaygan zemin materyallerimiz var bunlarla ilgili. Onlarla çalışmalar yapıyoruz. Koku çalışmaları gibi, tatla ilgili tatlı-ekşi-acı gibi. Öyle."

Ö15: "Ağacı hissetmek, elimizle dokunmak, yapraklarının hissettirmesini duymak. Bizim okulumuzda akan bir su varsa o suyun sesini duymak ya da dokunmak. Soğuk su sıcak su gibi. Çiçeklerimizi doğayı koklamak gibi duyu eğitimlerini özellikle bahçe etkinliklerinde çok fazla kullanıyoruz."

Erken okuma yazmaya hazırlık çalışmalarından sosyal duygusal olgunluk çalışmalarına yer veren öğretmenlerin görüşleri

Ö1: "Hikâye ve hikâye tamamlama etkinliklerinde drama çalışmalarında hani ucunu açık bırakma şeklinde bir olay örgüsü ortaya attığımızda, çocuğun olaya vereceği tepki vermek istediği ya da vermek istemediği tepkiler üzerinde duygusal olarak kendini tanıması, eksik ya da artı gördüklerini hissetmesini sağlıyoruz"

Ö19: "Mesela diyelim ki etkinlik yaptırıyorum öğrencimizin kalemi veya boyası eksiktir arkadaşlarından paylaşmalarını istiyorum. Paylaşmadığı anda sınıfta eğer varsa fazladan malzeme paylaşmayan arkadaşının onu alıp arkadaşına vermesini sağlıyorum."

Tablo 8.

Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitimi Konusunda Destek, Eğitim ve Bilgiye İhtiyaç Duyma Durumlarına İlişkin Bulgular

	Öğretmen Kodları	Frekans
Eğitim/Bilgi İhtiyacı	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö12, Ö13, Ö15 Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	13
Destek İhtiyacı	Ö1, Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18	10

Tablo 8'de okul öncesi öğretmenlerinin "Okuma yazmaya hazırlık eğitiminde eğitim/bilgi ve destek ihtiyacı duyuyor musunuz?" sorusuna "İhtiyaç duyuyorum" yanıtı veren 17 öğretmenin ihtiyaç durumları analiz edilmiştir. Üç öğretmen (Ö6-Ö8-Ö9) "İhtiyaç duymuyorum" yanıtı verdiği için tabloya dâhil edilmemiştir. Okuma yazmaya hazırlık eğitiminde 17 öğretmenden 13'ünün eğitim ve bilgiye ihtiyaç duyduğu; 9 öğretmenin ise desteğe ihtiyaç duyduğu saptanmıştır.

Okuma yazmaya hazırlık eğitiminde eğitim ve bilgi ihtiyacı duyduğunu belirten öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö2: “Evet kesinlikle ihtiyaç duyuyorum. Bu konu ile ilgili hizmet içi eğitimlerin az olduğunun farkındayım ben kendim. Şöyle üniversitede aldığımız eğitimin üstüne bir güncelleme herhangi bir şey yapılmadı şimdiye kadar. Yani hizmet içi eğitim, Zoom üzerinden bir eğitim olabilir. Bununla ilgili bir kitap basılıp bize gönderilebilir. Bununla ilgili bir eğitimci okullara yönlendirilebilir.”

Ö16: “Yani bununla ilgili bir seminer olabilir, o şekilde bir destek alabiliriz. Seminer eğitimi olabilir.”

Okuma yazmaya hazırlık eğitiminde destek ihtiyacı duyduğunu belirten öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö1: “Materyal çok istiyorum. Görsel materyaller bu yazılıp çizilince silinebilen çocukların defalarca kullanabileceği materyaller. Ben materyal eksikliğini çok hissediyorum bir öğretmen olarak. Bunları evet temin etmeye çalışıyorum ama o bu orijinali gibi olmuyor ve fiyatları da yüksek oluyor onların ben böyle çocukların defalarca kullanabileceği ya da sınıfta asabileceğim, sınıfta dinletebileceğim ya materyalleri çok istiyorum. En büyük destek benim için o olur.”

Ö18: “Şöyle okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık eğitimde her zaman desteğe ihtiyaç duyulur. Sonuçta öğretmen bir yere kadardır. Onun dışında aileden destek görmezsek biz, o iş her zaman yarım kalır... Özellikle aile bu konuda bilinçlendirilirse okuma yazma becerileri kazandırma, ön becerisi kazandırma konusunda bilinçlendirilirse, aileye eğitim verilirse özellikle aileye yönelik seminerler düzenlenebilir. Bu konuda hani aileden destek yararlı olur.”

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık ve okul olgunluğu konularındaki görüşleri ve uygulamaları incelenmiş, elde edilen bulgular ilgili literatür bağlamında değerlendirilmiş ve uygun öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır. Ancak, literatürdeki çalışmaların azlığı, bu konularla ilgili kapsamlı ve derinlemesine bilgiye ulaşmada zorluk yaratmıştır. Bu durum, erken okuryazarlıkla ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası okuma yazmaya hazırlık eğitimi konusunda bilgi ve uygulamalarını yeterli hissettiğini belirtmişlerdir. Yetersiz bulan öğretmenlerin bir kısmı ise gelişmeye açık olduklarını belirtmişlerdir. Korkmazhan'ın (2019) okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma becerilerine yönelik yaptıkları etkinliklere ilişkin değerlendirmesinde, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun okuma yazmaya hazırlık çalışmaları için yeterli bilgi ve beceriye sahip olduklarını ifade ettiği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmeleri erken okuryazarlık becerileri konusunda başarılı bulmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bilişsel becerilerin çıktılarının somut bir şekilde görülebilmesi de öğretmenlerin motivasyonlarını artırıyor olabilir. Bunun yanında kendini yeterli görmeyen öğretmenlerin de mesleki gelişimlerinin desteklenmesi adına bu metabilşsel düşünme becerisine sahip olmaları ayrıca kıymetlidir. Eksikliklerin nerde olduğunun bilinmesi eksiklikleri gidermek için kritik öneme sahiptir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin erken okuryazarlık bileşenlerinden en çok yazı yazma, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama bileşenlerini yaptıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin çalışmaları incelendiği zaman yazı yazma bileşeninde çizgi çalışması, sözcük bilgisinde kavram öğretimi ve dinlediğini anlama bileşeninde ise kitap okuma etkinliği yaptıkları görülmektedir. Kavram öğretimi ve kitap okuma etkinlikleri, erken okuryazarlıkta temel olan dil becerileri ve sözcük bilgisinin gelişimini desteklemektedir. Ayrıca, çizgi çalışmaları da yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir (Hagtvet, 2000; Neuman vd., 2000; Snow vd., 1998, akt. Ergül vd., 2014). Öğretmenlerin erken okuryazarlık kapsamında yaptırdığı çalışmalara bakıldığında zaman erken okuryazarlığın önemli becerilerinden olmalarına rağmen; alfabe ve harf

bilgisi, yazı farkındalığı becerilerine daha az oranda vurgu yapıldığı görülmüştür. Bunlardan alfabe ve harf bilgisi becerilerini destekleyen çalışmaların beş öğretmen, yazı farkındalığı becerilerine yönelik çalışmaların ise sadece üç öğretmen tarafından gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Okul öncesi kazanım göstergelerinde de ilkökula hazırlık ve erken okuryazarlık kazanımları arasında alfabe ve harf bilgisi, yazma farkındalığı becerilerine yer verilememesinden dolayı etkinliklerde bu iki beceri ile ilgili etkinlik uygulamamış olabilirler. Ayrıca okuma yazmayı öğrenerek ilkökula başlayan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar öğretmenlerin yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi çalışmalarından kaçınmasına neden olmuş olabilir (Aygün, 2019; Başar, 2013; Eminoğlu ve Tanrıkulu, 2018). Ayrıca öğretmenlerden birinin “sesi bulup, daire içine alma” ifadesini kullanması ses ve harf kavramlarının karıştırıldığını göstermektedir. Bu nedenle programlarda ses ve harf kavramlarının yerinde kullanılmasına özen gösterilmeli, hizmet içi eğitimlerde bu konu dikkate alınmalıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık konusunda yaşadıkları sorunlar; materyal eksikliği, dikkat odaklanma ve hazırbulunuşluk, dil problemi, gelişimsel problemler, kalabalık sınıf, maddi imkânsızlık, veli beklentisi, heceleme ve üstün yetenekli çocuklara yönelik eğitim olmaması olarak dile getirilmiştir. Sadece bir öğretmen sorun yaşamadığını söylemiştir. Dönmezler (2016)' in yapmış olduğu araştırmada okul öncesi dönemde yapılan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde çalışmaya katılan öğretmenler yine aynı şekilde ebeveyn beklentisi, hazırbulunuşluk, kalabalık sınıf gibi sorunları dile getirmişlerdir. Parlakyıldız ve Yıldızbaş'ın (2004) öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık uygulamalarının ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine yapmış olduğu çalışmada öğretmenler yine aynı şekilde; kalabalık sınıf, çocukların kısa süreli dikkat süresinin olması ve ailelerin destek vermeyip ilgisiz oluşunu dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler ise çocukların dikkat sürelerinin desteklenmesi ve güven dolu ortam sunulması ile sorunların azalıp yok olacağını belirtmişlerdir. Dal & Bolat'ın (2017) çalışmasında, ailelerin yetersiz bilgi ve beceriye sahip olmaları, bazılarının etkinliklere fazla katılmak istemesi, bazılarının katılmak istememesi ve bazılarının da çalışmaları çocuklarıyla birlikte değil tek başlarına yapması nedeniyle sorun yaşadıkları gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin sorunları incelendiğinde tüm sorunların öğretmenin dışındaki konulardan kaynaklandığı görülmektedir. Bu durum toplumsal, kültürel, politik ya da ekonomik nedenlerin öğretmenlerin okuryazarlık becerilerini kazandırmalarında etkisi olduğunu ve bununla birlikte öğretmenlerin bu dışsal problemlere uygun çözüm önerisini geliştirebilecek stratejiyi geliştirmekte zorlandıklarını da göstermektedir.

Bu araştırmada 7 öğretmen okul öncesi dönemde okuma yazma eğitimi olmaması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. 11 öğretmen okuma yazmaya hazırlık eğitimi olması gerektiğini; 2 öğretmen ise okuma yazma eğitimi olması gerektiğini ifade etmiştir. Genç Ersoy (2021) da yapmış olduğu çalışmada benzer bulgular elde etmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık eğitimine ait esnek bir görüşe sahip olduğu, bu konuyu destekledikleri sonucuna varmıştır. Araştırmada ek olarak öğretmenler erken okuryazarlık eğitiminin sadece okulda değil evde ailelerin de desteklemesi görüşünü savunmuşlardır. Ancak, Bircan'ın (2019) yaptığı araştırmada da okul öncesi öğretmenleri okul öncesi dönemde okuma yazma eğitimi olmamalı görüşünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin erken çocukluk eğitiminde okumaya yazma öğretim çalışmalarına yer vermemesinin sebebi okul öncesi eğitim programında yer almamasından kaynaklanmış olabilir. Programda açık olarak “Programda okuma ve yazma öğretimi yoktur. Harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yoktur.” şeklinde bir ifade vardır (MEB, 2013, s. 44). Ayrıca okul öncesi dönem sosyal, bilişsel duygusal ve dil gelişiminin desteklenmesi ve öz bakım becerilerinin geliştirilmesi için kritik öneme sahip bir dönemdir. Bu durum halihazırda olan programın yoğun olmasına neden olmaktadır. Okuma yazmanın öğretimi ise birinci sınıfa ertelendiğinde sorun yaratacak derecede bir kritiklik yaratmadığından ilkökula bırakılması düşüncesi yaygındır. Okul öncesi dönemde eğitimin gelişim için kritik olan alanlarda yoğunlaşması, kritik öneme sahip olmayan öğretilerin ise ertelenebileceği görüşü bu nedenle yaygın olabilir. Öğretmenler okuma yazma eğitimi vermek istememelerinin diğer bir nedenini de okuma yazma eğitimi vermek için aldıkları gerekli eğitimi almamaları olarak belirtmişlerdir. Okul öncesi

öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını destekleyip uygulaması da 2013 programının 4 amacından biri olan “Onları ilkökula hazırlamak” amacına yönelik plan ve program uygulamasından kaynaklanmış olabilir. (MEB, 2013, s. 10).

MEB (2013: s. 45) Okul Öncesi Eğitim Programı’nda “Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği” başlığı altında “ilkökula hazırlıkta temel olan beceriler” olarak ifade edilen çalışmalar görsel algı, işitsel algı/fonolojik farkındalık, temel kavram, dikkat ve hafıza, problem çözme ve tahmin kalem kullanma ve el becerisi, güven ve bağımsız davranış geliştirme, öz bakım becerilerini geliştirme, duyu eğitimi, sosyal ve duygusal olgunluk geliştirme, okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme, nefes ve ritim çalışmalarıdır. Araştırmada erken okuryazarlıkla ilişkili olan diğer etkinlik uygulamalarını öğretmenlerin birçoğunun gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre sırasıyla işitsel algı, dikkat ve hafıza çalışmaları, kalem tutuma ve el becerisi çalışmaları ($f=18$), görsel algı ve motivasyon geliştirme ve okuma yazma farkındalığı çalışmaları ($f=17$), nefes ve ritim çalışmaları ($f=16$) ve temel kavram çalışmaları ($f=13$) öğretmenler tarafından uygulanan etkinliklerdir. Alanyazında da bu sonuçlara benzer çalışmalar bulunmaktadır; (Ergül vd., 2016) tarafından yapılan çalışmada kavram öğretimi ve çizgi çalışmalarının öğretmenler tarafından sıklıkla yapılan uygulamalar olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada erken okuryazarlıkla ilişkili olan etkinlik uygulamalarından temel kavramlar çalışmalarını öğretmenler tam olarak anlaşılmaması sebebiyle diğer etkinlik uygulamalarından daha az tercih edildiği düşünülmektedir. Öğretmenler kavram çalışmalarını erken okuryazarlık bağlamında değerlendirmiş olabilirler. Araştırmaya paralel olarak Karadağ vd., (2023) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında; dikkat ve hafıza, görsel algılama, bedensel hazırbulunuşluluk, Türkçeyi doğru kullanım, problem çözme, kendini sözel ifade etme, başkalarıyla ilişkileri yönetebilme ve sesleri ayırt edebilmeye yer verdiği görülmüştür. Çocukların farklı öğrenme stratejilerine uygun çeşitli yöntemler sunularak daha kalıcı öğrenmenin ve çocukların aktif rol aldığı erken okuryazarlık çalışmalarının yapıldığı görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin öz bakım, güven ve bağımsız davranış geliştirme, duyu eğitimi, sosyal duygusal olgunluk, problem çözme ve tahmin çalışmalarını genel olarak okul olgunluğu kapsamında değerlendirdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin etkinliklere yer verme sıklıkları sırasıyla öz bakım ($f=18$), güven ve bağımsız davranış geliştirme ($f=16$), duyu eğitimi ($f=15$), sosyal duygusal olgunluk ($f=15$), problem çözme ve tahmin çalışmaları ($f=12$) dır. Altun vd., (2014: s. 246) çalışmasında 2006 36–72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı’nı değerlendirirken okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında belirtilen bu maddelerin bir kısmının ilkökula hazırlık ile ilgili çalışmalar olduğunu belirtmiştir. Bolat (2019) da okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında öğretmenlerin çalışmalarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin okuma yazmaya dair en az uyguladığı etkinliklerin sırasıyla güven ve bağımsız davranış geliştirme ve problem çözme etkinlikleri olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bilgiler değerlendirildiğinde programda “Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği” başlığı altında “ilkökula hazırlıkta temel olan beceriler” olarak ifade edilen becerilerin kafa karışıklığına neden olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası eğitime ve güncel bilgilere ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin %41’inin materyal eksikliği, ebeveyn desteği görememe ve teknoloji kullanımı alanlarında desteğe ihtiyacı olduğu görülmüştür. Bircan (2019) yaptığı araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu okul öncesi öğretmenliği lisans programında zorunlu olarak okuma yazmaya hazırlık dersi olması gerektiği görüşünü bildirmiştir. Akyol vd., (2020) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerine ses bilgisel farkındalık bilgi ve beceri düzeyini geliştirmeye yönelik eğitim ve koçluk içeren bir mesleki gelişim programı uygulayarak programın okul öncesi öğretmenlerinin ses bilgisel farkındalık bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu bulmuştur. Çalışma öğretmenlerin güncel bilgilere ve daha az materyal ve teknolojik desteklerle nasıl etkinlikler yapabileceklerine dair uygulamalara ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Bunun yanında velilere eğitim verilmesinin erken okuryazarlık becerilerini desteklemekte fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

5. ÖNERİLER

- Öğretmenlerin becerilerin bir kısmını ilkokula hazırlık bir kısmını ise okuma yazmaya hazırlık bağlamında değerlendirdiği görülmüştür. Bu nedenle yeni yapılacak programlarda bu çalışmalarla okuma yazma etkinliklerinin nasıl yapılabileceği programda daha detaylı olarak anlatılabilir, programda konuyla ilgili etkinlik önerilerine yer verilebilir, ya da ilkokula hazırlık ile ilgili olan beceriler “Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği” başlığında değil ilgili başlığın altında yer alabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin bilgi ve beceri düzeylerini destekleyici okuma yazmaya hazırlık eğitimi konusunda güncel hizmet içi eğitimler ve çalışmalar düzenlenebilir. Lisans eğitimleri güçlendirilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık konusunda mesleki gelişimlerinin devamlılığını sağlamak için Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler tarafından çalışmalar planlanabilir.
- Öğretmenlerin kavram yanılgılarını giderebilecekleri eğitimler düzenlenebilir.
- Güncellenen okul öncesi eğitim programları bağlamında uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri yeniden değerlendirilebilir.
- Daha geniş bir örnekleme, sınıf gözlemlerine dayanan çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça/Reference

- Atış Akyol, N., Parpuç, N. & Erken, NS (2020). İlkokul hazırlıklarına ilişkin okul öncesinde ve birinci sınıf öğretmenleri ile öğretmen adaylarının görevlendirildiği öğrenildi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 117-136. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042281>
- Altınkaynak, Ş. Ö., & Akman, B. (2016). Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 185-204. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.671>
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Altun, D. & Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 241-261.
- Altun, S. A., & Şimşek Çetin, Ö. & Bay, D. N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
- Arıkan, Z., Şahan, A. K., & Mutlu, A. (2020). Bebeklik Döneminde Gelişim Parametreleri ve Oral Motor Gelişimin İncelenmesi. *Türkiye Klinikleri J Pediatr*, 29(1), 27-38. <https://doi: 10.5336/pediatr.2019-70263>
- Aygün, H. E. (2019). Okuma-Yazma Bilerek İlkokula Başlayan Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Gelişimlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 663-687. <https://doi.org/10.16916/aded.565222>
- Başar, M. (2013). Okuma yazma öğrenerek ilkökula başlayan çocukların karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (56), 275-294.
- Bayraktar, V. (2018). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişiminde Etkileşimli Kitap Okumanın Önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 31-41. <https://doi.org/10.36731/cg.418408>
- Bircan, E.E. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma becerisinin gelişimine yönelik rolleri ve uygulamalarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Bolat, E. Y., & Dal, S. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Aile Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 42-62.
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Canbulat, T., & Kırıkaş, H. (2016). İlkokula hazırlanışlık ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-35.
- Çalış, E. S. & Gök, N. F. (2020). 2010-2019 yılları arasında erken okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 152-167. <https://doi.org/10.35233/oyea.765181>
- Çetin, A. (2019). *Erken Okuryazarlık Becerileri Eğitim Programının Erken Okuryazarlık ve Erken Matematik Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Delican, B. (2018). *Okuma yazmaya hazırlanışlık belirlene aracının geliştirilmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1(1), 42-53.
- Elter, Ç. (2021). *Okul öncesi dönemdeki 60-72 aylık çocukların okul olgunluğu ile fiziksel ve duygusal gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Eminoğlu, N., & Tanrıku, H. (2018). Okuma yazma öğrenerek ilkökula başlamış öğrencilerin karşılaştıkları sorunların öğretmen ve veli gözüyle değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 56-69.

- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D. & Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472. <https://doi.org/10.17051/io.2014.71858>
- Genç Ersoy, B. (2021). Erken okuryazarlığın ve okuma yazmanın okul öncesi dönemde kazandırılmasına ilişkin paydaş görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 25, 263- 294. <https://doi.org/10.14689/enad.25.11>
- Gesell, A. (1928). *Infancy and human growth*. Macmillan.
- Görmez, E. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ve matematik hazırbulunuşluk düzeyleri*. [Yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Güler, D.S (2001). 4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi. [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 185-193. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/018\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/018))
- Karaayvaz, S. (2022). Okul Olgunluğu: Okul Başarısında Ebeveynlerin Rolü. *Türkiye Klinikleri Social Pediatrics-Special Topics*, 3(3), 98-101.
- Karadağ, M., Acar, E. A., & Erbaş, Y. H. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarındaki Yeterlikleri ve Uygulamaları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 122-148. <https://doi.org/10.53506/egitim.1331789>
- Karaman, G. (2013). *Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örneklemini. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61-87. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.299868>
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 237-270. <https://doi.org/10.21565/aeubfoed.12068>
- Kılınççı, E. & Bayraktar, A. (2021). Okul öncesi sınıflarındaki erken okuryazarlık materyalleri ve öğretmen uygulamaları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 2021, 447-478. <https://doi.org/10.14527/pegagog.2021.012>
- Korkmazhan, S. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma becerilerine yönelik yaptıkları etkinliklere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Kuru, N. Koç Tüylü, D. (2019). *İlkokula Hazırlıkta Erken Okuryazarlık Eğitimi*. Ö. Polat (Ed.), *Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi içinde* (s. 141-164). Anı Yayıncılık.
- Kuşdemir, K. (2024). *Okul öncesi çocuklarda erken okuryazarlığa ilişkin motivasyonel inancın gelişimi*. [Yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive summary. A Scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. National Institute for Literacy.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : anexpanded sourcebook* (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Mills, H., & Clyde, J. A. (1991). Children's success as readers and writers: it's the teacher's beliefs that make the difference. *Young Children*, 46(2), 54-59.
- Nielsen, D. C. & Monson, D. L., (1996). Effects of Literacy Environment on Literacy Development of Kindergarten Children. *The Journal of Educational Research* 89(5):259-271. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941327>

- Oktay, A. & Polat Unutkan, Ö. (2003). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. M, Sevinç (Ed.), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde* (s. 145-153). Morpa Kültür.
- Özbay, Ö. (2019). *Köy ve Kentte Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Öztürkçe, A. (2020). *48-72 Aylık Çocukların Zihin Kuramı ve Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Parlak yıldız, B. & Yıldızbaş, F. (2004). *Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.
- Parpucu, N. (2020). *Sesbilgisel farkındalık mesleki gelişim programı'nın okul öncesi öğretmenleri ve çocukları üzerindeki etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Polat, Ö. (2018). Okul Öncesi Eğitim Programlarında İlkokula Hazırbulunuşluğun Değerlendirilmesi. A. Oktay (Ed.) *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde* (s. 154-178). PegemA Yayıncılık.
- Sezgin Yalçıntaş, E., Ulus, L. & Aksoy, B. A. (2019). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Erken Okur Yazarlıkla İlgili Sınıf İçi Uygulamalarının İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1128-1146. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.47159-470780>
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2020). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Taşer, S. (2012). *Konuşma Eğitimi*. Pegasus Yayınevi.
- Teale, W., & Yokota, J. (2000). Beginning reading and writing: Perspectives on instruction. Beginning reading and writing: *Language and literacy series*, 3-21.
- Turan, F. & Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. Guilford.
- Uyanık Balat, G. (2010). İlköğretime hazırbulunuşluğun değerlendirilmesi. A. Oktay (Ed.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları içinde* (s. 159-183). Pegem Akademi.
- Uyanık, Ö. & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Wake, G.D. & Benson, T.R. (2016). Preschool literacy and the common core: a professional development model. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 236-251. doi:10.5539/jel.v5n3p236
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.
- Yalavaç, N. (2020). *Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 213-232. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227345>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Early literacy experiences during the preschool period influence the future literacy profiles of children (Justice and Sofka, 2014; Whitehurst and Lonigan, 1998; as cited in Kuru and Koç Tüylü, 2019; Turan and Akoğlu, 2011). There are certain prerequisite skills that children need to acquire to become literate. Even though different concepts have been used throughout history, these skills are currently referred to as early literacy skills (Karaman, 2013). Uyanık and Kandır (2010) categorized the early literacy skills found in the preschool education program as "verbal language skills, general cultural knowledge, writing awareness, alphabet knowledge, phonological awareness, and pre-writing studies." However, in the literature, early literacy skills are also classified as "phonological awareness, writing awareness, letter knowledge, word knowledge, understanding what is heard" (Bracken, Fischel, and Spira, 2005; as cited in Enerem, 2018). The lack of support for pre-school children's early literacy skills can lead to difficulties in their acquisition of reading and writing skills in the future. Hence, there needs to be activities in the pre-school curriculum that support early literacy skills (Yalçıntaş Sezgin, Ulus & Aksoy, 2019). In pre-school institutions, pre-school teachers play a significant role in planning materials, activities and stimuli for creating a qualitative classroom environment for early literacy skills (Kılınççı & Bayraktar, 2021). Since pre-school teachers have the opportunity to provide children with literacy and meaningful language experiences every day, they are an indispensable component for supporting early literacy skills (Wake & Benson, 2016). According to IRA and NAEYC, "Pre-school teachers have the responsibility based on the most current professional knowledge and research to support children's literacy development." (Genç Ersoy, 2021). In studies conducted with pre-school teachers, it is thought that the fact that teachers do not take an independent course on early literacy in their undergraduate education can lead to insufficiency in their knowledge levels and applications. Also, a limited section is allocated for early literacy in the Ministry of National Education Pre-School Education Program, and suggestions are made for preparing for primary school without making a distinction between early literacy and school readiness/school maturity under the heading of reading and writing preparation activities. Researchers think that this situation in the program can create difficulty for pre-school teachers in understanding and applying early literacy and school maturity studies. In this context, in the research, the preparation for reading and writing studies of pre-school teachers will be examined with the dimensions of early literacy and school readiness/school maturity, and the opinions of the teachers about preparation for reading and writing will be determined.

2. METHOD

The objective of this study is to explore the perspectives and methodologies of preschool educators concerning early literacy and school preparedness. Therefore, the interview technique from qualitative research methods was used in this study. The study was designed in a phenomenological pattern. In the phenomenological design, the researcher analyzes people's experiences about a phenomenon (Yalçın, 2022). The study group of this research consists of 20 preschool teachers who have worked with the 60-72-month-old group for at least a year, determined by convenience and criterion sampling methods from Istanbul, Siirt, Aydın, Hakkari, Diyarbakir, Van, Adana, Zonguldak and Tekirdag provinces. In the research, the criterion sampling and convenience sampling methods from purposive sampling methods were used. The criterion of this research has been determined as 'having worked with the age of 6 for at least 1 year', prepared by the researchers. The data for this research were gathered through the utilization of a semi-structured interview form, designed by the researchers, which included inquiries concerning early literacy and school readiness. The first part of the form determines the personal information of preschool teachers (length of time in the profession, the number of children in the class, the university they graduated from, the city-district where the school is located, the type of school); the second part contains questions aimed at determining the views and practices of preschool teachers on early literacy and school readiness. The data for the research were gathered during the spring semester of the 2020-2021 academic year. The appropriate time for the teachers in the study group was determined, and teachers were

interviewed over the Zoom application online. With the consent of the participants, an audio and video recording of the interview was taken for later analysis. The questions in the form were projected onto the screen by the researcher with a PowerPoint slide. The researcher conveyed the purpose of the research, the information, and the information of the researchers. Then, semi-structured interview questions were asked to the participants. The time for teachers to answer the personal information form on the form and the questions prepared for the research ranges from 20 to 40 minutes. The data was analyzed using content analysis. While performing content analysis, a coding list was first created by scanning the related literature. Then, the interviews were decrypted and read repeatedly, and necessary codings were made. The views of the teachers were analyzed according to these codings. During the data analysis, whether there were similarities and differences was focused on. The study also includes direct quotations to reflect the perspectives of the teachers interviewed and to depict the described situation more vividly in the reader's mind. For research reliability, the reliability coefficient suggested by Miles and Huberman (1994) was used ($R \text{ (Reliability)} = Na \text{ (Agreement)} / Na \text{ (Agreement)} + Nd \text{ (Disagreement)}$) This coefficient was found to be 90.25%.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Findings obtained from the analysis of the data are shared according to; the evaluation of knowledge-application competencies on preparatory education for literacy, teacher views on early literacy studies, problems experienced in organizing/implementing preparatory education for literacy activities, responses to the question "Should There Be Literacy Education in Preschool Period? Or Shouldn't There Be?", other activity practices related to early literacy skills, studies supporting general school maturity other than early literacy preparation skills, and the needs of teachers for support, training, and information on literacy preparation education. It has been found that the teachers who participated in the study most often instructed writing, word knowledge, and understanding what is listened to, among early literacy components. When the teachers' studies are examined, it is seen that they have line work in the writing component, concept teaching in word knowledge, and book reading activity in understanding what is being listened to. Despite being important skills of early literacy, when looking at the studies carried out by teachers within the scope of early literacy, it is seen that less attention is paid to alphabet and letter knowledge, writing awareness skills. According to the findings obtained as a result of the research, the problems teachers face regarding literacy preparation are expressed as; lack of material, attention focusing and readiness, language problem, developmental, crowded class, financial impossibility, parental expectation, syllabication, and the lack of education for gifted children. In this research, 7 teachers expressed the opinion that there should not be literacy education in the preschool period. 11 teachers stated that there should be literacy preparation education; 2 teachers expressed that there should be literacy education. It was observed that teachers evaluate some of these skills in the context of preparation for primary school and some in the context of literacy preparation. Therefore, in new programs, how these studies and reading-writing activities can be done can be explained more detailed in the program, activity suggestions related to the subject can be included in the program, or the skills related to preparation for primary school can be placed under the relevant title, not under the title "Literacy Preparation Activity". Current in-service trainings and studies on literacy preparation education that support the knowledge and skill levels of preschool teachers can be organized.

The reason why teachers do not include reading and writing instruction activities in early childhood education might be due to the absence of such content in the preschool education curriculum. The program explicitly states, "The program does not include reading and writing instruction. It also does not include showing letters and having students write letters." (MEB, 2013, p. 44). The support and implementation of preparatory activities for reading and writing by preschool teachers might stem from the objective of "preparing them for primary school," which is one of the four goals of this program (MEB, 2013, p. 10). Additionally, the exclusion of alphabet and letter knowledge, as well as writing awareness skills, from the early literacy outcomes in preschool achievement indicators might result in the omission of these two skills in activities. Teachers might also feel inadequate due to large class sizes, insufficient learning spaces, lack

of materials in schools, developmental and financial deficiencies resulting from the demographic structure of the school, and the absence of an enriched educational program.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi:12.01.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:215787

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacılar araştırmaya eşit oranda katkı sunmuştur.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, İngilizce özet ve genişletilmiş özet, giriş ve tartışma bölümlerinin yazılması, öğretmen görüşmelerinin yazıya dökülmesi, makalenin genel düzenlemeleri.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, özet, giriş ve bulgular bölümünün yazılması, öğretmen görüşmelerinin yazıya dökülmesi, makalenin genel düzenlemeleri.

Yazar 3: Araştırmanın tasarlanması, öğretmen görüşmelerinin gerçekleştirilmesi, öğretmen görüşmelerinin yazıya dökülmesi, makalenin genel düzenlemeleri, güvenilirlik hesaplamaları.

Yazar 4: Araştırmanın tasarlanması, öğretmen görüşmelerinin gerçekleştirilmesi, öğretmen görüşmelerinin yazıya dökülmesi.

Yazar 5: Araştırmanın tasarlanması, öğretmen görüşmelerinin yazıya dökülmesi, tablo düzenlemeleri.

Yazar 6: Araştırmanın tasarlanması, danışmanlık, kodlamaların belirlenmesi, makalenin genel düzenlemeleri.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantımız yoktur. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



The Effect of Social Emotional Learning and Emotional Intelligence on Self-Esteem in University Students*

Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme ve Duygusal Zekânın Benlik Saygısı Üzerine Etkisi

Rukiye AYDOĞAN¹ , Zeynep AKKUŞ ÇUTUK² , Selman ÇUTUK³

Geliş Tarihi (Received): 13.01.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 18.12.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Abstract: The aim of this study is to examine the effect of social emotional learning and emotional intelligence (EI) on self-esteem in students. The study was conducted with a sample group of 236 voluntary participants from university students. The data were collected with the Social Emotional Learning Scale (SELS), Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE) and Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue-SF). Mean, standard deviation, minimum-maximum-median, Mann-Whitney U, Spearman correlation analysis and linear regression analysis were used to analyze the data. According to the results obtained, students' social emotional learning, emotional intelligence and self-esteem differ according to age variable. In all three measures, the scores of students aged 21 and over were significantly higher than those of students aged 20 and under. In addition, a moderate relationship was found between social emotional learning and self-esteem, and between social emotional learning and emotional intelligence. There is a strong relationship between self-esteem and emotional intelligence. The model established in the study explains approximately 51% of students' self-esteem. Although age and social emotional learning were found to be a factor affecting self-esteem in univariate analysis, they lost their significance in multivariate analysis. However, emotional intelligence continues to maintain its effect.

Keywords: Social Emotional Learning, Self-Esteem, Emotional Intelligence

&

Öz: Bu çalışmanın amacı, sosyal duygusal öğrenme ve duygusal zekanın öğrencilerde benlik saygısı üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışma, üniversite öğrencilerinden oluşan 236 gönüllü katılımcıdan oluşan bir örneklem grubu ile yürütülmüştür. Veriler Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği - Kısa Form ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, minimum-maksimum-medyan, Mann-Whitney U, Spearman korelasyon analizi ve doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme, duygusal zeka ve benlik saygısı yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Her üç ölçümde de 21 yaş ve üzeri öğrencilerin puanları 20 yaş ve altı öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Ayrıca, sosyal duygusal öğrenme ile benlik saygısı arasında ve sosyal duygusal öğrenme ile duygusal zeka arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Benlik saygısı ile duygusal zeka arasında ise güçlü bir ilişki vardır. Araştırmada kurulan model, öğrencilerin benlik saygısının yaklaşık %51'ini açıklamaktadır. Yaş ve sosyal duygusal öğrenme tek değişkenli analizde benlik saygısını etkileyen bir faktör olarak bulunsa da çok değişkenli analizde anlamlılığını yitirmiştir. Ancak duygusal zeka etkisini sürdürmeye devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Duygusal Öğrenme, Benlik Saygısı, Duygusal Zeka

Atıf/Cite as: Aydoğan, R., Akkuş Çutuk, Z., & Çutuk, S. (2025). The effect of social emotional learning and emotional intelligence on self-esteem in university students. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 361-374, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1419409>.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu makale, 08-10 Eylül 2023 tarihleri arasında düzenlenen ERPA Uluslararası Eğitim Kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Dr. Öğr. Üyesi Rukiye Aydoğan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Rekreasyon Bölümü Rekreasyon Anabilim Dalı, rukiye_aydogan@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-8967-2684>

² Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Zeynep Akkuş Çutuk, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, zeynepacutuk@trakya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8364-4431>

³ Dr. Selman Çutuk, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Doktoru, selmancutuk4@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7802-2440>

1. INTRODUCTION

Social and affective competencies, integral components of the human experience, augment individuals' adeptness in regulating their own emotional states and navigating interpersonal dynamics (Lopes, Salovey & Straus, 2003). Social-emotional learning (SEL) denotes the cultivation of aptitudes in the realm of social and emotional skills to enhance the efficacy of the learning process (Akkök, 2003; Weissberg et al., 2003). This learning process entails the acquisition of knowledge and competencies for the development of robust self-identities, proficient emotional management, the nurturing of empathetic understanding, and the establishment of more salubrious interpersonal bonds (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2023; Durualp, 2019; Kabakçı, & Owen, 2010). Put simply, SEL encompasses the acumen to discern emotions, efficaciously address challenges, and foster constructive associations with others (Zins & Elias, 2007).

SEL is predicated on the foundational concept of competence, wherein individuals possessing SEL competence exhibit adept coordination skills, enabling them to actively create opportunities within the social milieu. Tailored SEL programs concentrate on imparting key competencies such as emotion recognition, regulation, and the establishment of positive interpersonal connections (Elias, 1997). This emphasis stems from the understanding that learning within the affective domain is achievable through the development of socio-emotional skills (Coşkun, 2019). Emotions wield a profound impact on cognition, behavior, and affective states, influencing individuals' overall psychological experiences (Elias, 1997). Empirical evidence underscores the teachability of SEL, correlating it with positive developmental outcomes (Cristóvão et al., 2017).

Central to SEL is emotional intelligence (EI), a pivotal component designed to foster high achievement, persistence, positive behaviors, and life success. Educational institutions strategically leverage EI to cultivate favorable relationships, both academically and socially (Tengey, 2016). The linchpin of social-emotional characteristics is rooted in EI, with scholarly literature underscoring its role in meeting academic expectations, positing that students lacking EI may struggle to fulfill these expectations, thereby constraining their competitive capabilities. Empirical studies further affirm a positive association between high EI and enhanced emotional well-being (Berger et al., 2011; Oyinloye, 2005; Nwadiigwe & Azuka-Obieke, 2012). Similarly, in studies conducted with adults, especially in workplace environments, it has been proven that those with high levels of emotional intelligence are aware of their own emotions, have developed empathy, can understand other individuals correctly and are more successful in bilateral relationships (Selçuk, & Okutan, 2024).

Another focal point in this inquiry is self-esteem, a multifaceted variable encompassing an individual's perception of their value, success, and diligence. Self-esteem, shaped by early interactions with others, is profoundly influenced by positive evaluations, feedback, unconditional acceptance, and empathic approaches from peers and authority figures (Rogers, 1980; Rosenberg, 1990). Elevated self-esteem correlates with assertiveness, robust coping mechanisms, perseverance, happiness, and longevity, fostering positive interpersonal relationships and effective group communication (Baumeister, Campbell, Kruger, & Vohs, 2003). Conversely, individuals with diminished self-esteem tend to display shyness, reduced self-confidence, and a decline in positive attributes over time (Cotton, 1985; Jersild, 1963; Kohut, 1971; Yörükoğlu).

While extant literature has explored the interplay between EI and self-esteem in a limited number of studies (Casino-Garcia et al., 2021; Carr, 2000; Delikoyun, 2017; Gerçek, 2020; Jenabaadi, 2014; Karademir et al., 2010), and SEL alongside EI in a few instances (İşeri, 2016), a comprehensive examination involving all three variables remains notably scarce, particularly within our national context. This study seeks to address this gap by investigating the interconnectedness of self-esteem, EI, and SEL, contributing valuable insights to the scholarly discourse. The delineated sub-problems aligned with this overarching objective are as follows:

- 1- Does students' SEL exhibit significant variations based on demographic characteristics?
- 2- Do students' self-esteem levels manifest noteworthy distinctions contingent on their demographic attributes?
- 3- Are there discernible variations in students' EI levels based on demographic factors?
- 4- Does a meaningful correlation exist between students' SEL, self-esteem, and EI?
- 5- Can students' SEL and EI reliably predict self-esteem?

2. METHOD

2.1. Research Model

A relational survey model was employed to assess the interplay among students' self-esteem, SEL, and EI. Surveys conducted within this model typically encompass either the entire population under scrutiny or a selected sample therein. Within the survey model, a comprehensive delineation of the characteristics of the group under investigation is provided, elucidating the current state and unveiling overarching features. The relational survey model specifically scrutinizes two or more variables concurrently to discern whether alterations occur and to what extent (Karasar, 2012; Büyüköztürk, 2017). Within the scope of this research, the demographic variables of students, namely gender and age, were identified. Subsequently, data pertaining to students' self-esteem, EI, and SEL were systematically collected and subjected to analysis with respect to demographic attributes. Furthermore, the study delved into investigating the impact of SEL and EI on the construct of self-esteem.

2.2. Population and Sample

The population of the study includes students enrolled in Istanbul Esenyurt University School of Physical Education and Sports and Trakya University Faculty of Education. The sample size comprises 236 students who willingly participated in the study, selected through the convenient case sampling method, a non-probability sampling approach. The socio-demographic attributes of the participating students are elucidated in Table 1.

Table 1

The socio-demographic attributes of the students involved in the investigation

	Groups	n	%
Gender	Woman	186	78.8
	Male	50	21.2
Age Group	20 years and younger	114	48.3
	21 years and older	122	51.7

The study encompassed a cohort of students whose ages spanned from 17 to 35, exhibiting a mean age of 20.8 ± 2.7 . Among the participants, 78.8% (n=186) identified as female, while 21.2% (n=50) identified as male.

2.3. Data Collection Tools

The Social Emotional Learning Scale (SELS), Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE), and Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue-SF) served as the instruments employed for the acquisition of data.

2.3.1 Social Emotional Learning Scale (SELS)

SELS, developed by Coryn et al. (2009) and cross-culturally adapted into Turkish by Arslan and Akin (2013), constitutes a self-assessment instrument comprising 20 items. Respondents express their agreement with given statements on a 5-point Likert scale, ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The scale is structured around three sub-dimensions: task identification, peer relations, and self-regulation. Factor loadings for the SELS fall within the range of .41 to .71. The internal consistency reliability coefficients for the scale vary from .76 to .87 for the sub-dimensions, while test-retest reliability coefficients range from .72 to .82. Elevated scores within each sub-dimension signify an individual's possession of social emotional learning attributes relevant to that particular sub-dimension. The scale also yields an overall social emotional learning score, where higher scores denote a heightened level of social emotional learning. The scale's scoring system ranges from 20 to 100, with no reverse-scored items incorporated.

2.3.2. *Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue-SF)*

TEIQue-SF was developed by Petrides and Furnham (2003), and its Turkish version underwent a validity and reliability study conducted by Deniz, Özer, and Işık (2013). Comprising a total of 20 items, the scale encompasses five dimensions of EI: well-being, self-control, emotionality, sociability, and total EI. Respondents employ a 7-point Likert-type scale ranging from 'strongly disagree' to 'strongly agree' to indicate their agreement with the provided statements. Higher scores on the scale denote a perception of elevated EI, whereas lower scores suggest a lesser perception thereof. The internal consistency reliability coefficient for the entire scale was determined to be .81, and the test-retest reliability coefficient was found to be .86.

2.3.3. *Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE)*

RSE, devised by Rosenberg (1965), comprises a total of 12 sub-dimensions and 63 questions. In the context of this study, the initial 10 items of the scale, which pertain to the measurement of self-esteem, were utilized. In its original version, the scale demonstrated a test-retest reliability coefficient ranging between .82 and .88, and the Cronbach's alpha internal consistency reliability coefficient varied from .77 to .88. The scale underwent adaptation to Turkish by Çuhadaroglu (1986). In the reliability assessment conducted for the Turkish iteration of the scale, it was determined that the test-retest reliability coefficient ranged from .48 to .79.

2.4. Data Analysis

The data collection process was administered by the researchers. In the initial phase of data analysis, the researchers assessed the normal distribution of total scores derived from the three scales (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2014). Given a sample size exceeding 35, the Kolmogorov-Smirnov (K-S) test was employed. This test relies on determining the maximum difference between the theoretical and empirical cumulative distributions (Massey, 1951). A p-value exceeding .05 was considered indicative of scores conforming to a normal distribution at this significance level (Mertler & Vannatta, 2005). However, the Kolmogorov-Smirnov test results for total scores obtained from the scales revealed a lack of fit to the normal distribution ($p < 0.001$).

Descriptive statistics, encompassing mean, standard deviation, minimum-maximum-median, were employed alongside the Mann-Whitney U test for intergroup comparisons and the Spearman Rank Difference Correlation Coefficient to scrutinize relationships between total scores obtained from the scales. In interpreting correlation coefficients, values falling within the range of 0.70 to 0.99 signify a high level of relationship, 0.69-0.30 indicate a medium level of relationship, and 0.29-0.01 suggest a low level of relationship (Büyüköztürk et al., 2015). To investigate the impact of SEL and EI on students' self-esteem, multiple linear regression analysis was applied, with logarithmic transformation applied due to the non-normal distribution of the data. All analyses were conducted utilizing the SPSS 23 software package.

2.5. Adherence to Ethical Standards

The research protocol obtained approval from the Nişantaşı University Scientific Research and Ethics Committee, under decision number 2022/16, dated April 8, 2022, ensuring compliance with ethical protocols for this study.

3. FINDINGS

3.1. Findings Related to the First Sub-Problem

In the initial sub-issue of the inquiry, an assessment was made regarding students' levels of SEL, taking into consideration variables such as gender and age.

Table 2

The social-emotional learning proficiency of students with respect to gender and age parameters.

Variable		SELS		p; test value
		Mean±sd	Median (min-max)	
Age	20 and below	80,3±7,7	79,0 (64,0-99,0)	0,008; 2,632
	21 and above	83,2±10,2	83,0 (57,0-100,0)	
Gender	Woman	81,9±8,9	80,0 (57,0-100,0)	0,903; 0,121
	Male	81,4±10,3	81,0 (58,0-98,0)	
Total		81.8±9.2	80,5 (57,0-100,0)	

Upon scrutiny of Table 2, it is evident that the scores derived from the SELS among students range from 57 to 100. The mean score was calculated as 81.8±9.2, with a median of 80.5. Following the implementation of the Mann-Whitney U test to compare the SEL levels between females and males, no statistically significant difference was discerned based on gender. However, when considering the variable of age, an analysis indicated that the scores of students aged 21 years and above on the social-emotional learning scale were significantly higher than those of students aged 20 years and below (p=0.008).

3.2. Findings Related to the Second Sub-Problem

In the second facet of the investigation, an examination was conducted to assess students' levels of self-esteem with consideration to gender and age variables.

Table 3.

The self-esteem proficiency of students concerning gender and age parameters.

Variable		RSE		p; test value
		Mean±sd	Median (min-max)	
Age	20 and below	30,8±5,6	31,0 (18,0-40,0)	0,01; 2,567
	21 and above	32,6±5,6	34,0 (19,0-40,0)	
Gender	Woman	31,8±5,5	33,0 (18,0-40,0)	0,899; 0,126
	Male	31,4±6,3	32,0 (19,0-40,0)	
Toplam		31,7±5,7	32,5 (18,0-40,0)	

Upon reviewing Table 3, it was ascertained that students' scores on the RSE ranged from 18 to 40, with a mean value of 31.7 ± 5.7 and a median value of 32.5. In comparing the self-esteem levels between men and women, no statistically significant difference was observed. However, upon scrutinizing the groups in terms of age, it was revealed that the self-esteem levels of students aged 21 and above were notably higher than those of students aged 20 and below ($p=0.01$).

3.3. Findings Related to the Third Sub-Problem

In the third aspect of the investigation, an analysis was conducted to assess the EI levels of students concerning gender and age variables.

Table 4.

The emotional intelligence proficiency of students with regard to gender and age parameters.

Variable		TEIQue-SF		p; test value
		Mean $\pm$ sd	Median (min-max)	
Age	20 and below	93,7 $\pm$ 15,1	94,0 (60,0-131,0)	0,02; 2,264
	21 and above	98,1 $\pm$ 16,9	99,0 (52,0-134,0)	
Gender	Woman	96,4 $\pm$ 15,5	97,0 (58,0-134,0)	0,422; 0,803
	Male	94,2 $\pm$ 18,7	94,0 (52,0-131,0)	
Total		96,0 $\pm$ 16,2	96,0 (52,0-134,0)	

Upon examination of Table 4, it is observed that students' scores on TEIQue-SF varied between 52 and 134. The mean score derived from the scale was 96.0 ± 16.2 , with a median of 96.0. In the gender-based analysis, no statistically significant difference was discerned in EI levels between men and women. However, in the age-based analysis, it was established that students aged 21 and above exhibited significantly higher EI compared to their counterparts aged 20 and below.

3.4. Findings Related to the Fourth Sub-Problem

In the fourth facet of the investigation, an exploration was undertaken to ascertain the correlations among students' SEL, self-esteem, and EI. Upon examination of Table 5, it is evident that a statistically significant relationship exists between students' self-esteem and SEL levels, EI and SEL levels, as well as EI and self-esteem levels ($p<0.001$). A moderate correlation was identified between self-esteem and SEL ($r=0.424$); a moderate correlation between EI and SEL ($r=0.565$); and a strong correlation between EI and self-esteem ($r=0.734$).

Table 5.

Examination of Correlation Test Results Regarding the Interrelation among Students' Social-Emotional Learning, Self-Esteem, and Emotional Intelligence

		SELS	RSE	TEIQue-SF
SELS	r	1		
	p			
RSE	r	0,424	1	
	p	<0,001		
TEIQue-SF	r	0,565	0,734	1
	p	<0,001	<0,001	

3.5. Findings Related to the Fifth Sub-Problem

In the fifth dimension of the inquiry, an investigation was undertaken to assess the potential impact of students' age, SEL, and EI on their self-esteem.

Table 6.

Multiple linear regression outcomes for scores on the RSE in accordance with pertinent factors.

Variable	Unstd B	Standart Error	β	t	Confidence Interval	p	
Age	0,011	0,008	0,065	1,404	-0,004/ 0,026	0,162	
Emotional Intelligence	0,745	0,060	0,687	12,431	0,627/ 0,863	<0,001	R ² = 0,514
Social							F=83,700
Emotional Learning	0,068	0,094	0,040	0,719	-0,118/ 0,253	0,473	p<0,001
Fixet	-0,112	0,149		-0,751	-0,407/ 0,182	0,453	

Multivariate linear regression analysis was executed to discern the determinants influencing students' self-esteem. The analysis revealed that EI emerged as the predominant factor impacting self-esteem ($R^2=0.514$, $F=83.700$ $p<0.001$). The detailed results of the multiple linear regression for the self-esteem score with respect to relevant factors are elucidated in Table 6. As per the outcomes derived from the linear regression analysis, considering the factors influencing students' self-esteem, the established model elucidates approximately 51% of the variability in students' self-esteem. Although age and SEL were identified as influencing factors in univariate analysis, they lost their significance in the multivariate analysis. However, EI continues to exert a significant effect.

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

This study delved into the examination of the impacts of SEL and EI on students' self-esteem. According to the study results, the established model elucidates approximately 51% of students' self-esteem. Although age and SEL emerged as influential factors affecting self-esteem in univariate analysis, their significance diminished in the multivariate analysis. Notwithstanding, EI retained its significant impact.

Similar and disparate findings have been documented in the literature. For instance, Aksoy (2020) reported no substantial difference in the level of SEL based on gender in an adolescent study. A parallel study by Kaynak and Tunç (2021) among education faculty students similarly found no significant gender-related differences in SEL levels. Conversely, studies such as those conducted by Murathan et al. (2022) and Akcaalan (2016) found significant gender-based variations in SEL.

Regarding self-esteem, studies by Baybek and Yavuz (2005), Kaçay et al. (2020), and Balat and Akman (2004) found no noteworthy gender-related distinctions in self-esteem scores. Conversely, Jenaabadi (2014) observed higher self-esteem in women than in men among university students.

Examining the relationship between students' SEL levels and self-esteem, Sarıkoç and Kaplan (2017) discovered a positive correlation between SEL and professional self-esteem in nursing students. Similarly, Karacan-Özdemir (2016) affirmed that SEL positively influences self-esteem. In an experimental study focusing on the effects of a SEL-based program on the self-esteem of gifted preschool students, Papadopoulos (2020) noted an effective increase in students' self-esteem scores.

The literature underscores the significance of social-emotional skills, particularly for students at risk of academic failure (Basu & Mermillod, 2011). Wood's (2020) study revealed school staff's beliefs in the development of EI through SEL models. In a limited domestic study (İşeri, 2016) discussing SEL and EI together, a significant relationship between both concepts was determined.

Studies addressing EI and self-esteem jointly often emphasize the relationship between these variables (Casino-Garcia et al., 2021; Carr, 2000; Delikoyun, 2017; Gerçek, 2020; Jenabaadi, 2014; Karademir et al., 2010; Merter, 2013; Ruvalcaba-Romero et al., 2017), underscoring the importance of developing EI to enhance university students' self-esteem (Cheung, Cheung, & Hue, 2015).

The research supports the teachability of SEL, leading to the development of programs that promote it (Cristóvão et al., 2017). Organizations like The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) actively support schools in creating programs centered on EI and SEL (Tenney, 2016). Recognizing the foundational role of emotions in enduring learning (Zins & Elias, 2007), the teachability of both SEL and the development of EI provides a crucial foundation for fostering characteristics such as self-esteem in students.

Based on the findings of this study, the following suggestions are offered for a better understanding of the relationships between social emotional learning, emotional intelligence and self-esteem:

Development of Education Programs: Educational programs on social emotional learning and emotional intelligence should be developed. These programs should be designed especially for students under the age of 20 and should include strategies to increase self-esteem.

Analyzing Age Groups: A more in-depth examination of the differences between different age groups can help identify intervention strategies specific to these groups. Investigating the factors underlying the high scores of students aged 21 and above will provide a better understanding of the developmental processes in young adulthood.

The Relationship between Emotional Intelligence and Self-Esteem: Given the strong relationship between emotional intelligence and self-esteem, workshops and seminars can be organized that focus on developing emotional intelligence skills. Such activities can increase students' self-esteem.

Conducting Multivariate Analyses: Multivariate analyses should be conducted with larger samples to determine other factors affecting self-esteem. In this way, the effects of social emotional learning and emotional intelligence as well as other possible factors can be examined.

Longitudinal Research: Changes in the development of social emotional learning, emotional intelligence and self-esteem over time should be emphasized. Longitudinal studies will help to better understand the causes and effects of these changes.

Applied Research: In addition to theoretical findings, applied research should examine the practical implications of these concepts in education. The effectiveness of new strategies to enhance students' social emotional learning experiences should be tested.

It is thought that these recommendations will contribute to research in the field of social emotional learning, emotional intelligence and self-esteem and help practitioners develop more effective interventions.

References

- Akcaalan, M. (2016). *Examining the relationships between lifelong learning and social emotional learning in terms of various variables*. Doctoral Thesis. Sakarya: Sakarya University.
- Akkök, F. (2003). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Öğretmen el kitabı* (3. Baskı), İstanbul: Özgür Yayınları
- Aksoy, Ö. N. (2020). Investigation of adolescents' social emotional learning levels. *Journal of Human and Social Sciences*, 3(1), 576-590.
- Arlı, M. & Nazik, H. (2001). *Introduction to Scientific Research*. Ankara: Gazi Bookstore.
- Arslan, S. & Akın, A. (2013). Social Emotional Learning Scale: The Study Of Validity And Reliability. *Sakarya University Journal of Faculty of Education*, (25).
- Balat, G. U., & Akman, B. (2004). Investigation of Self-Esteem Levels of High School Students at Different Socio-Economic Levels. *Journal of Social Science*, 14 (2), 175-184
- Basu, A., & Mermillod, M. (2011). Emotional intelligence and social-emotional learning: An overview. *Online Submission*, 1(3), 182-185.
- Baybek, H., & Yavuz, S. (2005). Investigation of self-esteem of Muğla university students. *Muğla University Journal of Institute of Social Sciences*, (14), 73-95.
- Berger C, Alcalay L, Torretti A, Milicic N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia: Reflexao E Critica*, 24, 344-351.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Data Analysis Handbook for Social Sciences*. Ankara: Pegem Academy Publishing.
- Büyüköztürk Ş, Kılıç Çakmak E, Akgün OE, Karadeniz Ş, Demirel F. (2015). *Scientific research methods*. 19th Edition. Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, D. (2000). Emotional intelligence, PSE and self esteem: A cautionary note. *Pastoral Care in Education*, 18(3), 27-33.
- Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., & Llinares-Insa, L. I. (2021). Emotional intelligence profiles and self-esteem/self-concept: An analysis of relationships in gifted students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1006
- Cheung, C. K., Cheung, H. Y. & Hue, M. T. (2015). Emotional intelligenceas a basis for self-esteem in young adults. *The Journal of Psychology*, 149(1), 63-84.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2023). Fundamentals of SEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Coryn, C. L., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D., & Blinkiewicz, M. (2009). Development And Evaluation Of The Social-Emotional Learning Scale. *Journal Of Psychoeducational Assessment*.
- Cotton, N.S. (1985). *A developmental model of self-esteem regulation*. New York, Direction in Psychiatry Vol 5.
- Cristóvão AM, Candeias AA, & Verdasca J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in Portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in psychology*, 8, 1913.
- Coşkun K. (2019). Evaluation of the socio emotional learning (SEL) activities on self-regulation skills among primary school children. *The Qualitative Report*, Volume 24, Number 4, Article 5, 764-780.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Multivariate statistics for social sciences SPSS and LISREL applications*. 3rd Edition. Ankara: Pegem Akademi.
- Çuhadaroglu, F. (1986). Self-Esteem in Adolescents. *Psychiatry Dissertation*, Hacettepe University, Turkey.
- Delikoyun, D. (2017). *The relationship between emotional intelligence and self-esteem in university students*. (Master's Thesis). Gaziantep: Hasan Kalyoncu University.
- Deniz, M.E., Özer, E., & Işık, E. (2013). Emotional Intelligence Trait Scale-Short Form (EQTS-SF)-Short Form: Validity and Reliability Study. *Education and Science*, Vol. 38, No. 169, pp: 407-419.
- Durualp, E. (2019). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8(26), 13-25.
- Elias MJ. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Chicago, IL: Association for Supervision and Curriculum Development; 1997.
- Gedik, S. A., Ünsal, A., Arslantas, D., Atay, E. & Emiral, G. Ö. (2021). Evaluation of cyber victimization and self-esteem level in high school students. *Konuralp Medical Journal*, 13(3), 585-593.
- Gerçek, E. (2020). *Examination of the relationship between university students' perfectionism, self-esteem and emotional intelligence abilities*. (Master's Thesis). Istanbul: Sabahattin Zaim University.
- İşeri, İ. (2016). *Examining the Relationships Between High School Students' Emotional Intelligence Levels and Social Emotional Learning Skills*. (Doctoral Thesis.). Sakarya: Sakarya University.
- Jersild, A. (1963). *Youth psychology* (translated by N. Özgür). Istanbul: Eko Printing House.
- Jenaabadi, H. (2014). Examining the relationship between emotional intelligence, self-esteem and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 203-206.
- Kabakçı, Ö. F., & Owen, F. K. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157).
- Kaçay, Z., Çutuk, S., Çiriş, V., & Akkuş Çutuk, Z. (2020). Self-Esteem and Life Satisfaction in University Students a Study Report. *Ambient Science*, 7(1), 139-143.
- Karacan-Özdemir, N. (2016). An Experimental Study: The Effect of Self-Confidence Development Program Based on Bibliopsychological Counseling on 6th Grade Students' Self-Confidence Levels, *İlköğretim Online*, 15(1), 136-147.
- Karademir, T., Döşyılmaz, E., Çoban, B., & Kafkas, M. E. (2010). Self-esteem and emotional intelligence in students participating in physical education and sports department special talent exam. *Kastamonu Journal of Education*, 18(2), 653-674.
- Karasar, N. (2012). *Scientific Research Method*. Ankara: Nobel Publishing.
- Kaynak, A., & Erhan, T. U. N. Ç. (2021). Examining the relationship between emotional intelligence levels and aggression levels of education faculty students in terms of some variables. *Gaziantep University Journal of Educational Sciences*, 5(2), 85-104.
- Kılıç, S. (2013). Sampling Methods. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6.
- Kohut, H (1971). *The analysis of the self*. New York: International Universities Press.
- Lopes P.N., Salovey P, & Straus R. (2003). Emotional intelligence, personality, and perceived quality of social relationships. *Personality and individual differences*, 35(3), 641-658.
- Massey, Jr., F. J. (1951). Kolmogorov-Smirnov test for goodness of fit. *Journal of the American Statistical Association*, 46(253), 68-78.

- Merter, K. (2013). *Examining the relationship between social emotional learning skills and self-esteem of secondary school students; Maltepe district example*. Yeditepe University, Institute of Social Sciences Unpublished master's thesis. Istanbul.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (third edition). United States: Pyczak Publishing.
- Murathan, G., Aydin, M., Murathan, F., & Tekin, A. (2022). Evaluation of Social Emotional Learning Levels of Athlete University Students. *Journal of Physical Education and Sports Sciences*, 16(3), 278-289.
- Nwadinigwe IP, Azuka-Obieke U. (2012). The impact of emotional intelligence on academic achievement of senior secondary school students in Lagos, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(4), 395-401.
- Papadopoulos, D. (2020). Effects of a social-emotional learning-based program on self-esteem and self-perception of gifted kindergarten students: A pilot study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8 (3), 1275-1290.
- Ruvalcaba-Romero, N.A.; Fernández-Berrocal, P.; Salazar-Estrada, J.G.; Gallegos-Guajardo, J. (2017). Positive emotions, self-esteem, interpersonal relationships and social support as mediators between emotional intelligence and life satisfaction. *J. Behav. Health Soc. Issues*, 9, 1-6.
- Sarıkoç, G., & Kaplan, M. (2017). The Relationship Between Nursing Students' Social Emotional Learning Skills, Professional Self-Esteem and Academic Branch Satisfaction. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 25(3), 201-208.
- Selçuk, G. N., & Okutan, Y. A. (2024). Şiddetin dijital hali: Siber zorbalığın psikolojik iyi oluş ve duygusal zekâ açısından değerlendirilmesi. *Journal of Silk Road Tourism Research*, 4(1), 45-58.
- Tengey, J.Y. (2016). Social and emotional learning competencies and academic achievement: A study of high school seniors in Ghana. *South American Journal of Academic Research*, 3(1), 2.
- Tözün, M. (2010). Self respect. *Current Medicine*, 18(7), 52-57.
- Oyinloye, JMA. (2005). *Emotional intelligence. Introduction to general psychology and pastoral counseling*. Lagos: Emaphine Reprographics Ltd.
- Weissberg, R.P, Resnik, H, Payton, J, O'Brien, MU. (2003). Evaluation of social and emotional learning programs. *Educational Leadership*, 60(6), 46-50.
- Wood, P. (2020). Emotional intelligence and social and emotional learning: (Mis) Interpretation of theory and its impact on practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(1), 153-166.
- Yörükoğlu, A. (1985). *Age of Youth*. Ankara: Tisa Printing House.
- Zins, J.E & Elias, M.J. (2007). Social and emotional learning: Supporting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological consultation*, 17(2-3), 233-255.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. GİRİŞ

İnsanların sosyal ve duygusal becerileri, hem bireysel duygusal deneyimlerini hem de kişilerarası ilişkilerini yönetmelerini kolaylaştıran önemli faktörler arasında yer almaktadır (Lopes, Salovey & Straus, 2003). Sosyal ve duygusal öğrenme, sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi yoluyla daha etkili öğrenme süreçlerinin sağlanmasını ifade etmektedir (Weissberg et al., 2003). Sosyal duygusal öğrenme yeterlilikleri, bireylerin sosyal hayatta fırsatlar yaratmalarına ve etkili iletişim kurmalarına olanak tanıyan önemli becerileri içermektedir. Sosyal duygusal öğrenme programları, duyguların tanınması, düzenlenmesi ve sağlıklı ilişkilerin kurulmasına odaklanarak bu becerilerin öğretilmesine yönelik uygulamalar geliştirmektedir (Elias, 1997). Duygusal alandaki öğrenmelerin sağlanabilmesi, sosyo-duygusal becerilerin gelişimiyle doğrudan ilişkilidir (Coşkun, 2019). Duygular, bireylerin düşünme, davranış ve hissetme şekillerini etkileyen temel bir rol oynar (Elias, 1997). Ayrıca, yapılan araştırmalar sosyal duygusal öğrenmenin öğretilabilir olduğunu ve bireylerin gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Cristóvão et al., 2017).

Duygusal zekâ, sosyal duygusal öğrenmenin önemli bir bileşeni olarak, bireylerin akademik ve sosyal başarılarını artırmalarına, kalıcı olumlu davranışlar geliştirmelerine ve yaşam başarısını teşvik etmelerine yardımcı olmaktadır. Eğitim kurumlarında, hem akademik başarı hem de olumlu sosyal ilişkiler kurma açısından duygusal zekâ becerileri kullanılmaktadır (Tengey, 2016). Sosyal duygusal özelliklerin temeli, duygusal zekâda yatmaktadır. Literatürde, duygusal zekânın okulda başarıyı artırmadaki rolü vurgulanmakta, düşük duygusal zekâyâ sahip öğrencilerin okul beklentilerini karşılamada güçlükler yaşadığı belirtilmektedir. Bu durum, öğrencilerin rekabet etme yeteneklerini kısıtlayabilmektedir. Bunun tersine, yüksek duygusal zekâ, duygusal iyilik hali ile güçlü bir ilişkiye sahiptir (Berger et al., 2011; Oyinloye, 2005; Nwadike & Azuka-Obieke, 2012).

Benlik saygısı ise, bireylerin kendilerini değerli, başarılı ve yetkin hissetmelerini ifade eden önemli bir psikolojik bileşendir. Benlik saygısının duygusal ve sosyal boyutları bulunmaktadır ve çocukluk döneminden itibaren, bireylerin diğer insanlarla kurdukları etkileşimler yoluyla şekillenir. Diğer insanların bireye yönelik olumlu değerlendirmeleri, geri bildirimleri, koşulsuz kabulleri ve empatik yaklaşımları, bireyin yüksek bir benlik saygısı geliştirmesinde belirleyici faktörlerdir (Rogers, 1980; Rosenberg, 1990). Yüksek benlik saygısı, atılganlık, güçlü başa çıkma becerileri, mücadeleden vazgeçmeme, mutluluk ve uzun ömürlülük gibi olumlu sonuçlarla ilişkilidir. Ayrıca, yüksek benlik saygısına sahip bireyler, sağlıklı sosyal ilişkiler kurar, insanlar üzerinde olumlu izlenimler bırakır ve grup içinde etkin bir şekilde iletişim kurma eğilimindedirler (Baumeister, Campbell, Kruger & Vohs, 2003). Benlik saygısı düşük olan bireyler ise daha utangaç, özgüven eksikliği yaşayan ve sosyal becerileri zamanla azalan bireyler olma eğilimindedirler (Cotton, 1985; Jersild, 1963; Kohut, 1971; Yörükoğlu, 1981).

Duygusal zekâ ve benlik saygısının bir arada incelendiği çalışmalara (Casino-Garcia et al., 2021; Carr, 2000; Delikoyun, 2017; Gerçek, 2020; Jenabaadi, 2014; Karademir et al., 2010) rastlanmakla birlikte, sosyal duygusal öğrenme ile duygusal zekânın ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar da sınırlıdır (İşeri, 2016). Ancak, bu üç değişkenin bir arada incelendiği çalışmalara, özellikle Türkiye'deki literatürde yeterince yer verilmediği düşünülmektedir. Bu çalışma, benlik saygısı, duygusal zekâ ve sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkiyi test etmeyi ve bu alandaki literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

Öğrencilerin benlik saygısı, sosyal duygusal öğrenme ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenen ve gönüllü olarak çalışmaya katılan 236 öğrenci örnekleme oluşturmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 17-35 arasında değişmekte olup, ortalama $20,8 \pm 2,7'$ dir. Öğrencilerin %78,8'i (n=186) kadın, %21,2'si (n=50) erkektir.

Veri toplama aracı olarak Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği- Kısa Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum-maksimum-ortanca), gruplar arası karşılaştırmalarında Mann Whitney U testi ve ölçeklerden alınan toplam puanlar arasındaki ilişkileri incelemek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme ve duygusal zekanın, benlik saygısı üzerine etkisini incelemek için ise veriler normal dağılmadığı için logaritmalari alınarak çoklu lineer regresyon analizine başvurulmuştur. Araştırmada analizler SPSS 23 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme ile duygusal zekanın, benlik saygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin benlik saygısının yaklaşık %51'ini kurulan model açıklamaktadır. Yaş ve sosyal duygusal öğrenme tek değişkenli analizlerde benlik saygısına etki eden bir faktör olarak bulunmakla beraber, çok değişkenli analiz sonucunda anlamlılığını yitirmiştir. Ancak duygusal zekâ etkisini korumaya devam etmektedir.

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkiye bakıldığında; Sarıkoç ve Kaplan (2017) hemşirelik bölümü öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme ile mesleki benlik saygısı arasında pozitif yönde ilişki bulmuştur. Karacan-Özdemir (2016) çalışmasında ise sosyal duygusal öğrenmenin benlik saygısını olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Sosyal-duygusal öğrenme temelli bir programın okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli öğrencilerin benlik saygısı üzerindeki etkilerinin incelendiği deneysel bir çalışmada; programın öğrencilerin benlik saygısı puanlarını artırmada etkili olduğu ortaya konulmuştur (Papadopoulos, 2020).

Alan yazında özellikle okulda başarısız olma riski taşıyan öğrencilerin duygusal açıdan zeki olmak için gereken sosyal duygusal becerilere sahip olmadığı ancak bu özelliklerin çok önemli olduğu belirtilmektedir (Basu ve Mermillod, 2011). Wood (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul personelinin sosyal duygusal öğrenme modelleri aracılığı ile duygusal zekanın gelişimine olan inançları ortaya konulmuştur. Yurt içi alan yazında sosyal duygusal öğrenme ve duygusal zekanın birlikte ele alındığı sınırlı çalışma da (İşeri, 2016) her iki kavram arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Duygusal zekâ ve benlik saygısının birlikte ele alındığı çalışmalarda da genel olarak bu iki değişken arasındaki ilişkiye dikkat çekilmektedir (Casino-Garcia ve ark., 2021; Carr, 2000; Delikoyun, 2017; Gerçek, 2020; Jenabaadi, 2014; Karademir ve ark, 2010; Merter, 2013; Ruvalcaba-Romero, Fernández-Berrocal, Salazar-Estrada, Gallegos-Guajardo, 2017).

Araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak bazı önerilerde bulunulmuştur. Üniversite öğrencilerine sosyal duygusal öğrenme ve duygusal zekâ gibi becerilerin geliştirilmesi için programlar uygulanabilir. Öğrencilerin bu değişkenlere ilişkin özelliklerini belirlemek amacıyla tarama çalışmaları artırabilir.

ETHICAL APPROVAL

In this study, all the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Guidelines" were strictly followed. None of the actions specified under the section titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the guidelines were carried out. Ethics Committee Approval Information Ethical committee: İstanbul Nişantaşı University Research Ethics Committee Data of ethical approval: 26.12.2022 The number of ethical approval: 2022/45

CONTRIBUTION OF RESEARCHERS

The percentage of contribution of the 1st author to the research is 40%, the percentage of contribution of the 2nd author is 30%, and the percentage of contribution of the 3rd author is 30%.

Author 1: Designing the research, finding sources, writing - original draft, writing - reviewing and editing.

Author 2: Methodology, validation, data analysis, reporting

Author 3: Writing - original draft, writing - revision, editing, visualization.

CONFLICT OF INTEREST

The authors report there are no competing interests to declare.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFED)
 Bolu Abant İzzet Baysal University
 Journal of Faculty of Education

2025, 25(1), 375–397. [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1440617](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1440617)



Vatandaşlık Ders Kitaplarında Yer Alan Atasözlerinin Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi: 1930-2023

Examination of Proverbs in Citizenship Textbooks in the Context of
 Values Education: 1930–2023

Ruşen BÜKEN¹, **Abdullah Cevdet KIRIKÇI²**

Geliş Tarihi (Received): 20.02.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 19.12.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Bu çalışmanın amacı, 1930-2023 yılları arasında okutulan vatandaşlık ders kitaplarının atasözü-değer vurgusu bağlamında incelenmesi ve atasözlerinin ihtiva ettiği değerler üzerinden oluşturulmak istenen vatandaş tasavvurunun ortaya çıkarılmasıdır. Çalışma, nitel araştırma ilke ve prosedürleri kapsamında doküman incelemesi yöntemiyle hayata geçirilmiştir. Veri kaynakları, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ve ölçüt örneklemesi teknikleri referans alınarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, Türk siyasi tarihinde öne çıkan beş ana dönem referans alınarak sınıflandırılmış ve karşılaştırmalı bir yaklaşımla sunulmuştur. Araştırmada, birbirini tamamlayacak şekilde iki farklı analiz tekniği kullanılmıştır. Birinci aşamada içerik analizi, ikinci aşamada ise kimi verilerin çözümlemesinde söylem analizi tekniği işe koşulmuştur. Araştırma kapsamında incelenen tarihsel dönemde, atasözleri marifetiyle en çok vurgulanan değer çalışkanlık olmuştur. Vatandaşlık ders kitaplarındaki çalışkan vatandaş profilini sorumluluk sahibi, bilimi önceleyen, dürüst, dayanışmacı, adil ve tasarruf bilinciyle hareket eden vatandaş tasavvuru izlemektedir. Söz konusu değerleri ihtiva eden atasözlerinin ders kitaplarında yoğun bir şekilde kullanılması, oluşturulmak istenen makbul vatandaş profilinin niteliklerini izhar etmesi bakımından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık, Atasözleri, Değerler, Ders Kitabı

&

Abstract: The aim of this study is to investigate the citizenship textbooks published between 1930 and 2023 in the context of proverb-value emphasis and to identify the idealized citizen that is desired to be created based on the values contained in proverbs. The study was conducted using the document review method within the scope of qualitative research principles and procedures. Data sources were identified using criteria sampling and convenience sampling methods. The data are categorized using five key eras of Turkish political history and shown in a comparative manner. In the research, two different analysis techniques were used to complement each other. In the first stage, content analysis was used, and in the second stage, discourse analysis technique was used to analyze some data. During the time period covered by the study, diligence was the most frequently stressed value in proverbs. The hard-working citizen profile in citizenship textbooks is followed by the idea of a citizen who is responsible, science-focused, honest, solidarity-oriented, fair, and acts with savings awareness. The intensive use of proverbs containing the mentioned values in textbooks is important in terms of revealing the qualities of the desired citizen profile.

Keywords: Social Studies, Citizenship, Proverbs, Values, Textbook

Atıf/Cite as: Büken, R. & Kırıkçı, A. C. (2025). Vatandaşlık ders kitaplarında yer alan atasözlerinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi: 1930-2023. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 375-397, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1440617](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1440617).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University–Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Ruşen Büken, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD, rusenbkn@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2753-2715

² Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Cevdet Kırıkçı, Harran Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, abdullahcevd@harran.edu.tr, ORCID: 0000-0002- 8995-8527

1. GİRİŞ

Bireylerde demokrasi fikrinin yerleşebilmesi, vatandaşlık bilincinin kazandırılmasıyla mümkün olmaktadır. Vatandaşlık kavramı, bireyin kendini bir vatana ait hissetmesi, ortak değerleri, gelenek-göreneklere ve toplumsal kuralları benimsemesi olarak ifade edilebilir (Uğurlu, 2011). Vatandaşlık eğitimi ise demokratik bir toplum oluşturmak için gereksinim duyulan bilgi, beceri ve değerlerin öğretilmesi sürecini kapsamaktadır (Çelik, 2008). Böylece, insan haklarını özümseyen, demokrasinin gereklerini yerine getiren, etkin kararlar alabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Som ve Karataş, 2015).

Bireyin topluma uyum sağlamasına yardımcı olan (Kurtdeğir-Fidan, 2013) ve şartlara uygun kararlar alıp problem çözebilen vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler (Öztürk, 2009), sosyal bilimlere dair bilgilerin yanı sıra bireylere beceri ve değer kazandırmayı hedefleyen (Bacanlı, 2006) ve ülkemizde vatandaşlık eğitimi kapsayan bir ders olarak okutulmaktadır (Hablemitoğlu ve Özmeye, 2012; Karasu-Avcı vd., 2020). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda [SBDÖP] (MEB, 2018), yer alan yetkinliklerden "sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler", bireylerin vatandaşlık, toplumsal ve siyasal yapı hakkında edinmeleri gereken bilgi ve demokratik hayata aktif olarak katılmaları için gereken donanımı sağlamayı hedeflemektedir. Aynı zamanda SBDÖP'de, sosyal bilimlerin öğrenme alanlarından insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konularının disiplinler arası yaklaşımla işlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2018). Tüm bunlar göz önüne alındığında sosyal bilgiler dersi; bireylerde demokratik değer, tutum ve inançlar geliştirmesi, bireylerin var olan değerlerin farkına varması ve bu değerlerin çevreleriyle olan iletişimlerini ne düzeyde etkilediğinin bilincinde olmalarını sağlaması konusunda temel bir sorumluluk üstlenmektedir (Doğanay, 2015). Bu itibarla, vatandaşlık ve demokrasi bilincinin kazandırılarak toplumsal tekamülün gerçekleşmesinde sosyal bilgiler dersinin önemi büyüktür (Demircioğlu vd., 2011; Gömleksiz vd., 2012; Şimşek, 2011).

Toplumsal değişimin gerçekleşmesinde başat etkilere sahip iki kurum olan siyaset ve eğitim birbiriyle yoğun ilişki içerisinde (Zabun ve Berber, 2019). Zira devletler kendi varlıklarını sürdürmek ve bireyi makbul bir yurttaşla dönüştürmek amacıyla eğitim sürecinde bireye ideoloji aktarımı yapmaktadır (Akin ve Arslan, 2014; Dilek, 2001). Bu süreçte devlet otoritesi, bahsi geçen amaçlarına ulaşmada sadece aktarıcı rolü üstlenmez, aynı zamanda hedeflenen kitleyi dönüştürmeyi de amaçlar (Celkan, 2005). Siyasal iktidar, ilkelerini mutlak doğru algısıyla topluma benimsetmesi noktasında eğitimi kurumsal bir zemin olarak görmekte ve toplumu; birey/öğrenci, ideoloji/öğreti, iktidar/öğretmen şeklinde düzenlemektedir (Çetin, 2001). İnal (1998'den akt., Evin ve Kafadar, 2004, s.294) söz konusu durumu; "Her eğitim sisteminde öğrencilere ne tür değerlerin aktarılacağı geniş ölçüde toplumsal ve politik alanda verilen mücadelelerin seyrine göre belirlenmektedir." şeklinde ifade etmiştir. Gaworek (1977) ise basit veya karmaşık tüm toplumların eğitimi, vatandaşlarını sosyalleştirmek ve bütünleştirmek amacıyla kullandığını; sosyal düzenin sürdürülebilmesi ve yayılması maksadıyla gerekli değer, bilgi ve becerileri iletmek için bir araç mesabesinde gördüğünü belirtmiştir. Bu saiklerle kimi ülkeler, zaman içerisinde yaşanan gelişmeler ve ihtiyaçlara bağlı olarak uyguladıkları müfredatlarda değişikliğe gidebilmektedir (Education Information Network in the European Community [EURYDICE], 2012). Örneğin II. Meşrutiyet'in ilanından sonra okutulan "Malumat-ı Medeniyet" adlı dersle birlikte yurttaşlık eğitimi; ulus inşa sürecinin başlatılmasında, ideolojik fikirlerle tezyin edilen ulusal değerlerin ve ulusal kimliğin aktarılmasında etkili bir enstrümana dönüşmüştür (Üstel, 2021). Yine cumhuriyetin ilanından sonra yayınlanan özellikle 1926 tarihli ilköğretim müfredat programı; değişen rejim, ilkeler ve inkılaplar doğrultusunda milli bir eğitim metodu olarak görülmüştür (Kafadar, 1997'den akt., Üstel, 2021). 21. yüzyıla gelindiğinde, her ne kadar eğitim kurumunda kimi yapısal değişikliklere gidilmiş olsa da ideal vatandaş tasavvuru açısından okulun durumunda kayda değer bir farklılık yoktur.

Küreselleşen dünya ile sosyal, politik, kültürel, bilimsel mecralarda meydana gelen baş döndürücü değişimi takip edecek ve değişimlere ayak uyduracak bireylerin yetiştirilmesi bir ihtiyaca dönüşmüştür (Gürel, 2016). Bununla birlikte toplumsal devamlılığın sağlanması ve etkili vatandaşların yetiştirilmesi için ortak değer, düşünce ve toplumsal kurallar etrafında buluşan bireyler yetiştirmek elzemdir (Karasu-Avcı vd., 2020). Toplumsal birliktelik ve sürdürülebilirlik noktasında etkin olarak işe koşulan hususlardan birisi

de değerlerdir. Bu değerlerin gelecek nesillere aktarılması eğitimle mümkün olmaktadır (Gömleksiz vd., 2012). Böylece eğitim kurumu, en temel vazifelerinden birisini icra ederek toplumsal kimliğin muhafazasını temin etmeye gayret gösterir (Sevinç, 2006). Gerçekten de demokratik bir toplumun varlığını sürdürebilmesi ve düzenli toplumsal yapının devamı için değerler eğitiminin planlı bir şekilde okullarda uygulanması gerekmektedir (Kan, 2010; Kurtdeğede-Fidan, 2013). Zira değer, toplumsal açıdan önemlidir ve devletlerin eğitim sistemlerinde başat bir rol oynamaktadır.

Bilindiği üzere muayyen değerlere sahip olan ve çeşitli sorumluluklar üstlenebilen vatandaşların yetiştirilmesi, eğitim sisteminin temel amaçlarından birisidir (Kan, 2010). Daha açık bir ifadeyle, öğretim programlarının perspektiflerini oluşturan değerler ile köklerimizden gelen ve yarınlara uzanan temel insani özelliklerimizin bireylere kazandırılması eğitim kurumunun başlıca sorumlulukları arasında yer almaktadır (MEB, 2018). Bu aşamada öğrencilerin doğrudan etkileşime geçtikleri bir öğretim materyali olarak ders kitapları (Esen, 2003), eğitim programları açısından esas öğelerden birisi kabul edilmektedir (Hali, 2014).

Gerçekten de öğretim programlarının söz konusu amaçlarına hizmet eden bu kaynaklar, programda yer alan değerlerin hayata geçirilmesinde etkili bir yere sahiptir (Şahin ve Ersoy, 2012). Okulda geçirilen süre dikkate alındığında, ders kitaplarının, beceri ve değer kazanımında önemli bir yere sahip olduğu ve muhteva aracılığıyla öğrencilere doğrudan ulaştığı görülmektedir (Karasu-Avcı ve Faiz, 2018). Talim Terbiye Kurulunun onayından geçen ders kitapları, birincil kaynak olarak kullanılmakta, harici materyallerin kullanımı ise kurul tarafından sınırlandırılmaktadır. Tüm mezkûr önemlerine istinaden ders kitaplarındaki söz varlığını çeşitli açılardan ele almak, daha da anlamlı hale gelmektedir (Atalan ve Topçuoğlu-Ünal, 2021). Kuşkusuz bahsi geçen söz varlıklarının başında atasözleri gelmektedir. Toplumsal değerleri barındıran atasözlerinin değerler eğitiminde kullanılması önemlidir. Soyut kültürel miras özelliklerini taşıyan atasözleri, halkın yaşanan herhangi bir olayla ilgili verdiği tepkiyi, değeri belirleyen etkili ve kısa anlatımlardır (Girmen, 2013). “Dünyada var olan binlerce atasözü, ait olduğu kültürün değer ve düşüncelerine yönelik dilsel bir işaret olarak kabul edilmektedir.” (Mieder, 2004, s. xii). Halk atasözleri basit gibi görünse de derin anlamlar içeren aynı zamanda var olduğu kültüre ait özellikler taşıyan söz varlıklarıdır. Eğitimde kullanılması ise değer gelişimi açısından önemlidir (Davranovna ve Nilufar, 2024). Atasözleri aracılığıyla aktarılmak istenen düşünceler, deneyimler sonucu oluştuğu için ulusa ait bir fikir, tavır ve duruş olarak kabul edilebilir (Gökkaplan, 2022). Aynı zamanda bireyin düşünce, tutum ve tavırlarında doğruya, iyiye yönelik bir kıstas olarak yer alan değerler, atasözleri gibi toplumsal ve kültürel özelliklere göre şekil almaktadır (Dilmaç vd., 2008). Birçok atasözü bilgi, bilgelik, felsefe, etik ve ahlaki vurgularken kişileri konular üzerinde daha derin düşünmeye ve değerlendirme yapmaya sevk eder. Bu sayede atasözleri bireyleri, bir taraftan toplumun norm ve değerlerine göre sosyalleştirirken öte yandan küreselleşen dünyaya kendi değerleriyle ayak uydurmasını sağlamaktadır (Adeyemi ve Salawudeen, 2014). Bu açıdan bakıldığında, toplumların hayata bakış açıları ve yetiştirmek istedikleri insan profili hakkında fikir vermesi sebebiyle eğitim sistemlerinde kritik bir yere sahip olan ders kitaplarının atasözleri açısından incelenmesi, toplumların farklı dönemleri hakkında fikir vermesi (Özkan, 2010) bakımından önem arz etmektedir.

Uluslararası alan yazında, ders kitaplarında yer alan değerlerin çeşitli boyutlar açısından incelendiği bazı çalışmalar mevcuttur (Gebregeorgis, 2017; Setyono ve Widodo, 2019; Tan vd., 2018). Ancak bahsi geçen araştırmalarda, değer yüklü atasözlerinin ders kitaplarındaki durumlarının, böylece oluşturulmak istenen makbul vatandaş profilinin muayyen bir zaman dilimi içinde ve karşılaştırmalı olarak ele alınmadığı görülmektedir. Bununla birlikte Amerika Birleşik Devletleri’nde, Arapça öğretiminde kullanılan bazı ders kitaplarında yer alan atasözlerindeki değer kalıplarının öğrenciler üzerindeki kültürel etkilerini inceleyen (Brosh, 2013) ve kimi kültürel değerlerin tamamlayıcısı durumundaki değerler olarak Konfüçyüs’e ait sözlerin Çin müfredatındaki durumunu ele alan (Xiong, 2012) bazı çalışmalar mevcuttur. Yine Amerika’da yapılan bir araştırmada, Afro-Amerikan kökenli öğrencilerin yoğunlukta eğitim gördüğü kent okullarında vatandaşlık ve sosyal bilgiler eğitimi kapsamında kendi kültürlerine ait atasözlerinin kullanımını inceleyen (Grant ve Asimeng-Boahene, 2006), atasözlerinin değer öğretiminde kullanılmasını ele alan (Davranovna

ve Nilufar, 2024) ve Nijerya’da sosyal bilgiler dersi kapsamında işlenen barış değeri eğitiminde atasözlerinin kullanılması üzerinde duran (Adeyemi ve Salawudeen, 2014) çalışmalara da rastlanmıştır.

Türkiye’deki ilgili literatür incelendiğinde ise atasözlerini, eleştirel düşünme, değer ve kültür aktarımı kapsamında inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Bu kapsamda literatürde; Türkçe ders kitaplarında yer alan atasözlerinin eleştirel düşünme unsurlarıyla analiz edilmesi (Batur ve Soyuçok, 2019), sosyal bilgiler dersinde değer aktarım aracı olarak atasözlerinin kullanılması (Akkuş vd., 2013), ilköğretim 1-5. sınıflar öğretim programında yer alan değerlerin belirlenerek Ömer Asım Aksoy’un Deyimler ve Atasözleri kitabına göre incelenip sınıflandırılması (Girmen, 2013), 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan atasözlerinin kök değerler bakımından incelenmesi (Gereken, 2018) gibi çalışmalar yer almaktadır. Bunların yanı sıra, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan B1 seviye ders kitaplarında yer alan atasözü ve deyimlerin kültür aktarım aracı olarak kullanımını (Barcın, 2018) ve son yıllarda artan göç dalgaları sebebiyle yine yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerde yer alan atasözleriyle kültürel değerlerin ne kadar ön plana çıkarıldığını (Özkan, 2017) inceleyen çalışmalar mevcuttur.

1.1. Araştırmanın amacı

Çalışmada, 1930-2023 yılları arasında okutulan vatandaşlık ders kitaplarında yer alan atasözleri, SBDÖP’de yer alan değerler ve kök değerler bağlamında incelenmiştir. Çalışma, atasözlerinin hangi değerleri içerdiğini ve bu değerlerin ne sıklıkta ele alındığını dönemlere göre karşılaştırmalı olarak ortaya koyma amacındadır. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Vatandaşlık bilgisi ders kitaplarında yer alan atasözleri, hangi değerleri ihtiva etmektedir?
- 2- Vatandaşlık bilgisi ders kitaplarında yer alan atasözlerinin ihtiva ettiği değerler ve bu değerlerin sıklık durumları dönemlere göre nasıl bir farklılık göstermektedir?
- 3- Atasözlerinin vurguladığı değerlere göre nasıl bir vatandaş profili çizilmiştir?

1.2. Araştırmanın önemi

Araştırma, cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar gelen geniş bir tarihsel süreci kapsamı ve kendi içinde farklı döneme ayrılarak karşılaştırmalı analizler yapmaya fırsat sunması bakımından literatürdeki çalışmalardan farklılaşmaktadır. Bu yönü ile çalışma sadece muayyen bir tarihsel döneme odaklanmak yerine hem farklı dönemleri kendi içinde ve karşılaştırmalı olarak ele alma hem de incelenen konuya bütüncül bir bakış açısı kazandırma iddiasındadır. Zira araştırma, ders kitaplarındaki atasözlerinde ifade edilen değerler üzerinden dönemlere göre oluşturulmak istenen makbul vatandaş profilini belirleme, diğer bir ifade ile “nasıl bir vatandaş?” sorusuna yanıt arama amacındadır. Yine araştırma, makbul ya da ideal vatandaş sorusuna yanıt arayan çalışmalardan farklı olarak atasözü-değer ilişkisine, dolayısıyla vatandaşlık aktarım aracı olarak atasözlerinin değerler eğitimindeki kullanımına yönelik farklı bir perspektif sunmaktadır. Araştırmada söylem analizinin kullanılması, bir başka ifade ile kimi analizlerin metnin kaleme alındığı tarihsel dönemin siyasal, sosyal ve kültürel bağlamı içinde yapılmış olması da çalışmaya özgünlük katan bir başka boyuttur. Gerçekten de metinlerin ortaya çıktıkları tarihsel bağlam, onları doğru bir zeminde çözümleme ve tartışma olanağı sunması bakımından son derece önemlidir. Sonuç olarak çalışmanın, değerler eğitimi uzmanlarına, vatandaşlık eğitimi uzmanlarına ve ders kitabı yazarlarına atasözü-değer ilişkisi bağlamında mütevazı bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma, nitel araştırma işlem basamakları kapsamında doküman incelemesi yöntemiyle hayata geçirilmiştir. Zira bu çalışmada, ders kitaplarında yer alan atasözlerinde vurgulanan değerlerin tespiti, tayini ve vatandaşlık eğitimi kapsamındaki ele alış biçimlerini ortaya koymak adına verilerin derinlemesine ele alınmasına imkân tanıyan bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmuştur. Yine çalışmada, diğer nitel araştırmalarda olduğu gibi sınırlı bir çerçeve ve uyulması gereken sabit kurallar yerine farklı ve çoklu değerlendirme biçimlerini ortaya koyabilecek geniş bir çalışma zemini (Creswell, 2014) aranmaktadır. İlâveten ders kitaplarında yer alan bazı metin ve

söylemlerin anlaşılmasında bağlamsal durumun göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Tüm bu ihtiyaçlara istinaden veri toplama ve analizi süreçlerinde araştırmacılara etkin olabilecekleri bir alan açması nedeniyle nitel araştırma yaklaşımı (Merriam, 2013) tercih edilmiştir.

2.2. Araştırmanın veri kaynağı

Bu çalışmanın veri kaynağını, 1930-2023 yılları arasında 4-8. sınıflar arasında okutulan yurt bilgisi, yurttaşlık bilgisi, vatandaşlık bilgisi, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ile insan hakları yurttaşlık ve demokrasi ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın veri kaynakları olarak ders kitapları tercih edilirken birkaç kritere göre hareket edilmiştir. Bunlardan birincisi ve en önemlisi kolay ulaşılabilir durum örneklemesidir. Zira çalışmada, ağırlıklı olarak farklı bir araştırma için ihtiyaç duyulan ve bu doğrultuda Milli Kütüphane arşivlerinden daha önce elde edilmiş olan yurt bilgisi, yurttaşlık bilgisi, vatandaşlık bilgisi ders kitapları kullanılmıştır. Yine doğrudan bu araştırmada kullanılmak üzere Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir okulun arşivinden temin edilen vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabı ile EBA (Eğitim Bilişim Ağı)'dan ulaşılan insan hakları yurttaşlık ve demokrasi ders kitabı da araştırmanın diğer veri kaynaklarını oluşturmuştur. Ardından ulaşılabilirlik ilkesini sağlayan ders kitapları, kendi aralarında Türk siyasi tarihinde öne çıkan beş ana dönem referans alınarak sınıflandırılmıştır (Kırıkçı, 2017). Bu aşamada ise araştırmada kullanılacak olan veri kaynakları ölçüt örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Özellikle karşılaştırmalı yaklaşımların yer alacağı çalışmalarda ölçüt örneklem seçimi, araştırmacılara önemli avantajlar sunmaktadır (Patton, 2014).

Yapılan taksim neticesinde, 1980-1990 dönemi hariç her bir dönemi temsilen yeteri sayıda ders kitabının ortaya çıktığı görülmüştür. Bahsi geçen dönemin tarihsel zaman aralığı açısından görece dar oluşu ile 1968-1985 yılları arasında ilkökul programlarındaki vatandaşlık konularının sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alması (Gömleksiz ve Akyıldız, 2012; Şen, 2018) ortaya çıkan tabloyu anlaşılır kılmaktadır. Araştırmanın veri kaynağını oluşturan ders kitapları aşağıdaki haliyle ve kronolojik olarak sıralanmıştır.

1. Sadullah, M. (1930). *Millet mektepleri ile halk dersanelerine mahsus yurt bilgisi*. İstanbul: Tefeyyüz Kitaphanesi.
2. Sevinç, K. (1931). *Türk yavrularına 5. sınıf yurt bilgisi*. İstanbul: Ekspres Matbaası.
3. Hilmi, İ. (1931). *Millet mektepleri ve halka mahsus yurt bilgisi*. İstanbul: Marifet Matbaası.
4. *İlkmektep kitapları: IV. sınıf yurt bilgisi*. (1934). İstanbul: Türk Kitaplığı Limited Şirketi.
5. *İlkmektep kitapları: V. sınıf yurt bilgisi*. (1937). İstanbul: Devlet Basımevi.
6. *Medenî bilgiler el kitabı (yurd bilgisi) I*. (1939). İstanbul: Başarı Basımevi.
7. Taşkıran, T. (1939). *Yurt bilgisi I*. İstanbul: Maarif Basımevi.
8. Taşkıran, T. (1945). *Yurt bilgisi I*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
9. Taşkıran, T. (1945). *Yurt bilgisi II*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
10. Gökalp, Z. (1950). *Yurttaşlık bilgisi 1*. İzmir: Berrin Basımevi.
11. Şerbetçioğlu, F. ve Tülin, H. (1955). *Yurttaşlık bilgisi I*. İstanbul: Maarif Basımevi.
12. Şerbetçioğlu, F. ve Tülin, H. (1955). *Yurttaşlık bilgisi II*. İstanbul: Maarif Basımevi.
13. Şerbetçioğlu, F. ve Tülin, H. (1955). *Yurttaşlık bilgisi III*. İstanbul: Maarif Basımevi.
14. Arsan, F. S. (1955). *Yurttaşlık bilgisi III*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
15. Arkin, M. ve Su, M. K. (1956). *Yurttaşlık bilgisi II*. İstanbul: Bir Yayınevi.
16. Arsan, F. S. (1957). *Yurttaşlık bilgisi I*. İstanbul: Yeni Matbaa.
17. Şerbetçioğlu, F. ve Tülin, H. (1964). *Yurttaşlık bilgisi I*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
18. Şerbetçioğlu, F. ve Tülin, H. (1964). *Yurttaşlık bilgisi II*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
19. Şerbetçioğlu, F. ve Tülin, H. (1965). *Yurttaşlık bilgisi III*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
20. Pazarlı, O. (1966). *Yurttaşlık bilgisi 2*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
21. Pazarlı, O. (1966). *Yurttaşlık bilgisi III*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
22. Pazarlı, O. (1967). *Yurttaşlık bilgisi I*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
23. Erdem, S. ve Konuk, İ. (1973). *Yurttaşlık bilgisi I*. İstanbul: Atlas Yayınevi.

24. Erdem, S. ve Konuk, İ. (1973). *Yurttaşlık bilgisi II*. İstanbul: Atlas Yayınevi.
25. Erdem, S. ve Konuk, İ. (1973). *Yurttaşlık bilgisi III*. İstanbul: Atlas Yayınevi.
26. Çakıroğlu, O. ve Özyazan A. İ. (1987). *Vatandaşlık bilgileri ortaokul III*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
27. Gören, G. Ç. ve Karadaş M. (1997). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi 7*. İstanbul: Metinler Yayıncılık.
28. Dal, K., Çakıroğlu, O. ve Özyazan, A. İ. (1998). *İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitimi 8*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
29. Taktak, A., Göçer, A. ve Dinçer, H. (2003). *İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitimi 7*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
30. Çiftçi, F., Yüksel, İ., Yıldız, R., Kıvrak, M., Öztürk, R., Cereno A. ve Efe, F. (2005). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi 8*. İstanbul: Devlet Kitapları Basımevi.
31. Aşan, E. (2013). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi 8*. Ankara: Ekoyay Eğitim Yayıncılık.
32. Altay, N., Ay, S., Ertek, Z. Ö., Polat, H., Selmanoğlu, E. ve Yalçın, H. (2021). *İlkokul 4 insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi*. Ankara: Devlet Kitapları.

2.3. Verilerin toplanması

Bu çalışmada, nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, ele alınmak istenen problem hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenme sürecini kapsayan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu teknikte özel veya resmi statüdeki her belge bir veri kaynağı olarak incelenmeye elverişli kabul edilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Söz konusu yaklaşım açısından bu çalışmada incelenen ders kitapları da elbette önemli birer veri kaynağıdır.

Doküman incelemesi yaklaşımı, zengin veri kaynakları içermekte, bu itibarla da araştırmaya önemli katkılar sunmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2003; Punch, 2014). İlâveten dönemlere göre yaşanan değişimin ortaya konulmasında oldukça elverişlidir. Keza doküman incelemesinde veriler; hata kaynaklarından uzak, hazır halde (Mayring, 2011) ve görece olarak objektiftir (Merriam, 2013). Belgeler, basıldıkları tarihsel dönemin, dini, siyasi, kültürel, ekonomik ve ideolojik bağlamı ile de ilişkilidir. Tüm bu avantajları nedeni ile çalışmada doküman incelemesi yaklaşımı tercih edilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Bu çalışmada, birbirini tamamlayacak şekilde iki farklı analiz tekniği kullanılmıştır. Bunlardan birincisi içerik analizidir. İçerik analizi, özellikle sosyal bilimler alanında kullanılan önemli veri çözümleme tekniklerinden birisidir (Büyüköztürk vd., 2011). Teknik; gazete, kitap, dergi, film gibi dokümanlarda yer alan verileri, ortaya koyma, derinlemesine anlama ve keşfetmede araştırmacılara önemli avantajlar sağlar (Neuman, 2014). Bu yaklaşım, özellikle büyük veri kaynaklarını çözümlemeye de son derece işlevseldir. Dolayısıyla araştırmacıların çalışma süresince iş yükünü azaltarak onlara önemli kolaylıklar sağlamıştır. İlâveten kod ve kategori gibi çeşitli sınıflandırma kriterlerini geliştirerek, konu ile ilgili karşılaştırmalı bakış açıları sunduğundan zamana bağlı olarak ortaya çıkan değişimlerin gözlemlenmesi için de uygun ortamlar oluşturmaktadır (Büyüköztürk vd., 2011). Bu açıdan içerik analizi, 90 küsur yıllık bir zaman dilimini kapsayan veri setindeki değer sıklık ve bağlamlarını dönemsel bazda çeşitli karşılaştırmalar yaparak sunmaya uygun bir yaklaşım olarak öne çıkmıştır. Yine bu analizin dayandığı nitel araştırmaların, sıklığı ortaya koymaya bir başka ifade ile nitel verilerin sayısallaştırılmasına elverişli olması (Sönmez ve Alacapınar, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2008), tekniğin bu çalışmada tercih edilmesinin bir diğer önemli gerekçesi olmuştur. Nitekim araştırma süresince elde edilen veriler, frekans ve yüzdelik gibi değerlerin yer aldığı tablolar aracılığıyla sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bununla birlikte analiz sürecinde nitel bir çalışmada salt sayısallaştırmanın, hiçbir zaman birincil bir amaç olarak görülmemesi gerektiği (Glesne, 2012) de unutulmamıştır. İkinci aşamada ise kimi verilerin çözümlemesinde söylem analizi tekniği işe koşulmuştur. Bu analiz, çoğunlukla konuşma ve metinlerin veri seti olarak kullanıldığı çalışmalar için uygundur (Arkonaç ve Paker, 2012). Söylem analizi, söz konusu konuşma ve metinlerin ortaya çıktıkları bağlam içinde incelenmesi anlayışına dayanır (Baş ve Akturan, 2008). Zira çoğunlukla yazılı belgeler, telif edildikleri tarihsel bağlamla belirli bir ilişki içindedir. Bu gerçeklikten uzak bir yaklaşımla ortaya konulan bulgular güvenilir olmayabilir (Çakır, 2014; Tatar, 2014). Zaten söylem analizi yaklaşımında amaç, net ve

kesin yargılar beyan etmek yerine, metinlerin bağlamla olan ilişkisinden hareketle bir düşünsel eylem ortaya koymaktır (Güllüoğlu, 2012). Bu açıdan bağlam, son derece önemlidir. Bahsi geçen ilkeler ışığında bilhassa, “atasözlerinin vurguladığı değerler üzerinden nasıl bir vatandaş tasavvuru arzulanmıştır” sorusuna, ilgili metinlerin kaleme alındıkları tarihsel dönemin sosyal, politik ve kültürel bağlamları dikkate alınarak cevap aranmıştır. İlaveten bu analiz, içerik analizi ile yapılandırılmış olan kimi verilerin daha derin bir çözümlemeye tabi tutulmasında ve anlaşılmasında da araştırmacılar için işlevsel bir rol icra etmiştir.

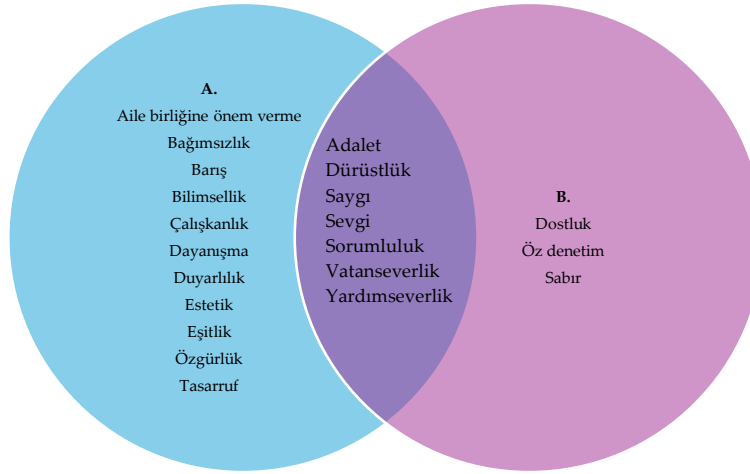
Bilindiği üzere nitel bir çalışmada, veri toplama ve analiz süreçlerinin detaylandırılması, araştırmanın güvenilirliği ile yakından ilişkilidir (Merriam, 2013). Bu çalışmada, Strauss ve Corbin (1990’dan akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008) tarafından ifade edilen “daha önceden tayin edilmiş kavramlara göre kodlama” yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın kodları; SBDÖP’de ifade bulan alana özgü değerler ile tüm ders programlarında var olan kök değerlerdir. Öte yandan çalışmanın analiz birimi olarak ders kitaplarında yer alan atasözleri saptanmıştır. Araştırmanın analiz süreçlerinin geçerliliğini artırma noktasında ise hem dış denetleme hem de akran değerlendirme işe koşulmuştur (Creswell, 2014). Bir diğer ifade ile kodlama aşaması, ağırlıklı olarak ortak araştırmacılar, ilaveten veri setindeki bazı kesitler üzerinden diğer alan uzmanları tarafından denetlenmiştir. Gerçekten de veri analizi süreçlerine birden fazla uzmanın dahil olması, kod listeleri ile ilgili veri uyumunun karşılaştırılmasına olanak tanımaktadır. Böylece çalışmada, tek bir araştırmacının verilere karşı oluşturma ihtimali yüksek olan önyargılardan kaçınılması hedeflenmiştir (Patton, 2014). İhtilaf halinde ise çoğunluğun görüşü dikkate alınmıştır. Aynı zamanda araştırmacılar, ifade edilen bulguları desteklemek amacıyla nitel araştırmaların doğasına uygun olarak dokümanlarda yer alan metinlerden çeşitli alıntılara yer vermiştir (Merriam, 2013).

2.5. Araştırma kapsamına dahil etme kriterleri

Ders kitaplarında yer alan bazı atasözlerinin standart yazımından farklı olduğu gözlenmiş; ancak bu nevi atasözleri ifade ettiği anlam bakımından değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Ayrıca ders kitaplarında, “atasözleri başlığı” altında yer verilen bazı ifadeler, Türk Dil Kurumuna ait atasözleri sözlüğünde yer almasa da ders kitaplarında ilgili başlık altında telif edilmiş olması sebebiyle araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Atasözlerinin birden fazla değeri karşıladığı durumlarda en belirgin olan değer ya da değerler göz önünde bulundurulmuştur. Bazı atasözlerinin ise bir değer anlamı ihtiva etmediği ya da programda yer alan değerlere karşılık gelmediği görülmüştür. Bu atasözleri, araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

3. BULGULAR

Çalışma kapsamında bulgular, SBDÖP’de yer alan 18 değer ve diğer tüm öğretim programlarında yer alan 10 kök değer baz alınarak raporlanmıştır. Hem alana özgü hem de kök değerlerde ifade bulan yedi müşterek değer olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Bkz. Şekil 1.) atasözleri, 21 değer çerçevesinde incelenmiş ve elde edilen bulgular beş farklı siyasi dönem başlığı altında sunulmuştur. Türkiye Cumhuriyeti Devleti tarihi, her ne kadar farklı yaklaşımlara göre muhtelif dönemlere ayrılmış olsa da bu çalışmada kaba hatları ile dönemler şu şekilde sınıflandırılmıştır: 1930-1950: Tek parti dönemi, 1950-1960: Demokrat parti dönemi, 1960-1980: İki darbe arası dönem, 1980-1990: Darbe sonrası dönem, 1990-2023: liberalleşme/sivilleşme dönemi (Kırıkçı, 2017).



Şekil 1. SBDÖP’de yer alan (A) ve kök değerleri (B) gösteren venn diyagramı

3.1. 1930-1950: Tek Parti Dönemi

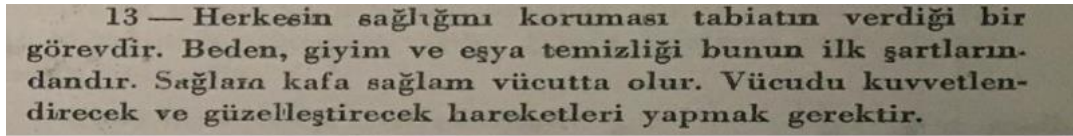
Bu döneme ait dokuz adet vatandaşlık ders kitabı incelenmiştir. İncelenen 1930, 1931 (2), 1934, 1937, 1939 (2) tarihli kitaplar ile 1945 yurt bilgisi II ders kitabında herhangi bir değer yüklü atasözüne rastlanılmamıştır. Öte yandan 1945 tarihli yurt bilgisi I ders kitabında; “Sağlam kafa sağlam vücutta olur”, “Ayağını yorganına göre uzat” ve “Damlaya damlaya göl olur” (Taşkıran, 1945) atasözlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bu döneme dair incelenen dokuz ders kitabında toplam üç atasözü ve dört değere yer verilmiştir (Bkz. Tablo 1). İncelenen tüm dönemler içerisinde en az atasözü, bu dönem ders kitaplarında yer almıştır.

Tablo 1.

1930-1950: Tek Parti Dönemi Vatandaşlık Ders Kitaplarında Atasözü ve Değerler

Değerler	Örnek Atasözü	Değer Sıklığı
Tasarruf	“Damlaya damlaya göl olur”	1
Sorumluluk ve tasarruf	“Ayağını yorganına göre uzat”	1
Öz denetim ve çalışkanlık	“Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur”	1

Bu dönemde tasarruf değerinin öne çıktığı, bunun yanı sıra sorumluluk, öz denetim ve çalışkanlık değerlerinin de işlendiği görülmüştür. Atasözlerinin ihtiva ettiği değerler göz önüne alındığında yeni kurulan devletin mevcut ekonomik koşullarının ve vatandaşların beden terbiyesinin öncelendiği düşünülebilir. Öte yandan dönemin ders kitaplarında özelde atasözlerine, genelde edebi metinlere pek yer verilmediği görülmektedir. Bu durum, ele alınan dönemin ders kitaplarında edebi metin ve atasözlerinin vatandaşlık aktarım aracı olarak etkin bir şekilde kullanılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu döneme dair, 1945 tarihli yurt bilgisi ders kitabındaki “Türk ahlakının toplumsal ve kişisel ilkelerinin başlıcaları” adlı konu başlığı altında yer alan atasözü örnek olarak gösterilebilir (Bkz. Şekil 2.).



Şekil 2. Yurt bilgisi ders kitabında yer alan atasözü (Taşkıran, 1945)

3.2. 1950-1960: Demokrat Parti Dönemi

Bu döneme dair ortaokul kademesindeki farklı sınıf seviyelerinde okutulmuş yedi adet vatandaşlık ders kitabı incelenmiştir. 1950 tarihli yurttaşlık bilgisi I ve 1956 yurttaşlık bilgisi II hariç incelenen tüm ders kitaplarında atasözlerine yer verilmiştir. Ele alınan dönemde, atasözü kullanımı bir önceki döneme göre

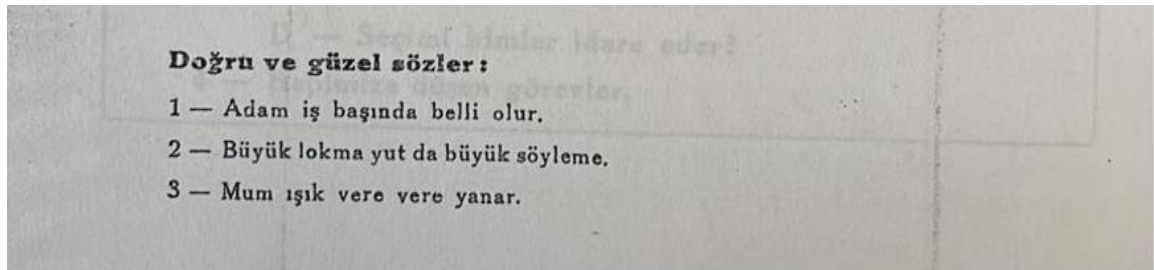
yoğun bir artış göstermiştir. Söz konusu dönemde, çalışkanlık değerini ön plana çıkaran atasözlerinin sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu değer ardından sorumluluk, bilimsellik, dürüstlük, dayanışma, adalet, tasarruf, aile birliğine önem verme, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri gelmiştir. Öte yandan görece daha az vurgulanan duyarlılık, sabır, saygı, estetik, öz denetim ve dostluk değerlerine de atasözleri aracılığıyla değinildiği görülmüştür (Bkz. Tablo 2). İncelenen 10 yıllık süreçte bağımsızlık, barış, özgürlük ve eşitlik değerlerini içeren atasözlerine ise rastlanılmamıştır.

Tablo 2.

1950-1960: Demokrat Parti Dönemi Vatandaşlık Ders Kitaplarında Atasözü ve Değerler

Değerler	Örnek Atasözü	Değer Sıklığı
Çalışkanlık	"Bir elle diken, iki elle toplar"	37
Sorumluluk	"Kendi işini kendi gören kazanır"	19
Bilimsellik	"Alim unutmuş, kalem unutmamış"	19
Dürüstlük	"Hesabı temiz olanın yüzü ak olur"	15
Dayanışma	"Baş başa vermeyince taş yerinden kalkmaz"	12
Adalet	"Adalet ile zulüm bir yerde olamaz"	9
Tasarruf	"Ak akçe kara gün içindir"	6
Aile birliğine önem verme	"Her evin bir töresi vardır"	6
Sevgi	"Fazilet servetlerin en büyüğüdür"	5
Vatanseverlik	"Düşman eline kılıç verilmez"	4
Yardımseverlik	"Komşu komşunun külüne muhtaçtır"	4
Duyarlılık	"Bir ağaç dikmek bir yıllık ibadete bedeldir"	3
Sabır	"Yaş ağaca balta vurulmaz"	3
Saygı	"Tuz, ekmek hakkını bilmeyenin akıbeti kör olur"	2
Estetik	"Müzik ruhun gıdasıdır"	2
Öz denetim	"Büyük lokma yut, büyük söz söyleme"	2
Dostluk	"Bin dost az, bir düşman çoktur"	1

Çalışkanlık değerini içeren atasözlerinin genellikle üretim yapmak, iş öğrenmek ve tembelliği yermek gibi ekonomik bir bağlama dayandırıldığı görülmektedir. Bu duruma örnek olarak sürekli tekrar eden; "Hareketten bereket doğar" ve "Bugünün işini yarına bırakma" (Şerbetçioğlu ve Tülin, 1955) gibi atasözleri gösterilebilir. Ayrıca çalışkanlık değeri ile "Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur" (Şerbetçioğlu ve Tülin, 1955) atasözü örneğinde olduğu gibi beden ve zihin terbiyesinin önemi de vurgulanmıştır. Bilimsellik değeri, "Öğrenmede ar olmaz", "Bilmediğin işe karışma" ve "Alim unutmuş, kalem unutmamış" (Şerbetçioğlu ve Tülin, 1955) şeklindeki atasözleriyle öne çıkarılmıştır. Kitaplarda dürüstlük değeri ise hileli iş yapmayı yeren, doğrudan yana olmayı öğütleyen; "Çiğ yemedim ki karnım ağrısın", "Adamın iyisi alışverişte belli olur" (Şerbetçioğlu ve Tülin, 1955) minvalindeki atasözleriyle kendisine yer bulmuştur. Öte yandan bu dönemdeki vatandaşlık ders kitaplarında çalışkanlık, sorumluluk ve tasarruf değerlerini ön plana çıkaran atasözlerinin çoğunlukla dönemin ekonomik koşullarıyla ilişkili olduğu söylenebilir.



Şekil 3. Yurttaşlık bilgisi ders kitabında yer alan atasözleri (Şerbetçioğlu ve Tülin, 1955)

3.3. 1960-1980: İki Darbe Arası Dönem

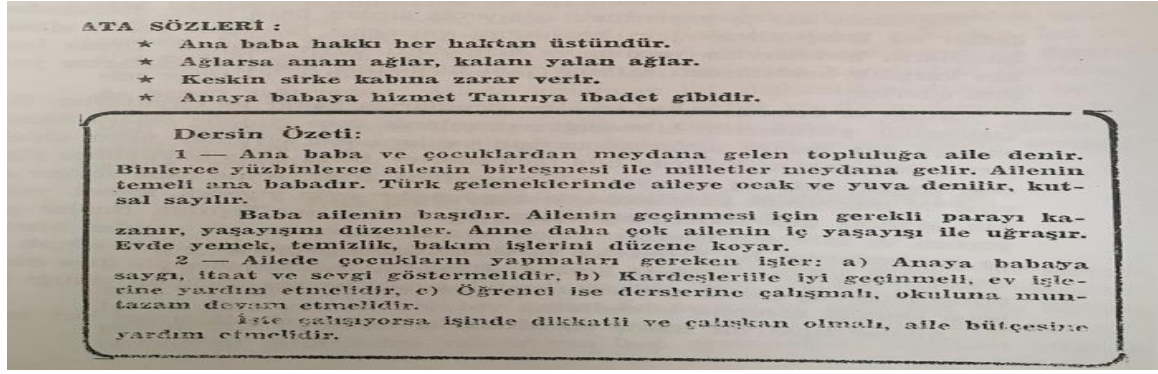
Bu döneme dair, ortaokul kademesindeki farklı sınıf seviyelerinde okutulmuş dokuz farklı vatandaşlık ders kitabı incelenmiştir. 1964, 1965, 1966 ve 1967 yıllarında yayınlanan altı kitapta, atasözleri yoğun ve genellikle birbirini tekrarlayan bir şekilde yer alırken 1973 tarihli üç farklı kitapta hiçbir atasözüne rastlanılmamıştır. Bu dönemde de atasözleri marifetiyle en çok vurgulanan değer çalışkanlık olmuştur. Söz konusu değerlerin ardından sırasıyla; sorumluluk, bilimsellik, dürüstlük, adalet, dayanışma, tasarruf, aile birliğine önem verme, sevgi, sabır, öz denetim ve görece daha az saygı, estetik, duyarlılık, yardımseverlik, dostluk ve vatanseverlik değerlerine vurgu yapılmıştır (Bkz. Tablo 3). Bu dönem vatandaşlık ders kitaplarında; bağımsızlık, barış, eşitlik ve özgürlük değerlerini ihtiva eden atasözlerine yer verilmemiştir.

Tablo 3.

1960-1980: İki Darbe Arası Dönem Vatandaşlık Ders Kitaplarında Atasözü ve Değerler

Değerler	Örnek Atasözü	Değer Sıklığı
Çalışkanlık	"Bugünün işini yarına bırakma"	47
Sorumluluk	"Değirmene gelen nöbetini bekler"	26
Bilimsellik	"Kitapsız ev çiçeksiz bahçeye benzer"	24
Dürüstlük	"Yalancının mumu yatsıya kadar yanar"	22
Adalet	"Adaletin kestiği parmak acımaz"	18
Dayanışma	"Birlikten kuvvet doğar"	15
Tasarruf	"Sakla samanı gelir zamanı"	13
Aile birliğine önem verme	"Yuvayı dişi kuş yapar"	11
Sevgi	"Arpa unun yoksa tatlı dilinde mi yok?"	8
Sabır	"Geç olsun güç olmasın"	7
Öz denetim	"Keskin sirke küpüne zarar verir"	6
Saygı	"Adam adamın, sarraf altının kıymetini bilir"	4
Estetik	"Sanat altın bileziktir"	3
Duyarlılık	"Sırçadan evi olan komşusuna taş atmaz"	3
Yardımseverlik	"Ev alma, komşu al"	3
Dostluk	"Dost acı söyler fakat doğru söyler"	3
Vatanseverlik	"Bülbülü altın kafese koymuşlar ille de vatanım demiş"	3

Bir önceki dönemde olduğu gibi bu dönemde de çalışkanlık değerine sıkça yer verilmiştir. Ders kitaplarında yer alan "*Zahmetsiz bal yenmez*", "*Bir iş başlanmayınca uçlanmaz*" (Şerbetçioğlu ve Tülin, 1964) atasözleriyle üretkenliğin ve emeğin öneminin ifade edildiği söylenebilir. Sorumluluk vurgularının yapıldığı "*Yarını bugünden hazırla*" (Pazarlı, 1966), "*Kendi düşen ağlamaz*" (Pazarlı, 1967) gibi atasözleriyle bireyin olacakları düşünüp ona göre hareket etmesini, alınan kararlarının ise olası sonuçlarına katlanması gerektiğini öğütleyen vurgular yapılmıştır. Yine bu dönem ders kitaplarında bilimsellik değerinin karşılığını oluşturan atasözlerinden "*Akılsız dosttansa, akıllı düşman yeğdir*" (Pazarlı, 1966) ifadesiyle kim olursa olsun bilgili olmanın önemine; "*Akılsız başın zahmetini ayaklar çeker*" (Pazarlı, 1966) atasözüyle ise iş bilmemekten kaynaklanan sorunlara dikkat çekilmiştir. Adalet değerine yapılan vurgu ise bu dönem ders kitaplarında artış göstermiştir. Atasözlerinde çoğunlukla "ilahi adalet" vurgusu öne çıkmakla birlikte; "*Adaletin kestiği parmak acımaz*" (Pazarlı, 1967) örneğinde olduğu gibi hukukun üstünlüğüne gönderme yapılmaktadır. Şekil 4'te, 1967 yılına ait yurttaşlık bilgisi ders kitabına ait bir görsele yer verilmiştir. Ünite sonlarındaki atasözleri ile işlenen konunun pekiştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca görüldüğü üzere bu dönemde atasözleri marifetiyle kendisine yer bulan değerler ile bir önceki dönem değer vurguları benzerlik göstermektedir. Bu durumu, bazı kitap yazarlarının her iki dönem vatandaşlık ders kitaplarına katkı sunmuş olması gerçeği üzerinden izah etmek mümkün görünmektedir.



Şekil 4. Yurttaşlık bilgisi ders kitabında yer alan atasözleri (Pazarcık, 1967)

3.4. 1980-1990: Darbe Sonrası Dönem

Yöntem kısmında ifade edilen gerekçeler nedeniyle bu döneme ait yalnızca bir adet vatandaşlık ders kitabı incelenebilmiştir. Bahsi geçen 1987 tarihli vatandaşlık bilgileri III ders kitabında dört atasözüne yer verilmiştir. Adalet, çalışkanlık, bilimsellik, saygı ve sevgi değerlerine atıfların yapıldığı bu kitap, dönemde incelenen tek veri kaynağı olması sebebiyle, genel görüntüyü bütüncül olarak yansıtamamaktadır. Bu döneme dair elde edilen veriler, Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

1980-1990: Darbe Sonrası Dönem Vatandaşlık Ders Kitaplarında Atasözü ve Değerler

Değerler	Örnek Atasözü	Değer Sıklığı
Adalet	"İğneyi kendine çuvaldızı ele batır"	1
Çalışkanlık	"Çalışmak ibadetten sayılır"	1
Bilimsellik	"Öğrenmenin yaşı yoktur"	1
Saygı ve sevgi	"İnsanlar konuşa konuşa hayvanlar koklaşa koklaşa"	1

3.5. 1990- 2023: Liberalleşme/Sivilleşme Dönemi

Bu döneme ait altı adet ders kitabı incelenmiştir. İncelenen 1997, 1998, 2003, 2005, 2013 ve 2021 yıllarına ait ders kitaplarından 2003 ve 2005 tarihli olanlarda hiçbir atasözüne rastlanılmamıştır. Bu döneme ait incelenen ders kitaplarında sırasıyla eşitlik, dürüstlük, çalışkanlık, dayanışma, sabır, adalet, dostluk, yardımseverlik, sevgi, sorumluluk ve tasarruf değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 5.

1990- 2023: Liberalleşme/Sivilleşme Dönemi Vatandaşlık Ders Kitaplarında Atasözü ve Değerler

Değerler	Örnek Atasözü	Değer Sıklığı
Eşitlik	"Kadının saç uzun aklı kısa"	3
Dürüstlük	"Söz verme, verdinse dönme"	3
Çalışkanlık	"Hareket etmedikçe bereket olmaz"	3
Dayanışma	"Bir elin nesi var, iki elin sesi var"	3
Sabır	"Sabreden derviş muradına ermiş"	2
Adalet	"Hayır dile komşuna, hayır gelsin başına"	2
Dostluk	"Dost kara günde belli olur"	2
Yardımseverlik	"Komşu komşunun külüne muhtaçtır"	2
Sevgi	"Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır"	1
Sorumluluk- Tasarruf	"Ayağını yorganına göre uzat"	1

Tek Parti Dönemi ders kitaplarında olduğu gibi incelenen ders kitabı sayısına oranla atasözü kullanımının bu dönemde de azalmış olduğu gözlemlenmiştir. Bu dönemdeki atasözlerinin sadece 2013 tarihli ders kitabında diğer yıllara nazaran daha yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca 2013 tarihli vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabında toplumsal cinsiyet eşitliğinden bahsedilirken toplumun diline yerleşmiş bazı cinsiyetçi ifadelerin eleştirildiği görülmüştür. Bu duruma; “*Evde iki horoz olunca sabah erken olur*”, ile “*Kadının bir aklı, erkeğin dokuz aklı vardır*” (Aşan, 2013) gibi ifadeler örnek olarak gösterilebilir. Bu dönem ders kitaplarındaki atasözleri, sadece metin içinde geçmemekte; 2013-2014 eğitim öğretim yılında basılan ve günümüzde hala okutulmakta olan vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabında olduğu gibi sınıf içi etkinlikler kısmında da yer almaktadır (Bkz. Şekil 5).

2. ETKİNLİK

İkişerli ya da üçerli gruplara ayrılınız. Aşağıdaki tabloda yer alan atasözlerini okuyarak bunlarda hangi toplumsal değer vurgulandığını ve her bir değeri korumak için neler yapabileceğinizi yazınız.

Atasözleri	Vurgulanan Değer	Bu Değeri Korumak İçin Neler Yapabiliriz?
Ayağını yorganına göre uzat.		
Bir elin nesi var, iki elin sesi var.		
Komşun açken sen tok uyuma.		
Acele bir ağaçtır, meyvesi pişmanlık.		
Ağaca dayanma kurur, insana dayanma ölür.		

Şekil 5. Vatandaşlık ve demokrasi ders kitabında yer alan atasözleri (Aşan, 2013)

3.6. Atasözlerinin Vurguladığı Değerlere Göre Çizilen Vatandaş Profili

Söz konusu dönemlerde incelenen veri kaynaklarının sayısı ve Türk kültüründe yer alan atasözlerinin bağlamı göz önünde bulundurulduğunda, ortaya çıkan tabloyu salt olarak nicel değerler üzerinden yorumlamak yanlış olacaktır. Örneğin araştırma kapsamında incelenen tarihsel dönemde, atasözleriyle en çok vurgulanan değer çalışkanlık olmuştur. Bu durum, elbette Türk kültüründe çalışkanlık değerini niteleyen birçok atasözünün mevcudiyeti ile de ilişkilidir. Bununla birlikte ders kitaplarında bahsi geçen atasözlerinin sıklıkla kullanıldığı; bu itibarla oluşturulan makbul vatandaş profili açısından “çalışkanlığın” öne çıkarıldığı görülmektedir. Bu kapsamda çalışkanlık genellikle; ekonomik kalkınma, bedensel ve zihinsel aktivite gibi bağlamlarda ele alınmıştır. Makbul vatandaş tasavvuru açısından sorumluluk, bilimsellik ve dürüstlük değerlerinin de kaynaklarda kesif olarak tekrarlandığı tespit edilmiştir. Atasözleri aracılığıyla ele alınan sorumluluk değeri ile bireyin, kişisel eylem ve davranışlarının neticelerini muhasebe etmesi ve olası sonuçları göze alması gerektiği ifade edilmiştir. Bilindiği üzere sorumluluk üstlenme kapasitesi, bir başka ifade ile yurttaşların üstlendikleri görevleri yerine getirme motivasyonu ile birlikte ortaya koydukları karar alma becerileri, salt olarak bireysel bir tutumla ilişkili değildir. Bu durum, bireyin bir parçası olduğu toplumsal yapının sağlıklı bir şekilde işlemesiyle de alakalıdır. Bireysel olduğu kadar kolektif bir değer olarak sorumluluk, ders kitaplarında en fazla öne çıkarılan değerlerden birisi olmuştur.

Bilimsellik değerini içeren atasözleri ile ilmin ve bilim insanının önemine işaret edilmiştir. Bilhassa okuma ve yazmayı teşvik eden atasözlerinin, eğitim marifetiyle toplumu kalkındırmayı hedeflediği söylenebilir. Düşünme, muhakeme yapma, okuma ve araştırma gibi erdemler marifetiyle bilime, teknolojiye ve muasır medeniyetler seviyesine gelmenin önemini kavramış olan genç Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin atasözleri üzerinden bilime yönelik yaptığı vurgular önemlidir. Bilimi kendine rehber edinen yurttaş profili öncelenmiştir. Dürüstlük değerini ihtiva eden atasözleri ile de çoğunlukla; doğru söz söylemenin ve dürüst çalışmanın önemi vurgulanmıştır. Gerçekten de çalışkanlık, sorumluluk ve bilim ışığında gerçekleşen bilişsel terakki, tek başına herhangi bir anlam ifade etmemektedir. Dürüstlük, mezkûr değerlere anlam katmaktadır. Akademik açıdan başarılı, çalışkan, sorumluluklarının farkında ancak doğruluktan kopmuş birey, asla makbul bir vatandaş değildir. Bu zaviyeden atasözleri ile en çok vurgulanan değerlere bakıldığında, adeta ders kitaplarındaki çalışkan, sorumluluk sahibi, bilimsel yurttaş tipi, dürüstlük değeri

ile itmam edilmiştir. Vatandaşlık ders kitaplarındaki çalışkan, sorumluk sahibi, bilimi önceleyen ve dürüst vatandaş tipini, dayanışmacı vatandaş tasavvuru izlemektedir. Öte yandan kaynaklarda yer alan; “Bir elin sesi çıkmaz” (Şerbetçioğlu ve Tülin, 1964), “Baş başa vermeyince taş yerinden kalkmaz” (Şerbetçioğlu ve Tülin, 1955) gibi atasözleri ile dayanışma değeri kapsamında birlik ve beraberliğe vurgu yapılmıştır.

Adalet değerini niteleyen atasözleriyle hak yemeyen ve hukukun üstünlüğüne güvenen vatandaş profili öncelenirken, “Yarını bugünden hazırla”, “Gerekliyi gerekmez iken sakla” (Şerbetçioğlu ve Tülin, 1955) gibi atasözleriyle vatandaş, tasarruf bilinci ile birikim yapmaya ve kaynakları doğru kullanmaya teşvik edilmektedir. Bu atasözü örneklerinin, incelenen dönemin zorlu ekonomik koşullarının tabii bir yansıması olduğu söylenebilir. Öte yandan vatandaşlık ders kitaplarında, anne-babanın kıymeti ve yuvanın önemi üzerinden aile birlikteliği vurgulanmıştır. 20 yüzyılın son çeyreğinden itibaren toplumu ayakta tutan en önemli yapı taşlarından birisi olan aile kurumunun muhafazası ve idamesi kapsamında yerelde ve uluslararası her geçen gün artan tartışmalara bakıldığında durum daha anlaşılır olmaktadır. Zira ailenin gücü ve sağlıklı aile içi ilişkiler, değerleri özümsemiş sağlıklı karakterlerin inşası açısından elzemdir. Sevgi değeri ile kalp kırmama, duyarlılık değeriyle diğer insanlara karşı hoşgörülü olma konuları öncelenmiştir. Sabır değerine gelince, bu kapsamda daha çok doğru zamanı beklemeyi, acele etmemeyi öğütleyen atasözlerine yer verilmiştir. Öz denetime yönelik atasözleri ile daha çok kişinin kendisini kontrol etmesi ve tutarlı davranması gerektiği salık verilmiştir. Yardımseverlik değeri bağlamında yer verilen atasözleri ile daha çok komşuluğun önemine; vatanseverlik ile yurt, yuva kavramlarına gönderme yapılmıştır. Saygı değerine yönelik atasözleri ise genellikle; “Büyük sözü dinleyen aldanmaz”, “Tuz ekmek hakkı bilmeyenin akıbeti kör olur” (Şerbetçioğlu ve Tülin, 1964) benzeri kullanımlarla büyüklere ve nimete saygıyı öğütler niteliktedir.

Vatandaşlık ders kitaplarındaki duyarlılık değerini ihtiva eden atasözleriyle, bireylere ve doğaya karşı daha hassas davranılması gerektiğine; “Dost kara günde belli olur” (Aşan, 2013) ve “Dost acı söyler fakat doğru söyler” (Pazarlı, 1967) atasözü örneklerinde olduğu gibi arkadaşlık ilişkilerindeki yardımseverliğin ve karşılıklı şeffaflığın/dürüstlüğün önemine işaret edilmektedir. Estetik değerini içeren atasözleri, sanatın önemine dikkat çekmekte; kitaplardaki eşitlik vurgusu ile kişinin kendisine yapılmasını istemediği bir davranışı başkasına yapmaması gerektiği öğütlenmektedir. İlaveten toplumsal cinsiyet rolleri konusunda da eleştirel bir bakış açısı sunulmuştur.

Tablo 6.

Atasözleri Aracılığıyla Vatandaşlık Ders Kitaplarında Vurgulanan Toplam Değer Sıklığı

Değer	Sıklık	%	Değer	Sıklık	%
1. Çalışkanlık	89	22	12. Yardımseverlik	9	2
2. Sorumluluk	47	12	13. Vatanseverlik	7	2
3. Bilimsellik	44	11	14. Saygı	7	2
4. Dürüstlük	40	10	15. Duyarlılık	6	2
5. Dayanışma	30	8	16. Dostluk	6	2
6. Adalet	30	8	17. Estetik	5	1
7. Tasarruf	21	5	18. Eşitlik	3	1
8. Aile birliği	17	4	19. Özgürlük	-	-
9. Sevgi	15	4	20. Bağımsızlık	-	-
10. Sabır	12	3	21. Barış	-	-
11. Öz denetim	9	2			

İncelenen vatandaşlık ders kitaplarında, SBDÖP’de yer alan özgürlük, bağımsızlık ve barış değerlerini ihtiva eden herhangi bir atasözüne rastlanılmamıştır. Her ne kadar ders kitaplarında bu değerleri karşılayan, “Yurtta sulh, cihanda sulh”, “Hâkimiyet kayıtsız şartsız milletindir” örneklerinde olduğu gibi, kimi vecizeler olmuş olsa da mezkûr ifadeler atasözü kapsamında yer almadığından ilgili verilere bu çalışmada

yer verilmemiştir. Dolayısıyla bu değerlerin ders kitaplarında atasözü olarak karşılık bulmaması, incelenen tarihsel süreçte özgürlük, bağımsızlık ve barış değerlerine yeterince önem verilmediği anlamına gelmemektedir. Zira bu çalışma, salt olarak atasözü-değer ilişkisi bağlamında döneme bir ışık tutma çabasıdır. İlâveten Türk kültüründe arkadaşlık/dostluk temalı birçok atasözü bulunmasına rağmen vatandaşlık ders kitaplarında dostluk değerini ele alan atasözlerine görece az yer verilmiş olması da dikkate değer bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumu, halihazırda dostluk ilişkilerine büyük ölçüde önem veren bir toplumda, söz konusu değer ön plana çıkarılma ihtiyacı duyulmaması yaklaşımı ile açıklamak mümkündür. 1930-2023 yılları arasında vatandaşlık ders kitaplarında yer alan atasözlerinin ihtiva ettiği değer sıklıkları Tablo 6'da gösterilmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Vatandaşlık ders kitaplarının atasözü-değer vurgusu bağlamında incelendiği bu çalışmada, dönemler arası karşılaştırmalı bir yaklaşımla atasözlerinin ihtiva ettiği değerler üzerinden oluşturulmak istenen vatandaş profilinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Literatürde bu araştırmayla doğrudan ilişkili bir çalışma olmadığından elde edilen sonuçlar genellikle kendi içinde tartışılmıştır. Bununla birlikte her ne kadar farklı disiplinlerde gerçekleştirilmiş olsa da kimi çalışmaların sonuçları ile bu araştırmadan elde edilen bulgular muhtelif yönleriyle karşılaştırılmıştır.

Çalışma kapsamında ilk olarak incelenen Tek Parti Döneminin, vatandaşlık ders kitaplarında atasözlerine en az yer verilen dönemlerden birisi olduğu görülmüştür. Bununla birlikte incelenen atasözlerinde tasarruf, sorumluluk, çalışkanlık ve öz denetim değerlerine yönelik atıflar vardır. Zira bu dönem, 1929 ekonomik buhranının dünyada ve ülkemizde etkilerinin yoğun olarak hissedildiği bir dönemdir. Başlangıçta her ne kadar liberal ekonomi politikaları uygulanmak istenmişse de dünya geneline nüfuz eden büyük ekonomik buhran ve beklenen II. Dünya Savaşı'nın baskısı ile devletçilik ilkesi benimsenmiştir (Baytal, 2007; Şeker, 2011; Takım, 2012). Bu itibarla dönemin zorlu ekonomik koşulları saikiyle çalışkanlık ve tasarruf gibi değerlerin önemini vurgulayan atasözleri kullanılarak öğrencilere farkındalık kazandırmanın hedeflendiği söylenebilir. Ülkenin ekonomi politikasını oluşturan devletçilik ilkesiyle de öğrencilere dışa bağımlı olmadan; tasarruf, sorumluluk, çalışkanlık, özdenetim gibi değerlerin fark ettirilmesi amaçlanmış olabilir. Ancak bu dönemde, diğer dönemlerle karşılaştırıldığında incelenen kitap sayısına karşılık tespit edilen atasözü sayısı nicelik bakımından azdır. Ders kitaplarında atasözlerinin az kullanılmasının sebebi olarak dönemin ders kitaplarının genel olarak sade bir dille yazılmış olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Literatürde bu çıkarımı destekleyen çalışmalar da mevcuttur (Çapa, 2002; Coştu, 2020). Ayrıca bu sonucun bir diğer nedeni olarak da yeni inşa edilen devletin ideolojik kaygıları sebebiyle ders kitaplarının genellikle kamu marifetiyle tek elden basılmış olması (Alaca, 2017; Dağ, 2022) da ileri sürülebilir. Böylece dönemin ders kitaplarında kullanılan dil ve yaklaşımların çeşitlilik arz etmesi ihtimalinin azaldığı, içeriğin hassasiyetle standardize edildiği düşünülmektedir.

İncelenen 1950-1960 Demokrat Parti Dönemi ile vatandaşlık ders kitaplarında atasözü kullanımında büyük bir artış görülmüştür. Bir önceki döneme göre daha az sayıda ders kitabı incelenmesine rağmen Demokrat Parti Dönemi ders kitaplarında metin içlerinde ve ünite sonlarında işlenen konuya uygun atasözlerinin kullanımında kayda değer bir sıklık göze çarpmaktadır. Bu dönemde çalışkanlık, açık bir şekilde üzerinde en çok durulan değer olmuştur. Sık tekrarlanan değerlerden sorumluluk, bilimsellik ve dürüstlüğü de bu yıllarda atasözleri aracılığıyla öğrencilere kazandırılmak istenen nitelikler arasında yer aldığı görülmektedir. Bu dönem vatandaşlık ders kitaplarındaki atasözlerinde ilk kez vurgulanan değerler; bilimsellik, dürüstlük, dayanışma, adalet, aile birliğine önem verme, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik, duyarlılık, sabır, saygı, estetik ve dostluktur. Bununla birlikte veri kaynaklarında; eşitlik, bağımsızlık, özgürlük ve barış değerlerini içeren herhangi bir atasözüne yer verilmemiştir. Bu dönemde aynı yazarlar tarafından yazılmış; farklı sınıf ve yıllarda okutulmuş ders kitaplarında birbirini tekrarlayan atasözlerine sıklıkla rastlanılmıştır. Birbirini tekrarlayan atasözleri sebebiyle bazı değerlerdeki sıklık göstergelerinde artış gözlenmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen 1960-1980 döneminde, bir önceki döneme göre hem incelenen vatandaşlık ders kitabı hem de kitaplarda yer alan atasözlerinin miktarında artış yaşanmıştır. Çalışkanlık, sorumluluk, bilimsellik, dürüstlük, adalet ve dayanışma değerlerinin öne çıktığı görülmüştür. Siyasi ve sosyal çalkantıların yaşandığı bir dönem olduğu düşünüldüğünde, bilhassa adalet ve dayanışma değerlerinin görece öne çıkması olağan bir durumdur. Daha açık bir ifadeyle siyasi, fikri ve içtimai tartışmaların arttığı, bu itibarla da toplumsal fay hatlarının derinleştiği bu dönemde adalet ve dayanışma vurgularının tesadüf olmayacağı açıktır. Zira ders kitapları siyasi, sosyal ve ekonomik konjonktürlerden ari değildir. Bu bağlamda devletlerin egemen ideolojiyi aşlamak için öğretmen yetiştirme politikaları, program geliştirme aşamaları, tören ve kutlama çalışmaları ile ders kitabı yazımı gibi hususlarda eğitime birçok müdahalesi olabilmektedir (Akın ve Arslan, 2014). Bu dönemde yine önceki dönemlerde olduğu gibi eşitlik, bağımsızlık, barış ve özgürlük değerlerine yönelik bir atasözü kullanımı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu dönem ders kitaplarında ünite sonlarında konuya uygun bir şekilde atasözlerine ayrı bir yer verilmiştir. 1960-1980 tarihsel aralığı, incelenen dönemler içerisinde en çok atasözünün kullanıldığı dönem olarak karşımıza çıkmaktadır.

1980-1990 döneminde tek bir ders kitabı incelenebilmiştir. Buna rağmen atasözleri bağlamında 1930-1950 dönemi ile 1980-1990 dönemi kaynakları, nicelik bakımından oldukça benzerdir. İlk dönemde sayıca daha fazla kitap incelenmesine rağmen bu dönemde tek bir kitapla neredeyse aynı değer frekansına ulaşılmış olması dikkate değer bir bulgudur. Her dönemde olduğu gibi bu dönemde de çalışkanlık değeri ders kitabında kendisine yer bulmuştur. Ancak incelenen veri kaynağının azlığı sebebiyle bu döneme dair genel bir değerlendirme yapmak zordur.

1990-2023 dönemi, ele alınan dönemler içerisinde en uzun olanıdır. Bu dönemde incelenen ders kitabı sayısı ile kitaplarda yer alan atasözü sayısı arasında ters bir orantı olduğu söylenebilir. İncelenen zaman diliminde; eşitlik, dürüstlük, çalışkanlık ve dayanışma en sık vurgulanan değerler olmuştur. En az vurgu ise sevgi, sorumluluk ve tasarruf değerlerine yapılmıştır. İncelenen tüm dönemler içerisinde eşitlik değeri ilk defa bu dönemde karşımıza çıkmaktadır. Eşitlik değerinin toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili kalıp yargılar taşıyan atasözleri aracılığıyla vurgulandığı örneklerde, atasözlerinin eleştirel bir bakış açısı yaratmak amacıyla kullanıldığı söylenebilir. Batur ve Soyucok (2019) da benzer şekilde, Türkçe ders kitaplarındaki atasözlerini eleştirel düşünme unsurları bakımından inceledikleri çalışmalarında, Türkçe ders kitaplarında kullanılan atasözleri içerisinde eleştirel atasözlerine az da olsa yer verildiğini ifade etmişlerdir. Toplumsal cinsiyet konularının da ders kitaplarında kendisine yer bulduğu bu dönemde, toplumda halihazırda kullanılmakta olan cinsiyetçi atasözlerinin yanlışlığının sorgulandığı görülmektedir. Güneş (2009), 1990'lı yıllardan itibaren toplumsal cinsiyet rollerinin ders kitaplarına olumlu yansımalarının görülmeye başladığını ifade etmiştir. Gümüsoğlu (2008) ise ders kitaplarındaki cinsiyet rollerinde yeterli olmasa da bir iyileşme olduğunu kaydetmiştir. Görüldüğü üzere bahsi geçen her iki çalışmadan elde edilen bulgular ile bu çalışmada ulaşılan sonuçlar birbirini destekler mahiyettedir. İlaveten ilk kez bu dönemde, vatandaşlık ders kitaplarındaki atasözlerinin etkinlikler kapsamında yer aldığı tespit edilmiştir.

Genel olarak 1930'lardan günümüze vatandaşlık ders kitaplarında atasözleri marifetiyle en çok işlenen değer çalışkanlık olmuştur. Diğerlerine nazaran daha yoğun bir şekilde ifade bulan çalışkanlık değerinin öne çıkarıldığı atasözleri ile ameli ve zihni faaliyetlerin yanı sıra üretimin de önemine dikkat çekilmiştir. Elbette, vatandaşlık ders kitaplarındaki metin içlerinde, ünite sonlarında ya da etkinliklerde kendisine yer bulan atasözlerinde çalışkanlık değerinin hem sıklık hem de söylem çeşitliliği ile öne çıkarılması, Türk kültüründe çalışma ve üretmenin kıymetini konu alan atasözlerinin ziyadeliğine işaret etmektedir. Ancak mezkûr değeri ihtiva eden atasözlerinin ders kitaplarında yoğun bir şekilde kullanılması, oluşturulmak istenen makbul vatandaş profilinin niteliklerini izhar etmesi bakımından da önemlidir. Bir başka ifade ile kendisine her dönem ders kitaplarında yer bulan çalışkanlık değerinin, eğitim politikaları aracılığıyla bireylere kazandırılmak istenen başat bir değer olduğu söylenebilir. Öte yandan ders kitaplarında; sorumluluk, bilimsellik, dürüstlük, dayanışma ve adalet değerlerini ihtiva eden atasözleri, birbirine yakın

bir kullanım sıklığındadır. İncelenen kaynaklarda, görece; tasarruf, aile birliğine önem verme, sevgi, sabır, öz denetim ve yardımseverlik az; vatanseverlik, saygı, duyarlılık, dostluk, estetik ve eşitlik değerleri ise oldukça az işlenmiştir. Tüm bu değerleri konu alan atasözlerine vatandaşlık ders kitaplarında pek yer verilmemiş olması, adı geçen değerleri vurgulayan atasözlerinin azlığıyla izah edilemez. Bilakis Türkçe; sabır, yardımseverlik, dostluk, sevgi, saygı gibi değerleri içeren atasözleri bakımından zengin bir dildir. O halde ortaya çıkan durumun, oluşturulmak istenen makbul vatandaş tasavvurundaki önceliklerle ilişkili olduğu söylenebilir. Araştırmada, bağımsızlık, özgürlük ve barış değerlerini niteleyen atasözlerinin incelenen ders kitaplarının hiçbirinde yer almaması dikkat çekici bir bulgudur. Girmen (2013), tarafından yapılan çalışmada ilköğretim programının içerisinde yer alan Türkçe eğitimindeki atasözleri incelenmiş; bu çalışmada da en az vurgulanan değerlerden birinin bağımsızlık olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışma, 1930-2023 yılları arasında vatandaşlık bilgisi ders kitaplarında yer alan atasözleri üzerinden öne çıkarılan değerlerle, dolayısıyla çizilen makbul vatandaşın nitelikleri ile ilgili bir görüntü elde etme iddiasındadır. Bilhassa günümüz dünyasında bireysel ve kolektif anlamda ahlaki sorunların yaşandığı, daha geniş bir ifadeyle emeksiz zenginlik trendinin arttığı, manipülasyon ve dezenformasyonun sıradan bir alışkanlık haline geldiği, bireyselleşmenin öne plana çıkması ile sorumluluk, sabır, dostluk ve dayanışma gibi erdemlerin azaldığı, aile kurumunun zarar gördüğü, tahammül sınırlarının daraldığı, ötekileştirme ve farklılıklara karşı saygının azaldığı, güçlünün zayıfı alenen ezdiği, adil ve yaşanabilir bir dünya özleminin giderek arttığı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda; sağlıklı bir toplum inşası adına değerler eğitiminin ne denli önemli olduğu şüphe götürmez bir gerçekliğe dönüşmüştür. İşte bu gerçeklikten hareketle, bir değer aktarım aracı olarak öne çıkan atasözlerinin ders kitaplarındaki durumunun, bir başka ifade ile atasözü-değer ilişkisi bağlamında elde edilen bulguların yaklaşık 90 küsur yıllık bir dönemin genel görüntüsünü ortaya koyması, alan uzmanlarına, ders kitap yazarlarına, program geliştirme uzmanlarına ve politika belirleyicilerine önemli referans noktaları sunacaktır. Bilhassa ders kitabı yazımında söz varlığımıza daha çok yer verilmesi suretiyle kapsayıcı bir şekilde değerleri ihtiva eden atasözlerinin işe koşulmasının kıymetli bir adım olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça/Reference

- Adeyemi, B. A., ve Salawudeen, M. O. (2014). The place of indigenous proverbs in peace education in Nigeria: Implications for social studies curriculum. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(2), 186-192.
- Akın, U. ve Arslan, G. (2014). İdeoloji ve eğitim: Devlet-eğitim ilişkisine farklı bir bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 81-90.
- Akkuş, Z., Küçük, B. ve Örtten H. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değer aktarım aracı olarak atasözleri: Ahlaki ikilem oluşturma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 74-93.
- Alaca, E. (2017). Cumhuriyet dönemi ortaokul tarih ders kitapları üzerine bir değerlendirme. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(4), 49-65.
- Arkonaç, S. ve Paker, O. (2012). Türkiye’de kadın ve modernite: Söylem analizi ile yaklaşım. S. Arkonaç (Ed.), *Söylem çalışmaları içinde* (s. 105-120). Nobel Yayınları.
- Atalan, S. ve Topçuoğlu-Ünal, F. (2021). Aynı sınıf düzeyinde hazırlanmış ders kitaplarının atasözleri ve deyimler açısından karşılaştırılması. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84), 129-143.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Nobel Yayınları.
- Barcın, S. (2018). Türk soylulara Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak atasözleri ve deyimlerin kullanımı: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi altın köprü Türkçe öğretimi ders kitabı (B1 Seviyesi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(2), 1-16.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri: NVivo 7.0 ile nitel veri analizi*. Seçkin Kitabevi.
- Batur, Z. ve Soyucok, M. (2019). Atasözlerinde eleştirel düşünme unsurları: Türkçe ders kitapları. *Folklor/Edebiyat*, 25(100), 1119-1132. DOI: 10.22559/folklor.1004
- Baytal, Y. (2007). Demokrat Parti dönemi ekonomi politikaları (1950-1957). *Atatürk Yolu Dergisi*, 10(40), 545-567. https://doi.org/10.1501/Tite_0000000070.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Allyn and Bacon.
- Brosh, H. (2013). Proverbs in the Arabic language classroom. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(5), 19-29.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Celkan, H. Y. (2005). Sosyolojinin tarihçesi. A. Solak (Ed.), *21. yüzyılda sosyoloji ve eğitim içinde* (s. 1-50). Hegem Yayınları.
- Commission/EACEA/Eurydice, E. (2012). Citizenship Education in Europe, Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Coştu, K. (2020). Değerler Eğitimi Açısından Tek Parti Dönemi Âdâb-ı Muâşeret Kitapları. *Eskiyeşi*, 40, 129-153. <https://doi.org/10.37697/eskiyeşi.667810>
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri*. S. B. Demir ve M. Bütün (Çev. Ed.), Siyasal Kitabevi.
- Çakır, A. (2014). *Söylem analizi: Ne demek istiyorsun?*. Palet Yayınları.
- Çapa, M. (2002). Cumhuriyet’in ilk yıllarında tarih öğretimi. *Atatürk Yolu Dergisi*, 29(30), 39-55. https://doi.org/10.1501/Tite_0000000266

- Çelik, H. (2008). Cumhuriyet dönemi vatandaşlık eğitiminde önemli adımlar. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 1, 359-369.
- Çetin, H. (2001). "Devlet, ideoloji ve eğitim". *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 201-211.
- Dağ, A. E. (2022). Tarih ders kitaplarında Arap ve Ortadoğu algısının dönüşümü: Tek partiden Demokrat Partiye geçiş. *Universal Journal of History and Culture*, 4(2), 194-217. <https://doi.org/10.52613/ujhc.1173409>
- Davranovna, H. K. ve Nilufar, S. (2024). Importance of folk proverbs in child education. *Образование Наука И Инновационные Идеи В Мире*, 43(3), 150-153.
- Demircioğlu, İ. H., Mutluer, C. ve Demircioğlu, E. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik öğretmen nitelikleri hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 577-586.
- Dilek, D. (2001). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Pegem A Yayınları.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.
- Doğanay, A. (2015). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (s. 226-254). Pegem A yayıncılık.
- Esen, Y. (2003). Okul bilgisi ve ders kitapları. M. T. Bağlı ve Y. Esen (Ed.), *Ders kitaplarında insan hakları: İnsan haklarına duyarlı ders kitapları* içinde (s. 5-19). Tarih Vakfı Yayınları.
- Evin, İ. ve Kafadar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 293-304.
- Gaworek, N. H. (1977). Education, ideology, and politics: History in Soviet primary and secondary schools. *The History Teacher*, 11(1), 55-74.
- Gebregeorgis, M. Y. (2017). Peace values in language textbooks: The case of English for Ethiopia student textbook. *Journal of Peace Education*, 14(1), 54-68. <https://doi.org/10.1080/17400201.2016.1228526>
- Gereken, H. (2018). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki atasözlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Akdeniz Üniversitesi.
- Girmen, P. (2013). Türkçe eğitiminde atasözleri ve değer eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 117-142.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu (Çev. Ed.), Anı Yayıncılık.
- Gökkaplan, Y. (2022). Atasözleri ve deyimlerde akıl kavramı. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 43-63. <https://doi.org/10.54316/dilarastirmalari.1097784>
- Gömleksiz, M. N. ve Akyıldız, S. (2012). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(196), 69-92.
- Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Öner, Ü. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir değer olarak demokrasi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 79-100.
- Grant, R. A., ve Asimeng-Boahene, L. (2006). Culturally responsive pedagogy in citizenship education: using African proverbs as tools for teaching in urban schools. *Multicultural Perspectives*, 8(4), 17-24. https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0804_4
- Güllüoğlu, Ö. (2012). "Söylen(mey)enin" analizi: Bellona markasına yönelik tüketici algısı üzerine bir söylem çözümlemesi. Ö. Güllüoğlu (Ed.), *İletişim bilimlerinde araştırma yöntemleri: Yazılı metin çözümleme* içinde (s. 225-276). Ütopya Yayınları.
- Gümüşoğlu, F. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(4), 39-50.

- Güneş, Ö. (2009). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet ayrımı (1990-2006). *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19(2), 81-95.
- Gürel, D. (2016). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilkököl 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine yönelik görüşlerinin karşılıklı olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 641-660.
- Hablemitoğlu, Ş. ve Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54. https://doi.org/10.1501/Asbd_0000000028
- Hali, S. (2014). Tarih öğretimi ve ders kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 158-166.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 138-145.
- Karasu- Avcı, E. ve Faiz, M. (2018). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları "etkin vatandaşlık" öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 1-21.
- Karasu- Avcı, E., Faiz, M. ve Turan, S. (2020). Etkili vatandaşlık eğitiminde değerler eğitimi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünceleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 263-296. <https://doi.org/10.34234/ded.655916>
- Kırıkçı, A. C. (2017). Sosyal bilgiler ve kapsamındaki ders kitaplarında doğu-batı bağlamında öteki: (1928-2017). [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kurtdede-Fidan, N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3). 361-388.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. A. Gümüş ve M. S. Durgun (Çev.), BilgeSu.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.), Nobel Yayınları.
- Mieder, W. (2004). *Proverbs: A handbook*. Greenwood Publishing Group.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ilkököl ve ortaokul 4-7 sınıflar. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar*. Yayınodası Yayıncılık.
- Özkan, E. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında Türk kültür öğeleri olarak atasözleri ve deyimler. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 4(10), 295-300.
- Özkan, R. (2010). Türk eğitim sisteminde himayeci değerler: İlköğretim ders kitapları örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1124-1141.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 1-31). Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.), Pegem Akademi.
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz (Çev.), Siyasal Kitapevi.
- Setyono, B. ve Widodo, H. P. (2019). The representation of multicultural values in the Indonesian Ministry of Education and Culture-Endorsed EFL textbook: A critical discourse analysis. *Intercultural Education*, 30(4), 383-397. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1548102>
- Sevinç, M. (2006). Evrensel ve yerel değerlerin eğitime yansımaları. Y. Mehmedoğlu ve A. U. Mehmedoğlu (Ed.), *Küreselleşme ahlâk ve değerler içinde* (s. 205-239). Litera Yayıncılık.

- Som, İ. ve Karataş, H. (2015). Türkiye’de vatandaşlık eğitimi üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-50. <https://doi.org/10.29065/usakead.232402>
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Şahin, T. ve Ersoy, F. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1535-1558.
- Şeker, K. (2011). Tek Parti Dönemi ekonomik politikaları ve özel teşebbüs yatırımlarına bir örnek: Nuri Demirağ tayyare atölyesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011(23), 129-143.
- Şen, A. (2018). Değişim ve devamlılık: Türkiye’de vatandaşlık ve sosyal bilgiler ders kitaplarında asker-sivil ilişkileri ve darbeler (1950-2012). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1099-1119. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.434454>
- Şimşek, N. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin demokratik kazanımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 188-202.
- Takım, A. (2012). Demokrat Parti Döneminde uygulanan ekonomi politikaları ve sonuçları. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 67(02), 157-187. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002251
- Tan, B. P., Naidu, N. B. M., ve Jamil, Z. (2018). Moral values and good citizens in a multi-ethnic society: A content analysis of moral education textbooks in Malaysia. *The Journal of Social Studies Research*, 42(2), 119-134. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jssr.2017.05.004>
- Tatar, B. (2014). *Din, ilim ve sanatta hermenötik*. İSAM Yayınları.
- Uğurlu, C. T. (2011). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de vatandaşlık eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 153-169.
- Üstel, F. (2021). *Makbul vatandaşın peşinde: II. Meşrutiyetten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İletişim Yayınları.
- Xiong, T. (2012). Essence or practice? Conflicting cultural values in Chinese EFL textbooks: A discourse approach. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(4), 499-516.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Zabun, B. ve Berber, Ş. (2019). İdeolojik sosyoloji öğretimi: Halk fırkası programı doğrultusunda yazılan ilk ders kitabı (Necmeddin Sadak). *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 5, (21), 1672-1080. <http://dx.doi.org/10.31576/smryj.324>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The primary goals of attempting to increase citizens' understanding of democracy are to inculcate the concept of democracy, give them a sense of national identity, and educate them to become familiar with customs and social norms. The goal of citizenship education is also to develop these traits in people. It can be said that educational institutions and educational policies, which have a great impact on social change, are regulated by the state, and with these instruments, the state aims to raise individuals with a structure that overlaps with its own ideology. Therefore, it is aimed to reveal the citizen profile that is desired to be created through the proverbs in the civics textbooks published between 1930 and 2023. These proverbs will be examined in the context of the values in the Social Studies Curriculum and the underlying/root values in all other curricula, and answers to the following research questions will be sought.

- What values do the proverbs in citizenship textbooks contain?
- How do the frequencies of the values contained in the proverbs in citizenship textbooks differ according to the periods?
- What kind of citizen profile is intended according to the values emphasized by the proverbs?

The research is unique in that it covers the process from the first years of the republic to the present, taking into account the political, social, and cultural context of the historical period in which the text was written.

2. METHOD

In this study, the document analysis method, one of the qualitative research approaches, was used. For using qualitative research methods allows one to investigate in great detail how proverbs and values are presented in the context of citizenship education in textbooks. The data sources for the research consist of 4th, 5th, 6th, 7th, and 8th grade citizenship textbooks published between 1930 and 2023. The textbooks under examination were categorized based on five primary eras in the political history of Turkey. The data sources were examined in chronological order, and the data obtained were analyzed by comparing them within different and similar periods.

The data were analyzed using discourse analysis and content analysis. Researchers can uncover important information and gain a thorough grasp of the material contained in documents by using content analysis (Neuman, 2014). Discourse analysis was also employed to extract meaning from the texts and create a link between the meaning and the time periods under study. Because discourse analysis is based on the understanding of evaluating the texts in question within the context in which they emerged (Baş and Akturan, 2008).

The values in the social studies course curriculum and the underlying/root values in other curricula were taken into consideration when creating the codes for this study. The unit of analysis of the research is the proverbs in the textbooks. Various quotes from the texts in the documents are included to support the findings during reporting (Merriam, 2013). Multiple values were included to the frequency table whenever a proverb in the textbooks had more than one value. Nevertheless, apothegms were outside the purview of the study.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Proverbs in citizenship textbooks were examined within the framework of five main periods, and the obtained data were digitized and presented through tables. Three proverbs in all were found in the textbooks of the Single Party Government Period (1930–1950), which was the first to be studied. Savings, responsibility, self-control, and diligence are values that were highlighted in the proverbs of this era. Proverb usage increased significantly in the Democratic Party Period (1950–1960) textbooks under examination. Diligence was the most stressed value in proverbs. Then, the values of responsibility and

scientificity come to the fore. In the "Inter-Coup Period" (1960–1980), the use of proverbs was intense and often repeated. During this time, the principles of responsibility, diligence, and scientificity were given the most weight. In the Post-Coup Period (1980–1990), references were made to the values of diligence, justice, scientificity, respect, and love. Due to the limited data sources accessed, the findings may not fully reflect the general picture of the period. In the last examined Demilitarization Period (1990–2023), the values of equality, honesty, diligence, and solidarity were highlighted.

The fact that the value of diligence comes to the fore in all periods examined can be seen as a reflection of the importance given to working and producing in Turkish culture. Additionally, it can be said that diligence plays a significant role in the qualities of the citizen profile aimed to be created through the proverbs included in the citizenship course textbooks. Furthermore, among the essential components of a good citizen profile are the principles of responsibility, scientificity, and honesty. On the other hand, upon examining the textbooks, it has been observed that there is no proverb containing the values of freedom, independence, and peace.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik kurul izin bilgileri

Bu çalışma anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen, insan ve hayvanların (materyal/veriler dâhil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılan ve kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar kapsamına dahil olmadığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacılar, araştırmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır. Bu doğrultuda her bir yazarın katkı oranı %50’dir. Araştırmacıların araştırmanın hangi aşamalarına katkıda bulundukları aşağıda açık bir şekilde ifade edilmiştir.

Yazar 1: Giriş, verilerin toplanması, analizi ve bulguların yazımı

Yazar 2: Yöntem, sonuç, tartışma ile danışmanlık ve redaksiyon.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.



Angoff'un Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri Yöntemi'nin Değişen Madde Fonksiyonu Belirlemede Kullanımı*1

The Use of Angoff's Transformed Item Difficulties Method in Detecting Differential Item Functioning

Metehan GÜNGÖR² ID, Ergül DEMİR³ ID

Geliş Tarihi (Received): 22.02.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 19.12.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Bu çalışmada değişen madde fonksiyonu (DMF) belirleme yöntemlerinden Angoff'un Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri (Transformed Item Difficulties) Yöntemi önemli ayrıntıları ve eleştirilen yönleriyle tanıtılmakta, yöntemin güçlü ve zayıf yönleri tartışılmaktadır. Tek boyutlu ve 0-1 şeklinde puanlanan maddelerden oluşan testlerde DMF belirleme çalışmalarında kullanılmak üzere geliştirilmiş öncü yöntemlerden biri olan Angoff'un yöntemine yönelik olarak alan yazında bazı eleştiriler bulunmaktadır. Yöntemin yalnızca madde güçlüklerine odaklı olması, gruplar arasındaki gerçek farkın değişen madde fonksiyonu olarak görülme olasılığı bulunması gibi nedenlerle bu yöntemin kullanılmaması önerilebilmektedir. Diğer taraftan yöntem, uygulama kolaylığı, grafiksel yorumlama imkânı tanınması ve görece küçük örneklemelerde de kullanılabilmesi gibi pratik avantajlara sahiptir. Bu kapsamda bu çalışmada Angoff'un yönteminin algoritması, genel karakteristiği, güçlü yönleri ve sınırlılıkları tartışılmıştır. Ayrıca, R programlama dili üzerinde kullanılabilen "difR" paketi ile DMF analizinde Angoff'un yönteminin nasıl kullanılacağı adım adım satır komutları yardımıyla açıklanmıştır. Yürütülen tartışmalar göstermektedir ki, Angoff'un Yöntemi ile DMF belirleme, dikkat edilmesi gereken bazı önemli sınırlılıklar içermektedir. Bununla birlikte yöntemin uygulama kolaylığı ve görselleştirme imkânı tanıyor oluşu, yanlılık ve DMF kavramlarının temellerinin açıklanması açısından yararlı olabilir. Bu yöntem, grupların ölçülen özellik bakımından test puanı ortalamalarının yakın ya da eşit olması durumunda daha anlamlı sonuçlar verebilmektedir. Yöntemin, bir testteki potansiyel olarak yanlış maddelerin belirlenmesinde bir öngörü sağlaması amacıyla daha sınırlı kullanımı düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler: Değişen Madde Fonksiyonu, Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri, Difr, Delta Yöntemi, DMF Analizi.

&

Abstract: In this study, the Angoff's Transformed Item Difficulties method of detecting differential item functioning (DIF) is introduced with its important details and criticized aspects. The strengths and weaknesses of this Method are discussed. Among the pioneering methods developed for DIF detection in tests consisting of single-dimension items scored on a 0-1 scale, there are some criticisms in the literature regarding Angoff's Method. It is suggested that this Method may not be used due to criticisms such as its exclusive focus on item difficulties and the possibility of viewing real differences between groups as item bias. On the other hand, the Method has practical advantages such as ease of application, the possibility of graphical interpretation, and usability in relatively small samples. Within the scope of this study, the algorithm, general characteristics, strengths, and limitations of Angoff's Method are discussed. In addition, the step-by-step command lines for using Angoff's Method in DIF analysis with the "difR" package in the R programming language are explained. The discussions conducted indicate that using Angoff's Method for DIF detection comes with some important limitations that need to be taken into account. However, the Method's ease of application and visualization capabilities can be beneficial in explaining the fundamentals of bias and DIF concepts. This Method can provide more meaningful results when the test score averages of groups are close or equal in terms of the measured characteristics. The Method's limited use can be considered for the purpose of identifying potentially biased items in a test.

Keywords: Differential Item Functioning, Transformed Item Difficulties, Difr, Delta Plot, DIF Analysis.

Atıf/Cite as: Güngör, M., & Demir, E. (2025). Angoff'un Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri Yöntemi'nin değişen madde fonksiyonu belirlemede kullanımı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 398-424, <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2025.25.90529-1441270>

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışmanın bir kısmı 20-23 Eylül 2023 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi'nde düzenlenen EduCongress 2023'te sunulmuştur.

¹ Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 223K382 numaralı proje kapsamında gerçekleştirilmiştir.

² Sorumlu Yazar: Metehan GÜNGÖR, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, mhgungor@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4409-2229

³ Doç. Dr. Ergül DEMİR, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, erguldemir@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3708-8013

1. GİRİŞ

1.1. Madde Yanlılığı ve Değişen Madde Fonksiyonu

Ölçme araçlarından alınan puanlar çeşitli amaçlarla kullanılabilir ve bu puanlar bazı önemli kararlara esas oluşturmaktadır. Bu kararların yerinde olabilmesi için ölçme aracından alınan puanların geçerli olması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmacılar/test geliştiriciler ölçme aracından alınan puanların geçerliliğine ilişkin kanıtlar sunmak durumundadır. Bu kanıtların çeşitli şekillerde toplanabileceği bilinmektedir ve ölçme araçlarında geçerlik kavramı kapsamlı bir konudur. Ancak bu çalışmada, Eğitsel ve Psikolojik Test Standartları [Standards for Educational and Psychological Testing] (AERA vd., 1999) ve Eğitimde Adil Test Uygulamaları Kuralları [Code of Fair Testing Practices in Education] (APA, 1988) içerisinde önemle vurgulanan "test adilliği [fairness]" konusu odağa alındığı için özellikle test adilliği ile ilgili olan geçerlik kanıtlarına ilişkin açıklamalara ve tartışmalara yer verilmiştir.

Test geliştiriciler standart geçerlik kanıtlarını sundukları gibi test puanlarının yanlılıktan da arınık olmasını garanti altına almalıdır. Testin geneli yanlı olabileceği gibi, testteki maddeler de yanlı olabilir. Bir testin geneli ya da testte yer alan maddeler belli bir alt grup lehine ya da aleyhine yanlı davranıyor ise bu testten alınan puanlarda geçerlik sorunları ortaya çıkabilir ve bu nedenle test puanları üzerinden yapılacak karşılaştırmalar yanıltıcı olabilir. Bir ölçme aracından alınan puanların, ölçme aracını yanıtlayanların testle ölçülen özellikleri dışındaki diğer bazı özelliklerine bağlı olması durumu, test ve madde yanlılığı risklerini ortaya çıkarmaktadır. Farklı gruplardaki bireylerin bir testteki maddeleri yanıtlamada farklı yanıtlama davranışları göstermesi de madde yanlılığı çalışmalarının yürütülmesini gerektiren durumlar arasında özellikle belirtilmektedir (Mellenberg, 1989; van der Flier vd., 1984). Farklı gruplara (ırk, cinsiyet vb.) ait yanıtlayıcıların test maddelerine verdikleri yanıtlarda farklılaşma söz konusu ise bu durumun etkileri mutlaka incelenmelidir.

Bu çalışmada özellikle madde düzeyindeki yanlılık konusu ele alınmaktadır. Madde yanlılığı kısaca, testteki bir maddenin belirli bir alt grup lehine veya aleyhine çalışmasıdır (Osterlind ve Everson, 2009). Bu tür bir yanlılık testten alınan puanların geçerliliğine tehdit oluşturmakta ve ölçmede sistematik bir hataya neden olmaktadır (Clauser ve Mazor, 1998; Osterlind, 1983). Angoff'un maddelerin belirli bir gruba görece zor gelmesi (madde güçlük indekslerinin görece düşük olması) durumunda madde yanlılığından söz edilebileceği düşüncesine benzer şekilde, Scheuneman (1979) çalışmasında madde yansızlığını ölçülen özellik bakımından tüm bireylerin bir maddedeki doğru yanıt oranının, onların ait olduğu (etnik) gruptan bağımsız olarak, aynı olması şeklinde tanımlamıştır. Kelderman (1989) madde yanlılığını, aynı yetenek düzeyinde ancak farklı gruplarda yer alan bireylerin doğru yanıt verme olasılıklarının birbirinden farklı olması şeklinde tanımlamaktadır. Pine (1977), bir test maddesinin yansız kabul edilebilmesi için bireyin grup üyeliğinden bağımsız olarak ölçülmek istenen tek boyutlu özelliğe sahip tüm bireylerin maddeyi doğru yanıtlama olasılıklarının eşit olması gerektiğini savunmaktadır.

Madde yanlılığı ve bireylerin bir madde üzerindeki değişen performansı konularının tarihçesi, standart testlerin başlangıcına kadar gitmektedir (Bezruczko vd., 1989). Örneğin, Binet ve Simon (1905) zihinsel yetkinlik üzerine yürüttükleri çalışmalarının sonucunda işçi sınıfı ailelerin çocukları ile yüksek sosyal statüye sahip ailelerden gelen çocukların testten elde ettikleri puanların farklılaştığını raporlamıştır. Bunu destekleyecek biçimde zihinsel yetkinlik ya da zekâ testlerinde özellikle bazı ırkların aleyhine sonuçların elde edildiği (Jensen, 1973; Jensen, 1976) ve bu konuda yorumlamalar yapılırken dikkatli olunması gerektiği bilinmektedir (Scarr ve Weinberg, 1976). Gould (1981) da özellikle zekâ testlerinin ırkçı bir anlayışla kullanılmasına yönelik eleştirilerini dile getirmiştir. Bu noktada, ölçülmek istenen psikolojik yapının doğru bir şekilde ölçülüp ölçülmediği konusunda emin olunamadığı durumlarda, testlerden elde edilen puanlar üzerinden bireyler/gruplar arasında karşılaştırma yapmak uygun değildir.

Testler ve maddeler üzerinde yanlılık çalışmalarına yönelik pratik uygulamaların 1960'lı yılların sonlarına doğru hızlandığı ve yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir. Bu kapsamdaki çalışmaların sayıları, psikolojide, sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerindeki etkilerinin fark edilmesiyle giderek artmaya başlamıştır (Gómez-Benito vd., 2018). Bir testte yer alan yanlı olma potansiyeli taşıyan maddeleri belirlemek için günümüzde yaygın olarak kullanılan istatistiksel tekniklerin birçoğunun 1970'lerde geliştirilmeye başlandığı görülmektedir. Penfield ve Camilli (2007), bu istatistiksel teknikleri, tarihsel geri planlarını da dikkate alarak açıklamaktadır. Holland ve Thayer'in (1988) kapsamlı ve derleyici çalışmaları gibi birçok değerli katkı sayesinde, yanlı olma potansiyeli taşıyan maddeleri ve değişen madde fonksiyonu (DMF) belirleme çalışmalarında ciddi mesafeler katedildiği görülmektedir. DMF, bir testi alan gruplar arasındaki farklı yanıt örüntülerini belirlemek için kullanılan bir istatistiksel tekniktir ve potansiyel olarak yanlı test maddelerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır. Bir maddenin gruplar arasında yanlılık içerdiği kararının verilebilmesi için öncelikle belirgin bir DMF gözlenmiş olması gerekmektedir. Bununla birlikte DMF, madde yanlılığı kararının verilebilmesinde yeterli bir gösterge değildir. Gözlenen DMF'nin madde yanlılığı kaynaklı olduğunun belirlenmesine yönelik devam çalışmalara ihtiyaç vardır (Zumbo, 1999). DMF gözlenmesi ve bir maddenin yanlılık içerdiği kararının verilmesi açıkça ayrı iki durumdur.

DMF çalışmaları sıklıkla, yeni bir ölçme aracı geliştirirken, ölçme aracını farklı kültürle uyarlarken ya da daha genel olarak test puanlarına bir geçerlik kanıtı sunmak adına yürütülmektedir (Zumbo, 2007). DMF çalışmalarına yaygın olarak eğitim bilimleri alanında rastlanılmaktadır (Li ve Zumbo, 2009). Buna karşın, psikoloji (Dodeen ve Johanson, 2003), sağlık bilimleri (Gelin vd., 2004; Iwata vd., 2002) ve spor bilimleri (Gao ve Zhu, 2009) gibi farklı alanlarda da DMF analizleri kullanılabilmektedir.

Özetle testte yanlı maddelerin bulunması testten alınan puanlarda geçerlik sorunlarına yol açabilmektedir. Bu nedenle DMF belirleme çalışmaları geçerlik bağlamında değerlendirilmektedir. Bir testteki bir maddenin ya da maddelerin DMF'li olarak belirlenmesinin ardından en az üç konunun tartışmaya açık hale geleceği ifade edilmektedir (de Ayala, 2009):

- 1) Bir madde ya da maddeler istatistiksel hesaplamalar sonucunda DMF'li olarak işaretlendi ise panel çalışmaları ile uzmanlardan görüş alınmalıdır. Maddenin yanlı olduğunun söylenebilmesi adına bilimsel kanıtlar sunulmalıdır. DMF sonucu tek başına maddenin yanlı olduğu yorumunun yapılması için yeterli değildir.
- 2) Tespit edilen DMF'nin miktarı ve gücünün ne olduğu önemlidir. Gruplar arasındaki farklılığın ihmal edilebilir bir düzeyde mi yoksa ciddi miktarda mı olduğu tartışılmalıdır.
- 3) DMF'li maddelerin analizlere etkisinin ne olduğu tartışılmalıdır.

Bu konular alan yazınında hala tartışılmaktadır. Ek olarak, DMF incelemeleri çeşitli şekillerde gerçekleştirilebilir ve farklı yöntemlerin aynı veri setinin analizinde işe koşulması durumunda farklı sonuçlar elde edilebilir (farklı sayıda maddede DMF gözlenmesi, farklı maddelerin DMF'li olarak işaretlenmesi gibi). Bu durum DMF ve madde yanlılığı belirlemede kullanılacak yöntem ya da yöntemlerin belirlenmesinde dikkatli olunması gerektiğini göstermektedir (Ironson ve Subkoviak, 1979). Bu kapsamda ilgili alan yazınında DMF belirlemede kullanılabilecek yöntemlerin farklı koşullarda performanslarının karşılaştırıldığı, hangi yöntemin hangi durumlarda daha uygun olduğu üzerine birçok araştırma görmek mümkündür (Raju vd., 1993; Wainer vd., 2010). Bir ölçme aracındaki DMF'nin incelenmesinde tek bir DMF belirleme yönteminin kullanıldığı çalışmalar (Hauger ve Sireci, 2008; Ozarkan vd., 2017) olduğu gibi birden fazla sayıda yöntem ile DMF'nin incelendiği çalışmalar (Dzul-Garcia ve Atar, 2020; Tat ve Doğan, 2018) da mevcuttur. Ayrıca, analiz için seçilen DMF yönteminden bağımsız olarak DMF'li maddelerin tespitinin de ötesinde DMF'nin kaynaklarının incelenmesi beklenmektedir (Anastasi ve Urbina, 1997). Kısaca, DMF analizleri testte yanlı davranan bir madde bulunup bulunmadığını incelemek için yürütülmektedir ve DMF'nin tespiti için en az bir DMF belirleme yönteminin işe koşulması gerekmektedir.

1.2. DMF Belirleme Yöntemleri

DMF belirlemek için geliştirilen ilk istatistiksel yöntemlerde madde güçlüklerine (Angoff'un DMG Yöntemi gibi), kontenjans tablolarına (Mantel-Haenszel Yöntemi gibi) ve gruplar arası varyansa odaklanıldığı görülmektedir (Camilli ve Shepard, 1994). Özellikle ikili puanlanan maddeler üzerinden iki grubun karşılaştırılması için kullanılan DMF belirleme yöntemlerine DMG (Delta Plot Yöntemi; Angoff ve Ford, 1973), Standardizasyon (Dorans'ın Standardizasyonu; Dorans ve Kulick, 1986), Mantel-Haenszel Yöntemi (M-H; Holland ve Thayer, 1988), Lojistik Regresyon (Swaminathan ve Rogers, 1990) ve SIBTEST (Shealy ve Stout, 1993) örnek verilebilir. Bunlar haricinde yapısal eşitlik modellemesi (YEM) yaklaşımına dayalı MIMIC (Multiple Indicators Multiple Causes; Finch, 2005) ve rastgele etkiler (random-effects) modelleri (Gamerman vd., 2018) ile de DMF incelemelerinin yapılması mümkündür. Bu yöntemler haricinde Madde Tepki Kuramına (MTK) dayalı yöntemler de geliştirilmiştir. Lord'un χ^2 'si (Lord, 1980), MTK Olabilirlik Oran (MTK-OO; Thissen vd., 1988, 1993), Raju'nun İşaretli ve İşaretsiz Alan İndeksleri (Raju, 1988, 1990) ve Lordif (Logistic ordinal regression differential item functioning; Choi vd., 2011) bu yöntemlere örnek verilebilir. İlerleyen süreçte bu yöntemlerin bazı sınırlılıklarını aşmak için genelleştirilmiş veya yeni yöntemler de geliştirilmeye devam edilmiştir.

Bilindiği üzere DMF belirleme çalışmalarında kullanılmak üzere çok sayıda yöntem önerilmiştir. Çok sayıda yöntem bulunmasının temel nedeni, yöntemlerin kendi içlerinde güçlü ve sınırlı yanlarının bulunmasıdır. Örneğin, Angoff'un DMG yöntemi hesaplama kolaylığı ile öne çıkarken, SIBTEST oldukça karmaşık bir algoritmaya sahiptir. Geleneksel yöntemlerde görece daha küçük örneklemeler ile çalışılırken, MTK'ya dayalı yöntemler ile çalışılacak ise analizler için daha büyük örneklemeler gerekmektedir. DMF belirleme yöntemlerinin büyük çoğunluğu tek bir uygulamadan elde edilen veriler ile DMF analizi gerçekleştirmeye olanak sağlarken rastgele etkiler (random-effects) modeli için en az iki uygulamanın gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada DMF belirleme yöntemlerinden Angoff'un DMG yönteminin özellikleri açıklanmıştır.

1.3. Angoff'un Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri Yöntemi

Angoff'un Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri (DMG) yöntemi erken dönem örneklerinden biri olarak öncü bir role sahiptir. Daha sonraları çok sayıda DMF belirleme yöntemi geliştirilmiş ve bu yöntemler çeşitli biçimlerde sınıflandırılmıştır (Örneğin; Elosua ve Wells, 2013; Wainer, 1993). Bu perspektiften bakıldığında, Angoff'un DMG yöntemi gözlenen puana ve Klasik Test Kuramı'na (KTK) dayalı ve ampirik tabanlı bir yöntem olarak değerlendirilebilmektedir. Angoff'un DMG yöntemi DMF belirleme alan yazınında kısa süre içinde popülerlik kazanmıştır. Angoff'un daha önceleri de yanlılık üzerine çalışmaları olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte 1972 yılında kültürel farklılıkları inceleme çalışmalarında kullanılabilecek bir yöntem üzerine önerileri dikkat çekmiştir. Ayrıca, Angoff'un yönteminin temelleri Thurstone'un (1925) mutlak ölçekleme (absolute scaling) yöntemi ile de ilişkilendirilebilmektedir. Angoff'un yöntemi ise özellikle kültürler arası çalışmalarda kullanılabilişliği açısından dikkat çekmiştir ve Angoff geliştirdiği yöntemi farklı çalışmalarında (Angoff, 1975; Angoff ve Cook, 1988; Angoff ve Modu, 1973) kullanmıştır.

Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri yönteminde basitçe her madde için farklı gruplardaki (örn. cinsiyet) bireylerin verdiği doğru yanıtların oranları karşılaştırılmaktadır. 1-0 şeklinde ikili puanlanan (dichotomous) maddelerde doğru yanıtlama oranları madde güçlüklerine (item difficulty) eşittir. Angoff'un DMG yönteminde basit bir hesaplama ile elde edilen çıktılar bir grafik aracılığıyla görselleştirilebilmekte ve kolay bir şekilde yorumlanabilmektedir (Angoff, 1982; Osterlind, 1983). Bu grafiğe Delta Grafiği ismi verilmektedir. Bu nedenle yöntem, Angoff'un Delta Grafiği / Delta Plot yöntemi (Shepard vd., 1985) şeklinde de isimlendirilebilmektedir.

Yöntemin daha rahat anlaşılabilmesi için örnek bir durum ele alalım. Matematik başarısını ölçen bir testin uygulanmasının ardından, elimizde öğrencilerin yanıtları ve cinsiyetlerine ait bilgiler bulunsun. Testte yer alan maddelerden bir tanesinin yanlı olabileceği şüphesi ile DMF analizi gerçekleştirilecek olsun. Bu durumda öğrencilerin maddelerden aldığı puanlardan (0 ve 1) oluşan matrisin yanında cinsiyetlerini belirten 0 ve 1 etiketlerinden oluşan bir veri seti oluşturalım. 1 kadınları, 0 erkekleri temsil etmek üzere 1 grubundan (kadınların) elde edilen ilgili maddenin madde güçlüğü (p) değeri ile 0 grubundan (erkek) elde edilen madde güçlüğü değeri karşılaştırılacaktır. Aradaki farkın belli bir değerden fazla olması durumunda, madde DMF'li olarak işaretlenir. Aslında doğrudan iki gruptaki madde güçlüğü değerleri karşılaştırılmamakta, basit bir doğrusal dönüşüm kullanılarak p değerlerinden Δ değerleri elde edilmektedir. Ama algoritmanın mantığı basitçe bu karşılaştırmaya dayanmaktadır. Tabi bu işlemler için Angoff'un önerdiği bir algoritma mevcuttur. Algoritma, bu çalışmanın yöntem bölümünde ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

Angoff'un DMG yönteminin alan yazınındaki popülaritesini kaybetmesinin nedeni yalnızca yeni DMF belirleme yöntemlerinin alana kazandırılmış olması değil, aynı zamanda yöntemin ciddi sınırlılıklarının bulunduğu fark edilmesidir. Bu çalışmanın amacı DMF belirleme çalışmalarında çeşitli yönlerden sık sık eleştirilen, buna karşın günümüzde hala bazı çalışmalarda kullanılan Angoff'un DMG yönteminin algoritmasını yakından inceleyerek, çalışmalarda kullanılabilirliğinin sorgulanması ve eleştirilerin nedenlerini irdelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) DMF belirlemede Angoff'un DMG yönteminin güçlü ve sınırlı yanları nelerdir?
- 2) Yöntemin hangi çalışmalarda/alanlarda, hangi sınırlılıklarla kullanılması daha uygundur?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada var olan bir durumun var olduğu şekliyle ortaya konulması amaçlandığından temel araştırma (basic research) olarak nitelendirilebilir (Fraenkel vd., 2012).

2.2. Angoff'un DMG Yönteminin Algoritması

Angoff'un DMG yöntemine göre DMF gösteren bir maddenin belirlenmesi için yapılacak hesaplamalar elle ya da temel bir elektronik tablo programı ile gerçekleştirilebilir. Bu bölümde Angoff'un DMG yönteminin algoritması basamak basamak açıklanacaktır.

1. Öncelikle karşılaştırılacak gruplar belirlenmelidir. Bu gruplardan biri odak, diğeri ise referans grubu olacaktır.⁴ Örneğin, bir test uygulamasının ardından testin maddelerini yanıtlayan bireylerin yanıtlarının yanında cinsiyet bilgilerinin de alındığını düşünelim. Odak grubu kadınlar, referans grubu erkekler olarak seçildiği durumda, kadın bireylere 1, erkek bireylere 0 ataması yapılacaktır.
2. Her bir madde için her bir grupta (odak ve referans) madde güçlük indeksi ayrı ayrı hesaplanmalıdır. Bu hesaplama oldukça kolaydır. Madde güçlük indeksi (p_j) maddelerin 1 ve 0 şeklinde ikili puanlandığı (dichotomous) durumda maddeden alınan 1 puanlarının sayısının, toplam katılımcı sayısına bölümü ile hesaplanmaktadır. Bu yöntemde gruplar söz konusu olduğu için gruplar g alt indisi ile gösterilmek üzere madde güçlük indeksleri p_{jg} ile gösterilmiştir.
3. Madde güçlük indeksleri, normalleştirilmiş z puanlarına (kısaca z puanları) dönüştürülmelidir. Bu aşamada, elde edilen p_j değerleri, z puanları tablosunda karşılık gelen değerlere dönüştürülür. Örneğin,

⁴ Odak (focal) grup ve referans (reference) grup tanımlaması günümüzde oldukça yaygın bir şekilde kullanılmasına karşın, bazı çalışmalarda bu gruplar çalışma (study) grubu – temel (base) grup (Dorans ve Kulick, 1983), odak grup – temel grup (Dorans, 1989), azınlık (minority) – çoğunluk (majority) grupları (de Ayala, 2009) şeklinde de ele alınabilmektedir. Türkçede odak grubunun çevirisinin fokal grup olarak yapıldığı bir çalışma da mevcuttur (Korkmaz, 2006).

0,95 ve 0,975 değerleri sırasıyla -1,64 ve -1,96 değerlerine karşılık gelecektir. Burada farklı gruplarda p_{jg} değerlerinin dönüştürülmesi ile elde edilen puanlar z_{jg} ile gösterilmiştir.

4. Elde edilen z_{jg} puanları Δ değerlerine dönüştürülmelidir. Bu aşamada, Angoff'un önerdiği doğrusal bir dönüşüm söz konusudur. Buna göre, her bir gruptaki her bir z puanı, $\Delta_{jg} = 4z_{jg} + 13$ eşitliği ile bir Δ değerine dönüştürülür (ortalama 13, standart sapma 4). Bu dönüşüm ile negatif değerler yerine pozitif değerler ile işlem yapma kolaylığı elde edilmiş olur. Örneğin, sıklıkla -3 ile +3 arasında değişen z değerleri Δ değerlerine dönüştürüldüğünde 1 ile 25 arasında değerler elde edilir.

5. İki ayrı grup için elde edilen Δ değerleri (Δ_{j0}, Δ_{j1}) bir saçılım grafiği (scatter plot) aracılığı ile incelenir. İki ayrı grup için elde edilen delta değerleri, referans grubun yatayda, odak grubun dikeyde yer aldığı bir dağılım grafiği ile incelenebilir. Bu grafiğe özel olarak delta plot adı verilmektedir. Grafikte yer alan her bir nokta delta noktası (delta point) olarak isimlendirilir. Bu noktadaki grafiksel incelemede, eğer testte DMF'li madde yer almıyorsa noktaların birbirine yakın olması ve elipse benzer bir şekil oluşturması beklenir. Eğer noktalar birbirinden uzaklaşıyor ve elipsoit şekil bozuluyorsa, testte karşılaştırılan gruplar açısından DMF'li madde bulunması olasıdır. Çünkü elipsoitin bozulması, madde $\times$ grup etkileşiminin varlığı şeklinde yorumlanmaktadır ve bu durumda testteki bir madde diğer maddelere göre görece, bir gruba kolay gelirken diğerine zor gelmiştir (Devine ve Raju, 1982). Angoff (1975) grafikte sapan noktaların farklı gruplardaki bireyler için farklı psikolojik anlamlar ifade edebileceğini söylemektedir.

6. Dik uzaklıklar hesaplanmalıdır. Grafiksel incelemenin yanı sıra, maddelerin DMF gösterip göstermediğinin belirlenmesi için delta noktalarının ana eksenine (major axis) olan dik uzaklıklarının (perpendicular distance) hesaplanması gereklidir. Elipsin ana eksen $\Delta_{j1} = a + b\Delta_{j0}$ denklemi ile ifade edilir. Bu noktada kesişim (a) ve eğim (b) parametrelerinin hesaplanması gerekmektedir.

$b = \frac{s_1^2 - s_0^2 + \sqrt{(s_1^2 - s_0^2)^2 + 4s_{01}^2}}{2s_{01}}$ ve $a = \bar{x}_1 - b\bar{x}_0$ eşitlikleri yardımıyla gerçekleştirilen hesaplamalar⁵ sonucunda kesişim ve eğim parametreleri hesaplanır. Burada, $\bar{x}_1$ ve $\bar{x}_0$ sırasıyla odak ve referans gruptaki ortalamaları, s_1^2 ve s_0^2 sırasıyla odak ve referans gruptaki varyansları ve s_{01} kovaryansı göstermektedir.

Delta noktalarının ana eksene uzaklıklarını ifade eden dik uzaklıklar (D_j) ise aşağıdaki şekilde hesaplanır:

$$D_j = \frac{b\Delta_{j0} + a - \Delta_{j1}}{\sqrt{b^2 + 1}}$$

Eşitlikten de anlaşılacağı üzere, noktaların bir doğruya olan uzaklıkları hesaplanmaktadır. Büyük uzaklık değerleri, delta noktalarının ana eksenden uzaklaştığını göstermektedir ve bu durumda maddenin DMF göstermesi söz konusu olabilir. Uzaklık değerleri negatif ya da pozitif olabilir. Pozitif büyük değerler, ilgilenilen maddenin referans gruptaki bireylere odak gruptaki bireylere göre daha kolay geldiğini gösterirken, negatif büyük değerler (mutlak değer açısından), ilgili maddenin odak gruptaki bireylere referans gruptaki bireylere göre daha kolay olduğunu gösterir.

Dik uzaklıkların DMF şüphesi oluşturacağı durumun ne olması gerektiği konusunda çeşitli öneriler bulunmaktadır. Bu öneriler teknik açıdan sınıflandırma amacı taşımaktadır (madde DMF'li ya da değil). Önerilen eşik değerler istatistiksel bir manidarlık düzeyine atıfta bulunmamaktadır, bunun yerine bir etki büyüklüğü olarak değerlendirilebilirler. Alan yazınında sıklıkla, Mantel-Haenszel yönteminin yorumlanmasında kullanılan, C düzeyi DMF'yi işaret eden 1,5 eşik değeri (Zwick ve Ercikan, 1989) Angoff'un DMG yönteminde de kullanılmaktadır. Holland ve Wainer (1993) 1,5 eşik değerinin DMF

⁵ Magis ve Facon'un (2012) çalışmasında bu formül hatalı olarak verilmiştir. Bu hata, Magis ve Facon'un bir başka çalışmasında (2014) düzeltilmiştir.

incelemelerinde sıklıkla kullanıldığını ifade etmektedir ve araştırmacılar da $[-1,5; 1,5]$ aralığının dışında kalan uzaklıkları, çalışmalarında DMF olarak değerlendirmektedir (Facon ve Nuchadee, 2010; Robin vd., 2003).

2.3. Örnek Uygulama İçin Veri Seri Üretimi

Gerçek veri seti üzerinde gerçekleştirilecek analizler sonucu elde edilen bulguların hatalı şekilde yorumlanmasına neden olmamak için simülasyon verisi ile çalışılması uygun görülmüştür. Bu amaca yönelik olarak R'daki 'psych' paketi (Revelle, 2023) yardımıyla bir veri seti üretilmiş ve DMF'li maddenin daha rahat görülebilmesi için üzerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Veri setinin oluşturulmasında kullanılan satır komutları Ek-1'de verilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, yöntem bölümünde detaylı bir şekilde açıklaması verilen algoritma ve alan yazınındaki bilgiler üzerinden sırasıyla Angoff'un DMG yönteminin güçlü ve sınırlı yanları sunulmuş, ardından hangi araştırmalarda, hangi şekilde kullanılabileceğine ilişkin bilgi verilmiştir.

3.1. Angoff'un DMG Yönteminin Güçlü Yanları

Angoff'un DMG yöntemi, anlaşılması oldukça kolay bir yöntemdir. Bu yöntemde temel olarak bir maddenin bir gruptaki bireylere diğer gruptaki bireylerden daha kolay gelmesi (madde güçlük indeksinin düşük değer alması) maddenin yanlı olabileceğine ilişkin bir öngörü sağlamaktadır. Yöntemin algoritmasının basitliği (Oosterhof vd., 1984) onun güçlü yanlarından biridir.

DMF belirleme çalışmalarında örneklem büyüklüğü maddelere ilişkin istatistikleri etkileme gücüne sahiptir. Özellikle bazı yöntemlerde (MTK'ya dayalı DMF belirleme yöntemleri gibi) görece büyük örneklemle çalışılması bir zorunluluk olarak görülmektedir. Buna karşın Angoff'un DMG yönteminde küçük örneklemle de çalışmalar yürütülebilir (Muñiz vd., 2001). Örneğin, sınıf içinde uygulanan bir ölçme aracı üzerinde DMF analizleri yürütüleceği zaman, küçük bir örneklem ile çalışılması gerekmektedir ve bu durum da seçilebilecek DMF belirleme yöntemine kısıt getirecektir.

Yöntemin içerdiği matematiksel işlemler oldukça sadedir. Algoritmada hesaplanan delta değerlerinin, ana eksen ve dik uzaklıklarının hesaplanması kolaydır ve delta değerleri (noktaları) bir grafik ile görselleştirilebilir (Angoff, 1982). Grafiksel incelemenin sonucunda yorumlamalar kolaylıkla yapılabilir. Bu nedenlerle, Angoff'un DMG yöntemi, pek çok sınırlılığına rağmen hala araştırmalarda kullanılabilmektedir.

3.2. Angoff'un DMG Yönteminin Sınırlı Yanları

Angoff'un Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri yöntemi, gruplar arasında bir maddeyi doğru yanıtlama oranlarına odaklanmaktadır. Bu yöntemde madde ayırt edicilikleri (item discrimination) göz önünde bulundurulmaz. Eğer, bir madde gruplar arasında madde ayırt ediciliği açısından farklılaşıyorsa (tek biçimli olmayan DMF) bu yöntem DMF'yi tespit etmek için uygun bir yöntem olmayacaktır. Bu yöntemin önemli sınırlılıklarından biri budur.

Bu yöntemde bir maddenin bir gruptaki herkes tarafından doğru ya da herkes tarafından yanlış yanıtlanması matematiksel açıdan bir soruna neden olabilir. Çünkü bu durumda p_j değeri 1 ya da 0 olacaktır. Bu durumda delta değerleri sonsuz olacaktır. Angoff ve Ford (1973) bu sınırlılığı aşmak için madde güçlüklerini $[,05; ,95]$ arasına sıkıştırmayı önermiştir. Nitekim, bu yöntemin en önemli sınırlılığı bu değildir.

Yöntemin önemli sınırlılıklarından biri madde etkisinin (item impact) varlığı ve madde ayırt ediciliğidir. Hunter (1975), Lord (1977) ve Rudner'in (1978) ifade ettiği üzere, cevaplayıcılar arasında ölçülen özellik açısından farklılık söz konusu olabilir ve bu durumda gruplar farklı ortalama yeterlik düzeyine sahip oldukları için ortalama madde güçlükleri farklılaşır. Bu halde, madde etkisi ortaya çıkmasına rağmen, yöntem maddeyi DMF'li olarak işaretleyecektir. Bu durum, sonraları Angoff (1993) tarafından da kabul

edilmiştir. Gruplardaki bireylerin yeterlik düzeylerinin dikkate alınmaması durumunda oluşan madde güçlükleri farkı, tıpkı t-testindeki ya da ANOVA'daki gibi gruplar arasındaki farktan kaynaklanmaktadır, maddenin yanlılığından değil. Basitçe ifade etmek gerekirse, p değerleri (aynı zamanda delta değerleri gibi düşünülebilir) madde güçlüklerini yansıttığı gibi grup farklılıklarını da yansıtmaktadır. Bu durum, yöntemde madde ayırt ediciliklerinin göz önüne alınmamasından kaynaklanmaktadır. Yöntemin, yalnızca madde güçlüklerine odaklanıyor oluşuna gelen eleştiriler neticesinde Angoff (1982) hesaplamalara madde ayırt ediciliklerini de dahil edecek şekilde bir düzenleme yapmıştır. Revize Edilmiş Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri Yöntemi (Revised TID Method) bu şekilde oluşmuştur. Ancak bu yöntem de madde yanlılığı incelemeleri için yetersiz görülmüştür (Seong ve Subkoviak, 1987).

Angoff'un DMG yönteminde eşik değerler (threshold) ile ilgili bir sınırlılık da söz konusudur. Bu yöntemde bir maddenin DMF'li olup olmadığına maddeye ait delta değerinin ana eksene dik uzaklık değerine göre karar verilmektedir. Bu uzaklığın ne kadar olduğu durumda maddenin DMF'li olarak işaretleneceği ise bir tartışma konusudur. Alan yazınında sıklıkla 1,5 değeri sınır değer olarak kullanılmaktadır, buna karşın Angoff net bir eşik değeri önermemiştir. Oysa, eşik değerin kaç olacağı önemli bir konudur. Yüksek bir eşik değeri seçildiğinde DMF'li maddeler tespit edilemeyebilir, düşük bir değeri seçildiğinde ise DMF'li olarak işaretlenen maddelerin yanlı olduğuna ilişkin öne sürülen kanıtlar bilimsel bir zemine oturtulamayabilir.

Bir ölçme aracıdaki maddeler 1-0 şeklinde puanlanabileceği gibi iki kategoriden daha fazla sayıda puan kategorisi de mevcut olabilir. Angoff'un DMG yöntemi yalnızca ikili puanlanan (dichotomous) maddeler için kullanılabilir, çoklu puanlanan (polytomous) maddeler için bu analiz gerçekleştirilememektedir. Ayrıca, bu yöntemde yalnızca iki grup karşılaştırılabilmektedir.

DMF iki türlü olabilir: tek biçimli (uniform) ve tek biçimli olmayan (non-uniform). Bir gruptaki bireylerin bir maddeye doğru yanıt verme olasılığı, tüm yetenek düzeylerinde diğer gruptaki bireylerin olasılıklarından yüksek ise bu tek biçimli DMF'ye bir örnektir. Buna karşın, bir gruptaki bireylerin bir maddeye doğru yanıt verme olasılığı bazı yetenek düzeylerinde diğer gruptaki bireylerin olasılıklarından düşük, bazı yetenek düzeylerinde yüksek ise bu durum tek biçimli olmayan DMF'ye bir örnek oluşturacaktır (Swaminathan ve Rogers, 1990). Angoff'un DMG yönteminde yetenek grupları arasında bir eşleme yapılmadığı için, bu yöntem ile yalnızca tek biçimli DMF'nin tespit edilmesi hedeflenmektedir.

Angoff'un DMG yönteminin pek çok sınırlılığı bulunmasına karşın, günümüzde hala kullanıldığını söylemek mümkündür. Örneğin, Aituariagbon ve Osarumwense (2022) tarafından yürütülen bir çalışmada Mantel-Haenszel, Standardizasyon ve Angoff'un DMG yöntemleri ile SSCE 2019 Ekonomi isimli bir testte DMF incelemesi yapılmıştır. Yazarlar, Standardizasyon ve Angoff'un DMG yöntemlerinin DMF belirlemede daha uygun yöntemler olabileceğini raporlamışlardır. de Ruiter ve Bers (2022) tarafından bir ölçme aracı geliştirme sürecinde geçerliğe ilişkin kanıtlar sunmak adına cinsiyet ve yaş grupları arasında DMF analizleri yürütülmüştür ve bu aşamada ilk olarak Angoff'un DMG yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar yöntemin sınırlı yönlerinin farkında olarak ardından M-H yöntemi ile de DMF incelemesi yapmışlardır. Yöntem bu çalışmada, grafiksel inceleme imkânı sunduğu için DMF hakkında bir öngörü vermesi amacıyla kullanılmıştır. Farcomeni ve arkadaşları (2022) tarafından bir ölçeğin Avrupalı örneklemine kullanımına yönelik bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmada ölçeğin bir ölçme kuramına uygunluğunun yanı sıra DMF incelemesi de yapılmıştır. Bu aşamada DMF belirleme yöntemi olarak Angoff'un DMG yönteminden yararlanılmıştır. Van Vo ve Csapó (2023) tarafından yürütülen bir çalışmada bir testin farklı uygulama koşullarındaki sonuçları üzerinden elde edilen ölçümlerin geçerliğine bir kanıt sunmak adına Angoff'un Delta Plot (DMG) yönteminden yararlanılmıştır.

3.3. Hangi Araştırmalarda Kullanılabilir?

Bu çalışmanın yöntem bölümünde sunulduğu üzere, Angoff'un DMG yöntemi, bir testteki maddelerin farklı gruplardaki bireylere madde güçlüğü açısından avantaj sağlayıp sağlamadığını test etmektedir. Temel bir kavrayışla, testteki maddeler bir gruptaki bireyler tarafından diğer gruptaki bireylere göre daha kolay yanıtlanabiliyorsa, maddelerin DMF'li olabileceği konusunda bir öngörü sağlamaktadır. Ancak, bu yaklaşım günümüzdeki DMF analizi bakış açısından kısmen sınırlıdır. Çünkü, maddelerin güçlük parametrelerinin dışında da parametreleri bulunmaktadır. Bunlar göz önünde bulundurulmadığı takdirde, hatalı yorumlamalar söz konusu olabilir. Ayrıca, ölçülen özellik bakımından bir gruptaki bireyler diğer gruptaki bireylere göre halihazırda daha iyi durumda ise, bu noktada maddelerin güçlük parametreleri gruplar arasında farklılaşacaktır ve maddeler DMF'li olarak işaretlenecektir. Oysa, bu durum gruplar arasındaki gerçek farktan kaynaklanmaktadır. Yöntemin yalnızca madde güçlüklerine odaklanması teorik sınırlılığından dolayı, bu yöntem ancak karşılaştırılan iki grubun gerçek ortalamalarının birbirine eşit ya da çok yakın olduğu durumlarda daha işlevsel sonuçlar verebilir (Shepard vd., 1981). Bu yöntemle göre ayrıca, bazı maddelerin diğer maddelere göre daha ayırt edici olması durumunda da yöntem maddeleri DMF'li olarak işaretleyecektir.

Angoff'un DMG yönteminden sonra geliştirilen DMF belirleme yöntemlerinde gruplar arasında karşılaştırma yapılırken yetenek eşlemesi yapıldığı görülmektedir. Çünkü, grup ortalaması üzerinden karşılaştırma yapmak, gruplardaki alt ve üst başarı gruplarındaki bireylerin hatalı karşılaştırılmasına neden olabilir. Angoff'un DMG yöntemi ile DMF analizinde yetenek eşlemesi yapılmadığı ve karşılaştırmaların grup ortalamaları üzerinden yapılması nedeniyle bir sınırlılığı bulunmaktadır.

Özetle, Angoff'un DMG yöntemi ile DMF analizi, önemli araştırmalarda tek başına kullanılmamalıdır. Ancak, küçük örneklemelerle çalışılırken ve gruplar arasında ölçülen özellik açısından ciddi bir farklılaşma beklenmediği durumlarda bir öngörü vermesi amacıyla sınırlı bir kullanımı düşünülebilir. Ek olarak, test/madde yanlılığı ve DMF gibi konularda, özellikle DMF analizinin bireylere açıklanmasında kullanılabilecek en iyi DMF belirleme yöntemlerinden biri olduğu söylenebilir.

3.4. Örnek Bir R Uygulaması

Bu çalışmanın temel amaçlarından biri Angoff'un DMG yöntemi ile DMF belirlemenin nasıl gerçekleştirildiğinin aktarılmasıdır. Bu nedenle, örnek bir veri seti üzerinden analiz gerçekleştirilmiş ve analiz basamakları adım adım açıklanmıştır. Bu analiz, elle ya da bir elektronik tablo programı ile yapılabileceği gibi, sosyal bilimlerde yaygın bir şekilde kullanılan R yazılımı (R Development Core Team, 2023) ile de gerçekleştirilebilmektedir. DMF analizleri için daha önceden geliştirilmiş pek çok yazılım bilimsel araştırmalarda yaygın olarak kullanılmıştır. Bu yazılımlarda bu çalışmada açıklanan Angoff'un DMG yöntemi ile DMF analizi gerçekleştirilemediği gibi, yazılımlar günümüzdeki istatistiksel analiz anlayışından kısmen uzaktır. Bu nedenle, bu çalışmada kullanıcıların dilediklerinde kendi satır komutlarını girerek ya da diğer geliştiriciler tarafından geliştirilen paketleri kullanarak kolaylıkla analizler yürütebilecekleri, özgür bir yazılım olan R tercih edilmiştir. Angoff'un yöntemi ile analizi örneklendirmek için R'da bir veri seti üretilmiştir ve bu veri setinin üretimi ile ilgili bilgiler çalışmanın ilgili bölümünde verilmiştir. Bu bölümde analizlerin satır komutları ile adım adım nasıl yapılacağı gösterilmiştir.

1. *R ortamında ön düzenlemeler.* Veri seti analiz için hazır hale getirildikten sonra (sütunlarda maddelerden alınan puanlar ve grup değişkeni yer alacaktır) R'da yeni bir betik açılarak ilgili paketlerin indirilmesi ve çalıştırılması gerekmektedir. R'da pek çok temel paket ve fonksiyon bulunduğu gibi, başka geliştiriciler tarafından geliştirilen paket ve fonksiyonların kullanılması da mümkündür. Bu çalışmada Angoff'un DMG yöntemini içeren kapsamlı bir paket olan 'difR' paketi (Magis vd., 2010) kullanılmıştır. Paketin indirilmesi ve R ortamında kullanıma hazır hale getirilmesi için, R'ın komut penceresine aşağıda verilen satır komutları girilmelidir.

```
install.packages("difR")
library(difR)
```

Yukarıda verilen satır komutları girilip çalıştırıldıktan sonra ilk olarak 'difR' paketi indirilmiş, ardından aktif hale getirilmiş olacaktır. Bu çalışmada kullanılan veri setinde (data) 200 satır ve 21 sütun bulunmaktadır. İlk 20 sütunda maddelerden alınan puanlar, 21. sütunda ise cinsiyet bilgileri (1 ve 0) yer almaktadır. R ortamına yükleme işlemi başarılı bir şekilde gerçekleştirildiğinde `dim(data)`, `head(data)`, `str(data)` gibi komutlarla, verinin yapısı görülebilir.

2. Angoff'un DMG yöntemi ile analizin gerçekleştirilmesi. Kullanılan ilgili paketteki tek bir fonksiyon yardımı ile analiz gerçekleştirilebilmektedir. Bunun için R Düzenleyici penceresine aşağıda verilen satır komutu girilmeli ve çalıştırılmalıdır.

```
difTID(data[, 1:20], group = data[, 21], focal.name = 1)
```

Yukarıda verilen satır komutu incelendiğinde `difTID()` fonksiyonunun kullanıldığı ve bu fonksiyon içine üç argümanın girildiği görülmektedir. Bu argümanlardan ilki `data` argümanıdır, bu argümana veri seti (yalnızca maddeler) girilmelidir. İkinci argüman `group` argümanıdır ve bu argümana hangi iki grup arasında karşılaştırma yapılacağını bilgisinin girilmesi gerekmektedir. Son olarak üçüncü argüman `focal.name` argümanıdır. Bu argümana ise odak grubunun hangisi olduğunun bilgisi girilmelidir. Bu örnekte odak grup kadınlar olarak seçildiği için argümana 1 değeri girilmiştir. Satır komutu çalıştırıldığında maddelere ilişkin istatistikler ekrana gelecektir. Elde edilen madde istatistikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Gerçekleştirilen DMF Analizi Sonucunda Elde Edilen Madde İstatistikleri

Madde	p_{j0}	p_{j1}	Δ_{j0}	Δ_{j1}	D_j
M1	.85	.45	8.85	13.50	-2.93*
M2	.85	.83	8.85	9.18	0.20
M3	.75	.85	10.30	8.85	1.44
M4	.75	.80	10.30	9.63	0.87
M5	.77	.48	10.04	13.20	-1.89*
M6	.69	.64	11.02	11.57	-0.04
M7	.72	.68	10.67	11.13	0.04
M8	.57	.59	12.29	12.09	0.46
M9	.59	.59	12.09	12.09	0.32
M10	.43	.56	13.71	12.40	1.21
M11	.47	.33	13.30	14.76	-0.78
M12	.41	.38	13.91	14.22	0.03
M13	.42	.44	13.81	13.60	0.41
M14	.34	.35	14.65	14.54	0.31
M15	.27	.33	15.45	14.76	0.70
M16	.29	.22	15.21	16.09	-0.43
M17	.25	.26	15.70	15.57	0.28
M18	.20	.17	16.37	16.82	-0.16
M19	.24	.19	15.83	16.51	-0.31
M20	.12	.13	17.70	17.51	0.26

Not. R çıktısından farklı olarak, değerler ondalık kısmında yalnızca iki basamak kalacak şekilde yuvarlanarak verilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü üzere Madde 1 (V1) ve Madde 5'te (V5) diğerlerinden farklı bir durum söz konusudur. Angoff'un DMG yöntemine göre bu maddeler DMF'li olarak işaretlenmiştir. R çıktısında (***) işaretlemesi, maddede gözlenen DMF'nin miktarının 1,5 eşik değerinin üzerinde olduğunu

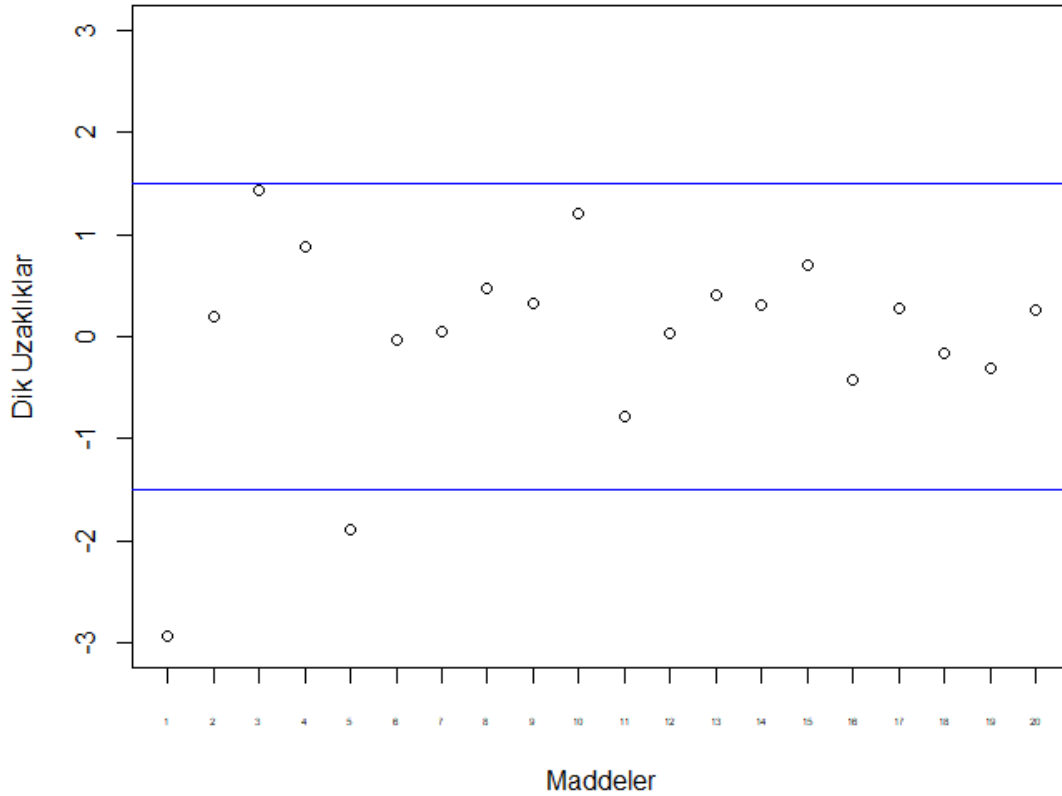
göstermektedir. Çıktılar (analizi gerçekleştirdikten sonra ekrana gelecek) incelendiğinde ilk olarak çıktının en başında yöntemde sadeleştirme (purification) kullanılmadığının bilgisi verilmektedir. Hemen altında uç oranların (extreme proportions) 0,001 ile 0,999 arasına sıkıştırıldığının bilgisi verilmiştir. Bunun nedeni, ilgili maddeyi odak ya da referans gruptaki tüm bireyler doğru (bu durumda ilgili madde için p değeri 1 olacaktır) ya da yanlış (bu durumda ilgili madde için p değeri 0 olacaktır) yanıtladığında hesaplamaların gerçekleştirilemeyecek olmasından dolayı 0 değerinin 0,001'e, 1 değerinin de 0,999'a eşitleneceğinin bilgisinin verilmesidir. Bu çalışmadaki örnek uygulamada bu sıkıştırmaya ihtiyaç duyulacak bir madde bulunmamaktadır. Maddelere ilişkin istatistiklerin verildiği bölümde Prop.Ref (p_{j0}) sütununda basitçe referans grubunda ilgili maddeyi doğru yanıtlama oranı; Prop.Foc (p_{j1}) sütununda ise odak grubunda ilgili maddeyi doğru yanıtlama oranı yer almaktadır. Delta.Ref (Δ_{j0}) ve Delta.Foc (Δ_{j1}) sütunlarında sırasıyla referans ve odak gruplarında elde edilen doğru yanıt oranlarının (p_{jg} 'lerin) delta değerlerine dönüştürülmüş değerleri yer almaktadır. Dist. (D_j) sütununda ise bu çalışmada da etraflıca bahsedilen dik uzaklık değerleri yer almaktadır. Zaten, bir maddenin DMF'li olup olmadığına bu sütundaki değerlere bakılarak karar verilmektedir. Olağan ayarlara göre Dist. sütununda [-1,5; 1,5] aralığının dışında bir değer bulunuyorsa bu satırdaki maddenin DMF gösterdiği söylenmektedir. Çıktılarda a (1.0546) ve b (0.9496) ile gösterilen parametreler, ana eksen doğrusunun denklemindeki katsayılarıdır. Delta noktaları ile bir grafiksel gösterimi tercih edenler için bu değerler kullanılarak bir doğru çizilebilir. Detection threshold kısmında 1.5 yazmaktadır. Bu `difTID()` fonksiyonunun olağan ayarlarında eşik değerinin 1,5 olarak seçildiğinin bir göstergesidir. İstenildiği takdirde fonksiyonun içine `thrTID` argümanı eklenerek bu değer değiştirilebilir. Son olarak, yanında üç yıldız işareti bulunan maddelerin listesi sunulmaktadır. Bu örnek uygulamadaki çıktıya göre V1 ve V5 kodlu maddeler DMF'li olarak işaretlenmiş maddelerdir.

3. *Grafiksel gösterim.* İsteyenler için 'difR' paketi, DMF belirleme sürecinde elde edilen istatistikler ile bir grafik oluşturmaya da izin vermektedir. `difTID()` fonksiyonu ile elde edilen sonuçlara göre grafik çizdirmek istendiğinde R Düzenleyici penceresine aşağıdaki komut satırı girilmeli ve çalıştırılmalıdır.

```
plot(difTID(data[, 1:20], group = data[, 21], focal.name = 1))
```

Yukarıdaki satır komutu çalıştırıldığında, Grafik 1'deki gibi bir grafik elde edilecektir.

Maddelere İlişkin Dik Uzaklık Değerleri

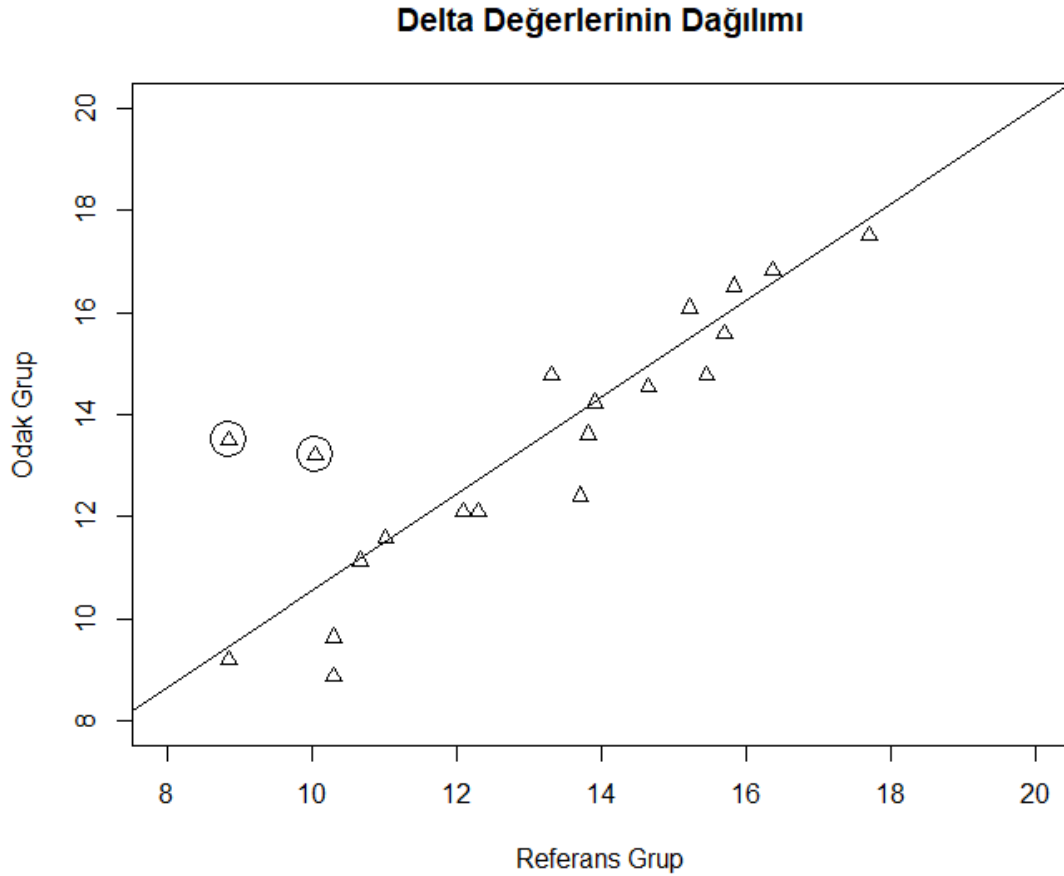


Grafik 1. Dik Uzaklıklara İlişkin Grafik

Grafik 1 incelendiğinde, yatay ekseninde madde numaralarının, dikey ekseninde ise çıktındaki Dist. değerlerinin bulunduğu görülecektir. Grafik içinde bulunan iki yatay çizginin dikey ekseninde yer alan -1,5 ve +1,5 değerlerine karşılık geldiği fark edilecektir. Bunlar eşik değerleridir (threshold). Bu çizgilerin dışında kalan maddelere ait numaralar kırmızı renk ile işaretlenmektedir (R çıktısında). Ayrıca `plot()` fonksiyonunun içine `plot = "delta"` argümanı girilerek farklı bir grafik elde edilebilir.

```
plot(difTID(data[, 1:20], group = data[, 21], focal.name = 1), plot = "delta")
```

Yukarıdaki satır komutu çalıştırıldığında Grafik 2'deki gibi bir grafik elde edilecektir.



Grafik 2. Odak ve Referans Gruptaki Delta Noktalarına İlişkin Saçılım Grafiği

Grafik 2 incelendiğinde görülecektir ki, üçgen şekilleri ile gösterilen noktalar delta noktalarıdır ve referans gruba ait delta değerleri yatayda, odak gruba ait delta değerleri dikeyde yer almaktadır. İki üçgen şekli, birer çember içinde gösterilmektedir. Bunlar örnek uygulamadaki 1 ve 5. maddelerdir. Ortadan geçen ana eksenden belirgin şekilde ayrılan bu iki madde DMF’li olarak işaretlenmiştir.

4. *Sonuçların raporlanması.* Araştırmanın sonuçları raporlanırken şeffaf olunmalıdır ve diğer araştırmacıların da aynı veriler ile aynı araştırmayı yürüttüklerinde aynı sonuçlara ulaşmaları konusunda gereksinim duyulacak bilgiler verilmelidir. Bu noktada DMF analizi yürüten bir araştırmacı, başta kayıp veriler ve uç değerler ile nasıl başa çıktığını belirtmeli, eğer ek istatistikler (güvenirlilik katsayısı, boyut yapısı analizi, test ve madde istatistikleri gibi) hesapladı ise paylaşmalı, ardından kullandığı DMF belirleme yöntemin sonuçlarını detaylıca paylaşmalıdır. Bu bağlamda, madde numaralarının, madde güçlüklerinin, delta değerlerinin, dik uzaklıkların ve kabul edilen eşik değerlere göre hangi maddelerin DMF’li olarak işaretlendiğinin belirtilmesi yerinde olacaktır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Madde/test yanlılığı konusu üzerine olan alan yazın incelendiğinde madde yanlılığının araştırılmasında yürütülecek istatistiksel süreçte (DMF analizi) Angoff’un DMG yöntemi, bilinen en eski yöntemlerden biri olarak öncü bir role sahiptir (Shepard vd., 1985). Bu yöntemden sonra pek çok DMF belirleme yöntemi geliştirilmiştir. Her bir yöntemin kendi içinde güçlü ve sınırlı yanları bulunmaktadır. Farklı yöntemlerle analizler gerçekleştirildiğinde farklı sonuçlar alınması olası olduğu için araştırmacıların yöntemlerin detaylarına hâkim olması önemlidir. Angoff’un yöntemi bu noktada, özellikle kolay anlaşılan algoritması, hesaplamaları ve görsel yorumlamaya olanak sağlaması ile öne çıkmaktadır (Angoff, 1982; Osterlind, 1983).

Yöntemin bir diğer önemli avantajı ise görece küçük örneklemelerden elde edilen verilerle analizlerin yapılabilmesidir (Muñiz vd., 2001). Yöntem, bu güçlü yönleriyle günümüzde kullanılmaktadır. Buna karşın, yöntemin pek çok sınırlı yönü de bulunmaktadır ve DMF analizi için DMF belirleme yöntemine karar vermeden önce araştırmacıların bu yönleri değerlendirmesi önerilmektedir.

Bu yöntem ile 1-0 şeklinde ikili puanlanmış maddelerden elde edilen veri setleri yine yalnızca iki grup üzerinden analiz edilebilmektedir. Çoklu puanlanan maddelerden elde edilen veri setlerinin analizinde ya da ikiden fazla grubun eş zamanlı karşılaştırılması gerektiği durumlarda bu yöntem kullanılamamaktadır. Bunun yerine genelleştirilmiş diğer DMF belirleme yöntemleri tercih edilmelidir. Yöntemin, günümüzdeki madde yanlılığı / DMF inceleme yaklaşımı açısından en önemli sınırlılığı ise yalnızca madde güçlüklerine odaklanıyor oluşudur. Bu durumda bir testi yanıtlayan gruplar arasında ölçülen özellik açısından farklılık söz konusu iken, yani gerçek bir fark bulunuyorken, Angoff'un yönteminin bu testteki ilgili maddeyi ya da maddeleri DMF'li olarak işaretleyecektir (Lord, 1977; Rudner, 1978). Oysa bu fark gerçek farktır (item impact). Bu önemli sınırlılıktan dolayı hem bu yönteme hem de bu yöntemin ardıllarına madde ayırt ediciliğini de hesaba katan algoritma geliştirmeleri yapılmıştır. Bunların yanı sıra bu yöntemde bir maddenin DMF içerdiğinin bir göstergesi olarak bir eşik değeri belirtilmemiştir. Analiz sonucunda elde edilen Δ değerlerinin yorumlanması araştırmacıya bırakılmıştır. Bu çalışmada gerçekleştirilen örnek uygulamadan da görüldüğü üzere -2,93 ile 1,44 arasında değerler elde edilmiş ve bu değerlerden -1,5 ile 1,5 aralığı dışında kalanlar DMF'li olarak işaretlenmiştir. Bu eşik değeri, bu çalışmada bu şekilde seçilmiş olup farklı çalışmalarda farklı şekillerde seçilebilmektedir. Bu nedenle, üzerinde fikir birliğine varılan bir eşik değeri gereksinim duyulmaktadır.

Genel itibarıyla, avantaj ve dezavantajları değerlendirildiğinde, yöntemin bir testteki potansiyel olarak yanlış maddelerin belirlenmesinde bir öngörü sağlaması amacıyla sınırlı bir kullanımı (küçük örneklemelerle çalışılırken ya da görsel ve kolay yorumlamalara gereksinim duyulduğunda) düşünülebilir. Özellikle, karşılaştırılan grupların ölçülen özellik bakımından ortalamalarının eşit veya benzer olduğu durumda kullanımı daha uygun görünmektedir (Shepard vd., 1981). Bunun yanı sıra bir başka DMF belirleme yöntemi ile birlikte kullanımı ve ortak sonuçların raporlanması düşünülebilir.

Angoff'un DMG yönteminin DMF çalışmalarına bir ivme kazandırdığının, eksikliklerinin giderilerek farklı yöntemlerin geliştirilmesine öncü olduğunun altının çizilmesinde yarar vardır. Ayrıca, Angoff'un DMG yönteminin, madde/test yanlılığı gibi karmaşık ve derinlemesine incelemelere gereksinim duyulan konularda, özellikle DMF analizinin temelini (mantığının) anlaşılmasında kullanılabilecek en iyi yöntemlerden biri olduğu söylenebilir. Özellikle ülkemizde ölçme ve değerlendirme, psikometri alanlarında lisansüstü derslerde madde ve test yanlılığı konularının daha somutlaştırılabilmesi adına daha detaylı olarak ele alınabilecek bir yöntem olan DMG yöntemi bu amaca hizmet etmesi için bu makalede tüm yönleriyle ele alınmıştır.

Bu çalışmada, yöntemin tüm yönleriyle ele alınmasının yanı sıra, sosyal bilimlerdeki araştırmalarda da kullanılan R yazılımı aracılığı ile de uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulamada `diffR` paketi yardımıyla Angoff'un DMG yöntemi ile DMF analizinin adımları detaylı bir şekilde paylaşılmıştır. Makalenin gövdesinde verilen adımlar takip edilerek analiz kolay bir şekilde gerçekleştirilebilir. Gövdede satır satır açıklanan ve çalıştırılan satır komutları Ek-2'de sunulmuştur. Ayrıca, algoritması ve hesaplamaları oldukça basit olan Angoff'un DMG yöntemi ile DMF belirleme, R'daki temel fonksiyonlar ve argümanlar ile de gerçekleştirilebilir. Bunun için makale yazarları tarafından hazırlanan örnek satır komutları Ek-3'te verilmiştir. Bu çalışmada paylaşılan satır komutları ile diğer araştırmacıların da benzer adımları kullanarak tek başına bir DMF analizi gerçekleştirebilmesi mümkün kılınmaya çalışılmıştır.

Kaynakça / Reference

- Aituariagbon, K. E., & Osarumwense, H. J. (2022). Non-parametric method of detecting differential item functioning in Senior School Certificate Examination (SSCE) 2019 Economics multiple choice items. *Kashere Journal of Education*, 3(1), 146-158. <https://dx.doi.org/10.4314/kje.v3i1.19>
- American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], & National Council on Measurement in Education [NCME]. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- American Psychological Association [APA] (1988). *Code of fair testing practices in education*. Washington, DC: Author.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (9th Ed.). Prentice-Hall, Inc.
- Angoff, W. H. (1972). A technique for the investigation of cultural differences [Paper presentation]. American Psychological Association Annual Meeting, Honolulu.
- Angoff, W. H. (1975). The investigation of test bias in the absence of an outside criterion [Paper presentation]. NIE Conference on Test Bias, Washington, D.C.
- Angoff, W. H. (1982). Use of difficulty and discrimination indices for detecting item bias. In R. A. Beck (Ed.), *Handbook of methods for detecting item bias* (pp. 96-116). Johns Hopkins University Press.
- Angoff, W. H. (1993). Perspectives on differential item functioning methodology. In P. W. Holland & H. Wainer (Eds.), *Differential item functioning* (pp. 3-23). Lawrence Erlbaum Associates.
- Angoff, W. H., & Cook, L. L. (1988). *Equating the scores of the prueba de aptitud académica and the scholastic aptitude test* (Report No. 88-3). ETS Research Report Series. <https://doi.org/10.1002/j.2330-8516.1988.tb00259.x>
- Angoff, W. H., & Ford, S. F. (1973). Item-race interaction on a test of scholastic aptitude. *Journal of Educational Measurement*, 10(2), 95-105. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1973.tb00787.x>
- Angoff, W. H., & Modu, C. C. (1973). *Equating the scales of the Prueba de Aptitud Académica and the Scholastic Aptitude Test* (Report No. CEEB-RR-3). College Entrance Examination Board.
- Bezruczko, N., Schulz, E. M., Reynolds, A. J., Perlman, C. L. & Rice, W. K. (1989). *The stability of four methods for estimating item bias* (Report No. ED-392-823). Department of Research and Evaluation, Chicago Public Schools.
- Binet, A., & Simon, T. (1905). New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals. In H. H. Goddard (Ed.), *Development of intelligence in children (the Binet-Simon Scale)*. Williams & Wilkins.
- Camilli, G., & Shepard, L. A. (1994). *Methods for identifying biased test items*. Sage Publications.
- Choi, S. W., Gibbons, L. E., & Crane, P. K. (2011). Lordif: An R package for detecting differential item functioning using iterative hybrid ordinal logistic regression/item response theory and monte carlo simulations. *Journal of Statistical Software*, 39(8), 1-30. <https://doi.org/10.18637/jss.v039.i08>
- Clauser, B. E., & Mazor, K. M. (1998). Using statistical procedures to identify differentially functioning test items. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 17(1), 31-44. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1998.tb00619.x>
- de Ayala, R. J. (2009). *The theory and practice of item response theory*. The Guilford Press.
- de Ruiter, L. E., & Bers, M. U. (2022). The Coding Stages Assessment: Development and validation of an instrument for assessing young children's proficiency in the ScratchJr programming language. *Computer Science Education*, 32(4), 1-30. <https://doi.org/10.1080/08993408.2021.1956216>
- Devine, P. J., & Raju, N. S. (1982). Extent of overlap among four item bias methods. *Educational and Psychological Measurement*, 42(4), 1049-1066. <https://doi.org/10.1177/001316448204200412>
- Dodeen, H., & Johanson, G. A. (2003). An analysis of sex-related differential item functioning in attitude assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), 129-134. <https://doi.org/10.1080/02602930301667>
- Dorans, N. J. (1989). Two new approaches to assessing differential item functioning: Standardization and the Mantel-Haenszel Method. *Applied Measurement in Education*, 2(3), 217-233. https://doi.org/10.1207/s15324818ame0203_3

- Dorans, N. J., & Kulick, E. (1983). *Assessing unexpected differential item performance of female candidates on SAT and TSWE forms administered in December 1977: An application of the standardization approach* (Report No. RR-83-9). ETS Research Report Series. <https://doi.org/10.1002/j.2330-8516.1983.tb00009.x>
- Dorans, N. J., & Kulick, E. (1986). Demonstrating the utility of the standardization approach to assessing unexpected differential item performance on the Scholastic Aptitude Test. *Journal of Educational Measurement*, 23(4), 355-368. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1986.tb00255.x>
- Dzul-Garcia, C., & Atar, B. (2020). Investigation of possible item bias on PISA 2015 science items across Chile, Costa Rica and Mexico. *Culture and Education*, 32(3), 470-505. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1785158>
- Elosua, P., & Wells, C. S. (2013). Detecting DIF in polytomous items using MACS, IRT and ordinal logistic regression. *Psicológica*, 34(2), 327-342.
- Facon, B., & Nuchadee, M-L. (2010). An item analysis of Raven's Colored Progressive Matrices among participants with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 31(1), 243-249. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.09.011>
- Farcomeni, A., Pittau, M. G., Viviani, S., & Zelli, R. (2022). A European measurement scale for material deprivation. *Research Square*, 1-32. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2250804/v1>
- Finch, W. H. (2005). The MIMIC model as a method for detecting DIF: Comparison with Mantel-Haenszel, SIBTEST, and the IRT likelihood ratio. *Applied Psychological Measurement*, 29(4), 278-295. <https://doi.org/10.1177/0146621605275728>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Ed.). McGraw Hill.
- Gamerman, D., Gonçalves, F. B., & Soares, T. M. (2018). Differential item functioning. In W. J. van der Linden (Ed.), *Handbook of item response theory* (pp. 67-84). CRC Press.
- Gao, Y., & Zhu, W. (2009). Identifying culturally sensitive physical activities using DIF analysis. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 41(5), 416-417. <http://dx.doi.org/10.1249/01.MSS.0000355818.07045.09>
- Gelin, M. N., Carleton, B. C., Smith, A. A., & Zumbo, B. D. (2004). The dimensionality and gender differential item functioning of the mini asthma quality of life questionnaire (MINIAQLQ). *Social Indicators Research*, 68(1), 91-105. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.0000025580.54702.90>
- Gómez-Benito, J., Sireci, S., Padilla, J.-L., Hidalgo, M. D., & Benítez, I. (2018). Differential item functioning: Beyond validity evidence based on internal structure. *Psicothema*, 30(1), 104-109. <http://doi.org/10.7334/psicothema2017.183>
- Gould, S. J. (1981). *The mismeasure of man*. W. W. Norton & Company.
- Hauger, J. B., & Sireci, S. G. (2008). Detecting differential item functioning across examinees tested in their dominant language and examinees tested in a second language. *International Journal of Testing*, 8(3), 237-250. <http://dx.doi.org/10.1080/15305050802262183>
- Holland, P. W., & Thayer, D. T. (1988). Differential item functioning and the Mantel-Haenszel procedure. In H. Wainer & H. I. Braun (Eds.), *Test validity* (pp. 129-145). Lawrence Erlbaum Associates.
- Holland, P. W., & Wainer, H. (Eds.). (1993). *Differential item functioning: Theory and practice*. Erlbaum Publishers.
- Hunter, J. E. (1975). A critical analysis of the use of item means and item-test correlations to determine the presence or absence of content bias in achievement test items [Paper presentation]. National Institute of Education Conference on Test Bias, Annapolis, MD.
- Ironson, G. H., & Subkoviak, M. J. (1979). A comparison of several methods of assessing item bias. *Journal of Educational Measurement*, 16(4), 209-225. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1979.tb00103.x>

- Iwata, N., Turner, R. J., & Lloyd, D. A. (2002). Race/ethnicity and depressive symptoms in community-dwelling young adults: A differential item functioning analysis. *Psychiatry Research*, 110(3), 281-289. [https://doi.org/10.1016/S0165-1781\(02\)00102-6](https://doi.org/10.1016/S0165-1781(02)00102-6)
- Jensen, A. R. (1973). *Educability and group differences*. Basic Books.
- Jensen, A. R. (1976). Test bias and construct validity. *The Phi Delta Kappan*, 58(4), 340-346.
- Kelderman, H. (1989). Item bias detection using loglinear IRT. *Psychometrika*, 54(4), 681-697. <https://doi.org/10.1007/BF02296403>
- Korkmaz, M. (2006). Test ve ölçek geliştirmede yeni yaklaşımlar: Madde cevap kuramı kapsamında madde işlevsel farklılık (madde yanlılık) yöntemleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 9(18), 63-80.
- Li, Z., & Zumbo, B. D. (2009). Impact of differential item functioning on subsequent statistical conclusions based on observed test score data. *Psicológica*, 30(2), 343-370.
- Lord, F. M. (1977). A study of item bias using item characteristic curve theory. In N. H. Poortinga (Ed.), *Basic problems in cross-cultural psychology* (pp. 19-29). Swets and Zeitlinger.
- Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Magis, D., Beland, S., Tuerlinckx, F., & De Boeck, P. (2010). A general framework and an R package for the detection of dichotomous differential item functioning. *Behavior Research Methods*, 42, 847-862. <https://doi.org/10.3758/BRM.42.3.847>
- Magis, D., & Facon, B. (2012). Angoff's delta method revisited: Improving DIF detection under small samples. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 65(2), 302-321. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.2011.02025.x>
- Magis, D., & Facon, B. (2014). deltaPlotR: An R package for differential item functioning analysis with Angoff's Delta Plot. *Journal of Statistical Software*, 59(1), 1-19. <https://doi.org/10.18637/jss.v059.c01>
- Mellenberg, G. J. (1989). Item bias and item response theory. *International Journal of Educational Research*, 13, 127-143. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90002-5](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90002-5)
- Muñiz, J., Hambleton, R. K., & Xing, D. (2001). Small sample studies to detect flaws in item translations. *International Journal of Testing*, 1(2), 115-135. https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0102_2
- Oosterhof, A. C., Atash, M. N., & Lassiter, K. L. (1984). Facilitating identification of item bias through use of delta plots. *Educational and Psychological Measurement*, 44(3), 619-627. <https://doi.org/10.1177/0013164484443009>
- Osterlind, S. J. (1983). *Test item bias*. Sage Publications.
- Osterlind, S. J., & Everson, H. T. (2009). *Differential item functioning* (2nd Ed.). Sage Publications.
- Ozarkan, H. B., Kucam, E. ve Demir, E. (2017). Merkezi Ortak Sınav Matematik alt testinde değişen madde fonksiyonunun görme engeli durumuna göre incelenmesi. *Curr Res Educ*, 3(1), 24-34.
- Penfield, R. D., & Camilli, G. (2007). Differential item functioning and item bias. In C. R. Rao & S. Sinharay (Eds.), *Handbook of statistics* (Vol. 26, pp. 125-167). Elsevier.
- Pine, S. M. (1977). Applications of item response theory to the problem of test bias. In D. J. Weiss (Ed.), *Applications of computerized adaptive testing* (pp. 37-43). University of Minnesota, Psychometric Methods Program.
- R Development Core Team. (2023). *R: A language and environment for statistical computing* [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing.
- Raju, N. S. (1988). The area between two item characteristic curves. *Psychometrika*, 53(4), 495-502. <https://doi.org/10.1007/BF02294403>
- Raju, N. S. (1990). Determining the significance of estimated signed and unsigned areas between two item response functions. *Applied Psychological Measurement*, 14(2), 197-207. <https://doi.org/10.1177/014662169001400208>
- Raju, N. S., Drasgow, F., & Slinde, J. A. (1993). An empirical comparison of the area methods, Lord's Chi-Square Test, and the Mantel-Haenszel technique for assessing differential item functioning. *Educational and Psychological Measurement*, 53(2), 301-314. <https://doi.org/10.1177/0013164493053002001>

- Revelle, W. (2023). psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research. Northwestern University, Evanston, Illinois. R package version 2.3.6, <https://CRAN.R-project.org/package=psych>.
- Robin, F., Sireci, S. G., & Hambleton, R. K. (2003). Evaluating the equivalence of different language versions of a credentialing exam. *International Journal of Testing*, 3(1), 1-20, https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0301_1
- Rudner, L. M. (1978). Using standard tests with the hearing impaired: The problems of item bias. *Volta Review*, 80, 31-40.
- Scarr, S., & Weinberg, R. A. (1976). IQ test performance of Black children adopted by White families. *American Psychologist*, 31(10), 726-739. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.31.10.726>
- Scheuneman, J. (1979). A method of assessing bias in test items. *Journal of Educational Measurement*, 16(3), 143-152. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1979.tb00095.x>
- Seong, T-J., & Subkoviak, M. J. (1987). A comparative study of recently proposed item bias detection methods [Paper presentation]. Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, Washington, D.C.
- Shealy, R., & Stout, W. (1993). A model-based standardization approach that separates true bias/DIF from group ability differences and detects test bias/DTF as well as item bias/DIF. *Psychometrika*, 58(2), 159-194. <https://doi.org/10.1007/BF02294572>
- Shepard, L. A., Camilli, G., & Averill, M. (1981). Comparison of procedures for detecting test-item bias with both internal and external ability criteria. *Journal of Educational Statistics*, 6(4), 317-375. <https://doi.org/10.3102/10769986006004317>
- Shepard, L. A., Camilli, G., & Williams, D. A. (1985). Validity of approximation techniques for detecting item bias. *Journal of Educational Measurement*, 22(2), 77-105. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1985.tb01050.x>
- Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1990). Detecting differential item functioning using logistic regression procedures. *Journal of Educational Measurement*, 27(4), 361-370. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1990.tb00754.x>
- Tat, O. ve Doğan, N. (2018). Uluslararası Bilgisayar ve Bilgi Teknolojileri Okuryazarlığı Testinin madde-birey dağılımı ve değişen madde fonksiyonu yönünden incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 1207-1231. <https://doi.org/10.17152/gefad.321630>
- Thissen, D., Steinberg, L., & Wainer, H. (1988). Use of item response theory in the study of group differences in trace lines. In H. Wainer & H. I. Braun (Eds.), *Test validity* (pp. 147-172). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Thissen, D., Steinberg, L., & Wainer, H. (1993). Detection of differential item functioning using the parameters of item response models. In P. W. Holland & H. Wainer (Eds.), *Differential item functioning* (pp. 67-113). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Thurstone, L. L. (1925). A method of scaling psychological and educational tests. *Journal of Educational Psychology*, 16(7), 433-451. <https://doi.org/10.1037/h0073357>
- van der Flier, H., Mellenberg, G. J., Adér, H. J., & Wijn, M. (1984). An iterative item bias detection method. *Journal of Educational Measurement*, 21(2), 131-145. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1984.tb00225.x>
- Van Vo, D., & Csapó, B. (2023). Effects of multimedia on psychometric characteristics of cognitive tests: A comparison between technology-based and paper-based modalities. *Studies in Educational Evaluation*, 77, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101254>
- Wainer, H. (1993). Model-based standardized measurement of an item's differential impact. In P. W. Holland & H. Wainer (Eds.), *Differential item functioning* (pp. 123-135). Lawrence Erlbaum Associates.

- Wainer, H., Bradlow, E., & Wang, X. (2010). Detecting DIF: Many paths to salvation. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 35(4), 489-493. <https://doi.org/10.3102/1076998610376624>
- Zumbo, B. D. (1999). *A Handbook on the Theory and Methods of Differential Item Functioning (DIF): Logistic Regression Modeling as a Unitary Framework for Binary and Likert-type (Ordinal) Item Scores*. Directorate of Human Resources Research and Evaluation, Department of National Defense.
- Zumbo, B. D. (2007). Three generations of DIF analyses: Considering where it has been, where it is now, and where it is going. *Language Assessment Quarterly*, 4(2), 223-233. <http://dx.doi.org/10.1080/15434300701375832>
- Zwick, R., & Ercikan, K. (1989). Analysis of differential item functioning in the NAEP history assessment. *Journal of Educational Measurement*, 26(1), 55-66. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1989.tb00318.x>

EKLER

Ek-1. Analiz edilecek simülasyon verinin hazır hale getirilmesi için kullanılan satır komutları

```
# 'psych' paketinin kurulması ve çalıştırılması (installing and running "psych" package)
install.packages("psych")
library(psych)

# veri üretimi için bir başlangıç değerinin girilmesi (setting seed for data generation)
set.seed(12)

# Rasch modele uygun bir veri setinin oluşturulması (generating data)
data_rasch <- sim.rasch(nvar = 20, n = 200, low = -2, high = 2,
                      d = NULL, a = 1, mu = 0, sd = 1)

# kullanılacak olan veri setinin görüntülenmesi (viewing data)
data_rasch$items

# cinsiyet gruplarının oluşturulması (creating gender groups)
x <- c(1, 0)
gender <- c(rep(1, times = 100), rep(0, times = 100))

# cinsiyet gruplarının veri setine eklenmesi (1 = kadın, 0 = erkek) (adding gender groups to
the data)
data <- cbind(data_rasch$items, gender)

# kadınlarda Madde 1 ve Madde 5'e birkaç 0 değerinin atanması (manipulating data - Item1 &
Item5)
data[1:50, 1] <- rep(0, times = 50)
data[1:30, 5] <- rep(0, times = 30)

# analiz edilecek son veri setinin görüntülenmesi (viewing final data)
data
```

Ek-2. “difR” paketi yardımıyla DMF analizi

```
# 'difR' paketinin kurulması ve çalıştırılması (installing and running “difR” package)
install.packages("difR")
library(difR)

# veri setinin analiz öncesinde incelenmesi (viewing data)
## not: bu çalışmada veri seti nesnesinin adı 'data'dır. Sizde bu nesnenin adı ne ise
fonksiyonların içine o girilmelidir.
dim(data)
head(data)

# Angoff'un DMG yöntemi ile analizin gerçekleştirilmesi (analyzing the data by Angoff's Method)
## not: 1:20 ve 21 sayıları değişkenlerin sütun numaralarına karşılık gelmektedir. Buna göre
1'den 20'ye kadar olan maddeler DMF analizine dahil edilecektir. Cinsiyet değişkeni (1-0) veri
setinin 21. sütununda yer almaktadır ve kadınlar (1) odak gruptur.
difTID(data[, 1:20], group = data[, 21], focal.name = 1)

# grafiksel gösterim (dik uzaklıklar) (perpendicular distances - graph)
plot(difTID(data[, 1:20], group = data[, 21], focal.name = 1))

# grafiksel gösterim (delta noktaları) (delta points - graph)
plot(difTID(data[, 1:20], group = data[, 21], focal.name = 1), plot = "delta")
```


Ek-3. R'daki temel fonksiyon ve argümanlarla DMF analizi

```

# veri setinin incelenmesi (viewing data)
data

# odak ve referans grubun ayrılması (separating the focus and the reference groups)
women <- subset(data, gender == 1)
men <- subset(data, gender == 0)

# odak ve referans grupta maddelere ilişkin p değerlerinin hesaplanması (calculating p values)
FocColMeans <- colMeans(women[, 1:20])
RefColMeans <- colMeans(men[, 1:20])

# odak ve referans gruptaki delta değerlerinin hesaplanması (calculating delta values)
DeltaFoc <- 4*qnorm(1 - FocColMeans) + 13
DeltaRef <- 4*qnorm(1 - RefColMeans) + 13

# gereksinim duyulacak istatistiklerin hesaplanması (calculating the needed statistics)
x1 <- mean(DeltaFoc)
x0 <- mean(DeltaRef)
VarFoc <- var(DeltaFoc)
VarRef <- var(DeltaRef)
Covariance <- cov(DeltaFoc, DeltaRef)

# b, a (ana eksen doğrusuna ait katsayılar) ve uzaklıkların hesaplanması (calculating
perpendicular distances, a and b)
b <- (VarFoc - VarRef + sqrt((VarFoc - VarRef)^2 + 4*Covariance^2)) / (2*Covariance)
a <- x1 - b*x0
D <- (b*DeltaRef + a - DeltaFoc) / sqrt(b^2 + 1)

# eşik değere göre DMF'li olarak işaretlenecek maddeleri ayırt edecek bir işaretleme
girilmesi (flagging DIF items)
Threshold <- D < -1.5 | D > 1.5
Flag <- ifelse(Threshold == "TRUE", "****", "-")

# istatistikler (stats)
Stats <- cbind(Women_p = FocColMeans, Men_p = RefColMeans, Women_Delta = round(DeltaFoc, 4),
Men_Delta = round(DeltaRef, 4), Distance = round(D, 4))
cbind(as.data.frame(Stats), Flag)

# grafiksel gösterim (graph)
plot(DeltaRef, DeltaFoc, pch = 4)
abline(a, b, col = "blue")

```

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The situation where the scores obtained from a measurement instrument depend on certain characteristics other than the measured trait of the individuals responding to the measurement instrument reveals the risks of test and item bias. The variations in response behaviors of individuals from different groups in answering the items of a test, especially emphasize the need for item bias studies (Mellenberg, 1989; van der Flier et al., 1984). If respondents from different groups (race, gender, etc.) show variations in their responses to test items, the effects of this situation must be thoroughly examined. Item bias, briefly, refers to the favoring or disfavoring of a specific subgroup by an item (Osterlind & Everson, 2009). Such bias poses a threat to the validity of the scores obtained from the test and causes systematic error in measurement (Clauser & Mazor, 1998; Osterlind, 1983).

Practical applications for bias studies on tests and items began to accelerate and become widespread in the late 1960s. The number of studies in this scope has been increasing, especially with the recognition of their effects in psychology, social sciences, and educational sciences (Gómez-Benito et al., 2018). Many statistical techniques commonly used today to identify items with potential bias in a test started to be developed in the 1970s. Penfield and Camilli (2007) explain these statistical techniques, taking their historical backgrounds into account. Thanks to valuable contributions such as the comprehensive work of Holland and Thayer (1988), significant progress has been made in identifying items with potential bias and detecting differential item functioning (DIF) through bias detection studies.

Despite its historical significance, Angoff's Transformed Item Difficulties (TID) method has often been criticized due to its limitations. The purpose of this study is to closely examine the algorithm of Angoff's TID method, which is frequently criticized in DIF studies but still used in some studies today and question its usability in research. To achieve this goal, the following questions were addressed:

- 1) What are the strengths and limitations of Angoff's TID method in DIF detection?
- 2) Based on the algorithm of the method, in which studies/fields can the method be applied?

2. METHOD

2.1. Algorithm of Angoff's TID Method

In accordance with Angoff's method, calculations for detecting an item exhibiting Differential Item Functioning (DIF) can be performed manually or using a basic spreadsheet software. In this section, the step-by-step algorithm of Angoff's Transformed Item Difficulties (TID) method will be explained.

1. Firstly, the groups to be compared must be identified. One of these groups will be the focal group, and the other will be the reference group. For example, consider individuals who responded to the items of a test along with their gender information collected after a test administration. If the focal group is selected as females and the reference group as males, a binary assignment of 1 to female individuals and 0 to male individuals will be made.
2. For each item, the item difficulty index should be calculated separately for each group (focal and reference). The item difficulty indices, denoted by p_{jg} , should be computed using the subscript g to represent the group, where g is an index for groups.
3. The item difficulty indices should be converted to standardized z-scores. In this step, the obtained p_{jg} values are transformed into values corresponding to the z-scores table. For instance, the values 0.95 and 0.975 will correspond to -1.64 and -1.96, respectively. The scores obtained through the transformation of p_{jg} values for different groups are denoted as z_{jg} .

4. The obtained z_{jg} scores should be transformed into Δ values. In this step, a linear transformation recommended by Angoff is applied. Accordingly, each z-score in each group is transformed into a Δ value using the equation $\Delta_{jg} = 4z_{jg} + 13$ (where the mean is 13, and the standard deviation is 4).

5. The obtained Δ values (Δ_{j0}, Δ_{j1}) for two separate groups are examined through a scatter plot. The delta values for two distinct groups can be visually inspected in a distribution graph where the reference group is on the horizontal axis and the focal group is on the vertical axis. This graph is specifically referred to as a delta plot.

6. In addition to graphical examination, calculating the perpendicular distances to the major axis of the delta points is necessary to detect whether items exhibit DIF. The major axis of the ellipse is expressed by the equation $\Delta_{j1} = a + b\Delta_{j0}$. At this point, the intersection (a) and slope (b) parameters need to be calculated.

The calculations for the intersection and slope parameters are conducted using the equations:

$$b = \frac{s_1^2 - s_0^2 + \sqrt{(s_1^2 - s_0^2)^2 + 4s_{01}^2}}{2s_{01}}$$

$$a = \bar{x}_1 - b\bar{x}_0$$

Here, $\bar{x}_1$ and $\bar{x}_0$ represent the means of the focal and reference groups, s_1^2 and s_0^2 represent the variances of the focal and reference groups, and s_{01} represents the covariance.

The perpendicular distances (D_j) expressing the distances of delta points to the major axis are calculated as follows:

$$D_j = \frac{b\Delta_{j0} + a - \Delta_{j1}}{\sqrt{b^2 + 1}}$$

As understood from the equation, the distances of points to a line are being calculated. Large distance values indicate that the delta points deviate from the major axis, suggesting the potential for DIF in the item.

Various recommendations exist regarding the number of perpendicular distances at which suspicion of DIF arises for an item. These recommendations serve a technical classification purpose (whether the item exhibits DIF or not). The suggested threshold values do not refer to a statistical significance level; instead, they can only be considered as an effect size. In the literature, a commonly used threshold value indicating DIF at the C level, which is frequently employed in interpreting the Mantel-Haenszel method, is 1.5 (Zwick & Ercikan, 1989). This threshold value is also used in Angoff's TID method.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

3.1. Strengths of Angoff's TID Method

The simplicity of the algorithm is one of the strengths of Angoff's TID method. The sample size in DIF detection studies has the power to influence item statistics. In some methods, working with relatively large samples is often considered a necessity. However, Angoff's TID method allows for the conduct of studies with small samples (Muñiz et al., 2001). The mathematical operations involved in the method are quite straightforward. Calculating delta values, major axis, and perpendicular distances in the algorithm is easy, and delta values (points) can be visualized with a graph. Interpretations can be easily made after graphical examination. For these reasons, despite its limitations, Angoff's TID method can still be used in research.

3.2. Limitations of Angoff's TID Method

Angoff's TID method focuses on the correct response rates for an item across groups. This method does not consider item discrimination. If an item's discrimination index vary across groups (non-uniform DIF), this method may not be suitable for detecting DIF. This is one of the significant limitations of the method.

In this method, a mathematical issue can arise when every individual in a group answers an item correctly or incorrectly. This is because in such cases, the p_j value will be either 1 or 0, leading to infinite delta values. To overcome this limitation, Angoff and Ford (1973) proposed constraining item difficulties to the range [0.05; 0.95].

One significant limitation of the method is the presence of item impact and item discrimination. As expressed by Hunter (1975), Lord (1977), and Rudner (1978), there may be differences among responders in terms of the measured attribute. In such cases, average item difficulties may vary as groups have different mean proficiency levels. Even though item impact is present, the method would mark the item as exhibiting DIF. Angoff acknowledged this issue later on (Angoff, 1993). In response to criticisms that the method focuses solely on item difficulties, Angoff (1982) made an adjustment to include item discriminations in the calculations, resulting in the development of the Revised Transformed Item Difficulties Method (Revised TID Method). However, this method was also deemed insufficient for item bias investigations (Seong & Subkoviak, 1987).

Another limitation of Angoff's TID method is related to threshold values. In this method, the decision of whether an item exhibits DIF is based on the perpendicular distance of the item's delta value to the correct response. The detection of how much distance qualifies as indicating DIF is a subject of debate. Although a common threshold value is often set at 1.5 in the literature, Angoff did not explicitly recommend a specific threshold.

Furthermore, Angoff's TID method can only be applied to binary scored items (dichotomous). It cannot analyze items scored in more than two categories (polytomous). Additionally, this method allows the comparison of only two groups. When comparing more than two groups, it is necessary to use generalized methods for detecting DIF.

3.3. In Which Research Contexts Can It Be Used?

Angoff's TID method is designed to assess whether items in a test provide an advantage in terms of item difficulty for individuals in different groups. In essence, if items in a test are answered more easily by individuals in one group compared to individuals in another group, the method provides an indication that the items may exhibit DIF. However, this approach is somewhat limited from the perspective of contemporary DIF analysis. This is because items have parameters beyond difficulty parameters, and without considering these, incorrect interpretations may occur. Due to the theoretical limitation of focusing solely on item difficulties, this method can yield more functional results when the total score averages for the measured attribute are equal or very close between the two compared groups (Shepard et al., 1981). Additionally, according to this method, if certain items are more discriminating than others, the method may label them as exhibiting DIF.

In contrast to later-developed DIF detection methods following Angoff's TID method, it is observed that ability matching is conducted when comparing groups. This is because comparing based on group averages may lead to erroneous comparisons of individuals in lower and upper achievement groups. Angoff's TID method has a limitation due to the absence of ability matching in DIF analysis and the comparisons being made based on group averages.

In summary, the use of Angoff's TID method for DIF analysis should not stand alone in significant research. However, limited use can be considered when working with small samples and in situations where significant differentiation in the measured attribute is not expected between groups, aiming to provide an indication.

4. DISCUSSION AND RESULTS

When examining the literature on item/test bias, Angoff's TID method stands out as one of the pioneering methods in the statistical process for investigating item bias (Shepard et al., 1985). This method holds a prominent role, especially due to its easily understandable algorithm and calculations. Evaluating its advantages and disadvantages, the method can be considered for limited use with the aim of providing an indication of potentially biased items in a test. Its usage appears more suitable, particularly when the averages of the compared groups are equal or similar concerning the measured attribute.

It is worth emphasizing that Angoff's TID method has played a pivotal role in accelerating DIF studies and has paved the way for the development of different methods by addressing its shortcomings. Additionally, in complex and in-depth investigations such as item/test bias, especially in understanding the logic of DIF analysis, Angoff's TID method can be considered one of the best methods available. Particularly in our country, where the topics of item and test bias in postgraduate courses in measurement and evaluation, and psychometrics could be more concretely addressed, TID method, being a detailed method, has been comprehensively discussed in this article to serve this purpose.

In this study, not only has the method been thoroughly discussed, but its application has also been carried out using the R software. In the application, the steps of DIF analysis with Angoff's TID method using the difR package have been detailed. The analysis can be easily conducted using the line commands provided in APP-2. Additionally, detecting DIF with Angoff's TID method, which has a simple algorithm and calculations, can also be performed in R using basic functions and arguments. Sample line commands prepared by the authors for this purpose are provided in APP-3. Through the shared line commands in this study, an attempt has been made to enable other researchers to independently conduct a DIF analysis by following similar steps.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 03.01.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 85434274-050.04.04 / 1219852

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

MG: Araştırmanın tasarlanması, alan yazını taraması, veri analizi, raporlaştırma.

ED: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal veya kişisel yönden bağlantı ya da çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Scratch's Impact on Technological Pedagogical Content Knowledge, Computational Thinking Skills, and Computing Attitudes of Prospective Elementary Mathematics Teachers*

Scratch'ın İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri, Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri ve Bilgisayar Bilimi Tutumları Üzerine Etkisi

Selva Büşra TURAN¹ , Ahmet ERDOĞAN²

Geliş Tarihi (Received): 26.02.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 19.12.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Abstract: The purpose of this study is to examine the impact of the Scratch program on prospective elementary mathematics teachers Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), Computational Thinking Skills, and Computing Attitudes. The study involved 73 prospective elementary mathematics teachers. Among various experimental models, a single-group pretest-posttest experimental design was chosen for this study. Before and after the Scratch training, the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Scale, the Computational Thinking Skills Scale and the Computing Attitude Scale were administered to the prospective teachers. The Wilcoxon signed-rank test and the dependent groups t-test were utilized for data analysis. The study found that the trainin process of the Scratch program had no significant effect on the Computational Thinking Skills and Computing Attitudes of the prospective teachers. However, it was found that the process had a moderate effect only on the CK and TPACK sub-dimensions of prospective teachers TPACK development.

Keywords: Scratch, Technological Pedagogical Content Knowledge, Computational Thinking Skills, Computing Attitude, Distance Education

&

Öz: Bu çalışmanın amacı; Scratch programının ilköğretim matematik öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri, Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri ve Bilgisayar Bilimi Tutumları üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışma 73 ilköğretim matematik öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmada deneme modellerinden tek grup öntest-sontest zayıf deneysel desen tercih edilmiştir. Öğretmen adaylarına Scratch eğitimi verilmeden önce ve verildikten sonra Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeği, Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri Ölçeği ve Bilgisayar Bilimi Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizi için Wilcoxon işaretlerli sıralı testi ve bağımlı gruplar t - testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, Scratch programı eğitim sürecinin öğretmen adaylarının Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri üzerinde ve Bilgisayar Bilimi Tutumlarında bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Sürecin öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) gelişimleri üzerine etkisi ise sadece AB ve TPAB alt boyutlarına orta düzeyde etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Scratch, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri, Bilgisayar Bilimi Tutumu, Uzaktan Eğitim

Atıf/Cite as: Turan, S. B. & Erdoğan, A. (2025). Scratch's impact on technological pedagogical content knowledge, computational thinking skills, and computing attitudes of prospective elementary mathematics teachers. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 425-445, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1443206](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1443206).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma 1. Yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Dr. Selva Büşra TURAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Seydişehir Meslek Yüksekokulu, sbturan@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8110-022X

² Prof. Dr. Ahmet ERDOĞAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi ABD, aerdogan@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2024-4515

1. INTRODUCTION

The world is undergoing rapid change in many aspects, but the most notable change is occurring in the field of technology. Evolving technology has comprehensive effects on education, as it does in civil life, the workplace, and at home (Allen & van der Velden, 2012). Especially with the COVID-19 pandemic period we have experienced in recent years, it has become impossible to think of education and technology as separate concepts (Mumcu, 2022). The most crucial function of education is to cultivate human resources equipped with the skills pertinent to the current era (Doğan, 2014). This role of education also encompasses responding to the educational needs that emerge from the rapid changes and transformations in science and technology (MEB, 2018). Overcoming the rapid changes of today and understanding and making sense of the universe is not only a matter of knowing the areas where technology is used; it also necessitates acquiring and developing skills that aid in adapting to these changes (Erdoğan & Şimşek, 2018). In this context, parallel to the swift developments in technology, educators have made significant progress in making teaching more engaging and easier by successfully integrating emerging technology into traditional teaching methods (Baki, 2018). This process is associated with programming. Programming is the process of appropriately designing and correctly writing sequences of words that enable communication between humans and machines (Erümit & Berigel, 2018). In today's world, individuals are expected to possess 21st-century skills such as problem-solving, critical thinking, analytical thinking, and creativity. One of the most effective methods for developing these skills is through programming. (Yıldız et al., 2017).

Programming is the process of solving problems using a programming language (Moraiti et al., 2022). Programming is not only fundamental in computer science but also a cornerstone of today's and tomorrow's education from which all children can benefit at an early age (Kafai & Burke, as cited in Förster et al., 2018). Programming possesses numerous functions. By learning programming, individuals can more easily adapt to skills such as systematic thinking, problem-solving, discerning relationships between events, and creative thinking. Due to its critical characteristics, it becomes important to instill these skills in children from a young age (Gültepe, 2018). Programming supports and facilitates the development of applications that enhance digital technology and mathematical thinking (Calder, 2018). Appropriate programming languages combined with effective teaching provide alternative support to mathematics education (Feurzeig et al., 1970) and offer opportunities to enhance mathematical thinking through the proper use of digital technologies (Mason, 2005). While the importance of programming in education is evident, the role of teachers and prospective teachers as central figures in this process should not be overlooked. In this regard, the significance and necessity of training prospective teachers, who are equipped with the skills required in the information age and who play critical roles in the educational process, are undeniable (Güleryüz et al., 2020).

When discussing programming, another concept that is inseparably linked and mutually influential is computational thinking (Üzümcü & Bay, 2018). Recognized among the 21st-century skills, computational thinking (Yükseltürk & Üçgül, 2018) is, in its simplest form, defined as using the fundamental concepts of computer science for problem-solving, designing systems, and understanding human behavior (Wing, 2006, p.33). In today's context, where information technology pervades every field and continually expands its boundaries, computational thinking is not just a fundamental skill for computer scientists but is essential for the wider population (Wing, 2006, 2008). From this perspective, it is imperative that prospective teachers are not excluded from developing computational thinking skills. Thus, one of the essential skills that must be imparted to prospective teachers is computational thinking (Aydoğdu, 2020), and it is indicated that computational thinking skills can be developed through programming (Wong &

Cheung, 2020). Additionally, it is noted that programming activities also impact the TPACK development of prospective teachers (Kim & Lee, 2018). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) is a framework for thinking about the knowledge teachers need to integrate digital technologies as learning tools in their instructional decision-making (Niess, 2011). The literature also indicates that programming education affects attitudes toward computer technology (Erümit, 2020).

Recently, open-source platforms such as Scratch, Google Blockly, and Code.org, which are user-friendly and supported by numerous visual features, have been developed to facilitate programming and guide and encourage individuals new to learning programming (Aytekin et al., 2018). The fact that users do not need to compile their code or verify the syntax makes these block-based programming tools easier to learn (Holl, 2016). The development of these user-friendly programming tools also provides educators with opportunities to use these programs for teaching mathematics (Germia & Panorkou, 2020).

The Scratch programming tool, in addition to being more user-friendly than older programming languages in terms of adaptability to educational curricula (Shin & Park, 2014), offers future teachers the ease of use in teaching applications as an accessible programming tool (Gabriele et al., 2019). Furthermore, Scratch provides educators with the opportunity to design activities, presentations, games, and animations for use in various fields. The versatility of Scratch for use in subjects beyond coding attracts students' interest and integrates into subjects that are less appealing or challenging, thereby making these subjects more engaging (Aytekin et al., 2018).

In our country, there has been a noticeable increase in recent years in studies conducted using Scratch, a block-based programming tool. In studies carried out with prospective teachers, it is often observed that candidates specializing in computer and instructional technologies are predominantly chosen as the study group. These studies have examined prospective teachers' attitudes and perceptions towards programming (Arslan & Akçelik, 2019), their motivation and success (Erol, 2015), and their experiences and opinions (Genç & Karakuş, 2011). In studies conducted with prospective mathematics teachers, it has been noted that they have used the Scratch program to create educational games, technology-based mathematical stories, etc., and the developed materials have been analyzed. The research also explores how the process contributes to their professional development, and their awareness of digital mathematics games (Avcu, 2023; Günbaş, 2020; Yıldız Durak & Karaoğlu Yılmaz, 2019). However, it can be said that studies on the use of Scratch in mathematics education are not sufficient (Büyükkarcı, 2019). The limited number of studies conducted with prospective mathematics teachers using the Scratch program and the limited impact of Scratch training on these prospective mathematics teachers are among the reasons for choosing this study. Additionally, the fact that the study coincided with the COVID-19 pandemic allows for an evaluation of the study in the context of distance education.

Purpose of the research

The purpose of this research is to examine the impact of Scratch program training on the Technological Pedagogical Content Knowledge, Computational Thinking Skills, and Computing Attitudes of prospective elementary mathematics teachers. In this context, the impact of the Scratch program education process on prospective teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) and its seven sub-dimensions (technological knowledge, content knowledge, pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, technological content knowledge, technological pedagogical knowledge, and technological pedagogical content knowledge) will be evaluated. Additionally, its impact on computational thinking skills and its five sub-dimensions (creativity, collaboration, critical thinking, algorithmic thinking, and problem-solving) and attitudes towards computing attitudes will also be assessed.

In line with this objective, the sub-problems of the research are as follows:

- 1.Does Scratch have an effect on the Technological Pedagogical Content Knowledge of prospective elementary mathematics teachers?
- 2.Does Scratch have an effect on the Computational Thinking Skills of prospective elementary mathematics teachers?
- 3.Does Scratch have an effect on the Computing Attitudes of prospective elementary mathematics teachers?

2. METHOD

2.1. Research design

In this research, a single group pretest-posttest design, a methodology within the experimental research framework, was utilized. Creswell (2003) describes this design as administering a pretest measurement to a group, followed by the experimental treatment, and concluding with a posttest measurement. This design facilitates the assessment of the experimental intervention's impact on a singular cohort. It involves the acquisition of data pertaining to the dependent variable from the same cohort, employing identical evaluative instruments, both prior to and subsequent to the intervention (Büyüköztürk et al., 2020).

2.2. Study group

The study group of this research comprised 73 prospective teachers enrolled in the Algorithm and Programming course during the fourth semester (second year) of the Primary Education Mathematics Teaching Undergraduate Program at a state university. Initially, the prospective teachers were informed about the study. Subsequently, out of the 75 prospective teachers registered for the course, 2 who were absent were excluded from the research. The study was then conducted and completed with the remaining 73 prospective teachers who volunteered to participate.

2.3. Data collection tools

In this study, prospective elementary mathematics teachers were administered the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Scale, Computational Thinking Skills Scale, and Computing Attitude Scale before and after the Scratch program training provided within the scope of the Algorithm and Programming course. The study aimed to evaluate the impact of the training delivered within the course on the prospective teachers.

2.3.1. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Scale: Developed by Çetin and Erdoğan (2018), this scale is designed to measure the TPACK competencies of prospective elementary mathematics teachers. It is a 5-point Likert-type scale consisting of 79 items. The scale comprises seven dimensions: Technological Knowledge (TK), Content Knowledge (CK), Pedagogical Knowledge (PK), Pedagogical Content Knowledge (PCK), Technological Content Knowledge (TCK), Technological Pedagogical Knowledge (TPK), and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). The number of items in each dimension and the internal consistency coefficients calculated by the researchers are as follows: TK dimension contains 16 items with an internal consistency coefficient of ,91; CK dimension has 5 items with a coefficient of ,83; PK dimension includes 8 items with a coefficient of ,91; PCK dimension comprises 19 items with a coefficient of ,97; TCK dimension has 8 items with a coefficient of ,85; TPK dimension includes 10 items with a coefficient of ,91; and TPACK dimension contains 13 items with a coefficient of ,94. The overall internal consistency coefficient for the scale is ,98. In this study, the Cronbach's alpha reliability coefficient for the TPACK scale was found to be 0,97 for the pretest and 0,98 for the posttest.

2.3.2. Computational Thinking Skills Scale: Developed by Korkmaz et al. (2017), this scale is designed to measure the computational thinking skills of university students. It is a 5-point Likert-type scale ranging from "most negative" to "most positive," consisting of 29 items. The scale encompasses five factors: creativity, collaboration, critical thinking, algorithmic thinking, and problem-solving. The creativity factor

includes 8 items with an internal consistency coefficient of 0,843. The collaboration factor comprises 4 items with a coefficient of 0,865. The critical thinking factor contains 5 items with a coefficient of 0,784. The algorithmic thinking factor consists of 6 items with a coefficient of 0,869. The problem-solving factor includes 6 items with a coefficient of 0,727. The overall internal consistency coefficient for the scale is 0,822 (Korkmaz et al., 2015). In this study, the Cronbach's alpha reliability coefficient for the Computational Thinking Skills Scale was found to be 0.91 for the pretest and 0.93 for the posttest.

2.3.3. Computing Attitude Scale: The Computing Attitude Scale, developed by Yadav et al. (2014), is a measure consisting of 21 Likert-type items across five sub-dimensions. The scale includes levels of agreement ranging from 'strongly agree' to 'strongly disagree'. The reliability of the scale was found to be $\alpha = 0.76$. The scale was adapted into Turkish by Turan (2022) after obtaining the necessary permissions from the original researchers. During the Turkish adaptation of the scale, both exploratory and confirmatory factor analyses were conducted, confirming the scale's unidimensional structure with 19 items. The reliability of the scale was assessed using the Cronbach's Alpha coefficient. The 19-item scale achieved a high reliability with a Cronbach's Alpha coefficient of 0,890. In this study, the Cronbach's alpha reliability coefficient for the Computing Attitude Scale was found to be 0,88 for the pretest and 0,89 for the posttest.

2.4. Procedure

The research was conducted as part of the "Algorithm and Programming" course taken by prospective elementary mathematics teachers during the spring semester. The course, scheduled for two hours per week, was taught to prospective elementary mathematics teachers in two separate sections using the same content and methodology. The semester spanned 15 weeks, but due to a week-long break for Ramadan, the course activities were carried out over 14 weeks. The study was conducted synchronously via the university's distance education system due to the COVID-19 pandemic. This synchronous educational approach facilitated an interactive process with the prospective teachers.

In the first week, scales were prepared on Google Forms and sent to the prospective elementary mathematics teachers for the pretest application. Each of the distributed scales was completed by the prospective teachers. In the second and third weeks, examples of algorithm design and flowcharts were presented. In the fourth week, information about computational thinking concepts was provided. Starting from the fifth week, instruction on the Scratch programming began. In the week when the introduction to the Scratch 3.0 program commenced, in addition to the live lesson presentations, the researcher conducted video recordings outside of class hours, showcasing the features of the Scratch program. These instructional videos, recorded by the researcher, were uploaded to the researcher's personal YouTube channel, and the links to these videos were shared with the prospective elementary mathematics teachers via the distance education system. Following the distribution of the video links, the prospective elementary mathematics teachers were informed through both the distance education system and a WhatsApp group, and they were encouraged to watch the video content before the next live class session. Any queries about the content of the videos were addressed during live class sessions, where the prospective elementary mathematics teachers could ask the researcher questions to clarify their understanding of the Scratch 3.0 program.

Starting from the eighth week, the prospective teachers began preparing Scratch projects appropriate for the learning outcomes specified in the 2018 Mathematics Teaching Program (Middle School Grades 5, 6, 7, and 8), starting from the 5th-grade level and subsequently progressing to the 6th, 7th, and 8th grades. Prospective teachers were allowed to develop their Scratch projects in various genres such as stories, animations, or games, without any restrictions imposed. The Scratch projects, created by the prospective

teachers based on different learning outcomes, were uploaded to designated studios, enabling them to view, evaluate, and comment on projects prepared with various learning outcomes and develop ideas for projects for the next grade level.

From the 13th week onwards, lesson plans integrated with the Scratch program, aligned with the learning outcomes in the 2018 Mathematics Teaching Program (Middle School Grades 5, 6, 7, and 8), were presented to the prospective teachers. In the preparation of the plan presented to prospective teachers, the Ministry of National Education's Directive on the Planned Execution of Educational and Instructional Activities (MEB, 2003) and relevant literature were utilized. When preparing the lesson plan, the following formal elements were included: grade level, learning area, learning outcomes, possible duration, and the methods-techniques to be used. In the introduction section, attention and motivation suitable for the students' readiness level, assessment of students' prerequisite knowledge, presentation of the learning outcomes, and transition to the application part were included. The development section was designed to incorporate cues, feedback correction, reinforcement, and reasoning. The assessment and evaluation sections were designed to answer the question "What have we learned?" (MEB, 2003; Baykul, 1998; Sönmez, 2012).

At the end of the 14-week course period, the prospective teachers were asked to prepare and upload to the distance education system, within two weeks, lesson plans integrated with the Scratch program, suitable for the grade level and learning outcomes they had chosen from the 2018 Mathematics Teaching Program. At the end of the course, the scales initially administered as a pretest were resent to the prospective teachers for the posttest, and each of the distributed scales was again completed by the prospective teachers.

2.5. Data analysis

A single-group pretest-posttest experimental design was used from the trial models. In the research, the normal distribution of the scores obtained by prospective teachers from the Computing Attitude Scale, Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Scale, and Computational Thinking Skills Scale was examined to test their compliance with parametric test assumptions. Given that the sample size exceeded 50, the Kolmogorov-Smirnov test was utilized to evaluate the suitability of the data for a normal distribution (Büyüköztürk, 2012).

The results of the Kolmogorov-Smirnov test for the scales administered are presented in Table1.

Table 1.

Prospective Teachers Pretest and Posttest Scores From Scales and the Results of Normality Tests.

	Kolmogorov – Smirnov		
	Statistics	sd	p
Computing Attitude Scale Pretest-Posttest	,122	73	,009
TPACK Scale Pretest-Posttest	,079	73	,20
Computational Thinking Skills Pretest-Posttest	,067	73	,20

*p<,05

Upon examining Table 1, it was observed that the significance level for the differences in pretest and posttest scores of the Computing Attitude Scale was below ,05 ($p = ,009$), indicating a non-normal distribution of the data. Consequently, the use of non-parametric statistical techniques was deemed appropriate. The Wilcoxon signed-rank test, a nonparametric test, was utilized to determine the difference in mean scores obtained from the scale. Conversely, for the TPACK Scale and Computational Thinking Skills Scale, the significance level was above ,05 ($p = ,20$), suggesting a normal distribution of the data. Therefore, the application of parametric statistical techniques was decided upon. To ascertain

the difference in mean scores derived from these scales, the dependent groups t-test, a parametric test, was utilized.

Effect size is another statistical consideration in interpreting hypothesis test results when comparing mean scores. One of the statistics for effect size is the eta-squared (η^2) correlation coefficient. Eta-squared, which does not require the assumption of linearity between variables, indicates the extent to which the independent variable influences the dependent variable. It is also referred to as effect size, demonstrating the proportion of the total variance in the dependent variable explained by the independent variable or factor (Büyüköztürk, 2012).

In the conducted research, to calculate the effect size in the knowledge types where a significant difference was observed between pretest and posttest scores, the eta-squared (η^2) coefficient was computed. The eta-squared coefficient ranges between 0 and 1 and is interpreted as a "small" effect at ,01, a "medium" effect at ,06, and a "large" effect at ,14. The eta-squared effect size statistic for the related t-test is calculated using the following formula (Büyüköztürk, 2012; Pallant, 2001).

The formula for calculating the eta-squared (η^2) for the dependent groups t-test is:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + N - 1}$$

3. FINDINGS

Findings on the impact of Scratch on prospective elementary mathematics teachers "Technological Pedagogical Content Knowledge"

The responses of 73 prospective teachers to the Technological Pedagogical Content Knowledge Scale were analyzed at the beginning of the research process during the pretest and at the end during the posttest. To determine the difference between the mean scores obtained from the scale, the dependent groups t-test, a parametric test, was utilized. The t-test results, examining whether there was a significant difference in the Technological Pedagogical Content Knowledge of the prospective teachers at the beginning and end of the study, are presented in Table 2.

Table 2.

Results of the T-Test for Dependent Groups Regarding Pre-Test and Post-Test Scores of TPACK

Measurement	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Pretest	73	319,16	37,20	72	-1,38	,17
Posttest	73	328,50	37,87			

*p<,05

Upon examining Table 2, it is observed that there is no significant difference between the pretest and posttest mean scores of prospective teachers on the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) scale ($t_{(72)} = -1,38$, $p > ,05$). The results of the dependent groups t-test for the sub-dimensions of the TPACK scale are presented in Table 3.

Table 3.

Results of the T-Test For Dependent Groups Related to Pretest and Posttest Scores of the Sub-Dimensions of the TPACK

Dimensions	Measurement	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2
TK	Pretest	73	63,90	8,59	72	-,85	0,395	-
	Posttest	73	65,21	8,90				
CK	Pretest	73	18,75	3,57	72	-2,37	,020*	0,084
	Posttest	73	20,19	3,15				
PK	Pretest	73	33,54	4,48	72	-,55	,582	-
	Posttest	73	33,97	4,13				
PCK	Pretest	73	81,69	8,97	72	-,63	,526	-
	Posttest	73	82,76	9,61				
TCK	Pretest	73	32,28	4,19	72	-1,15	,252	-
	Posttest	73	33,13	4,18				
TPK	Pretest	73	40,53	6,02	72	-1,24	,218	-
	Posttest	73	41,75	5,37				
TPACK	Pretest	73	48,43	8,51	72	-2,18	,032*	0,062
	Posttest	73	51,46	7,78				

*p<,05

Upon reviewing Table 3, the results of the dependent groups t-test for the differences in pretest-posttest mean scores indicate that there is a significant difference in the Content Knowledge (CK) sub-dimension ($t_{(72)} = -2,73$, $p < ,05$) and the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) sub-dimension ($t_{(72)} = -2,18$, $p < ,05$) of the TPACK scale. However, no significant differences were observed in the pretest-posttest mean scores for the Technological Knowledge (TK) sub-dimension ($t_{(72)} = -,85$, $p > ,05$), Pedagogical Knowledge (PK) sub-dimension ($t_{(72)} = -,55$, $p > ,05$), Pedagogical Content Knowledge (PCK) sub-dimension ($t_{(72)} = -,63$, $p > ,05$), Technological Content Knowledge (TCK) sub-dimension ($t_{(72)} = -1,15$, $p > ,05$), and Technological Pedagogical Knowledge (TPK) sub-dimension ($t_{(72)} = -1,24$, $p > ,05$). This finding suggests that learning Scratch, a block-based programming tool, positively impacts the CK and TPACK sub-dimensions of prospective teachers.

For the dependent groups t-test, the eta-squared (η^2) values were calculated as CK > 0,084 and TPACK > 0,062. These results indicate that the integration process of Scratch had a moderate effect on the only CK and TPACK sub-dimensions of the prospective teachers.

Findings on the impact of Scratch on prospective elementary mathematics teachers "Computational Thinking Skills"

The responses of 73 prospective teachers to the Computational Thinking Skills Scale were analyzed at the beginning of the research process during the pretest and at the end during the posttest. To determine the difference between the mean scores obtained from the scale, the dependent groups t-test, a parametric test, was utilized. The t-test results, examining whether there was a significant difference in the computational thinking skills of the prospective teachers at the beginning and end of the study, are presented in Table 4.

Table 4.

Results of the T-Test for Dependent Groups Related to Pretest and Posttest Scores of Computational Thinking Skills

Measurement	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Pretest	73	115,86	12,65			
Posttest	73	117,43	14,40	72	-,75	,451

*p<,05

Upon reviewing Table 4, it is observed that there is no significant difference between the pretest and posttest mean scores of prospective teachers on the Computational Thinking Skills Scale ($t_{(72)} = -,75$, $p > ,05$). The results of the dependent groups t-test for the sub-dimensions of the Computational Thinking Skills Scale are presented in Table 5.

Table 5.

Results of the T-Test for Dependent Groups Related to Pretest and Posttest Scores of the Sub-Dimensions of the Computational Thinking Skills Scale

Dimensions	Measurement	N	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Creativity	Pretest	73	33,32	3,37			
	Posttest	73	33,84	3,99	72	-,87	,38
Algorithmic Thinking	Pretest	73	23,53	3,35			
	Posttest	73	24,06	3,80	72	-,97	,33
Collaboration	Pretest	73	15,93	3,22			
	Posttest	73	15,68	3,27	72	,47	,63
Critical Thinking	Pretest	73	18,71	3,17			
	Posttest	73	19,47	3,14	72	-1,57	,12
Problem Solving	Pretest	73	24,35	3,88			
	Posttest	73	24,35	4,05	72	,00	,99

*p<,05

According to the results of the dependent groups t-test for the difference in pretest-posttest mean scores, there is no significant increase in any of the sub-dimensions of the Computational Thinking Skills Scale for prospective teachers at the end of the research process.

Upon examining Table 5, it is observed that there is no significant difference in the pretest-posttest mean scores for the sub-dimensions of the Computational Thinking Skills Scale: creativity ($t_{(72)} = -,87$, $p > ,05$), algorithmic thinking ($t_{(72)} = -,97$, $p > ,05$), collaboration ($t_{(72)} = ,47$, $p > ,05$), critical thinking ($t_{(72)} = -1,57$, $p > ,05$), and problem-solving ($t_{(72)} = ,00$, $p > ,05$). This finding suggests that learning Scratch, a block-based programming tool, does not have an impact on the computational thinking skills of prospective teachers.

Findings on the impact of Scratch on prospective elementary mathematics teachers "Computing Attitudes"

The responses of 73 prospective teachers to the Computing Attitude Scale were analyzed at the beginning of the research process during the pretest and at the end during the posttest. To determine the difference between the mean scores obtained from the scale, the Wilcoxon signed-rank test, a nonparametric test, was utilized. The Wilcoxon signed-rank test results, examining whether there was a

significant difference in the attitudes towards computing of the prospective teachers at the beginning and end of the study, are presented in Table 6.

Table 6.

Results of the Wilcoxon Signed-Rank Test on the Computing Attitude Scale Scores of Prospective Teachers at the Beginning and End of the Study

Posttest-Pretest Measurement	N	Mean rank	Sum of ranks	z	p
Negative Rank	36	27,64	995,00		
Positive Rank	32	42,22	1351,00	1,08	,27
Ties	5				

Upon examining Table 6, it is observed that there is no significant difference between the pretest and posttest scores of the prospective teachers on the Computing Attitude Scale ($z = 1,08$; $p > ,05$). This finding suggests that learning Scratch, a block-based programming tool, does not have an impact on the attitudes of prospective teachers towards computing.

4. DISCUSSION and CONCLUSION

The effect of Scratch on the development of prospective teachers Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in relation to the first sub-problem of the research was assessed using the TPACK scale, administered at the beginning (pretest) and end (posttest) of the educational process. When comparing the scores obtained from the overall scale and its sub-dimensions, no significant difference was found in the overall scores; however, significant differences emerged in only the Content Knowledge (CK) and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) sub-dimensions. To determine which of these two sub-dimensions exhibited the greatest effect, the eta-squared (η^2) values for both were examined; it was observed that both CK (0.084) and TPACK (0.062) sub-dimensions had a moderate effect size.

Content Knowledge is defined as the knowledge about the subject matter that is to be learned or taught (Mishra & Koehler, 2006). Therefore, it is anticipated that prospective teachers must possess sufficient content knowledge related to the selected topic or learning outcome to effectively develop Scratch projects aligned with these chosen objectives. In this context, it can be asserted that the process of conducting research on the content knowledge related to the selected topic or learning outcome, identifying and addressing any gaps, and integrating mathematical concepts and information with the Scratch program while developing Scratch projects and preparing lesson plans, contributes to the development of Content Knowledge.

Pedagogical Knowledge pertains to the processes and practices of teaching and learning, encompassing knowledge about student learning, classroom management, lesson plan development and implementation, and student assessment (Mishra & Koehler, 2006). A teacher equipped with this knowledge understands how students learn, how to measure and evaluate learning outcomes, and effective classroom communication techniques (Çetin & Erdoğan, 2018). The lack of a significant difference in the Pedagogical Knowledge dimension is thought to be due to the prospective teachers being second-year students, which implies limited pedagogical knowledge. Additionally, the inability to implement the projects and lesson plans developed post-training during the research process in a classroom setting, due to the COVID-19 pandemic, and the lack of practical experience in this regard, are considered contributing factors to the absence of significant improvement in Pedagogical Knowledge.

Pedagogical Content Knowledge involves understanding which teaching approaches are suitable for specific content and how elements of content can be organized for more effective instruction (Mishra & Koehler, 2006). In the Undergraduate Program for Primary Mathematics Teaching, courses directly

related to pedagogical content knowledge, such as Teaching of Numbers, Geometry and Measurement Instruction, Algebra Teaching, Probability and Statistics Teaching, and Assessment and Evaluation in Education, are covered at the third-year level (V and VI semesters) (YÖK, 2018). Therefore, the absence of a significant difference in the Pedagogical Content Knowledge sub-dimension of the scale can be attributed to the fact that the prospective teachers are still in their second year (IV semester) and have not yet taken courses related to the instruction of their subject matter, nor have they experienced classroom teaching. This lack of experience is considered a contributing factor to the observed result.

It has been observed that there is no significant difference in the Technological Knowledge (TK), Technological Content Knowledge (TCK), and Technological Pedagogical Knowledge (TPK) sub-dimensions of the TPACK scale. Technological Knowledge refers to the knowledge and skills teachers need to have in using technology (Çetin & Erdoğan, 2018). In addition, the fact that there was no significant difference in these three sub-dimensions may be due to the fact that TB is strongly related to TCK and TPK and thus affects their development (Kim & Lee, 2018). It can be assumed that pre-service teachers have taken courses such as Information Technologies, Instructional Technologies, Computer Assisted Mathematics Teaching before taking the Programming and Algorithm course in which they are included within the scope of the research, so they have prior knowledge about using technology. In the literature, block-based visual programming tools are noted for providing an easy-to-use editing interface to promote programming learning for novice students of various ages (Holl, 2016; Hu et al., 2021). These reasons are thought to contribute to the lack of significant difference in the Technological Knowledge sub-dimension. It is stated that prospective teachers often struggle with learning programming initially, and this difficulty can hinder their development of technological knowledge (Kim & Lee, 2018). It is likely that the prospective teachers in this study also lack experience in programming, which may affect their technological knowledge development. Conducting pilot applications not included in this study could provide prospective teachers with extended experience using programming tools, potentially reducing the difficulties they face in learning programming. Consequently, this could support their development of technological knowledge.

Technological Pedagogical Knowledge involves understanding how teaching will change in the expected direction as a result of using specific technologies (Mishra & Koehler, 2006). Considering that the prospective teachers learned and applied the subject within a relatively short period of one semester, it is believed that the lack of experience contributed to the absence of significant difference in the Technological Pedagogical Knowledge sub-dimension. Similarly, Tatlı et al. (2016) in their study attribute the lower scores in the Technological Pedagogical Knowledge sub-dimension compared to other dimensions to a lack of experience. Technological Content Knowledge (TCK), which refers to the knowledge about the relationship between technology and course content (Mishra & Koehler, 2006), also showed no significant difference in this sub-dimension. Kim and Lee (2018) state that the problems arising from using programming in subject matter and curriculum during the process of designing programming-based courses can hinder the development of technological content knowledge (TCK). To overcome these issues, it is necessary to analyze TPACK examples based on programming. In this context, the process of integrating Scratch into lesson plans, which started in the 13th week and lasted for 3 weeks, may not have been sufficient to develop the technological content knowledge of prospective teachers. It is considered beneficial to conduct a detailed examination of the curriculum and discuss how programming (Scratch) can be integrated into the subject matter and curriculum with prospective teachers over a longer period, providing examples.

However, a significant difference was observed in the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) sub-dimension of the scale. TPACK is a form of knowledge that transcends the three

components of content, pedagogy, and technology (Mishra & Koehler, 2006). Günbaş (2020) stated that prospective teachers are predominantly trained using traditional methods throughout their education and have limited opportunities to use educational technology tools. In this context, in a study conducted with prospective mathematics teachers using the Scratch program, it was concluded that the process aided in the development of their TPACK. As indicated in the literature, Yıldız Durak and Karaoğlu Yılmaz (2019) investigated the educational digital game designs in the Scratch program and the perspectives of prospective mathematics teachers towards mathematics teaching. Their study concluded that the process of designing digital games enhanced the prospective teachers' technological proficiency, pedagogical development, and content knowledge. This outcome aligns with the findings of Günbaş (2020). Therefore, it can be stated that the use of Scratch, given appropriate educational opportunities, has the potential to enhance the technological pedagogical content knowledge of prospective mathematics teachers.

The impact of Scratch on prospective teachers Computational Thinking Skills, in relation to the second sub-problem of the research, was assessed using the "Computational Thinking Skills Scale" administered at the beginning (pretest) and end (posttest) of the educational process. When comparing the scores obtained from the overall scale and its sub-dimensions, no significant difference was found between the scores. In the literature, a similar study conducted by Aydoğdu (2020) titled "The Effect of Block-Based Programming Activities on Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Perceptions and Computational Thinking Skills" found that block-based programming activities did not have an impact on the computational thinking skills of prospective teachers. The study suggested that this result might be due to the prospective teachers' average scores being above the midpoint of the scale even before the intervention. Similarly, in this research, it was observed that the initial average scores of the prospective teachers on the scale were above the midpoint of the computational thinking skills scale. As evaluated in Aydoğdu's (2020) study, the pre-intervention average scores of the prospective teachers being above the midpoint of the scale is considered to be the reason why no significant difference was found between the scores obtained from the overall scale and its sub-dimensions.

Contrary to the findings of this research, there are studies indicating that block-based programming enhances computational thinking skills (Ceylan, 2020; Kim et al., 2012; Papadakis & Kalogiannakis, 2019; Rodriguez-Martinez et al., 2020; Yünkül et al., 2019). Additionally, the literature includes research suggesting that programming instruction is among the approaches used to develop computational thinking skills (Alsancak Sarıkaya, 2019), and that programming skills contribute to the development of critical thinking, algorithmic thinking, problem-solving, and creativity (Akçay & Çoklar, 2016).

The impact of Scratch on prospective teachers' attitudes towards computing, in relation to the third sub-problem of the research, was assessed using the "Computing Attitude Scale" administered at the beginning (pretest) and end (posttest) of the educational process. Upon comparing the scores obtained from the scale, it was concluded that there was no significant difference in the attitudes towards computing. Köseoğlu et al. (2007), in their study conducted over 10 weeks with biology prospective teachers, concluded that a computer course did not positively affect the candidates' attitudes towards computers. They attributed this outcome to the course duration being insufficient for developing attitudes. Similarly, in this research, it can be considered that the duration of the training and practices conducted over a semester may not have been sufficient to develop positive attitudes towards computer science among prospective teachers. Akçay and Çoklar (2016) suggest that programming skills, being production-centered, can yield positive outcomes through the motivation derived from production. Another possible reason for the lack of significant change in prospective teachers' attitudes towards computer science could be that the process was not sufficient to develop programming skills.

While the research didn't find a positive impact of Scratch, a block-based programming tool, on attitudes towards computer science, other studies have shown positive effects of physical programming. For instance, Theodoropoulos et al. (2018) reported that students' positive attitudes towards computer science improved after a 10-week study involving Arduino robotics activities. Coşar

(2013) also highlighted that individuals with strong programming skills tend to have a more positive attitude towards computer science (cited in Akçay & Çoklar, 2016). Furthermore, Khoja et al. (2012), in a 4-week educational camp with 30 female students in grades 7 and 8, observed an increase in interest and attitudes towards computer science among students after receiving training in various topics, including computer science introduction, Lego Mindstorms, Alice programming, and hardware. Erümit (2020) conducted a study with sixth grade students using Scratch and concluded that the process supported the development of positive attitudes towards computer technology. In this study conducted with pre-service teachers, it can be thought that the reason why there is no effect on the attitude towards computing may also be due to the age factor.

As a result, in today's era where traditional teaching methods are being abandoned, the impact of changes and transformations in instructional technologies on various emerging learning and teaching approaches, and their effects on educational processes, is inevitable (Mumcu, 2022). Teachers are seen as the most critical stakeholders in the utilization of many innovations in the field of education within learning and teaching processes (Admiraal et al., 2017). The success of potential changes in the education system is directly related to teachers being open to innovations and adapting to gain necessary skills (Fullan, 1991). Moreover, the successful use of technology in the learning-teaching process is also related to teachers' acceptance of technology and their intention to use it (Admiraal et al., 2017). In this study conducted with prospective teachers, who will be the future educators, it was observed that the Scratch program training process did not have an impact on the computational thinking skills and attitudes towards computing of the prospective teachers. However, the process was found to have a moderate effect only on the CK and TPACK sub-dimensions of their technological pedagogical content knowledge (TPACK) development.

Moreover, the frequent inclusion of concepts such as algorithms, flowcharts, programming, and coding in the 2024 middle school mathematics curriculum demonstrates efforts to integrate programming into the curriculum. In this context, conducting studies using different programming tools, in addition to the Scratch programming tool used in this study, will be beneficial for prospective teachers who will be the future implementers of the curriculum.

Reference

- Admiraal, W., Louws, M., Lockhorst, D., Paas, T., Buynsters, M., Cviko, A., ... & Kester, L. (2017). Teachers in school-based technology innovations: A typology of their beliefs on teaching and technology. *Computers & Education*, 114, 57-68.
- Akçay, A. & Çoklar, A. N. (2016). Bilişsel becerilerin gelişimine yönelik bir öneri: Programlama eğitimi [A proposal for the development of cognitive skills: Programming training]. In A. İşman, H. F. Odabaşı & B. Akkoyunlu (Eds.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2016* (pp. 121- 140). TOJET-Sakarya University.
- Allen, J. P., & van der Velden, R. K. W. (2012). Skills for the 21st century: implications for education. Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt, Faculteit der Economische Wetenschappen. ROA Research Memoranda No. 11 <https://doi.org/10.26481/umaror.2012011>
- Alsancak Sırakaya, D. (2019). Programlama öğretiminin bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisi. [The effect of programming teaching on computational thinking]. *Turkish Journal of Social Research*, 23(2), 575-590.
- Arslan, K., & Akçelik, M. (2019). Programlama eğitiminde Scratch'in kullanılması: öğretmen adaylarının tutum ve algıları [Using scratch in programming language: teacher candidates' attitudes and perceptions]. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi* 3(1), 41-61. <https://doi.org/10.32960/uead.455502>
- Avçu, S. (2023). Matematik Öğretmen Adaylarının Scratch ile Tasarlanan Dijital Matematik Oyunlarıyla İlgili Farkındalıkları [Prospective mathematics teachers' awareness about digital mathematics games designed with scratch]. *Van Yüzüncü Yıl University Journal of Education*, 20(1), 126-149. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1178451>
- Aydoğdu, Ş. (2020). Blok tabanlı programlama etkinliklerinin öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin öz yeterlilik algılarına ve hesaplamalı düşünme becerilerine Etkisi. [The effect of block-based programming activities on pre-service teachers' computer programming self-efficacy and computational thinking skills]. *Educational Technology Theory and Practice*, 10 (1), 303-320. <https://doi.org/10.17943/etku.649585>
- Aytekin, A., Sönmez Çakır, F., Yücel, Y.B., & Kulaözü, İ. (2018). Geleceğe yön veren kodlama bilimi ve kodlama öğrenmede kullanılabilecek bazı yöntemler [Coding science directed to future and some methods to be available and coding learned]. *Eurasian Journal of Social and Economic Research*, 5(5), 24-41.
- Baki, A. (2018). *Matematiği öğretme bilgisi [The knowledge of teaching maths]*. Pegem Akademi.
- Baykul, Y. (1998). *İlköğretim birinci kademedeki matematik öğretimi*. Milli Eğitim Basımevi.
- Büyükkaracı, A. (2019). *Kodlama ile zenginleştirilmiş 5E modelinin 4. sınıf matematik başarısına, kalıcılığına ve tutumuna etkisi [The effect of 5E model enriched with coding on 4th grade mathematics achievement, permanence and attitude]* (Doctoral thesis). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı [Data analysis for social sciences hand book]*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods in education]*. Pegem Akademi.
- Calder, N. (2018). Using Scratch to facilitate mathematical thinking'. *Waikato Journal of Education*, 23(2), 43-58. <https://doi.org/10.15663/wje.v23i2.654>
- Ceylan, V. K. (2020). *Senaryo temelli Scratch öğretim programının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerine, problem çözme ve programlama ünitesi erişilerine etkisi [The effect of scenario based learning scratch curriculum on students' computational thinking skills and learning outcomes of problem solving and programming unit]* (Doctoral thesis). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Coşar, M. (2013). *Problem temelli öğrenme ortamında bilgisayar programlama çalışmalarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimi ve bilgisayara yönelik tutuma etkileri [Effects of computer programming studies on academic success, critical thinking skills and programming-based attitudes in problem-based learning environment]* (Doctoral thesis). Gazi Üniversitesi.

- Creswell, J. W. (2003). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Çetin, İ. & Erdoğan, A. (2018). Development, validity and reliability study of technological pedagogical content knowledge (TPACK) efficiency scale for mathematics teacher candidates. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 50-62.
- Doğan, S. (2014). Eğitimin işlevleri. In C.T. Uğurlu (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (pp.39-53). Eğitim Kitab.
- Erdoğan, T. ve Şimşek, A. (2018). Programlama öğretimi ve drama. In Y. Gülbahar & H. Karal (Eds.), *Kuramdan uygulamaya programlama öğretimi* (pp. 237-269). Pegem Akademi.
- Erol, O. (2015). *Scratch ile programlama öğretiminin bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının motivasyon ve başarılarına etkisi [The effects of teaching programming with Scratch on pre-service information technology teachers' motivation and achievement]* (Doctoral thesis). Anadolu Üniversitesi.
- Erümit, A. K. (2020). Effects of different teaching approaches on programming skills. *Education and Information Technologies*, 25(2), 1013-1037.
- Erümit, A. K. & Berigel, M. (2018). Programlama dillerinin tarihi ve programlama öğretimi. In Y. Gülbahar & H. Karal (Eds.), *Kuramdan uygulamaya programlama öğretimi* (pp. 2-36). Pegem Akademi.
- Feurzeig, W., Papert, S., Bloom, M., Grant, R., & Solomon, C. (1970). Programming languages as a conceptual framework for teaching mathematics. *ACM SIGCUE Outlook*, 4(2), 13-17. <https://doi.org/10.1145/965754.965757>
- Förster, E. C., Förster, K. T., & Löwe, T. (2018, April). Teaching programming skills in primary school mathematics classes: An evaluation using game programming. In *2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1504-1513). IEEE.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gabriele, L., Bertacchini, F., Tavernise, A., Vaca-Cárdenas, L., Pantano, P., & Bilotta, E. (2019). Lesson planning by computational thinking skills in Italian pre-service teachers. *Informatics in Education*, 18(1), 69-104.
- Genç, Z. & Karakuş, S. (2011, Eylül). *Learning through design: using scratch in instructional computer games design* [Conference presentation]. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Elazığ.
- Gültepe, A. (2018). Kodlama öğretimi yapan bilişim teknolojileri öğretmenleri gözüyle öğrenciler kodluyor [Make coding teaching by ict teachers eye "students are encoding"]. *International Journal of Leadership Training*, 2(2), 50-60.
- Güleryüz, H., Dilber, R. & Erdoğan, İ. (2020). STEM uygulamalarında öğretmen adaylarının kodlama eğitimi hakkındaki görüşleri [Prospective teachers' views on coding training in stem applications]. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6 (1), 71-83. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.610909>
- Günbaş, N. (2020). Prospective mathematics teachers' technological pedagogical content knowledge improvement via creating technology-based mathematics stories. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7 (3), 209-222.
- Holl, A. (2016). Code girl [Mater's theses]. Santa Clara University.
- Hu, Y., Chen, C. H., & Su, C. Y. (2021). Exploring the effectiveness and moderators of block-based visual programming on student learning: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 58(8), 1467-1493.
- Khoja, S., Wainwright, C., Brosing, J., & Barlow, J. (2012). Changing girls' attitudes towards computer science. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 28(1), 210-216.

- Kim, H., Choi, H., Han, J. & So, H.J. (2012) 'Enhancing teachers' ICT capacity for the 21st century learning environment: Three cases of teacher education in Korea', *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(6), 965-982. <https://doi.org/10.14742/ajet.805>
- Kim, S. W., & Lee, Y. (2018). Development and application of the TPACK-P education program for pre-service teachers' TPACK. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(3.34), 636-643.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., Özden, M. Y., Oluk, A., & Sarioğlu, S. (2015). Bireylerin bilgisayarca düşünme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi [Investigation of individuals' computational thinking skills in terms of different variables]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 68-87. <https://doi.org/10.7822/omuefd.215276>
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. (2017). A validity and reliability of the computational thinking scales (CTS). *Computers in Human Behavior*, 72, 1-43. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.005>
- Köseoğlu, P., Yılmaz, M., Gerçek, C., & Soran, H. (2007). Bilgisayar kursunun bilgisayara yönelik başarı, tutum ve öz-yeterlik inançları üzerine etkisi [Effects of computer courses on achievement, attitudes and self-efficacy beliefs regarding computers]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33, 203-209.
- Mason, J. (2005). Mediating mathematical thinking with e-screens. In S. Johnston Wilder ve D. Pimm (Eds.), *Teaching Secondary Mathematics with ICT*. (pp. 81-100). Berkshire, UK: Open University Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2003). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim ve öğretim çalışmalarının plânlı yürütülmesine ilişkin yönerge. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/284.pdf> adresinden 10 Eylül 2021 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). 10 Eylül 2021, <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Moraiti, I., Fotoglou, A., & Drigas, A. (2022). Coding with Block Programming Languages in Educational Robotics and Mobiles, Improve Problem Solving, Creativity & Critical Thinking Skills. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 16(20).
- Niess, M. L. (2011). Investigating TPACK: Knowledge growth in teaching with technology. *Journal of Educational Computing Research*, 44(3), pp. 299-317. doi:10.2190/EC.44.3.c
- Pallant, J. (2001). SPSS Survival Manual. A Step-by-Step Guide to Data Analyses Using SPSS for Windows. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2019). Evaluating a course for teaching Introductory programming with Scratch to pre-service kindergarten teachers. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 11(3), 231-246.
- Rodríguez-Martínez, J. A., González-Calero, J. A. & Sáez-López, J. M. (2020). Computational thinking and mathematics using Scratch: an experiment with sixth-grade students, *Interactive Learning Environments* 28(3), 316-327. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1612448>
- Shin, S. & Park, P (2014). A study on the effect affecting problem solving ability of primary students through the Scartch programming. *Advanced Science and Technology Letters* 59, 117-120.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Tatlı, Z., Akbulut, H. İ., & Altınışık, D. (2016). Öğretmen adaylarının teknolojik Pedagojik alan bilgisi özgüvenlerine web 2.0 araçlarının etkisi [The Impact of Web 2.0 Tools on Pre-Service Teachers' Self Confidence Levels About TPCK]. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 659. <https://doi.org/10.16949/turkbilmate.277878>
- Theodoropoulos, A., Leon, P., Antoniou, A., ve Lepouras, G. (2018, October). Computing in the physical world engages students: Impact on their attitudes and self-efficacy towards Computer Science through robotic activities. In *Proceedings of the 13th Workshop in Primary and Secondary Computing Education* (pp.1-4). <https://doi.org/10.1145/3265757.3265770>
- Turan, S. B. (2022). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının blok tabanlı programlamayı kullanma süreçleri ve tasarlanan öğrenme ortamlarının incelenmesi [The analysis of the block based

- programming processes and designed learning environments by prospective elementary mathematics teachers] (Doctoral thesis). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Üzümcü, Ö. & Bay, E. (2018). Eğitimde yeni 21. yüzyıl becerisi: Bilgi işlemsel düşünme [A new 21st century skill in education: Computational thinking]. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler dergisi* 3 (2), 1-16.
- Wing, M. J. (2006). Computational thinking. *Communications of The ACM* 49(3), 33-35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>
- Wing, M. J. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of The Royal Society A* 366, 3717-3725. <https://doi.org/10.1098/rsta.2008.0118>
- Wong, G. K. W., & Cheung, H. Y. (2020). Exploring children's perceptions of developing twenty-first century skills through computational thinking and programming. *Interactive Learning Environments*, 28(4), 438-450.
- Yadav, A., Mayfield, C., Zhou, N., Hambruch, S., & Korb, J. T. (2014). Computational thinking in elementary and secondary teacher education. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 14(1), 1-16.
- Yıldız Durak, H. & Karaoğlu Yılmaz, F. G. (2019). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik eğitsel dijital oyun tasarımlarının ve tasarım sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi [An investigation of prospective teachers' educational digital game designs for mathematics teaching and their opinions on the design process]. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 262-278. <https://doi.org/10.12984/eggefd.439146>
- Yıldız, M., Çiftçi E & Karal, H. (2017). Bilişimsel düşünme ve programlama. A. İşman, H. F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2017* (ss. 75-86) içinde. Ankara: TOJET-Sakarya Üniversitesi.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2018). İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programı. 21.12.2021, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-OgretmenYetistirme-Lisans_Programlari/Ilkogretim_Matematik_Lisans_Programi.pdf
- Yükseltürk, E. & Üçgül, M. (2018). Blok tabanlı programlama. In Y. Gülbahar & H. Karal (Eds.), *Kuramdan uygulamaya programlama öğretimi* (pp. 2-36). Pegem Akademi.
- Yünkül, E. Durak, G. Çankaya S. & Mısırlı, Z. A. (2017). Scratch yazılımının öğrencilerin bilgisayarca becerilerine etkisi [The Effects of Scratch Software on Students' Computational Thinking Skills]. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik fen ve Matematik Eitim Dergisi* 11(2), 502-517. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.373424>

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. GİRİŞ

Dünya birçok yönden hızlı bir değişim içerisinde fakat en belirgin değişim teknoloji alanında yaşanmaktadır. Değişen teknoloji ise, sivil hayatta, iş yerinde, evde olduğu gibi eğitim üzerinde de kapsamlı etkilere sahiptir (Allen & van der Velden, 2012). Özellikle son yıllarda yaşadığımız COVID 19 salgın dönemi ile birlikte artık eğitim ve teknoloji kavramlarını ayrı ayrı düşünmek olanaksız hale gelmiştir (Mumcu, 2022). Günümüzde yaşanan hızlı değişimlerin üstesinden gelip evreni tanımak ve anlamlandırmak, sadece teknolojinin kullanıldığı alanları bilmekle değil; aynı zamanda bu değişimlere uyum sağlamaya yardımcı olacak becerilerin kazanılması ve geliştirilmesini de gerekli kılmaktadır (Erdoğan ve Şimşek, 2018). Bu anlamda teknolojideki hızlı gelişmelere paralel olarak eğitimciler, gelişen teknolojiyi geleneksel öğretim yöntemlerine başarılı bir şekilde entegre ederek öğretimi daha cazip kılma ve kolaylaştırma bağlamında önemli ilerlemeler sağlamışlardır (Baki, 2018). Günümüzde bireylerden problem çözme, eleştirel düşünme, analitik düşünme, yaratıcılık gibi 21.yy becerilerine sahip olması beklenmektedir ve bu becerilerin geliştirilmesinin en etkili yöntemlerinden biri de programlamadır (Yıldız vd., 2017). Programlama birçok fonksiyona sahiptir. Programlama öğrenerek insan, sistematik düşünme, problem çözebilme, olaylar arasındaki ilişkileri görebilme, yaratıcı düşünebilme gibi becerilere de daha kolay uyum sağlar. Kritik özelliklerinden dolayı, bu becerilerin küçük yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması önem kazanmaktadır (Gültepe, 2018). Söz konusu programlama olunca bu kavramdan ayrı olarak düşünülmemen ve birbirini etkileyen diğer bir kavram da bilgi işlemsel düşünme becerisidir (Üzümcü ve Bay, 2018). Bilişim teknolojisinin her alanı kuşattığı ve sınırlarını her geçen gün genişlettiği günümüz koşullarında bilgi işlemsel düşünme sadece bilgisayar bilimcileri için değil geniş kitleler için gerekli olan temel bir beceridir (Wing, 2006, 2008). Bu açıdan öğretmen adaylarının bilgi işlemsel düşünme becerisinden uzak kalması söz konusu olmamalıdır. Bu haliyle öğretmen adaylarına kazandırılması gereken becerilerden biri de bilgi işlemsel düşünme becerisidir (Aydoğdu, 2020) ve programlama yoluyla bilgi işlemsel düşünme becerisinin geliştirilebileceği belirtilmektedir (Wong & Cheung, 2020). Ayrıca programlama faaliyetlerinin öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) gelişimleri üzerinde de etkisinin olduğu belirtilmektedir (Kim & Lee, 2018). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB), öğretmenlerin dijital teknolojileri öğrenme araçları olarak entegre etme konusunda öğretimsel kararlar vermek için ihtiyaç duydukları bilgi hakkında düşünmeye yönelik bir çerçevedir (Niess, 2011). Programlama eğitiminin bilgisayar teknolojilerine yönelik tutum üzerinde de etkisinin olduğu literatürde yer almaktadır (Erümit, 2020). Son zamanlarda programlama yapabilmeyi kolaylaştıran, kullanıcı dostu ve birçok görsel özellikler ile desteklenen Scratch, Google Blockly ve Code.org gibi açık kaynak platformlar programlama öğrenmeye yeni başlayan bireylere kılavuzluk etmek ve cesaretlendirmek için geliştirilmiştir (Aytekin vd., 2018).

Araştırmanın amacı Scratch programı eğitiminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri, bilgi işlemsel düşünme becerileri ve bilgisayar bilimi tutumları üzerine etkisini incelemektir.

2. YÖNTEM

Araştırmada deneme modellerinden tek grup öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitenin İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı IV. Yarıyılında (2. Sınıf) öğrenim gören Algoritma ve Programlama dersine kayıtlı 73 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına Algoritma ve Programlama dersi kapsamında verilen Scratch programı eğitimin öncesi ve sonrasında; *Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeği*, *Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri Ölçeği* ve *Bilgisayar Bilimi Tutum Ölçeği* uygulanarak ders kapsamında verilen eğitimin, öğretmen adayları üzerindeki etkisine bakılmıştır. Bilgisayar Bilimi Tutum Ölçeğinden alınan genel puanın ortalamaları arasındaki farkı tespit etmek için nonparametrik testlerden Wilcoxon işaretler sıralı testi kullanılmıştır. TPAB Ölçeği ve Bilgi İşlemsel Düşünme Beceri ölçeklerinden alınan genel puanın

ortalamaları arasındaki farkı tespit etmek için ise parametrik testlerden bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ölçeğinin geneli ve alt boyutlarından elde edilen puanlar karşılaştırıldığında, ölçeğin genelinde puanlar arasında anlamlı bir farklılığı bulunmazken; ölçeğin sadece Alan Bilgisi (AB) ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının süreç içerisinde Scratch projeleri geliştirirken ve ders planı hazırlarken seçilen konu-kazanımın alan bilgisi ile ilgili araştırma yapmaları, varsa eksiklerini görmeleri, gidermeleri ve matematiksel kavram ve bilgilerini Scratch programı ile ilişkilendirerek proje yapmaları alan bilgisi gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir. Ölçeğin TPAB alt boyutunda da anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmüştür. Alanyazında da benzer sonuçlar görülmektedir. Dolayısıyla, Scratch kullanımının, uygun bir eğitim fırsatı bulmaları halinde öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerini geliştireceği söylenebilir.

Araştırmada Bilgi İşlemsel Düşünme Beceri Ölçeğinin geneli ve alt boyutlarından elde edilen puanlar karşılaştırıldığında puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Aydoğdu (2020) tarafından yürütülen "Blok tabanlı programlama etkinliklerinin öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin öz yeterlilik algılarına ve hesaplamalı düşünme becerilerine etkisi" adlı çalışmada, blok tabanlı programlama etkinliklerinin öğretmen adaylarının bilgi işlemsel düşünme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Söz konusu çalışmada bu sonucun, uygulama öncesinde öğretmen adaylarının ortalama puanlarının, ölçeğin orta noktasının üstünde olmasından kaynaklanmış olabileceği ifade edilmektedir. Bu araştırmada da başlangıçta öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puan ortalamalarının bilgi işlemsel düşünme becerisi ölçeğinin orta noktasının üstünde olduğu görülmektedir.

Araştırmada Bilgisayar Bilimi Tutum Ölçeğinden elde edilen puanlar karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Köseoğlu vd. (2007) biyoloji öğretmen adayları ile 10 hafta süreyle yürütmüş oldukları çalışmada verilen bilgisayar kursunun öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlar ve bu sonucu kurs süresinin tutum geliştirmeye yeterli olmadığı şeklinde değerlendirmişlerdir. Bu araştırmada da bir dönem boyunca yapılan eğitim ve uygulamalarının öğretmen adaylarında bilgisayar bilimine yönelik tutumlarını geliştirmek için yeterli bir süre olmadığı düşünülebilir. Akçay ve Çoklar (2016) programlama becerilerinin üretim merkezli beceriler olup üretimin vermiş olduğu güdülenme ile olumlu sonuçlar ortaya koyacağını ifade etmektedirler. Öğretmen adaylarının bilgisayar bilimine yönelik tutumlarında anlamlı bir farkın çıkmamasının bir başka sebebi olarak, sürecin programlama becerilerini geliştirmede yeterli olmaması olarak düşünülebilir.

Sonuç olarak, geleneksel öğretim anlayışının terk edildiği günümüzde, öğretim teknolojilerinde yaşanan değişim ve dönüşümün etkisiyle, gelişen birçok öğrenme ve öğretme yaklaşımından ve bunların eğitim süreçlerine etkisi kaçınılmazdır (Mumcu, 2022). Eğitim alanındaki birçok yeniliğin öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılmasında, öğretmenler en kritik role sahip paydaşlar olarak görülmektedir (Admiraal vd., 2017). Eğitim sisteminde olası değişimlerin başarısında öğretmenlerin yeniliklere açık olması ve uyum sağlayarak gerekli beceri kazanması ile doğrudan ilgilidir (Fullan, 1991). Aynı zamanda teknolojinin öğrenme öğretme sürecinde başarılı şekilde kullanılması öğretmenlerin teknolojiyi kabul etmeleri ve kullanma niyetleriyle de ilişkilidir (Admiraal vd., 2017). 2024 ortaokul matematik dersi öğretim programı içerisinde algoritma, akış şeması, programlama, kodlama kavramlarına sıklıkla yer verilmiş olması programlamanın müfredata entegre edilmesi yönündeki çalışmaları da ortaya

koymaktadır. Bu anlamda Scratch programlama aracı kullanılarak yürütülen bu çalışma dışında farklı programlama araçları kullanılarak çalışmaların yapılması geleceğin müfredat uygulayıcıları olacak olan öğretmen adayları için faydalı olacaktır.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 19.02.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/83

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda (%50) katkı sağlamıştır.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesinde yürütülen 1. yazarın doktora tez çalışmasından üretilmiştir. Çalışma üzerinde herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Öğrencilerin Bilişim Etiği ve Dijital Ayak İzi Farkındalığı Üzerine Bir İnceleme

An Investigation on Students' Awareness of Information Technologies Ethics and Digital Footprint

Mithat ELÇİÇEK¹

Geliş Tarihi (Received): 07.03.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 19.12.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalık düzeyinin; cinsiyet, sınıf ve günlük ortalama internet kullanım süresine göre değişimi incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin doğusunda bulunan bir il merkezinde öğrenim gören 366 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", Arıkan ve Duymaz (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği" ölçeği ve Yılmaz Soylu, Demiröz ve Akkoyunlu (2021) tarafından geliştirilen "Dijital Ayak İzi" ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalığı düzeyi düşük bulunmakla birlikte, bu düzeyler cinsiyet, sınıf ve internet kullanım süresine göre farklılaşmaktadır. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalığı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu şeklindedir. Elde edilen sonuçlar ortaokul öğrencilerinin bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalığı konusunda yeterince bilinçlendirilemediği, bu konudaki eğitim çalışmalarının yetersiz kaldığı ve iyileştirmelere gereksinim duyulduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalığı konusunda kullanılan yöntemlerin etkisi üzerine çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilişim Etiği, Dijital Ayak İzi, Farkındalık, Ortaokul Öğrencileri.

&

Abstract: Secondary school students' awareness level of information technologies ethics and digital footprint was examined in terms of gender, grade and average daily use of internet in the present study. Relational survey method, one of the quantitative research methods, was conducted. 366 secondary school students from city center of one of the provinces in the east of Türkiye constituted the sample of the study. 'Personal Information Form', 'Real-life Situation Scenarios Information Technologies Ethics Scales' adapted to Turkish by Arıkan and Duymaz (2015) and 'Digital Footprint Scale' developed by Yılmaz Soylu, Demiröz and Akkoyunlu were used as data collection tools. Based on research findings, students' awareness levels of IT ethics and digital footprint were found to be low; however, these levels differed in terms of gender, grade and duration of internet usage. Furthermore, a moderate, positive and meaningful relationship was found between IT ethics and digital footprint awareness. The results revealed that secondary school students awareness of IT ethics and digital footprint was not raised enough, that the educational studies on this issue were insufficient and that improvements were needed. Thus, studies on the effect of methods used in IT ethics and digital footprint awareness is recommended to be carried out.

Keywords: Information Technologies Ethics, Digital Footprint, Awareness, Secondary School Students.

Atıf/Cite as: Elçiçek, M. (2025). Öğrencilerin bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalığı üzerine bir inceleme. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 446-459, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1448359](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1448359).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Doç.Dr. Mithat ELÇİÇEK, Siirt Üniversitesi, Grafik Tasarımı Bölümü, mithat_elcicek@siirt.edu.tr, 0000-0003-1845-7271

1. GİRİŞ

Toplumlar, genel kabul görmüş davranışların sınırlarını belirleyerek insanların nasıl davranması gerektiği konusunda bir dizi kurallar oluşturup ahlaki kodlar üretir. Bu kodlar bir toplumun veya grubun doğru veya yanlış davranışlarını belirleyen normlarını meydana getirir (Bayra ve Baysan, 2022; Sönmez, 2022). İnsanların bu normlara göre ilişkiler kurması ve eylemlerini düzenleyip adlandırması “etik” kavramıyla ifade edilir (Cevizci, 2012; Feldman, 1978; Kuçuradi, 2021; Molacı, 2018; Wood, 2009). Bu kavram Aristocu düşünceye dayanır ve etik amacın ilk bileşeni Aristoteles’in “iyi yaşam”, “iyi hayat” dediği şeydir. Aristo, etik kavramını, insanın günlük hayatında yararlı olacak davranışların keşfi olarak tanımlamaktadır (Aristoteles, 1998). İonna Kuçuradi ise kişinin yaşantı ve eylemlerindeki gerçekleştirdikleri ile etik kişi olabileceğini belirtmektedir (Kuçuradi, 2019). Bu bağlamda etik; toplum düzeninin korunması için bireyin ihtiyaç duyduğu davranış standartları hakkındaki inançlarının bir kümesidir (Aristoteles, 1998; Bozok, Geniş ve Avcu, 2020; Feldman, 1978; Kuçuradi, 2019; Reynolds, 2011; Wood, 2009). Dolayısıyla etik davranışlar, yere ve zamana göre değişiklik gösterebilmektedir (Akbaba ve Erenler, 2011; Feldman, 1978). Ancak küresel ölçekte benimsenmiş ortak etik alanları da bulunmaktadır. Özellikle bilgisayar ve internet teknolojisinin küresel ölçekte yaygınlaşmasının doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan “bilişim etiği” bu alanlardan biridir (Molnar, Kletke ve Chongwatpol, 2008). Bilişim etiği, kullanıcıların bir takım ilke ve normlar çerçevesinde dijital ortamlardaki dolaşımını güvence altında tutan uygulamalı bir etik alanıdır (Arıkan ve Duymaz, 2015; Britz, 2013; Fox ve Reece, 2012).

Bilişim etiği, diğer alanlarda olduğu gibi eğitim çevrelerinde de yakından takip edilmektedir (Elçiçek, 2022; Fidan, 2016). Yakın zamanda yenilikçi teknolojilerin eğitimde geniş yer bulmasıyla birlikte “mahremiyet”, “ifade özgürlüğü”, “fikri mülkiyet” ve “doğruluk” gibi bilişim etiği normları ön plana çıkmıştır (Arıkan ve Duymaz, 2015; Mutula, 2013). Bu bağlamda mahremiyet; kişisel bilgilerin gizliliğini, fikri mülkiyet; bireyin kendi düşüncesiyle ürettiği ürünün mülkiyetini, telif hakkı; ürün sahiplerine sağlanan hakları, doğruluk ise gerçek bilgiyi ifade etmektedir. Dolayısıyla birtakım standartları bulunan bilişim etiği farkındalığının kazandırılması ve bu yolla öğrencilerin bilişim teknolojileri kullanımlarının güvence altına alınması önemlidir (Carbo, 2008; Fleischmann, Robbins ve Wallace, 2011). Özellikle dijital yerli olarak nitelendirilen günümüz öğrencilerde, bilişim etiği konusunun tüm yönleriyle incelenmesi ve bu yönde tedbirler alınması gerekmektedir.

Öte yandan öğrenciler bilişim teknolojilerini kullanırken açık veya örtük bazı elektronik izler bırakmaktadır (Camacho, Minelli ve Grosseck, 2012). Sosyal medya, arama motorları, e-posta ve dijital oyunlar bu izleri oluşturan parçalardan bazılarıdır. Bu izler “dijital ayak izi” olarak ifade edilmektedir. Dijital ayak izi, insanların dijital mecralardaki faaliyetleri sonucunda geride bırakmış oldukları izler ve kayıtlardır (Bodhani, 2012; Sürmelioglu ve Seferoglu, 2019). Ancak genel olarak insanlar dijital mecralarda paylaşılan bilgilerin takip edilebilir olduğunu gözden kaçırmaktadır (Yılmaz Soylu, Demiröz ve Akkoyunlu, 2021). Oysaki dijital ayak izi kalıntılarından insanların düşünce, fikir, kişilik, değer ve inanç gibi özellikleri deşifre edilmekte ve çoğu zaman kötü amaçla kullanılabilir (Kosinski, Stillwell ve Graepel, 2013). Bireyin dijital mecralardaki faaliyetlerini yönetebilme becerisi ise “dijital ayak izi farkındalığı” olarak tanımlanmaktadır (Sürmelioglu ve Seferoglu, 2019; Wook vd., 2019; Yılmaz Soylu, Demiröz ve Akkoyunlu, 2021).

Dijital alanlarda geçirilen süre arttıkça geride bırakılan dijital ayak izi miktarı da benzer oranda artmaktadır (Kara ve Kaçmaz, 2023; Schmidt ve Cohen, 2013). Eğitimde teknoloji entegrasyonu veya teknoloji destekli eğitimle birlikte öğrencilerin dijital ayak izi miktarı her geçen gün artmaktadır (Camacho, Minelli ve Grosseck, 2012; Kara ve Kaçmaz, 2023; Yılmaz Soylu vd., 2021). Öğrencilerde dijital ayak izi farkındalığı konusunun tüm yönleriyle incelenmesi ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin en aza indirgenmesi için çalışmalar yürütülmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin dijital ayak izi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi bu çalışmalar arasında yer almaktadır. Öğrencilerin dijital ayak izi farkındalık düzeyinin belirlenmesi, öğrenciler üzerindeki etkisinin en aza indirgenmesinde önemli ipuçları sağlayabilir. Ayrıca

eğitim ekosisteminin paydaşları tarafından anlaşılması ve yönetilmesine yardımcı olabilir. Böylece gelecekte dijital ayak izi farkındalığına ilişkin öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanması konusunda faydalı bilgiler sunabilir.

Sonuç olarak, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de bilişim teknolojilerinin öğrenciler tarafından yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Shatri,2020; Tecim ve Gökşen, 2009). Üniversite öğrencileri kadar ilkök, ortaokul ve lise öğrencileri de yoğun bir biçimde kullanmaktadır. Türkiye’deki ortaokul kademelerinde “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım” ders müfredatında bilişim etiğine önemli bir yer ayrılmıştır. Çünkü öğrencilerin en az zarar ve en çok fayda ile bilişim teknolojileri kullanımlarını ve bu mecralardaki faaliyetlerini yönetebilme becerisi önemli bir konu haline getirmiştir. Bu kapsamda bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalığı düzeyinin başta ortaokul olmak üzere her öğretim kademesinde belirlenmesi ve güvence altına alınması önemlidir (Buchanan vd., 2017). Farkındalık düzeyinin ortaya çıkarılması, öğrencilerin dijital mecralardaki faaliyetlerinin ayak izlerine dönüştüğünün bilincine varması ve bu bilinçle hareket etmesine katkı sağlayabilir. Öte yandan öğrencilerin bilişim etiği ile dijital ayak izi farkındalığı arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması eğitim ekosisteminin paydaşları tarafından anlaşılması ve yönetilmesine yardımcı olabilir.

1.1. Araştırmanın amacı

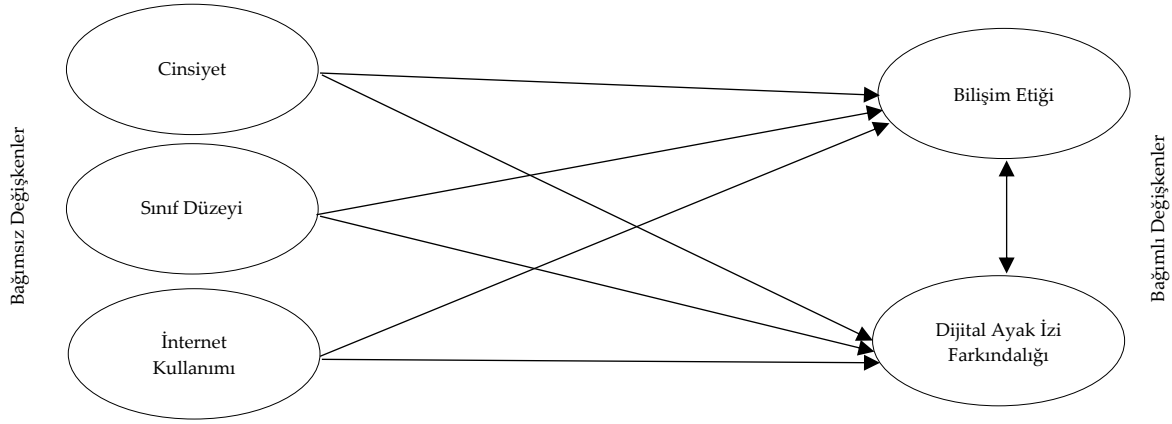
Bu çalışmada, bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- 1- Öğrencilerin bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalığı hangi düzeydedir?
- 2- Öğrencilerin bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalığı düzeyi; cinsiyet, sınıf düzeyi ve günlük ortalama internet kullanım süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3- Öğrencilerin bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Öğrencilerin bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalık düzeylerinin betimlenerek çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli genel tarama modelleri içerisinde yer alan iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya derecesini ortaya koymayı amaçlayan bir modeldir (Fraenkel & Wallen, 2009; Karasar, 2007). Mevcut çalışmada “bilişim etiği düzeyi” ve “dijital ayak izi farkındalığı” değişkenlerinin incelenmesi ve bir arada değişip değişmediğinin bir korelasyon katsayısı aracılığıyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu yönüyle araştırma modeli mevcut durumu var olduğu şekliyle yansıtmayı amaçladığı için araştırmanın amacına uygun bir modeldir. Araştırmanın modelinde cinsiyet, sınıf düzeyi, günlük ortalama internet kullanımı, bilişim etiği ve dijital ayak izi olmak üzere beş farklı değişken kullanılmıştır. Bağımlı değişken olarak kabul edilen bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalığı düzeyinin, bağımsız değişken olarak kabul edilen cinsiyet, sınıf düzeyi ve günlük ortalama internet kullanım süresine göre farklılığı araştırılmıştır. Ayrıca bilişim etiği ve dijital ayak izi arasındaki ilişki incelenmiş ve bu kapsamda araştırma modeli Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

2.2. Evren örneklem

Araştırma evreni tüm dünyadaki ortaokul seviyesindeki öğrenciler, çalışma evreni Türkiye’deki ortaokul öğrencileri, ulaşılabilir evren Siirt il merkezindeki ortaokul öğrencileri, örneklem ise Siirt il merkezine bağlı ortaokullarda öğrenim gören 366 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) örneklem evrene oranını .05 örnekleme hatası ile %1.5 olarak önermektedirler. Ulaşılabilir evrende yer alan ortaokul öğrenci sayısına göre örneklem %2.3 temsil oranına sahiptir. Araştırmanın amacına uygun katılımcılara kolay ulaşabilmek, maliyet, iş ve zaman gibi faktörlerden tasarruf sağlamak için araştırmada olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemine oluşturan ortaokul öğrencilerine ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Erkek	180	49,2
	Kadın	186	50,8
	Toplam	366	100
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	92	25,1
	6.Sınıf	90	24,6
	7.Sınıf	99	27,0
	8.Sınıf	85	23,2
	Toplam	366	100
Günlük Ortalama İnternet Kullanma Süresi	0-2 Saat	186	50,8
	3-5 Saat	103	58,1
	6 Saat ve üzeri	77	21,0
	Toplam	366	100

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan katılımcıların 180’i (%49,2) erkek ve 186’sı (%50,8) kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımcıların 92’si (%25,1) 5.sınıf, 90’ı (%24,6) 6.sınıf, 99’u (%27) 7.sınıf ve 85’i (%23,2) 8.sınıf öğrencisidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 186’sı (%50,8) günlük ortalama 0-2 saat, 103’ü (%58,1) 3-5 saat ve 77’si (%21) 6 saat ve üzeri internet kullanmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları

Araştırma kapsamında elde edilen tüm veriler aşağıdaki veri toplama araçları kullanılarak elde edilmiştir.

2.3.1. Demografik bilgi formu

Demografik bilgi formunda katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi ve internet kullanım süresiyle ilgili bağımsız değişkenlere ait sorular bulunmaktadır.

2.3.2. Dijital ayak izi ölçeği

Yılmaz Soylu, Demiröz ve Akkoyunlu (2021) tarafından geliştirilen ölçek, 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “kişisel bilgi paylaşımı ve online oyunlar”, “kişisel bilgi paylaşımından önce düşünme” ve “dijital ayak izi farkındalığı”nı ölçmektedir. Mevcut çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin hesaplanmasında üç madde ters kodlama gerektirmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek ortalama puan “5” ve alınabilecek en düşük ortalama puan ise “1”dir. Ölçekten alınan ortalamanın yüksek olması öğrencilerin dijital ayak izi farkındalığının yüksek olduğu, düşük ortalama ise düşük olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

2.3.3. Gerçek yaşam durum senaryolarıyla bilişim etiği ölçeği

Yoon (2011) tarafından geliştirilen, Arıkan ve Duymaz (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan ölçek 68 maddeden oluşmaktadır. Ölçek bilişim teknolojilerinin etik kullanımına ilişkin günlük yaşamdan seçilen “mahremiyet”, “ifade özgürlüğü”, “fikri mülkiyet” ve “doğruluk” ile ilgili gerçekçi olayları içermektedir. Mevcut çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek ortalama puan “5” ve alınabilecek en düşük ortalama puan ise “1”dir. Ölçekten alınan ortalamanın yüksek olması öğrencilerin bilişim etiği düzeylerinin yüksek olduğu, düşük ortalama ise düşük olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

2.4. Veri toplama süreci ve verilerin analizi

Araştırma ile ilgili etik kurul kararı ve okul yöneticilerinden gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı ilgili okullara giderek ölçekleri bizzat uygulamıştır. Veliler bilgilendirilmiş ve veli izin formu onaylanmadan öğrencilerin anket formuna yanıt vermelerine izin verilmemiştir. Öğrencilere araştırmaya katılmanın gönüllük esasına göre olduğu, verilen cevapların gizli kalacağı, verilerin araştırma amacı dışında kullanılmayacağı hakkında bilgi verilmiştir. Tüm öğrenciler araştırmaya kendi istekleriyle katılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları 448 öğrenciye uygulanmıştır. Eksik veya hatalı doldurulan 82 veri toplama aracı araştırmaya dâhil edilmeyerek toplam 366 veri toplama aracından elde edilen veriler araştırma kapsamında çözümlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalık düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alınmıştır. Buna göre puan aralık değerlerinin tespitinde ölçek maddelerin en yüksek madde puanı ile en düşük madde puanı arasındaki fark seçenek sayısına bölünerek 5 seviye belirlenmiştir $[(5-1)/5=0,80]$. Böylece ölçeklerden alınabilecek en yüksek ortalama puan “5” ve alınabilecek en düşük ortalama puan “1” olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama göre ölçek değer aralıkları “çok düşük” (1.0-1.8), “düşük” (1.8-2.6), “orta” (2.6-3.4), iyi (3.4-4.2) ve “çok iyi” (4.2-5.0) şeklinde yorumlanmıştır.

Bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalığı düzey puanlarının cinsiyet, sınıf ve günlük ortalama internet kullanım süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için normallik testi yapılarak veri setinin parametrik test varsayımlarını karşıladığı ($p>.05$; $N>30$; Çarpıklık ve Basıklık ± 1) görülmüştür. Böylece ikili gruplar arasındaki karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t-testi, üç veya daha fazla gruplar arasındaki karşılaştırmalarda ANOVA testi kullanılmıştır. Bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Bu katsayı “0.00-0.29 arası” düşük, “0.30-0.69 arası” orta, “0.70-1.00 arası” yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2016).

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “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.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Siirt Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 02.06.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2894/408

3. BULGULAR

Araştırma soruları paralelinde elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur. Öğrencilerin bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalığına ait betimleyici istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Bilişim Etiği ve Dijital Ayak İzi Farkındalığına Ait Betimleyici İstatistikler

Ölçek	$\bar{x}$	Ss	Farkındalık Düzeyi
Bilişim Etiği	2,49	,512	Düşük
Dijital Ayak İzi Farkındalığı	2,54	,857	Düşük

Tablo 2’deki verilere göre öğrencilerin bilişim etiği ($\bar{x}=2,49$) ve dijital ayak izi ($\bar{x}=2,54$) farkındalıklarının “düşük” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek için aldıkları ortalama puanlara ait t-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Bilişim Etiği ve Dijital Ayak İzi Farkındalığı Düzeyinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	f	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Bilişim Etiği	Erkek	180	2,51	,496	364	,842	,400
	Kadın	186	2,46	,527			
Dijital Ayak İzi Farkındalığı	Erkek	180	2,28	,809	364	-5,790	,000
	Kadın	186	2,78	,061			

Tablo 3’teki verilere göre bilişim etiği ölçeğinden alınan ortalama puanlar arasında “cinsiyete” göre anlamlı bir farklılık olmadığı ($t=.842$; $p>.05$) ancak dijital ayak izi farkındalığı ölçeğinden alınan ortalama puanlar arasında “kadın” öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu ($t=-5.790$; $p<.05$) görülmektedir. Öğrencilerin bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalığı düzeylerinin “sınıf seviyesine” göre farklılaşma durumunu belirlemek için aldıkları ortalama puanlara ait ANOVA testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir

Tablo 4.

Bilişim Etiği ve Dijital Ayak İzi Farkındalığı Düzeyinin Sınıf Düzeyine Göre Anova Testi Sonuçları

Ölçek	Sınıf	f	$\bar{x}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Bilişim Etiği	5. Sınıf	92	2,31	,485	27,227	,000*	5,6,7<8
	6.Sınıf	90	2,43	,475			
	7.Sınıf	99	2,36	,493			
	8.Sınıf	85	2,88	,388			
Dijital Ayak İzi Farkındalığı	5. Sınıf	92	2,30	,849	4,009	,005*	5<8
	6.Sınıf	90	2,54	,747			
	7.Sınıf	99	2,57	,999			
	8.Sınıf	85	2,74	,742			

* $p<0.05$

Tablo 4'teki verilere göre bilişim etiği ölçeğinden alınan ortalama puanlar arasında "sınıf düzeyine" göre "8.Sınıf" öğrenciler ($F_{(366)}=27,227$; $p<.05$) lehine, dijital ayak izi farkındalığı ölçeğinden alınan ortalama puanlar arasında ise "8.Sınıf" ile "5.Sınıf" arasında "8.Sınıf" ($F_{(366)}=4,009$; $p<.05$) öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalığı düzeylerinin "günlük ortalama internet kullanım süresine" göre farklılaşma durumunu belirlemek için aldıkları ortalama puanlara ait ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir

Tablo 5.

Bilişim Etiği ve Dijital Ayak İzi Farkındalığı Düzeyinin Günlük Ortalama İnternet Kullanım Süresine Göre Anova Testi Sonuçları

Ölçek	Sınıf	f	$\bar{x}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Bilişim Etiği	0-2 Saat	186	2,40	,526	5,920	,003*	0-2<3-6, 6+
	3-5 Saat	103	2,57	,460			
	6 + Saat	77	2,58	,510			
Dijital Ayak İzi Farkındalığı	0-2 Saat	186	2,55	,904	,095	,910	
	3-5 Saat	103	2,51	,819			
	6 + Saat	77	2,51	,796			

* $p<0.05$

Tablo 5'teki verilere göre dijital ayak izi farkındalığı ölçeğinden alınan ortalama puanlar arasında "günlük ortalama internet kullanım süresine" göre anlamlı bir farklılık olmadığı ancak bilişim etiği ölçeğinden alınan ortalama puanlar arasında "3-6 saat" ile "6 saat ve üzeri" lehine ($F_{(366)}=27,227$; $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalığı düzeyleri arasındaki ilişki durumunu belirlemek için aldıkları ortalama puanlara pearson çarpım momentler korelasyon katsayı değerleri Tablo 6'da verilmiştir

Tablo 6.

Bilişim Etiği ve Dijital Ayak İzi Farkındalığı Düzeyine Ait Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayı Değerleri

Ölçek	Bilişim Etiği	Dijital Ayak İzi Farkındalığı
Bilişim Etiği	1	,49*
Dijital Ayak İzi Farkındalığı	,49*	1

* $p<0.05$

Tablo 6'daki verilere göre bilişim etiği ile dijital ayak izi farkındalığı ölçeğinden alınan ortalama puanlar arasında ($r=0.49$; $p<0,05$) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bilgisayar ve internet teknolojisinde yaşanan hızlı gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim çevrelerinde de yakından takip edilmiş ve öğrencilerin dijital alanlarda geçirdikleri süreler artmıştır. Artan kullanım süreleri öğrencilerin etik dışı davranışlar sergileyerek geride daha çok izler bırakmasında katalizör etki yapmıştır. Bu nedenle birtakım standartları bulunan bilişim etiği farkındalığının kazandırılması ve bu yolla öğrencilerin bilişim teknolojileri kullanımlarının güvence altına alınması önem kazanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalığı düzeyleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalık düzeyleri düşük düzeyde çıkmıştır. Diğer bir deyişle öğrenciler bilişim teknolojilerini kullanırken etik dışı davranışlar sergileyerek geride dijital ayak izi bırakmaktadır. Oysaki eğitim faaliyetlerinin dijital ortamlara taşınması öğrencilerin bu ortamların sunduğu fırsatlardan yararlanırken etik ve güvenlik problemlerine de dikkat etmelerini zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerin dijital mecralardaki faaliyetlerinin ayak izlerine dönüştüğünün bilincine varması, en az zarar ve en çok fayda ile bu alanlardaki faaliyetlerini yönetebilmesi açısından gereklidir. Bu sonuç doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalığı konusunda yeterince bilinçlendirilemediği ve bu konudaki eğitim çalışmalarının yetersiz kaldığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu, benzer araştırmaların bazısıyla örtüşürken (Biber ve Biber, 2020; Karal ve Kaçmaz, 2023) bazısıyla

da farklılaşmaktadır (Bayra ve Baysan,2022; Gökçearslan, Günbatar ve Berikan, 2015; Taş ve Bülbül, 2021). Toplumların kültür, eğitim ve yaşam standardı gibi özelliklerinin yanı sıra ebeveyn tutumlarının bu farklılaşmalar üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğrenciler en fazla ebeveynleriyle etkileşimde bulunmaktadırlar. Ebeveynlerin bilişim etiği ve dijital ayak izi konusundaki korumacı tutumu ve bilgi düzeyleri bu durum üzerinde etkili olabilmektedir.

Bilişim etiği düzeyinde, cinsiyet anlamı fark yaratmazken dijital ayak izi farkındalığı düzeyinde, kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu durum, etik değerler konusunda erkek ve kadın öğrencilerin benzer özellikler sergilediği, dijital ayak izi konusunda ise kadın öğrencilerin daha hassas tavır sergiledikleri biçiminde yorumlanabilir. Ya da kadın öğrenciler kişisel bilgilerin gizliliği konusunda erkek öğrencilere göre daha dikkatli davranırken ifade özgürlüğü, fikri mülkiyet ve doğruluk konularında aynı özeni gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Literatür incelendiğinde bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalığı düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koyan çalışmaların (Arıkan ve Duymaz, 2015; Karal ve Kaçmaz, 2023; Sürmelioğlu ve Seferoğlu, 2019) yanında anlamlı farklılık olmadığını ortaya koyan araştırma sonuçlarına da ulaşılmaktadır (Lau ve Yuen, 2014; Soylu, Demiröz, Akkoyunlu, 2021; Taş ve Bülbül, 2021). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanım durumları, bilişim araçlarına olan yatkınlıkları, bilgi düzeyleri ve araştırmaya katılan öğrencilerin demografik dağılımları bu farklılaşmalar üzerinde etkili olabilir.

Bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalığı sınıf kademesine göre 8.sınıf öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuca göre ortaokul 8.sınıf öğrencilerin ilke ve normlar çerçevesinde dijital ortamlardaki dolaşımını güvence altına alma ve bu mecralardaki faaliyetlerini yönetebilme konusunda daha yüksek bir farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. 8. Sınıf öğrencilerinin “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım” dersini almış olması, diğer sınıf kademelerinde ise henüz alınıyor olmasının bu farklılığı doğurabileceği düşünülmektedir. Bu sonuç, Gökçearslan, Günbatar ve Berikan (2015) tarafından yürütülen araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte dijital ayak izi farkındalığı ölçeğinden alınan ortalama puanlar arasında günlük ortalama internet kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ancak bilişim etiği ölçeğinden alınan ortalama puanlar arasında günlük ortalama 6 saat ve üzerinde internet kullanan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin günlük internet kullanım sürelerinin geride bıraktıkları elektronik izlerin farkındalığı konusunda önemli bir etkiye sahip olmadığı ancak ihtiyaç duydukları davranış standartları hakkındaki inançları konusunda belirleyici bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Soylu, Demiröz ve Akkoyunlu (2021) tarafından yürütülen araştırmada dijital mecraları daha az kullanan öğrencilerin dijital ayak izi farkındalığının daha yüksek olduğu, Taş ve Bülbül (2021) tarafından yürütülen çalışmada ise daha fazla kullananların daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer çalışmalardaki bu farklılaşmanın katılımcıların sosyal medya platformlarında geçirdikleri sürelerle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Karal ve Kaçmaz (2023) tarafından yürütülen çalışmada, dijital ayak izi farkındalığının en çok zaman geçirilen sosyal medya faktörüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalığı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin bilişim etiği düzeyinde yükselme olması halinde dijital ayak izi farkındalığı düzeyinde de yükselme olacağı öngörülebilir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri dikkate alındığında dijital mecraları kullanma potansiyelinin gün geçtikçe artacağı açıktır. Dolayısıyla öğrencilerin bilişim etiği ve dijital ayak izi farkındalık düzeylerinin düşük çıkması araştırılması gereken önemli bir konudur. Bu kapsamda bilişim etiği konusunun öğretimi ve kullanılan yöntemlerin etkisi üzerine çalışmalar yürütülebilir. Dijital ayak izi konusunda farkındalık oluşturacak bilgiler sunulması ve bu bilgilerin nasıl kullanılacağına ilişkin uygulamalar yapılabilir. Öte yandan ebeveynlerin bilişim etiği ve dijital ayak izi konusundaki tutum ve bilgi düzeylerinin rolü önemlidir. Bu çerçevede ailelerin bilinçlendirilmesine yönelik seminerler düzenlenebilir. Ayrıca bu çalışmanın ulaşılabilir evreni bir il

merkezindeki ortaokul öğrencileriyle sınırlıdır. Bu durum ülke genelini temsil etmeyebilir. Ülke genelini kapsayacak biçimde tüm öğretim kademelerinde tekrarlanabilir.

Kaynakça / Reference

- Akbaba, A., & Erenler, E. (2011). Etik karar verme ve cinsiyet farklılıkları üzerine bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(31), 447-464.
- Arıkan, Y. D., & Duymaz, S. H. (2015). Bilişim etiği öğretimi uygulaması. *İlköğretim Online*, 14(1), 188-199.
- Aristoteles. (1998). *Nikomakhos'a Etik*, çev: Saffet Babür. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Bayra, E., & Baysan, E. (2022). Gerçek yaşam durumu senaryolarıyla ortaöğretim öğrencilerinin bilişim etiği düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 82-107.
- Biber, S. K., & Biber, M. (2020). Ortaokul öğrencileri ile meslek lisesi öğrencilerinde bilişim etiği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(2), 504-525.
- Bodhani, A. (2012). Digital footprints step up. *Engineering and Technology*, 7(1), 82-83.
- Bozok, Z., Geniş, E., & Avcu, Y. E. (2020). Özel yetenekli öğrencilerde bilişim etiği öğretimine yönelik bir dijital oyun geliştirilmesi ve uygulanması. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 36-54.
- Britz, J.J. (2013). Understanding Information Ethics. In Dennis Ocholla, Johannes Britz, Rafael Capurro and Coetzee Bester (Eds): *Information Ethics in Africa: Cross-Cutting Themes*. Pretoria: Groep 7 Drukkers, 16
- Buchanan, R., Southgate, E., Smith, S. P., Murray, T. and Noble, B. (2017). Post no photos, leave no trace: Children's Digital Footprint management strategies. *E-Learning and Digital Media*, 14(5), 275-290.
- Camacho, M., Minelli, J. and Grosbeck, G. (2012). Self and identity: Raising undergraduate students' awareness on their digital footprints. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3176- 3181.
- Carbo, T. (2008). Ethics education for information professionals. *Journal of library administration*, 47(3-4), 5-25.
- Cevizci, A. (2012). *Etiğe Giriş*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Elçiçek, M. (2022). Çevrimiçi ortamlarda öğrenim gören üniversite öğrencilerinin bilişim etiğine yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 205-223.
- Feldman F (1978) *Introductory Ethics*. Michigan, the USA: Prentice-Hall.
- Fidan, M. (2016). Bilişim etiği boyutlarına göre bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1641-1654.
- Fleischmann, K. R., Robbins, R. W., & Wallace, W. A. (2011). Information ethics education for a multicultural world. *Journal of Information Systems Education*, 22(3), 191-202.
- Fox, M. J., & Reece, A. (2012). Which ethics? Whose morality? An analysis of ethical standards for information organization. *Ko Knowledge Organization*, 39(5), 377-383.
- Gökçearslan, Ş., Günbatar, M. S., & Berikan, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinde bilişim etiği: Gerçek yaşam durumu senaryolarıyla bir değerlendirme. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 254-273.
- Harris, A. L., Lang, M., Yates, D., & Kruck, S. E. (2011). Incorporating ethics and social responsibility in IS education. *Journal of Information Systems Education*, 22(3), 183-190.
- Karal, E., & Kaçmaz, Ş. (2023). Lise öğrencilerinin dijital ayak izi farkındalık düzeylerinin ve dijital ayak izi yaşantı durumlarının incelenmesi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(7), 831-848.
- Kosinski, M., Stillwell, D. and Graepel, T. (2013). Private traits and attributes are predict table from digital records of human behavior. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(15), 5802-5805.
- Kuçuradi, İ. (2019). *Ahlak, Etik ve Etikler*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuçuradi, İ. (2021). Dijitalleşme, insan haysiyeti, bilgi ve etik. *TRT Akademi*, 6(12), 564-569.
- Lau, W. W. ve Yuen, A. H. (2014). Internet ethics of adolescents: Understanding demographic differences. *Computers & Education*, 72, 378-385.
- Molacı, M. (2018). Aristoteles' in etik görüşü. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 2(1), 37-57.
- Molnar, K. K., Kletke, M. G., & Chongwatpol, J. (2008). Ethics vs. IT ethics: Do undergraduate students perceive a difference? *Journal of business ethics*, 83, 657-671.

- Mutula, S.M. (2013). Ethical Dimensions of the Information Society: Implications for Africa. *In Information Ethics in Africa: Cross-Cutting Themes*. Pretoria: ACEIE, 29-42.
- Reynolds, G. (2011). *Ethics in information technology*. Nelson Education.
- Schmidt, E., & Cohen, J. (2013). *A Nova Era Digital*. Editora Intrinseca.
- Shatri, Z. G. (2020). Advantages and disadvantages of using information technology in learning process of students. *Journal of Turkish Science Education*, 17(3), 420-428.
- Soylu, M. Y., Demiröz, S., & Akkoyunlu, B. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dijital ayak izi farkındalıkları ve yaşantılarının incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 177-198.
- Sönmez, M. F. (2022). *Sosyal Kimlik ve Sosyal Medya*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Sürmelioglu, Y. & Seferoglu, S. S. (2019). An examination of digital footprint awareness and digital experiences of higher education students. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 11(1), 048-064.
- Taş, A., & Bülbül, H. İ. (2021). Sosyal medya kullanıcılarının dijital ayak izi farkındalığı. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(3), 205-216.
- Tecim, V., & Gökşen, Y. (2009). Bilişim teknolojilerinin üniversitelerde etkin kullanımı üzerine bir çalışma. *Journal of Yasar University*, 4(14).
- Wood, A. W. (2009). *Kant's Moral Religion*. Cornell University Press.
- Wook, T. S. M., Mohamed, H., Noor, S. F. M., Muda, Z., & Zairon, I. Y. (2019). Awareness of digital footprint management in the new media amongst youth. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*, 35(3), 407-421.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Yılmaz-Soylu, M., Demiröz, S. ve Akkoyunlu, B. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dijital ayak izi farkındalıkları ve yaşantılarının incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 177-198.

EXTENDEN ABSTRACT

1. INTRODUCTION

By defining the bounds of socially acceptable behavior, societies establish moral codes and a set of norms for behavior. These norms establish what constitutes appropriate and inappropriate behavior for a community or group (Bayra and Baysan, 2022; Sönmez, 2022). The term "ethics" refers to the way individuals form relationships and categorize and label their behavior in accordance with these standards (Cevizci, 2012; Feldman, 1978; Kuçuradi, 2021; Molacı, 2018; Wood, 2009). On the other hand, several common ethical domains are also universally accepted. "Information ethics" is one of these topics; it naturally developed as a result of the global adoption of computer and internet technologies (Molnar, Kletke, and Chongwatpol, 2008). Like in other domains, informatics ethics are strictly adhered to in educational circles (Elçiçek, 2022; Fidan, 2016). Information ethics principles including "privacy," "freedom of expression," "intellectual property," and "integrity" have gained prominence recently due to the extensive use of novel technologies in education (Arıkan and Duymaz, 2015; Mutula, 2013). However, when utilizing information technology, students do leave some explicit or implicit electronic traces (Camacho, Minelli, & Grosbeck, 2012). Email, digital games, social media, and search engines are a few of the components that leave these traces. "Digital footprints" are the term used to describe these traces. In light of this, it's critical to assess and guarantee the degree of digital footprint awareness and informatics ethics at all educational levels, particularly in secondary schools (Buchanan et al., 2017). By revealing the level of awareness, teachers can assist students in realizing that their digital media activities leave digital traces and in acting accordingly.

2. METHOD

One of the quantitative research approaches employed in this study was the relational scanning model, which describes and examines students' IT ethics and digital footprint awareness levels in terms of several variables. The purpose of the relational screening model is to identify whether two or more variables included in general screening models exist and/or to what extent they have changed (Fraenkel & Wallen, 2009; Karasar, 2007). The study population comprises secondary school students in Türkiye, the accessible population comprises secondary school students in Siirt city center, and the sample comprises 366 secondary school students enrolled in secondary schools in Siirt city center.

The study used the arithmetic mean and standard deviation data to ascertain the pupils' understanding of digital footprints and IT ethics. A normalcy test was conducted to investigate if the IT ethics and digital footprint awareness level scores varied based on gender, class, and the amount of time spent online on average each day. The results showed that the data set satisfied the parametric test assumptions ($p > .05$; $N > 30$; Skewness and Kurtosis ± 1). For comparisons between two groups, the independent samples t-test was employed, whereas the ANOVA test was utilized for comparisons involving three or more groups. To ascertain the relationship between the dependent variables, Pearson product moment correlation coefficients were evaluated. These coefficients were evaluated as follows: "between 0.70-1.00" indicated a high level of association, "between 0.30-0.69" indicated a medium level, and "between 0.00-0.29" indicated a low level (Büyüköztürk, 2016).

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The study revealed poor levels of understanding about students' digital footprints and IT ethics. Put differently, pupils use technology in an unethical manner and leave a digital trail behind. But as educational activities shift to digital platforms, students must make use of these settings' benefits while also being aware of ethical and security issues. To manage their digital media activities with the least amount of harm and maximum profit, students must be aware that their actions leave digital traces.

According to this finding, there is a lack of educational research on the topic and a lack of knowledge among secondary school pupils about IT ethics and digital footprint awareness. This study's findings differ from some (Bayra and Baysan, 2022; Gökçearsan, Günbatar, and Berikan, 2015; Taş and Bülbül, 2021) but also overlap with several similar studies (Biber and Biber, 2020; Karal and Kaçmaz, 2023). When it comes to IT ethics, gender is not a significant factor; nevertheless, when it comes to digital footprint awareness, gender clearly differs in favor of female students. This suggests that while male and female students share similar traits when it comes to ethical principles, female students are more considerate when it comes to their digital footprints.

Depending on grade level, there are notable disparities in information ethics and knowledge of digital footprints that favor eighth grade kids. The average daily internet usage time does not, however, significantly differ from the average scores obtained from the digital footprint awareness scale; however, students who use the internet for six hours or more on a daily average show a significant difference in average scores from the information ethics scale. It was determined that knowledge of one's digital footprint and IT ethics had a moderately strong, favorable association. As a result, it is reasonable to assume that students' knowledge of their digital footprints will rise along with their degree of IT ethics.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Siirt Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi:02.06.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2894/408

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacının mevcut araştırmaya katkısı %100'dür.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı ve yoktur. Çıkar çatışması yoktur.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFED)
 Bolu Abant İzzet Baysal University
 Journal of Faculty of Education

2025, 25(1), 460–487. [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1561650](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1561650)



Destek Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bakış Açısı

Problems Encountered in Supportive Education and Solution Suggestions: Social Studies Teachers' Perspective

Burcu KARAMAN¹

Geliş Tarihi (Received): 04.10.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 09.01.2025

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitimi verme konusundaki deneyimlerine odaklanarak, bu süreçte karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlayan nitel bir çalışmadır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin deneyim ve yaşantılarına derinlemesine odaklanmak için fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan, 8 erkek ve 6 kadın olmak üzere toplam 14 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, destek eğitimi öğrencilerine ders verme konusunda deneyimli ve en az 5 yıllık mesleki tecrübeye sahip öğretmenler arasından, ölçüte dayalı ve uygun örneklem yöntemleriyle belirlenmiştir. Araştırmaya katılım, gönüllülük esasına dayanmaktadır ve bu çalışmanın temel kriterlerinden biri olarak belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitimi süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar, öğretmen eğitimi, fiziki koşullar, öğrenci seviyelerindeki farklılıklar ve kaynaştırma uygulamalarındaki aksaklıklar gibi çok yönlü sorunlardan kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin, destek eğitimi alan öğrencilere ilişkin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, materyal ve mekân yetersizliklerinin giderilmesi, öğretmen motivasyonunu artıracak gönüllülük esaslı uygulamaların teşvik edilmesi ve öğrenci-veli-okul üçgeninde iş birliğinin güçlendirilmesi, yaşanan sorunların çözümüne katkı sağlayabilir. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitimi verme sürecinde yaşadığı temel sorunlar ve bu sorunlara ilişkin öneriler sistematik bir şekilde ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Destek eğitimi, Kaynaştırma, Sosyal bilgiler.

&

Abstract: This research is a qualitative study that focuses on social studies teachers' experiences in providing support education and aims to reveal the problems they face in this process and their suggestions for solutions to these problems. For this purpose, phenomenological design was preferred to focus on teachers' experiences and experiences in depth. The study group of this research consists of 14 social studies teachers, 8 male and 6 female, working in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2023-2024 academic year. The participants were selected from among teachers who were experienced in teaching support education students and had at least 5 years of professional experience, using criterion-based and appropriate sampling methods. Participation in the study was voluntary and was determined as one of the basic criteria of this study. In the data collection process, a semi-structured interview form developed by the researcher consisting of 6 open-ended questions was used. The data obtained were analysed by content analysis method. According to the findings of the study, the problems encountered by social studies teachers in support education processes stem from multifaceted problems such as teacher training, physical conditions, differences in student levels and problems in inclusion practices. Supporting teachers with in-service training for students receiving support education, eliminating material and space inadequacies, encouraging voluntary practices that will increase teacher motivation, and strengthening cooperation in the student-parent-school triangle can contribute to the solution of the problems experienced. As a result of the research, the main problems experienced by social studies teachers in the process of providing support education and suggestions for these problems were revealed in a systematic way.

Keywords: Supportive Education, Mainstream, Social studies.

Atıf/Cite as: Karaman, B. (2025). Destek eğitimde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: sosyal bilgiler öğretmenlerinin bakış açısı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 460-487, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1561650](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1561650).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Burcu Karaman, Bağımsız Araştırmacı, burcukaraman43@gmail.com, ORCID:0000-0003-0161-8825

1. GİRİŞ

Destek eğitimi, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin öğrenme güçlükleriyle başa çıkmalarına yardımcı olmak için önemli bir stratejidir. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler, akranlarıyla birlikte sürdürülen eğitimin yanı sıra, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini destekleyecek ek eğitim programlarına da ihtiyaç duymaktadır. Her bireyin kendi seviyesine uygun bir eğitim alarak gelişim göstermesi ve nihayetinde eğitimini tamamlama hakkı bulunmaktadır. Bu doğrultuda, özel gereksinimi olan öğrencilerin bireysel öğrenme düzeylerine uygun eğitim alabilmeleri için destek eğitimi odası hizmetleri sunulmaktadır (Yıldız & Atamtürk, 2024). Destek eğitimi, öğrencilerin eğitsel ve sosyal-duygusal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, eksiklik yaşadıkları alanlarda bireysel veya grup desteği sunar. Bu hizmetler hem akademik başarıyı artırmak hem de duygusal gelişimi desteklemek için önemlidir. Sosyal bilgiler derslerinde öğretmenler, özel bireylerin akademik başarısını artırmak ve öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla çeşitli yöntemler kullanmaktadır. Ancak destek eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlar, etkili bir eğitim ortamının oluşturulmasını engelleyebilir ve öğrencilerin öğrenme potansiyelini olumsuz etkileyebilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitiminde karşılaştığı temel sorunlar ve bu sorunların etkili bir şekilde ele alınması için geliştirilmesi gereken çözüm önerileri bilimsel bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Bu alan, özel eğitim gereksinimleri farklılık gösteren heterojen grupları kapsamaktadır. Bunlar arasında görme engelliler, işitme engelliler, zihinsel engelliler, ortopedik engelliler, davranış bozukluğu olan çocuklar, üstün zekâlı veya yetenekli bireyler ile öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar yer almaktadır. Bu gruplara, engellerini telafi etmeleri ve zorluklarının üstesinden gelmeleri için özel olarak tasarlanmış eğitim programları sunulmaktadır (Holmberg & Jeyaprabhan, 2016).

21. yüzyılda tüm öğrencilere aynı şekilde eğitim vermek, günümüz eğitim anlayışının akademik taleplerini karşılamamaktadır. 21. yüzyıl eğitim anlayışı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme süreçlerini farklılaştırma, kapsayıcılığı artırma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme, dijital okuryazarlığı destekleme vb. gibi öğrenci merkezli ve sosyal-duygusal öğrenmeye odaklanma ile süreç odaklı değerlendirme yöntemlerini benimsemeyi gerektirmektedir. Özellikle özel gereksinim gerektiren öğrencilere etkili öğretim yapabilmek için farklı öğretim, metodoloji, eğitim materyalleri ve değerlendirme yöntemleri gerekmektedir (Hitchcock, Meyer, Rose & Jackson, 2002). Okullarda özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için iki farklı yaklaşım uygulanmaktadır. Birinci yaklaşımda, bu öğrenciler normal sınıflarında, yani akranlarıyla birlikte eğitim alarak bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) kapsamında desteklenmektedir. İkinci yaklaşımda ise bu öğrenciler akranlarından ayrı, özel bir ortamda BEP desteğiyle eğitim almaktadır. Yani, bu durumda özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler, özel bir sınıfta veya ortamda ek destek hizmetleri alabilir (Kınasakal, Demir & Kaymakçı, 2023). Bu araştırmanın konusunu oluşturan destek eğitimi odası, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin, sosyal, davranışsal ve akademik sorunlarını en aza indirerek akranlarıyla etkileşimlerini desteklemeyi amaçlar. Bu tür eğitim, normal sınıflarda eğitim gören özel gereksinimli öğrencilere özel eğitim öğretmenleri tarafından sunulan, özel araç ve gereçlerle desteklenen bir hizmettir (Salend, 1998).

Salend'in (1998) tanımına dayanarak, destek odası eğitiminin özelliklerini vurgulamak için şu noktalar öne çıkarılabilir:

- 1- Özel gereksinimli öğrencilere, özel eğitim öğretmenleri tarafından bireysel destek sağlanması.
- 2- Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmış özel araç ve gereçlerin kullanılması.
- 3- Öğrencilerin sosyal, davranışsal ve akademik alanlardaki sorunlarının en aza indirilmesi ve akranları ile etkileşimlerinin artırılması için çalışılması.

Alan yazın incelendiğinde, destek eğitimi odasına ilişkin araştırmaların çeşitli kategorilere ayrıldığı görülmektedir. İşitme engelli öğrenciler hakkındaki araştırmalar, bu öğrencilerin destek eğitimi odası uygulamalarındaki sorunlar ve çözüm gayretleri, uygulanan Türkçe etkinlikleri ve mentörlük sürecinin incelenmesini kapsamaktadır (Akay, Uzuner & Girgin, 2014; Akay, 2016; Akay & Gürgür, 2018). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik çalışmalar, öğretmenlerin bu öğrencilerle yaptıkları eğitim öğretime ilişkin görüş ve önerilerine odaklanmaktadır (Aydın Dalga, 2019). İlköğretim kurumları ve genel eğitim başarıları üzerine yapılan incelemeler, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, destek eğitimi odası uygulamalarına ilişkin görüşleri ile bu eğitimin Türkçe ve matematik derslerindeki başarı üzerindeki etkisini ele almaktadır (Çağlar, 2016; Kale & Demir, 2017; Yazıcıoğlu, 2020; Kış, 2013; Kınasakal, Demir & Kaymakçı, 2023). Öğretmenlerin rol ve sorumluluklarına dair çalışmalar, destek eğitimi odası öğretmenlerinin rol ve sorumlulukları ve öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları güçlükleri incelemektedir (Güven, 2021; Şahin & Gürler, 2018; Holmberg & Jeyaprabathan, 2016; Tunalı Erkan, 2018; Talas vd., 2016). Üstün yetenekli öğrenciler ile gerçekleşen araştırmalar, Türkiye'deki özel-üstün yetenekli öğrenciler için destek eğitimi odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm önerileri ile bu odaların yürütülmesinde karşılaşılan sorunlara odaklanmaktadır (Nar & Tortop, 2017; Bedur, Bilgiç & Taşlıdere, 2015; Öpengin, 2021). Genel sistematik incelemeler, destek eğitimi odasında verilen eğitimin okul öncesi kaynaştırma öğrencilerinin gelişimine katkısını ve bu hizmete ilişkin görüşlere odaklanan lisansüstü tezlerin sistematik incelemesini kapsamaktadır (Kırkıç & Sayan, 2020; Öpengin, 2021; Hitchcock et al., 2002; Salend, 1998). Bunlara ek olarak sınıf öğretmenlerinin destek eğitimine ilişkin görüşleri hakkında araştırmalar yer almaktadır (Bozak & Çay, 2023; Yazarkan, 2020; Yılmaz & Yılmaz, 2022). Alanyazında yapılan ilgili araştırmalar, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sosyal bilgiler dersinin rolü (Sarılarhamamı & Demirkaya, 2021), sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri (Fidan, 2022; Yaylacı & Aksoy, 2016; Yıldırım, 2019) ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine dair görüşleri (Kartallıoğlu, 2021; Oğuz Hacet, Topal & Bulut, 2022; Öztürk & Akdal, 2022; Topbaş, 2023) üzerine odaklanmaktadır. Bu çalışmalar, sosyal bilgiler eğitiminin özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine katkısını ortaya koymakta ve kaynaştırma sürecinde öğretmenlerin sahip oldukları yeterliliklerin değerlendirilmesine ışık tutmaktadır. Bu araştırmalar sınıf içerisinde kaynaştırma öğrencisine sahip olan öğretmenlerin süreçte karşılaştıkları durumlarla ilgili olup doğrudan destek eğitimi uygulamalarıyla ilişkili olmadığı görülmektedir. Alanyazında, Kınasakal, Demir ve Kaymakçı (2023) tarafından yapılan araştırmada, destek eğitimi uygulamalarının sosyal bilgiler dersi bağlamında değerlendirilmesi amacıyla öğretmen görüşlerinden yararlanıldığı tespit edilmiştir. İlgili çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitimi uygulamalarına ilişkin deneyimleri araştırılmıştır. Alanyazın incelendiğinde destek eğitimi odalarında eğitim veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimlerine odaklanan çalışmaların kısıtlı olduğu, yapılan araştırmaların sınıf içerisinde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın, Kınasakal, Demir ve Kaymakçı (2023) tarafından yapılan çalışma ile, alt problemler açısından önemli farklılıkları bulunmaktadır. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere tarihi, coğrafi ve toplumsal bilgileri kazandırmada kritik bir role sahiptir. Öğrencileri iyi vatandaşlar olarak hayata hazırlama amacı taşıyan sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri üzerine odaklanılması, destek eğitimi odalarının etkililiğini artırmak için gerekli görülmektedir. Bu nedenle "Destek Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bakış Açısı" adlı çalışma, mevcut alanyazındaki bu boşluğu doldurmayı ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyim ve önerilerini ortaya koyarak, destek eğitimi odalarının işleyişine ve başarısına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitimi odası uygulamalarına bakış açıları nasıldır?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitimi konusundaki yeterlilik düzeyleri nedir?
- Öğretmenlerin, destek eğitimi odalarında eğitim alan öğrencilere sosyal bilgiler dersinin verilmesi hakkındaki düşünceleri nelerdir?

- Sosyal bilgiler öğretmenleri destek eğitimi odasında derslerini nasıl yürütmektedirler? (Destek eğitimi odalarında yürütülen hizmetlerin planlaması nasıl yapılmaktadır?)
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitimi odasında yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitimi odasında yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın deseni

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitimi verme konusundaki deneyimlerine odaklanarak, bu süreçte karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerin deneyim ve yaşantılarına odaklanarak destek eğitimi hakkındaki görüşleri detaylı bir şekilde incelendiğinden araştırmada fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji deseninde kişilerin deneyim ve yaşantılarına odaklanılmaktadır (Creswell, 2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilgili deneyimlerinin ortak noktalarının açıklanmasından dolayı bu desen ile araştırma yürütülmüştür.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı ortaokullarda görev yapan 14 (8 erkek ve 6 kadın) sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüte dayalı ve uygun örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi katılımcıların, araştırmacı tarafından ulaşılabilirliğinin kolay olmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s.92). Ölçüt örnekleme yönteminde önceden araştırmacı tarafından belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumlar yer almaktadır (Punch, 2009; Bernard & Ryan, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmada ölçüt olarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitimi öğrencilerine ders verme ve en az 5 yıllık deneyime sahip olma durumu belirlenmiştir. Katılımcıların gönüllü ve istekli bir şekilde araştırmada yer alması esas alınmıştır. Araştırmada katılımcıların kişisel bilgilerini korumak ve gizlilik ilkesine bağlı olmak amacıyla öğretmenlere "Ö1, Ö2..." şeklinde kodlar verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna Ait Veriler

Kod	Cinsiyet	Kıdem	Mezun olduğu bölüm	Karşılaşılan öğrenci tanısı	Eğitim alma durumu
Ö1	Erkek	11	Sosyal Bilgiler	Hafif düzey zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü	Lisans, hizmet içi eğitim, kişisel eğitim
Ö2	Erkek	22	Sosyal Bilgiler	Özel öğrenme güçlüğü, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği, özel yetenekli birey, hafif düzeyde otizm spektrum bozukluğu	Hizmet içi eğitim
Ö3	Erkek	17	Sosyal Bilgiler	Hafif düzey öğrenme güçlüğü ve hiperaktivite	Almadı
Ö4	Erkek	13	Sosyal Bilgiler	Hafif düzey zihinsel yetersizlik, otizm	Almadı

Tablo 1'in devamı

Ö5	Kadın	7	Sosyal Bilgiler	Özel öğrenme güçlüğü, üstün yetenekli öğrenciler	Almadı
Ö6	Erkek	9	Sosyal Bilgiler	Özel öğrenme güçlüğü	Almadı
Ö7	Erkek	8	Sosyal Bilgiler	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, özel öğrenme güçlüğü	Almadı
Ö8	Kadın	13	Sosyal Bilgiler	Özel öğrenme güçlüğü, dikkat dağınıklığı	Almadı
Ö9	Kadın	12	Sosyal Bilgiler	Hafif düzey zihinsel, öğrenme güçlüğü	Almadı
Ö10	Kadın	8	Sosyal Bilgiler	Hafif düzey zihinsel	Almadı
Ö11	Kadın	13	Sosyal Bilgiler	Özel öğrenme güçlüğü, dikkat dağınıklığı	Almadı
Ö12	Erkek	22	Sosyal Bilgiler	Özel öğrenme güçlüğü, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği, özel yetenekli birey, hafif düzeyde otizm spektrum bozukluğu	Hizmet içi eğitim semineri
Ö13	Erkek	19	Sosyal Bilgiler	Özel öğrenme güçlüğü	Almadı
Ö14	Kadın	20	Tarih Öğretmenliği	Hafif düzey zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü	Almadı

2.3. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın verileri 2023-2024 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan 6 adet açık uçlu sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme sorularının amaca hizmet edilebilirliğini belirlemek amacıyla uygulama öncesinde sosyal bilgiler eğitimi alanında iki akademisyen ve bir uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan dönüt doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Uygulama öncesinde çalışma grubunda bulunmayan bir sosyal bilgiler öğretmeni ile ön uygulama yapılmış ve akabinde görüşme formuna son hâli verilmiştir. Görüşmeler öğretmenler ile birebir olarak yüz yüze, sınıf ortamında 40- 82 dakika arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında veri kaybının önüne geçebilmek amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizinin ana hedefi, toplanan verileri açıklayabilen kavram ve genellemelere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu analiz, araştırmacı tarafından Maxqda 2022 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde, elde edilen kodlar birleştirilerek uygun kategoriler oluşturulmuştur. Verilerin analizinde güvenilirliği sağlamak için, nitel araştırma konusunda deneyimli başka bir araştırmacı ile kodlama ve kategori oluşturma süreçleri karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar sırasında, görüş birliği ve ayrılıkları detaylı bir şekilde incelenerek nihai sonuca ulaşılmıştır. Sonuçlar yorumlanarak sunulmuş ve Maxqda 2022 programında bulguların açık bir şekilde ifade edilebilmesi için şekillerde kullanılan simgelerin anlamları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Veri Analizinde Yer Alan Semboller ve Anlamları

	Veri analizinde yer alan bu sembol oluşturulan temayı temsil etmektedir.
	Veri analizinde yer alan bu sembol kategorileri temsil etmektedir.
	Veri analizinde yer alan bu sembol tema, kategori ve kodlar arasındaki güçlü ilişkiyi temsil etmektedir.
	Veri analizinde yer alan bu sembol tema, kategori ve kodlar arasındaki zayıf ilişkiyi temsil etmektedir.

Bulguların daha iyi bir şekilde anlaşılması için katılımcıların cevaplarından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla alanında uzman farklı bir araştırmacıdan ilgili konuya dair kodlar oluşturması istenmiştir. İki farklı araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde bütün karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek, araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) formülü (güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Çalışmada, bu değer 0,94 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994, s. 64) göre uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90'a yaklaşması ya da %90'ı geçmesi durumunda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmaktadır. Kodlama süreci, kodların açık bir şekilde belirtilmesini sağlamaktadır. Ek olarak bu süreç, kodlamalarla ilgili tanımların netleşmesine ve araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlamıştır. Bu analizler ile elde edilen kod ve temalarda karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucunda, görüş birliği sağlanan ve görüş ayrılığına düşülen noktalar belirlenmiş, gerekli tartışmalar yapılarak temalar ve kategorilere son şekli verilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 3.10.2024

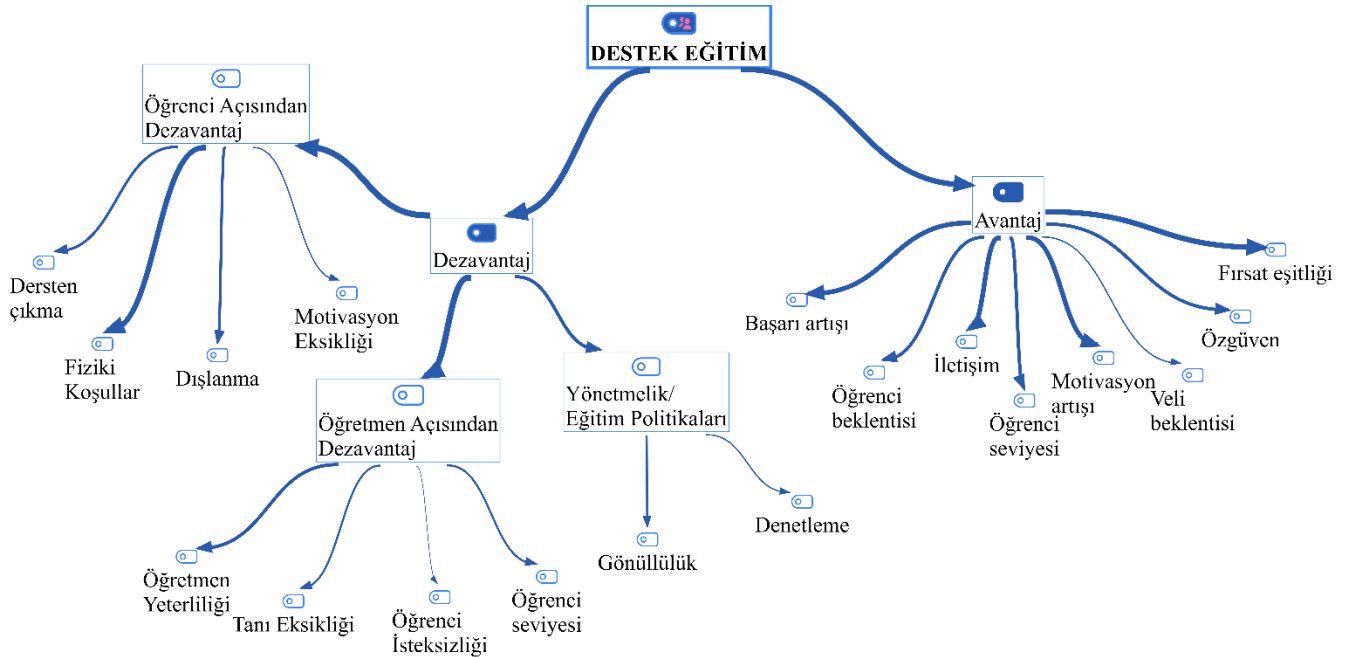
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 504327-805

3. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular alt probleme uygun olarak aşağıda verilmiştir.

3.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitimi odası uygulamalarına bakış açıları nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlar, MAXMaps Kod - Alt Kod Bölümler Modeli ile çözümlenmiş ve aşağıda sunulmuştur:



Şekil 1. Destek eğitimi maxmaps kod- alt kod bölümler modeli

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar ve kodlamalar doğrultusunda, destek eğitimi teması altında avantaj ve dezavantaj kategorileri elde edilmiştir. Öğretmenler, avantaj kategorisinde, destek eğitimi öğrenciler açısından fırsat eşitliği, öğrencilerin öz güven, motivasyon ve başarılarında artış ve öğrencilerle daha fazla birebir ilgilenme ve iletişim kurma imkânı sağlaması açısından faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca destek eğitimi alma noktasında velilerin beklenti içinde olmasının da olumlu etkilerinin bulunduğu değinmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konu ile ilgili görüşlerinden elde edilen doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö2: Sınıf içerisinde çok hareketli ve bana çok sıkıntı çıkartabilen çocuklardan örnek vereyim. Destek eğitimi odasında birebir ders anlattığım öğrenci, bu sefer benim normal dersim de sıkıntı çıkartmamaya başlıyor. Hani onunla birebir ilgilendiğim için orada şaka yapıyoruz işte espri yapıyoruz. Onlarla böyle sohbet etmekle onlara iyi geliyor. Bu sefer derse karşı ilgi ve motivasyonları da artmış oluyor. Normal dersimi daha ilgili şekilde dinlemeye başlıyor.

Ö8: Destek eğitimine ihtiyaç duyan öğrenciler, yaşlarına göre bireysel farklılıkları olduğu için sınıfta arkadaşlarına yetişemiyor ve dersi öğrenmekte zorluk çekiyor. Özellikle de merkez okullarda sınıf mevcutları kalabalık olduğu için öğretmenin dersi işlerken bu öğrencilere yetebilmesi mümkün olamamaktadır. Bu yüzden destek eğitiminin öğrenciyle birebir ilgilenmek açısından faydalı olduğunu düşünüyorum.

Ö14: Destek eğitiminde öğrenci kendini daha rahat ifade edebildiği için farklı ortamlarda da kendini daha iyi ifade eder hâle gelebilmektedir. Öğrenciler destek eğitimi ile kendini ifade etme olanağına sahip olduğu için özgüveni gelişiyor ve bence bu sosyal hayatlarına da yansıyor.

Araştırmada, *dezavantaj* kategorisi altında, *öğrenci, öğretmen ve yönetmelik-eğitim politikaları* olmak üzere üç alt kategori elde edilmiştir. *Öğrenciler açısından dezavantajlar* incelendiğinde, okulun fiziksel koşullarından kaynaklanan destek eğitimi odalarının bulunmaması ve derslerin işlendiği yerlerin sürekli değişmesi nedeniyle çeşitli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bununla ilgili olarak Ö8 kodlu öğretmen şunları ifade etmiştir:

Ö8: *Okulda yeterli sınıf olmadığı için destek eğitimi derslerini okul kütüphanesinde ya da öğretmenler odasında veriyorum. Fakat öğretmenler odasına girip çıkanlar olduğu için öğrenci ve benim dikkatimiz dağılıp dersten kopmalar yaşanıyor. Bu durum öğrencide isteksizlik yaratabiliyor. Sürekli yer değişikliği yaşanmasından dolayı da derste istenilen verimlilik sağlanamamış oluyor.*

Öğretmen açısından dezavantajlar incelendiğinde destek eğitimi alan öğrencilerin seviyesindeki farklılıklar, gelen raporlarda karşılaşılan tanı eksiklikleri, öğrencilerin derse karşı isteksiz ve ilgisiz olması gibi dezavantajlar tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin destek eğitimi konusunda yeterli bilgi sahibi olamama durumları da dezavantajlar arasında yer almaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö1: *Öğrenci tanılanmasında bazı eksikler ve yanlışlar olabiliyor. Mesela orta zihinsel olması beklenen bir öğrenci hafif düzey tanılanabiliyor.*

Ö13: *Farklı tanı, hatta aynı tanı olsa bile farklı seviyelerde öğrenciler var. Bunların hepsine yetemiyorsun ve çok zorlayıcı oluyor.*

Ö10: *Öğrencinin okula gelmediği günlerde dersimizi işleyememe durumları oluyor. Bu sebeple de öğrencinin destek eğitimi alamadığı günler sonrasındaki öğrencide ilgisizlik ve derse karşı isteksizlik oluşuyor. Öğrenci çabuk sıkılan bir öğrencimiz olduğu için ilgisini diri tutmakta sorun yaşıyorum.*

Ö11: *Farklı tanıya sahip öğrenciler var. Hafif zihinsel tanı ve çok öğrencimiz var. Mesela orta düzey bir öğrenci var. Aslında özel eğitim sınıfında okuması gerekiyor. Orta ve ağır düzey tanı öğrencilerin raporlarını hafif düzey verdiklerini maalesef görüyoruz. Öğrenci raporunu elime alıp bir bakıyorum. Rapor hafif düzey ama bir bakıyorsun bu hiç hafif düzeyli diğer öğrenciler gibi değil. Bunlar da hep yıpratıcı.*

Ö4: *Şu ana kadar okuma yazma sıkıntısı olan bir öğrencim vardı. Zaten biraz okuma ve yazmaya yönelik çalışmalar yapmaya çalışıyoruz. Hani böyle heceleyerek öğretmeye çalışıyoruz. Daha basit ve uzun cümlelerin olmadığı kısa akılda kalan kelimelerle ilerlemeye çalışıyorum. Böyle bir durum da gerçekten öğretmekte çok zor oluyor. Ancak bunun için bizim gerçekten yeterliğimiz yok. Biz sınıf öğretmeni değiliz.*

Yönetmelik ve eğitim politikaları açısından dezavantajlar incelendiğinde destek eğitimi veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin denetlenmemesi ve gönüllü olma noktasında dezavantajların olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri destek eğitimi verme konusunda çoğunlukla okulda destek eğitimi verecek öğretmen bulunmadığını ve farklı okullardan öğretmenlerinin gönüllü olmadığını ve bazı durumlarda idarenin görevlendirmesiyle kabul ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen doğrudan alıntılar şu şekildedir:

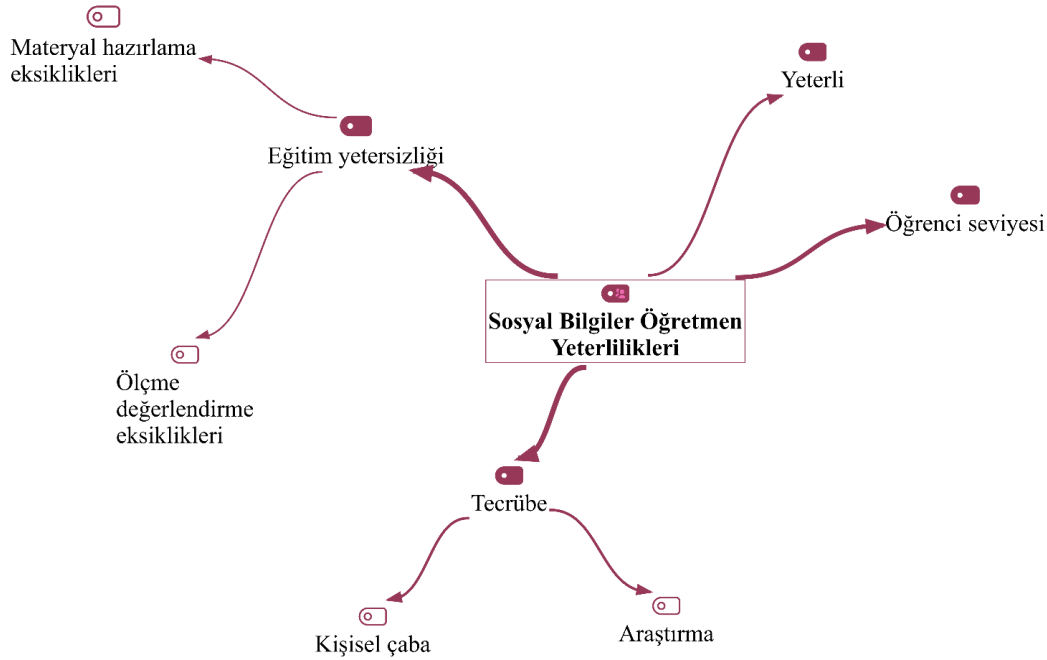
Ö1: *Destek eğitime ihtiyacı olan öğrencinin sosyal bilgiler dersinden alınıp aynı dersin verilmesi gerekiyor. Bu durumda tek öğretmenli okullarda öğretmen bulunamıyor. Öğretmen olsa bile ders saatini dolduran öğretmenden kaynaklı destek eğitimi verilememesi yönetmelik eksikliklerinden bazılarıdır. Başka okuldan öğretmenler de sadece destek eğitimdeki birkaç saatlik ders içinde gelmeyi tercih etmiyor.*

Ö14: *Ben yönetici olduğum bir dönem yine destek eğitimi veriyordum. Mesela bir çocuğa on saat, on iki saat verdim. Hatta biliyorsunuz bir ara idareciler destek eğitimine de girebiliyordu. Onu da kaldırdılar mesela. Ee şimdi*

okulda öğretmen sayımız yeterli olmadığında dışarıdan da gönüllü kimse gelmeyince açamıyoruz. Eğitim politikalarının düzenlenmesi gerekiyor.

3.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitimi konusundaki yeterlilik düzeyleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlar, MAXMaps Kod - Alt Kod Bölümler Modeli ile çözümlenmiş ve aşağıda sunulmuştur:



Şekil 2. Sosyal bilgiler öğretmen yeterlilikleri maxmaps kod- alt kod bölümler modeli

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar ve kodlamalar doğrultusunda, sosyal bilgiler öğretmen yeterlilikleri kategorisi elde edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrenme ve öğretme süreci içerisinde destek eğitimi konusunda fazla bir eğitim almadıkları için özellikle materyal hazırlama ve ölçme değerlendirme konusunda eğitim yetersizliğine sahip olduğunu düşünmektedir. Destek eğitimi konusunda sosyal bilgiler öğretmenleri tecrübenin önemli bir etken olduğunu, bunun da kişisel çaba ve öğretmenin bireysel araştırmalarına bağlı olarak geliştiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yeterlilik düzeyinde aynı zamanda öğrencilerin seviyelerinin de önemli olduğu belirtilmiştir. Araştırmada bazı öğretmenler ise kendilerini destek eğitimi verme konusunda yeterli bulmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konu ile ilgili görüşlerinden elde edilen doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö1: Destek eğitimi için eğitim aldım. Ancak yetersizim, şu an birçok konuda yetersiz olabilirim. Ölçme değerlendirme, materyal hazırlama gibi konularda eğitim almam gerektiğini düşünüyorum.

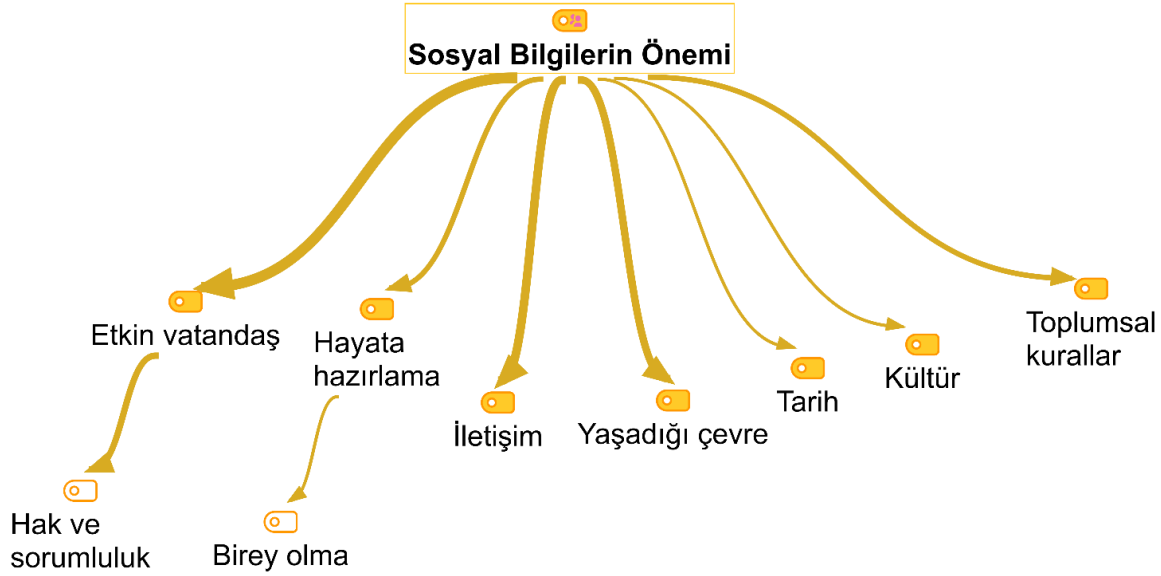
Ö4: Tamamen yeterli olduğumu düşünmüyorum. Özellikle öğrencilerin durumunun birbirinden farklı olması, algılama seviyelerinin farklı olması bu durumu ortaya çıkarıyor. Dersi anlatırken öğrenci seviyesine inmeye gayret ediyorum. Fakat bu durum her zaman istediğim gibi gerçekleşmiyor.

Ö7: Destek eğitimi için hazırlanması gereken materyaller ve ölçme değerlendirme yöntemleri farklıdır. Bu sebeple öğretmenin diğer derslere kıyasla daha dikkatli olup öğrencinin özel durumuna uygun öğretim süreci planlaması gerekmektedir. Bu konuda bir öğretmen olarak seminer almak ya da bu sürece yönelik destek almamızın gerekli olduğunu düşünmekteyim.

Ö14: Yeterlilik durumu tecrübeyle gelişen bir durum oluyor çoğu zaman. Ancak öğretmen olarak sürekli araştırıyorum. Biraz da benim kendi çabamla bu yeterlilik düzeyim arttığını düşünüyorum.

3.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Destek eğitimi odalarında eğitim alan öğrencilere sosyal bilgiler dersinin verilmesi hakkında öğretmenlerin düşünceleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlar, MAXMaps Kod - Alt Kod Bölümler Modeli ile çözümlenmiş ve aşağıda sunulmuştur:



Şekil 3. Sosyal bilgilerin önemi maxmaps kod- alt kod bölümler modeli

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar ve kodlamalar doğrultusunda, *sosyal bilgilerin önemi* kategorisi elde edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, destek eğitimi öğrencilerine sosyal bilgiler dersinin verilmesinin önemli ve gerekli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler tarafından sosyal bilgiler dersinin; etkin vatandaş olma, öğrencileri hayata hazırlama, iletişim, yaşadığı çevrenin farkında olma, tarih, kültür ve toplumsal kurallara uyum sağlama noktasında destek eğitimi öğrencilerine katkı sağlaması bakımından önemli olduğu ifade edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konuyla ilgili görüşlerinden elde edilen doğrudan alıntılar şu şekildedir:

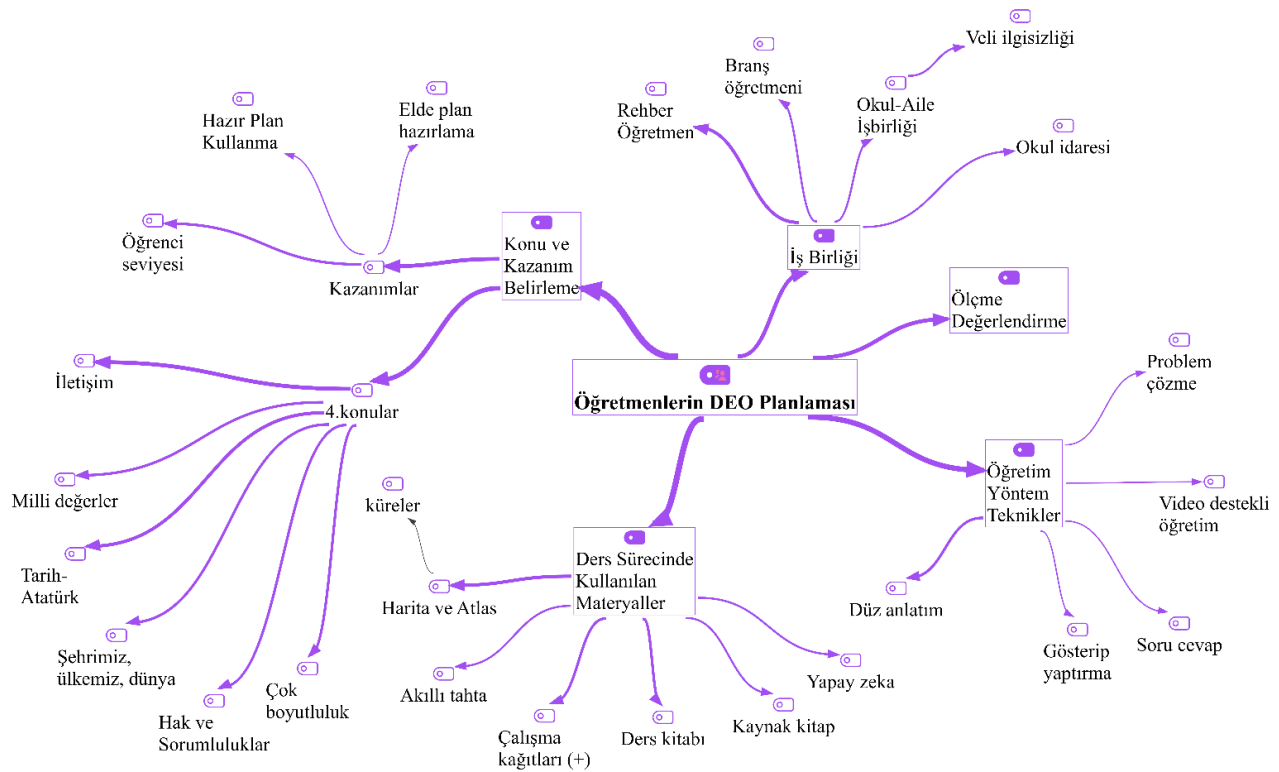
Ö6: Bu dersin, destek eğitiminde verilmesinin yerinde bir karar ve yararlı olduğu düşüncesindeyim. Hayatın içinde karşılaşma ihtimali yüksek, günlük hayatta işlevi ve karşılığı olan bilgileri öğrenciye vermenin yaşamını kolaylaştıracağı kanaatindeyim. Örneğin haklarını ve sorumluluklarını öğrenememiş, hak arama yollarını bilmeyen bir birey sosyal hayatta bu tarz sorunlu durumlarda zorlanacağı düşüncesindeyim.

Ö13: Sosyal bilgiler konuları etkin vatandaşlıktan başladığı için kaynaştırma öğrencilerinin vatan sevgisi ve millet bilincine sahip olabileceği, ülkemizin ve dünyanın geçmiş dönemlerini anlattığı için temel tarih bilincini, ülkemizin kaynaklarını öğrettiği için temel ekonomik bilgileri, güncel teknolojik gelişmeleri takip edeceği bir derstir. En önemli kazanımı bana göre kaynaştırma öğrencilerinin genelde okulda dışlanan ve iletişim kurulmakta güçlük çekilen öğrenciler olduğu için- öğrencinin etkili iletişim becerileri ile insanlara daha ılımlı ve samimi yaklaşması sağlıklı düşünmelerine yol açacaktır.

Ö12: Sosyal bilgiler dersimizin yaşamla birebir ilgili, iletişim kurma becerileri kazanma, ülkesini tanıma, vatandaşlık hak ve sorumluluklarının farkında olma noktasında destek eğitimi verilen öğrencilerimize çok büyük katkıları olduğunu düşünüyorum. Bu dersimizin olmaması durumunda arkadaş iletişimi ve topluma uyum noktasında eksiklikler oluşabilir. Aynı zamanda hak ve sorumluluklarının farkında olmayan duyarsız bir vatandaş özellikleri kazanabilir. Bu olumsuz özelliklerin yanında en önemlisi aidiyet anlamında vatan sevgisi, bayrak sevgisi, millet sevgisi süreçlerinde somutlaştırma tam anlamıyla gerçekleşmediğinden milli bilinç gerçekleşmesinde sorunlar yaşanır. Etkin ve sağlıklı birey olma sürecinde aksaklıklar ve eksiklikler ortaya çıkar diye düşünüyorum.

3.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenleri destek eğitimi odasında derslerini nasıl yürütmektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlar, MAXMaps Kod - Alt Kod Bölümler Modeli ile çözümlenmiş ve aşağıda sunulmuştur:



Şekil 4. Öğretmenlerin DEO planlaması maxmaps kod- alt kod bölümler modeli

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar ve kodlamalar doğrultusunda, destek eğitimi odalarının planlanması teması altında konu ve kazanımları belirleme, ders sürecinde kullanılan materyaller, öğretim yöntem teknikleri, ölçme- değerlendirme ve iş birliği kategorileri elde edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri konu ve kazanım belirleme kategorisinde konu ve kazanımların belirlenmesinde tercih ettikleri yöntemlere yer vermişlerdir. Öğretmenler, kazanımların belirlenmesinde öncelikle rapora bağlı olarak öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak plan hazırlamaya özen gösterdiklerini, bazıları tarafından internet ortamında belirli sitelerde yer alan hazır planların kullanıldığı ve buna ek olarak bazı öğretmenlerin de öğrencilere özel olarak kazanımları belirlediğini ifade etmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konu ile ilgili görüşlerinden elde edilen doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö10: Destek eğitimi verdiğim öğrencinin normal sınıfta dersine ben girmediğim için öğrenciyi ilk olarak tanıımıyordum. BEP planı hazırlarken bu sebeple sorun yaşadım. Sosyal Bilgiler dersine giren zümrem ve rehber öğretmenimizden bu konuda destek istedim. Bir önceki yıl destek eğitimi veren sosyal bilgiler öğretmeni ile

öğrencinin hangi düzeye kadar ilerlediklerini, hangi konularda eksiklik yaşadıkları hakkında bilgiler elde ettim. Bu doğrultuda da kazanımları ve konuları belirleyip planı hazırladım.

Ö12: Öncelikle öğrencilerimizin BEP ve ZEP durumuna göre süreçleri planlamaya çalışıyorum. Okul rehber öğretmenlerimizle iletişim kurarak destek eğitimi vereceğim öğrencilerimi tanımaya çalışıyorum. Öğrencilerimle ön görüşme yaparak, geçmiş çalışma raporlarını ve öğretmen görüşlerini inceleyerek konu ve kazanımları belirlemeye çalışıyorum.

Ö13: Öğrencimin seviyesine uygun özel BEP planını oluşturup bu süreci okul rehber öğretmenimiz danışmanlığında olgunlaştırıp uygulama aşamasına geçmeye çalışıyoruz. Bu süreçte dikkatli ve ayrıntılı çalışmak ve ortaya özgeçmiş bilgisi çıkarmak çok yorucu olabiliyor. Mesleğin ilk yıllarında hazır şekilde internetten BEP planı kullandığım da oldu. Pek çok meslektaşımız internet üzerinden hazır planları da hala kullanabiliyor.

Ö14: Öğrencilerime yönelik öğretim sürecini kişiye özel BEP planı doğrultusunda belirlenen konu ve kazanımları ele alarak oluşturmaya çalışıyorum. Konu ve kazanıma göre ders içi etkinlik ve materyallerimi oluşturup dersimi işlemeye çalışıyorum.

Ö11: Derse giren sosyal bilgiler öğretmenine danışarak öğrencinin hangi konularda eksikliği olduğunu belirleyerek ve bunu yıllık plana işleyerek çalışmalarımı gerçekleştiriyorum. Konuları belirlerken öğrenci potansiyeli ve düzeyini dikkate almak önemlidir.

Ö1: Çocuğun seviyesini belirlerken tabii ki bir geçmiş öyküsü, işte seviyesi durumu falan onları zaten oradan öğrenerek yapıyoruz ama mesela hangi kazanımı belirleyeceğinizi nasıl seçeceğimiz hiçbir yerde yazılı değil. Ben "bu çocuğa bunu öğretmeliyim kısmı" öğretmende oluyor. Çünkü hani öyle bir planımız yok. Tamam ben sosyal bilgilerden destek eğitimi vereceğim. Ama ne vereceğim belli değil, hani böyle bir belirsizlik var. Biz de meslek sırrı diyorlar ya aslında bu öyle bir şey. Mesela çocuk okula yeni gelmiş 5. Sınıf ise yapacak bir şey yok da. Bu öğrencinin tanısı neyse ona göre plan belirliyorum. Ancak çocuk mesela 6. ve 7. Sınıfsa ve tanıyorsam birazcık ona göre belirliyorum.

Ders sürecinde kullanılan materyaller kategorisinde öğretmenler, harita, atlas, akıllı tahta, çalışma kağıtları, ders kitabı ve kaynak kitaplar, yapay zekâ uygulamalarından faydalandıklarını belirtmiştir. Bununla ilgili Ö12 deneyimlerini "Fiziki imkânlar ölçüsünde de derslerimizi haftada bir defa iki ders saati şeklinde yapıyoruz. Dersimizde harita, görsel kullanımı başta olmak üzere gerçek hayatla ilişkilendirilebilecek etkinlikleri yapmaya gayret gösteriyorum." şeklinde ifade etmiştir.

Ö7: Genelde okulda mevcut bulunan harita, küre, dünya, resimli kağıtlar vb. unsurları kullanıyorum. Özel öğrencilere özgü nasıl bir materyal hazırlayacağımı bilmiyorum.

Ö13: Öğrencinin zihninde konuyu canlandırabilmesi adına görsel materyaller öncelikle tercih edilmektedir. Kullandığımız materyaller her öğrencinin seviyesine uygun olarak farklı hazırlanmaktadır. Bilgi kartları, küreler, harita ve atlaslar, sözlükler, akıllı tahtalar, yapay zekâ uygulamaları kullandığımız materyallerdir.

Öğretmenler, öğretim yöntem teknikleri kategorisinde düz anlatım, gösterip yaptırma, soru cevap, video destekli öğretim ve problem çözme gibi yöntem ve teknikleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu görüşlerinden elde edilen doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö3: Anlatma, soru cevap, video destekli öğretim.

Ö4: Öğrencinin seviyesine ve derse karşı ilgi seviyesine göre planlama yapıyorum. Ders saatinin tamamını bilgi ağırlıklı olmamasına dikkat ediyorum. Anlatım, soru-cevap gibi yöntem ve teknikleri kullanıyorum.

Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme sürecinde BEP planına bağlı kalarak konuyla ilgili değerlendirmeler yapmaktadır. Öğretmenler genellikle konu bitiminde ve konu aralarında birebir sorular sorarak ölçme işlemini yapmaktadır. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: *Özel sınavlar yapıyorduk o öğrencilere. Bir de ben nasıl sınav yapacağıma bazen öğrencinin durumuna bakarak karar veriyordum. Mesela çocuğun durumu iyi diyelim ki işte o zaman diğer çocuklarla aynı sınavı yaptığım da oluyor benim. Çok nadir de olsa birazda düşünüyorum. Çocuk çok da mahcubiyet hissetmesin diye. Ancak genellikle kişiye özel sınavlar yapıyorum. Kazanımları daha basit olanlardan seçerek sınavları hazırlıyorum.*

Ö3: *BEP planına göre hareket ediyorum. İşte yine ram raporu orada devreye giriyor. Yani çocuğa ne öğrettiyse ve o BEP planı neyse ona göre sorular sormaya çalışıyoruz. Ya zaten genelde şey yapmaya çalışıyordum. Ben böyle bir tık iyi olan çocuk için 2- 3 derste bir, dersin son 10 dakikasında işlediğimiz konularla alakalı sözlü olarak sorular soruyorum.*

Ö8: *Yazılı yoklama yapılarak öğrenci seviyesi ve durumuna göre soru tarzını belirliyorum.*

Ö10: *Her konu bitiminde çalışma kâğıdı ve etkinlikler üzerinden konunun anlaşılıp anlaşılmadığı ya da hangi konuda eksik olduğunu gözlemliyorum. Değerlendirme sonucunda eksiklerini gidermeye çalışıyorum.*

Öğretmenler, iş birliği kategorisinde, okulun rehber öğretmeni ve branş öğretmenin, okul idaresi ile iş birliği içerisinde olduğunu, ancak okul-aile iş birliği bağlamında bazı velilerin ilgisizliğinden dolayı yeterince iş birliğinin sağlanamadığını belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö12: *Öğrencilerimle iş birliği yapma noktasında dersine giren öğretmen arkadaşlarımla görüşmeler yaparım. Böylece öğrencime nasıl katkı sunabilirim sorusuna cevap bulmaya çalışırım. Okulda, evde ve sınıf içindeki davranışlarıyla ilgili bilgiler edinmeye gayret gösteriyorum.*

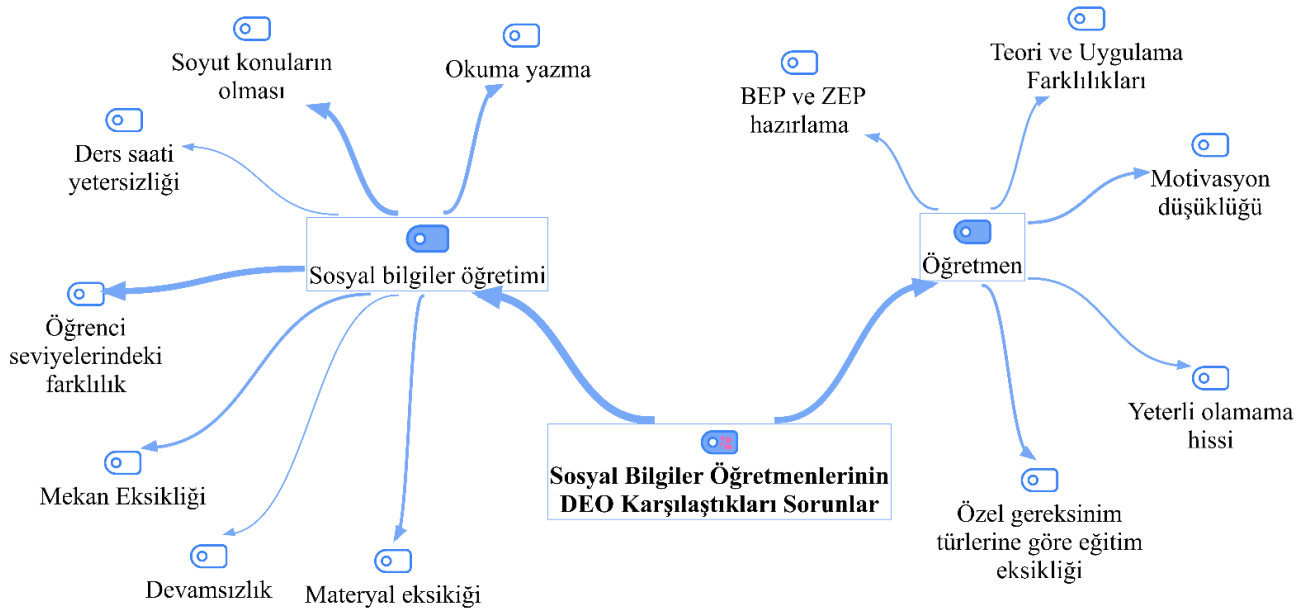
Ö11: *Destek eğitimi alan öğrencinin velisi ve okul rehber öğretmeni ile ders sürecindeki durumu hakkında daima iletişim halinde oluyorum. Bazı öğrenciler de doktor takibinde olabiliyor. Doktor takibinde olan öğrencinin velisi ile bu süreç hakkında konuşuyoruz. Anne-baba, doktor kontrolü ve ilaç durumu ile ilgili bize bilgi verir. Kullandıkları ilaçların öğrenciye etkisi hakkında aileyle iletişim halinde oluyoruz. Öğrencinin ilaç durumuyla ilgili sınıf öğretmeni ile de iletişime geçiyorum. Öğrenci gelişimi hakkında görüşmeler yapıp iş birliği içerisinde çalışmalarımı sürdürüyorum. Ayrıca rehber öğretmenden yardım alıyorum.*

Ö10: *Rehberlik servisi, branş öğretmeni ve gerekli olduğu durumlarda ise veli ile iletişim kuruyorum. Destek eğitimi veren diğer branşlar ile iş birliği içerisindeyim. Öğrencimizin okuma-yazma becerisini kazanmasını sağlamaya yönelik ortak çalışmalar da yapıyoruz.*

Ö9: *Velilerimiz bu konuya dahil olmuyorlar. O yüzden çok fazla iş birliği yapamıyoruz. Biz daha çok rehberlik servisiyle ihtiyaç duyduğumuz konularda iş birliği yapmaktayız.*

3.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitimi odasında yaşadıkları sorunlar nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlar, MAXMaps Kod - Alt Kod Bölümler Modeli ile çözümlenmiş ve aşağıda sunulmuştur:



Şekil 5. DEO'da karşılaşılan sorunlar maxmaps kod- alt kod bölümler modeli

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar ve kodlamalar doğrultusunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitimi odalarında karşılaştıkları sorunlar kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori sosyal bilgiler öğretimi konusunda yaşanan sorunlar ve öğretmenin kendi yaşadığı sorunlar olmak üzere sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen alt kategorilerinden oluşmaktadır. Öğretmen kategorisi incelendiğinde BEP ve ZEP hazırlama, destek eğitimi öğrencilerine ders verme noktasında teori ve uygulama farklılıklarının olması, özel gereksinim türlerine göre eğitim verme eksikliği, öğretmenlerin yeterli olamama hissi ve ders sürecinde yaşadıkları motivasyon düşüklükleri öğretmenlerin karşılaştığı sorunlardandır. Sosyal bilgiler öğretimi alt kategorisinde yaşanan sorunlar ise öğrencilerin devamsızlıkları, okulum materyal eksiklikleri, destek eğitimi alan öğrencilerin seviyelerindeki farklılık, ders saati, mekân eksikliği, soyut konuların olması ve okuma yazma sorunlarıdır. Bu konuda öğretmenler en çok, öğrenci seviyelerindeki farklılıklar, öğretim programlarında soyut konuların yer alması ve öğrencilerin okuma yazma eksikliklerinden kaynaklanan sorunlar yaşamaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konu ile ilgili görüşlerinden elde edilen doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö1: Destek eğitimi konusunda pek bir sorun yaşamıyorum. Ancak yine de tam anlamıyla daha verimli olması açısından eğitim almamız gerektiğini düşünüyorum. Sonuçta öğrenciler özel gereksinimli, hafif düzey tanılansa da daha fazla geriliği olan öğrenciler olabiliyor. Bu da destek eğitimi verecek olan öğretmenlere eğitimi verilmesi gerekliliğini ortaya koyuyor.

Ö2: Öğrencinin bazen derse karşı ilgisizliği veya öğrenme çabası içerisinde olmayışı benim motivasyonumu düşürüyor. Bu da öğrenciye konuyu nasıl öğreteceğim konusunda karmaşa yaşamama neden oluyor.

Ö3: Öğrencilerin durumları ile ilgili olarak velilerin de işin içinde olması önemli. Onları daha çok çekebilmemiz gerekiyor. Bazı velilere hiç ulaşamıyoruz. Genelde aileler dağılmış halde çocuklar da nene ve dedelerinde kalıyor. Bu çocuklar çok ilgisiz kalıyorlar maalesef.

Ö14: Her öğrenci farklı. Şimdi mesela diyelim ki bugün bir öğrenci ile dersimiz var. Onunla derse başlıyoruz. Önce çocuk ile sohbet ederek önce onu bir motive ediyoruz. Hani, konuşmasını sağlıyoruz. Ondan sonra dersimize başlıyoruz. Etkinlik kağıtlarımız var, onu yapıyoruz. Mesela böyle olunca okuldan çocukta mutlu ayrılıyor, sen de

mutlu ayrılıyorsun. Ancak şimdi başka bir öğrenci geliyor. Bir kere hani bırak konuyu öğretmek, çocuk derse girmek istemiyor. Destek eğitimi odasına girmek istemiyor, sınıftan çıkmak istemiyor. Ee senin de çocuğu alman gerek, ona ders vermen lazım. Bir şekilde ikna etmeye çalışıyorsun. Mesela misafir konuşalım diyorsun. Hadi gel önce dışarı çıkalım seninle sohbet edelim diyerek bir şekilde destek eğitimi odasına zorla götürüyoruz. Ahmet ne yaptın hafta sonu bir yere gittiniz mi işte gibi böyle çocuğa hani rahatlatacak sorular soruyoruz. Bazıları bunlara bile cevap vermiyor. Bu durumlarda “Tamam diyorum. Hani konuşmak istemiyorsun. Sen hazır olduğunda başlayalım.” diyorum. Mesela hocam bekliyorsun 1 dakika, 2 dakika, 5 dakika... Ancak çocuk hala hiçbir şey yapmıyor. Tepki dahi vermiyor. Sonra içinden “Bir şeyler yapmam lazım ama ne yapmam lazım?” diyorsun. Çocuğu bir şekilde konuşturmam gerekiyor. Dersi geçtim artık konuşsun diye uğraşıyorsun. Hani sohbet edelim istiyorsun ama çocuk hocam hiç cevap vermiyor. Şimdi çocuk zaten istemediği için bazen ne yaparsan yap ikna edemiyorsun. Bu tarz durumlar motivasyonumuzu kaybettiriyor ve ne yapacağımı bilemez hâle getirebiliyor. Yetersizlik hissini tüm iliklerime kadar hissediyorum öyle anlarda...

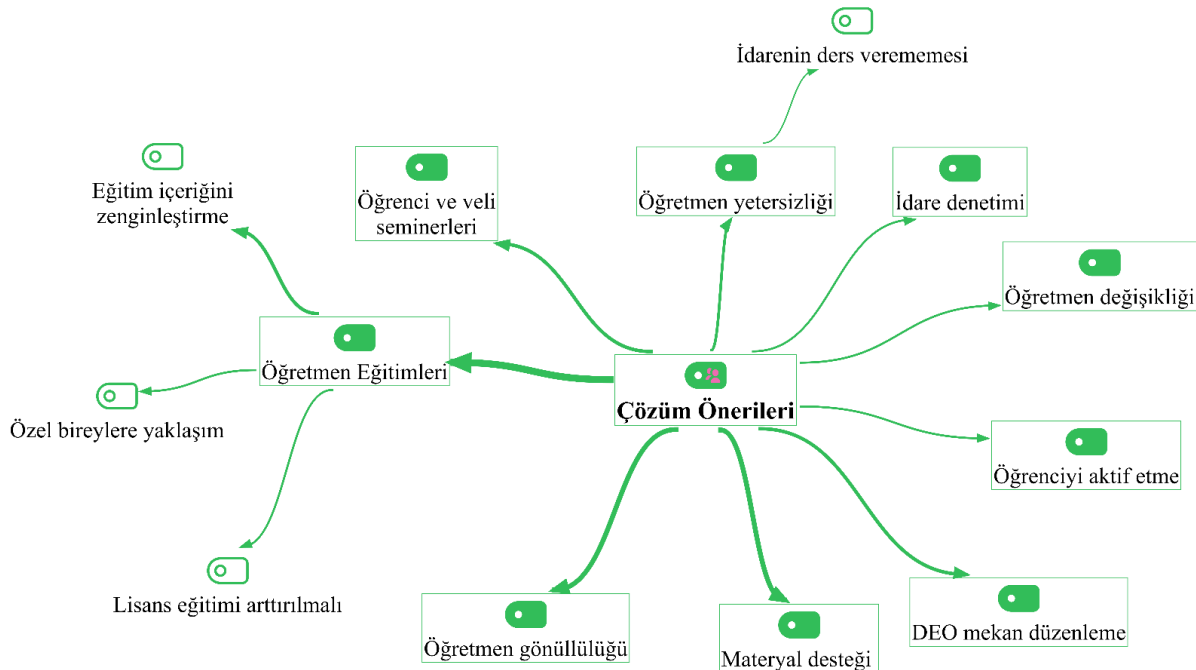
Ö13: Bazı konuların soyut ve anlaşılmasının zor olması öğretilmesini zorlaştırmaktadır. Öğretim programında yer alan konuların sınıf seviyesindeki uyumsuzluğu da konuların öğretilmesini zorlaştırmaktadır. En büyük sorunlardan biri ise öğrenci için bize ayrılan ders saatinin öğretilcek kazanımlar için yetersiz kalmasıdır.

Ö6: Fiziki açıdan yeterli olan sınıflar olsa, okulumuzda materyal eksikliği de görüyoruz. Yani materyali bulamıyoruz. Mesela hocam okula devlet göndermiyor. Biz devlet okuluyuz. Okulun kendi alma imkânı yok. Genelde sınıf bulmak bile zor. Çocuklar hep böyle koridorlarda masa kullanarak ders işliyor.

Ö7: Öğrenciler arasında bu kadar farklı düzeylerin olması, öğretmenin aynı konuları farklı seviyelerde anlatmaya çalışması da bizlerin zorluk yaşamasına sebep olmaktadır. Bazen öğretmen, öğrencinin seviyesine inemediğini düşünerek endişeye kapılıp verimsiz oluşunu düşünebiliyor.

3.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitimi odasında yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlar, MAXMaps Kod - Alt Kod Bölümler Modeli ile çözümlenmiş ve aşağıda sunulmuştur:



Şekil 5. Çözüm önerileri maxmaps kod- alt kod bölümler modeli

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar ve kodlamalar doğrultusunda, çözüm önerileri kategorisi elde edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, yaşadıkları sorunların çözümü için öncelikle öğretmenlere destek

eğitimi konusunda eğitim verilmesi gerektiğini ve bu eğitimlerin içeriğinin zenginleştirilmesinin önemini, özel bireylere yaklaşım konusunda daha pratik çözümlerin yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, lisans düzeyinde ders sayısının artırılması gerektiğini belirtmektedirler. Bunlara ek olarak, gönüllü ders verme, materyal desteği sağlama, eğitim mekânlarını düzenleme, sorun yaşandığında öğretmen değişikliği yapma, öğrenci ve veli seminerleri verme, idarenin destek eğitimi derslerini denetleme gibi konularda yapılacak düzenlemelerin yaşanan sorunların çözümünde etkili olacağı düşünülmektedir. Bunlara ek olarak destek eğitimi verecek olan öğretmen sayısının yetersizliği durumu bulunmaktadır. Bu durumda okul idarecilerinin ders verme hakkına sahip olmaması da bu sorunun çözümüne engel teşkil etmektedir. Öğretmenler, destek eğitimi verebilecek öğretmen bulunmadığında idarenin de ders vermesinin bu sorunun çözümü olacağını ifade etmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konu ile ilgili görüşlerinden elde edilen doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö13: Hizmet içi eğitim verilerek destek eğitimi süreçlerinin daha verimli geçirilmesi sağlanabilir.

Ö1: Destek eğitimi alan öğrencilere hangi kazanımları, nasıl vereceğimiz konusunda netlik yok. Zaten bu öğrenciler için esneklik bulunmak zorundadır. Ancak yine de böyle daha merkezileşmiş, standartlaşmış bir şey olabilir. Bu konularda kimin, neyi, nasıl yapacağı üzerinde eğilebiliriz. Şimdi bakanlığın politikalarında şu an için yok. Gündemde müfredat var. Bunlarla ilgili gündemde bir şeyler yok. Aslında en çok önemsenmesi gereken konulardan biri. Okulların destek eğitime bence fazlaca ihtiyaç var. Merkezileşme önemli yani istediğiniz gibi kime hangi kazanımı vermek gerekiyor, hafif düzeye ne yapılmalı, hafif orta zekalıları nasıl yapacağız, hangi öğrenme güçlüğünde neler yapılmalı, neler öğretilmeli gibi konularda çok açık var. Bundan dolayı daha böyle merkezileştirip insanlardan uygulamasını beklenirse belki daha iyi olabilir. Yine tabii ki esneklik payı verilmek zorunda da ama yine de genel çerçevenin alan uzmanlarıyla birlikte çizilmesinin önemli olduğunu düşünüyorum.

Ö9: Eskiden idarecilerde destek eğitimi dersi verebiliyordu. Ama bunu da artık suistimal ettiler sanırım o yüzden veremiyoruz. Aslında bu iş için idareciler daha uygun. Bazen idarecilerin ders boşluğu branş öğretmenlerine göre daha fazla olabiliyor. Bu durumun tekrar eskisi gibi olması özellikle köy okullarında dışarıdan öğretmen destek eğitimi için gelmediğinde de daha yararlı olacaktır.

Ö4: Öncelikle destek eğitimi verecek öğretmene bireyselleştirilmiş eğitim konusunda eğitim verilmesi gereklidir. Hatta bu eğitimin zorunlu olması gereklidir. Her okul bünyesinde destek eğitimi odasının kesinlikle olması gereklidir. Beden eğitimi odası, fen laboratuvarı, resim atölyesi gibi sınıflarda destek eğitimi verilmesi hem öğretmen açısından hem de öğrenci açısından olumsuz bir durumdur. Oluşturulacak destek eğitimi odalarının öğrenci durumuna göre ve öğrencinin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmelidir.

Ö11: Yine destek eğitimin niteliğinin artırılması için öğretmenin yaptığı çalışmaların okul yönetimi tarafından denetlenmesi gerekmektedir. Öğrencinin geldiği seviyenin belirlenmesi için belli aralıklarla ölçme değerlendirme faaliyeti yapılmalıdır.

Ö8: Öğretmenlere bu görevler verilirken gönüllülük esasına uygun hareket edilmelidir. Aksi halde zorunlu yapılan destek eğitimi faaliyetlerinin katkısı tartışılmalıdır. Yani öğrenciye çok bir şey katılamıyor. Açıkçası ben onu gördüm yani çevremde. Çünkü gerçekten o seviyeye inmek yeterli olmuyor. Birebir özel bir eğitim vermek gerçekten zor olabiliyor. Biraz da bu iş gönüllü öğretmen olmadığında zorunlu olunca, öğretmendeki ders verme isteğinin az olması, bir de zorunlu olması zaten verim almayı gerçekten çok düşürüyor. Öğretmenler olarak normal bir ders saatinden daha fazla efor sarf ediyoruz. Aslında basit gibi gelebilir ama öyle değil. Daha fazla yorulduğunu hissediyorsun. Bazen karşıdaki öğrencine bir şey geçmediği zaman (konuyu anlamaması vb.), zaten öğretmenin bittiği yer. İşte o zaman kişi gerçekten kendini de kötü hissediyor. Bir de yeterliliği olmayınca...Hani zaten verim alınamıyor. Bununla ilgili gönüllü öğretmenlere çeşitli eğitimler verilip, tüm branşlar düzeyinde az çok bilgi sahibi olup böyle bir joker öğretmen tarzı bir şey olsa daha güzel olur diye düşünüyorum.

Ö7: Diyelim ki bir öğrenci sosyal bilgilerden destek eğitimi alıyor. Bu öğrenci kendi arkadaşlarıyla sınıfında sosyal bilgiler dersi işlerken dersin ortasında başka bir meslektaşım gelip o öğrenciyi almak zorunda kalıyor. Bu durum öğrencileri zora sokabiliyor. Bazen öğrenci kendi dersinde olmaktan çok memnun ve o an çıkmak istemiyor. Kaynaştırmanın bile mantığına uymayan şeyler var. Bu durumun düzenlenmesi gerekiyor.

Ö5: Destek eğitimi verilen ders ortamının sabit olmaması önemli sıkıntılardan bir tanesi. Eskiye göre fiziki alanın ve görsel imkanların olduğu sınıflar olsa daha iyi olacaktır. Bir de destek eğitimi veren öğretmenlerin daha istekli olmalarını sağlayacak maddi ve manevi olarak desteklenmesi iyi olur. Buna ek olarak destek eğitimi dersi veren öğretmenler ile her zaman olmasa bile bazı zamanlar da özel eğitim öğretmenleriyle bir araya gelsek onlardan bir şeyler öğrensek daha etkili olacağımızı düşünüyorum. Yani biraz daha böyle özel eğitim alanında uzmanlaşmış kişilerden destek almamız mesela daha bence faydalı olacaktır. Mesela bunlar karşılaştığım sorunlardandı hocam.

Ö6: Derste olumsuz bir durumla karşılaştığımızda, çocuğa ulaşamadığımızda meslektaşlarımızdan destek alıyoruz. Ama devlet kanalıyla bu destek bize gelse, özel eğitim öğretmenlerinden seminerler alsak hizmet içi daha etkili olur. O zaman bu odaların daha faydalı olacağını düşünüyorum. Öğretmenlerle bu konuyla ilgili sorunların ve çözüm ne bulduysa onların konuşulduğu toplantılar veya platformlar olsa güzel olur. Düşünsenize bugün sınıfta yaşadığın problemi nasıl çözdüğünü anlatıyorsun ya da birileri anlatmış oluyor. Böylece sen de o deneyimlerden faydalanabiliyorsun.

Ö3: İlk olarak fiziki şartların dikkatli bir şekilde düzenlenmesi gerekiyor. MEB tarafından daha fazla video tarzında belge hazırlanması gerekiyor. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına, destek eğitimi öğrencileri ile ilgili dersler verilmeli ve staj zamanında bu tarz öğrencilerle de çalışmaları sağlanmalı. Çocuğun okula devamlılığının sağlanmasında okul idaresinin de destekleyici olması ve bu konuda yaptırım uygulanmalıdır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitimi süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar; öğretmen eğitimi, fiziki koşullar, öğrenci seviyelerindeki farklılıklar ve kaynaştırma uygulamalarındaki aksaklıklar gibi çok yönlü sorunlardan kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin, destek eğitimi hakkında hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, materyal ve mekân yetersizliklerinin giderilmesi, öğretmen motivasyonunu artıracak gönüllülük esaslı uygulamaların teşvik edilmesi ve öğrenci-veli-okul üçgeninde iş birliğinin güçlendirilmesi, yaşanan sorunların çözümüne katkı sağlayabilir. Bu bulgular, destek eğitimi süreçlerinin daha sistemli ve etkili hâle getirilmesi için eğitim politikalarında düzenlemelerin yapılmasının gerekliliğini göstermektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, destek eğitimi uygulamalarının hem avantajları hem de dezavantajları öğretmen görüşleri doğrultusunda belirginleşmiştir. Araştırmanın birinci alt probleminde destek eğitimi uygulamalarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre destek eğitimi uygulamalarının hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından çeşitli avantajlar ve dezavantajlar sunduğunu göstermektedir. Özellikle birebir eğitim fırsatı, öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını artırmakta; kendini ifade becerilerini geliştirmektedir. Destek eğitimi, öğrencilere birebir ilgi sunarak fırsat eşitliği sağlamakta ve bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik destek sunmaktadır. Öğretmenler, bu süreçte öğrencilerin özgüvenlerinin, motivasyonlarının ve başarılarının arttığını gözlemlemektedirler. Örneğin Ö2, destek eğitimi sürecinde birebir ilgilenmenin öğrencinin derse olan ilgisini ve motivasyonunu artırdığı ifade edilmiştir (Ö2). Ayrıca destek eğitimi öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Destek eğitimi, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmesine yardımcı olmakta ve bu durum sosyal yaşamlarına olumlu yansımaktadır. Destek eğitimi uygulamalarının öğrencilerin sosyal-kişisel gelişimine ve fırsat eşitliğine katkı yaptığı Çağlar (2016) tarafından yürütülen bir araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Destek eğitimin, öğrencilerin okuma yazma, özgüven ve iletişimlerinin gelişmesine katkı sağlaması bakımından avantajları olduğu görülmektedir (Aydın, 2015; Kethley, 2005; Moody vd., 2000). Destek eğitimin bu avantajlarının daha etkili olabilmesi açısından çeşitli dezavantajların giderilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre dezavantajlar değerlendirildiğinde, okulun fiziksel koşulları, öğrenci ihtiyaçları ve tanı eksiklikleri, yönetmelik ve eğitim politikalarından kaynaklanmaktadır. Destek eğitimi odalarının yetersizliği ve

derslerin farklı mekânlarda yapılması hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin dikkatini dağıtarak eğitim verimliliğini düşürmektedir. Özellikle öğretmenler odası ve kütüphane gibi alternatif mekânlarda eğitim verilmesi, bu sorunları artırmaktadır (Ö8). Bu sorun, okul yönetimlerinin ve eğitim politikalarının fiziksel altyapı konusunda iyileştirmeler yapmasını gerektirmektedir. Eğitim ortamlarının düzenli ve uygun bir şekilde sağlanması, öğretmenlerin dikkatini ve verimliliğini artırabilir. Öğretmenlere göre dezavantajlardan birisi de öğrencilerin tanı eksikliklerinden kaynaklanmaktadır. Destek eğitiminde karşılaşılan tanı eksiklikleri ve öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları, öğretmenler için sorunlar yaratmaktadır. Özellikle öğrencilerin tanı raporlarında karşılaşılan eksiklikler, eğitim sürecinin etkililiğini azaltmaktadır (Ö1, Ö13, Ö10). Öğrenci tanı raporlarındaki eksiklikler, destek eğitimi süreçlerinde sorun yaşatmaktadır. Bu durum, tanıların doğru ve eksiksiz yapılmasını sağlayacak bir sistemin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin destek eğitimi konusunda daha fazla bilgi ve deneyim sahibi olmaları, eğitim sürecinin etkililiğini artıracaktır. Bunlara ek olarak öğretmenler destek eğitimi ile ilgili yönetmelik ve eğitim politikalarındaki eksikliklere de değinmiştir. Destek eğitim uygulamalarının yönetmelik eksiklikleri ve gönüllü öğretmen bulma sorunları, eğitim sürecinin işleyişini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, destek eğitimi sürecinin düzenli bir şekilde denetlenmemesi de uygulamanın kalitesini olumsuz etkilemektedir. Eğitim politikalarının gözden geçirilmesi ve öğretmenlerin destek eğitimi sürecine daha aktif bir şekilde dâhil olmalarını sağlayacak düzenlemelerin yapılması, bu sorunları çözebilir. Ayrıca, destek eğitimi konusunda öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyen programların oluşturulması, eğitim kalitesini artırabilir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitimi alan öğrenciler hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamaları da verilen eğitimin kalitesini düşürmektedir. Sonuç olarak, destek eğitimi uygulamaları öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak açısından önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, bu uygulamaların etkili olabilmesi için fiziksel, tanısal ve politik düzeyde çeşitli iyileştirmelerin yapılması gerekmektedir. Bu konuda yapılacak düzenlemeler, destek eğitiminin daha verimli ve etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayabilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde elde edilen, sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitimi sürecindeki yeterlilikleri ile ilgili bulgular, bu konuda öğretmenlerin çeşitli görüşlerini ve deneyimlerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, sosyal bilgiler dersinde destek eğitimi verme konusundaki yeterliliklerini değerlendirirken, eğitim eksiklikleri ve kişisel tecrübelerin önemine vurgu yapmaktadırlar. Sosyal bilgiler öğretmenleri, destek eğitimi sürecinde materyal hazırlama ve ölçme değerlendirme konularında eğitim eksiklikleri yaşadıklarını ifade etmektedirler. Çoğu öğretmen, bu alanlarda daha fazla eğitim ve seminare ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Öğretmenler, destek eğitiminde farklı seviye ve tanıdaki öğrencilerle çalışma bakımından tecrübenin önemli bir etken olduğunu ve bu tecrübenin kişisel çaba ve bireysel araştırmalara bağlı olarak geliştiğini vurgulamaktadır (Ö14). Bu bulgu, deneyim kazandıkça öğretmenlerin destek eğitimi süreçlerinde daha etkili olabileceklerini ve bu süreçlerin kişisel gelişimle paralel ilerlediğini göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrenci seviyelerine uygun eğitim materyalleri hazırlama ve öğretim stratejileri geliştirme gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bazı öğretmenler, kendi kişisel çabaları ve araştırmaları ile destek eğitimi konusunda yeterliliklerini artırdığını belirtmektedir. Bu, öğretmenlerin kendi profesyonel gelişimlerine olan bağlılıklarını ve destek eğitimdeki başarılarının kişisel çabalarla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Destek eğitimi uygulamalarında öğretmenlerin yeterlilikleri, eğitim sürecinin etkililiğini doğrudan etkileyen bir faktördür. Bu çalışmanın bulguları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitimi konusunda çeşitli sorunlarla karşılaştığını ve bu sorunların çözümü için çeşitli stratejilere ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitimi sürecindeki yeterlilikleri; eğitim eksiklikleri, tecrübe, öğrenci seviyeleri ve kişisel çaba gibi faktörlerle şekillenmektedir. Eğitim kurumları ve politika yapıcılar, öğretmenlerin bu süreçlerde daha etkili

olmalarını sağlamak için gerekli destekleri ve kaynakları sunmalıdır. Böylece destek eğitimi uygulamalarının kalitesi artırılabilir ve öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt verilebilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen bulgular, sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitiminde sosyal bilgiler dersinin önemini ve gerekliliğini vurguladığını ortaya koymaktadır. Sosyal bilgiler dersinin destek eğitimi öğrencilerine sağladığı katkılara ilişkin öğretmenlerin farklı görüşleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin ifadelerine göre sosyal bilgiler dersi destek eğitimi sürecinde önemli rol oynamaktadır. Dersin hayatın içinde olma, etkin vatandaşlık ve toplumsal bilinç, kültür, iletişim ve sosyal uyum, bireysel ve sosyal gelişime katkı sağlama rolleri bulunmasından dolayı önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler dersinin, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri durumlara hazırlıklı olmalarını sağladığı ifade edilmiştir. Özellikle haklar ve sorumluluklar, kültür, tarih, iletişim ve vatandaşlık bilgileri gibi konular, öğrencilerin sosyal hayatta etkin ve bilinçli bireyler olarak var olmalarını desteklemektedir. Bu nedenle, destek eğitime katılan öğrencilerin, sosyal bilgiler dersini alması, destek eğitimi öğrencileri için kritik bir ihtiyaçtır.

Öğretmenlere göre sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin etkin vatandaş olmalarını, tarih ve kültür bilincini kazanmalarını, toplumsal kurallara uyum sağlamalarını ve yaşadıkları çevreye olan farkındalıklarını artırmaktadır. Bu ders, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine ve vatan sevgisi gibi millî değerleri içselleştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu ders, tarihsel ve kültürel bilinç kazandırarak, öğrencilerin toplumdaki rollerini ve sorumluluklarını daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Aynı zamanda, sosyal bilgiler dersinin, milli bilinç ve aidiyet duygusunu pekiştirmesi, öğrencilerin toplumsal değerlere uyum sağlamalarını ve bu değerlere bağlılıklarını artırabilir.

Öğretmenler sosyal bilgiler dersinin, öğrencilerin iletişim becerilerini güçlendirdiği ve sosyal ortamlarda daha iyi uyum sağlamalarına yardımcı olduğu belirtilmektedir. Öğrenciler, bu ders sayesinde toplumsal etkileşim ve aidiyet duygusu geliştirebilmektedir. Bu durum öğrencilerin sosyal entegrasyonunu destekleyebilir. Dersin, sosyal etkileşim becerilerini geliştirme ve aidiyet duygusunu pekiştirme açısından sağladığı katkılar, öğrencilerin okul ve toplum içindeki rollerini daha başarılı bir şekilde üstlenmelerine yardımcı olabilir. Sonuç olarak, sosyal bilgiler dersinin destek eğitimi sürecindeki rolü, öğrencilerin sosyal ve bireysel gelişimlerini destekleyen önemli bir unsurdur. Bu dersin, destek eğitimi müfredatında yer alması, öğrencilerin toplumsal entegrasyonlarını ve bireysel gelişimlerini desteklemeye yönelik önemli bir adımdır. Eğitim politikaları ve uygulamaları, sosyal bilgiler dersinin bu önemli rolünü göz önünde bulundurarak, destek eğitimi sürecinin etkililiğini artıracak şekilde düzenlenmelidir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminden elde edilen sonuçlara göre sosyal bilgiler öğretmenleri destek eğitimi odalarında verilen derslerin planlamasını yaparken konu ve kazanım belirleme, ders materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme değerlendirme ve iş birliği konularına dikkat etmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin konu ve kazanım belirleme sürecindeki yaklaşımları çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenler, genellikle BEP ve ZEP raporlarına dayanarak, öğrencilerin seviyelerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak planlama yapmaktadır. Bazı öğretmenler, mevcut planları ve rehberlik hizmetlerini kullanarak, bazıları ise kendi özelleştirilmiş planlarını oluşturduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin özelleştirilmiş plan yapması ve hazır planlar kullanması, farklı ihtiyaçlara yanıt verebilmek için esneklik sağlamaktadır. Ancak bu durumun öğretmenlerin deneyim ve bilgi seviyelerine göre değişiklik göstermesi dikkat çekicidir.

Öğretmenler, çeşitli materyalleri ve öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrencilerin eğitim süreçlerini desteklemeye çalışmaktadır. Bu yöntemler arasında düz anlatım, gösterip yaptırma, soru-cevap, video destekli öğretim ve problem çözme vb. yer almaktadır. Kullanılan materyaller arasında haritalar, atlaslar, çalışma kağıtları, ders kitapları ve yapay zekâ uygulamaları yer almaktadır. Öğretmenlerin çeşitli materyaller kullanarak dersleri desteklemeleri, öğrencilerin kavramları daha iyi anlamalarına ve derse olan ilgilerini arttırmalarına yardımcı olabilir. Materyal çeşitliliği, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap edebilir ve dersin daha etkili olmasını sağlayabilir. Ancak, bazı öğretmenlerin materyal hazırlama konusunda sorun yaşadıkları ve yeterince özgün materyal üretme

konusunda sıkıntılar yaşadığı görülmektedir. Öğretmenler, BEP planına uygun olarak ölçme ve değerlendirme yapmaktadır. Bu değerlendirmeler genellikle konu bitiminde ve konu aralarında birebir sorular sorma şeklinde yapılmaktadır. Ayrıca, bazı öğretmenler özel sınavlar düzenleyerek öğrencinin ilerlemesini değerlendirmektedir.

Destek eğitimi konusunda sosyal bilgiler öğretmenleri, rehber öğretmenler, okul idaresi ile iş birliği yapmaktadır. Okul rehber öğretmenleri, branş öğretmenleri ve okul idaresi ile iş birliği, destek eğitimi sürecinin etkinliği açısından önemlidir. Ancak, bazı velilerle yeterince iş birliği sağlanamaması, öğrencinin eğitim sürecine olumsuz etki yapabilir. Bu durumda, öğretmenlerin diğer profesyonellerle iş birliği yaparak öğrencinin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmesi, destek eğitimi sürecinin kalitesini artırabileceği söylenebilir. Genel olarak, öğretmenlerin destek eğitimi planlama sürecinde çeşitli yöntem ve teknik kullanmaları, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim sunmada esneklik ve çeşitlilik sağlamaktadır. Eğitim sürecinin daha etkili olması için öğretmenlerin deneyim ve bilgi paylaşımını artırmaları, materyal hazırlama konusundaki sorunları aşmaları ve iş birliğini güçlendirmeleri önemlidir.

Araştırmanın beşinci alt probleminden elde edilen sonuçlara göre destek eğitimi odalarında yaşanan sorunlar, sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmenlerin yaşadığı sorunlar olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler özellikle öğrenci seviyelerindeki farklılıklar, soyut konuların öğretilmesi ve okuma yazma sorunları gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Öğrenciler arasındaki farklılıklar, dersin işleyişini doğrudan etkilemekte ve öğretmenlerin farklı seviyelerdeki öğrencilere hitap etmesini zorlaştırmaktadır. Bu durum, öğretim sürecinde hem verimliliği düşürmekte hem de öğretmenlerde yetersizlik hissi yaratmaktadır. Ayrıca, soyut kavramların çok fazla olduğu sosyal bilgiler müfredatının öğrenciler tarafından anlaşılması zor olmakta ve bu da öğretimi daha karmaşık hâle getirmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre diğer önemli bir sorun da materyal ve mekân eksikliğidir. Öğretmenler, destek eğitimi odalarında ders işleyebilmek için yeterli materyal ve uygun bir ders ortamı bulmakta sorun yaşamaktadırlar. Fiziki koşulların yetersizliği, öğretim süreçlerini aksatmakta ve öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir. Devamsızlık ve ders saatlerinin kısıtlı olması da öğretmenlerin müfredat hedeflerine ulaşmalarını engelleyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Bu sonuçlar, destek eğitimin niteliğinin artırılabilmesi için altyapı ve kaynak yetersizliğinin giderilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Alanyazında da sıkça vurgulanan bu sorun (Deniz & Çoban, 2019; Demir & Açar, 2011, Denizli, 2015), eğitim sisteminin materyal ve fiziksel alt yapısının desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaşadığı en belirgin sorunlar arasında eğitim planı hazırlama, teori ve uygulama arasındaki farklar, motivasyon kaybı ve yetersizlik hissi öne çıkmaktadır. Alanyazında öğretmenlerin ders planı hazırlama noktasında kendilerini yeterli görürken planları uygulamada yetersiz bulduklarına dair sonuçlar yer almaktadır (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Bukvic, 2014; Evyapan, 2020; Şahin & Gürbüz, 2016; Yaylacı & Aksoy, 2016). Yapılan bu araştırmaya göre de öğretmenler, bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) ve zenginleştirilmiş eğitim planları (ZEP) hazırlarken güçlükler yaşamakta ve özel gereksinimli öğrencilere uygun ders içerikleri sunmada zorlanmaktadırlar. Bu sorunlar, öğretmenlerin destek eğitimi süreçlerini daha verimli kılabilimleri için ek bir eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Öğretmenler destek eğitimi sürecinde teori ile uygulama arasındaki farklılıklardan kaynaklanan sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Alanyazında Duman (2023) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin teori kısmında iyi ancak uygulama kısmında sorunlar yaşadığına yer verilmiştir. Destek eğitiminde kullanılan yöntemler ve sınıf içi uygulamalar arasındaki uyumsuzluk, öğretmenlerin derslerini daha etkili bir şekilde planlamalarını zorlaştırmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini yetersiz

hissetmelerine ve motivasyon kaybı yaşamalarına neden olmaktadır. Özellikle öğrencilerin ilgisizliği ve derslere katılma isteksizlikleri, öğretmenlerin motivasyonunu düşürmekte ve öğretim süreçlerini karmaşık hâle getirmektedir.

Veli iletişimi de öğretmenlerin karşılaştığı bir başka önemli sorundur. Bazı öğretmenler, öğrencilerin ailelerine ulaşmakta sorun yaşadıklarını ve velilerin eğitim süreçlerine yeterince dahil olmadığını ifade etmektedirler. Bazı öğrencilerin ailelerinin eğitim sürecine katılmaması ya da ilgisizliği, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimlerini desteklemede yalnız kalmalarına sebep olmaktadır. Velilerin eğitime daha fazla dahil olması, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonlarını artırabilir. Alanyazında görüldüğü üzere, ailelerin destek eğitimi konusunda bilinçsiz olduğu, aile desteğinin alınarak iş birliği yapılması gerekmektedir (Duman, 2023; Kaya, 2016; Pamuk, 2016). Buna ek olarak Koçyiğit (2015), kaynaştırma uygulamalarında yaşadığı çeşitli sorunların öğrenciler, veliler ve yöneticilerden kaynaklandığını belirtmiştir. Bu nedenle, velilerin eğitime dahil edilmesi için daha fazla farkındalık çalışması yapılması ve iletişim kanallarının güçlendirilmesi gerekmektedir.

Bu sonuçlar, destek eğitimi odalarındaki öğretim süreçlerinin daha verimli hâle getirilebilmesi için öğretmenlerin ek desteğe ve kaynaklara ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Destek eğitiminde karşılaşılan sorunlar, öğretmenlerin motivasyonunu, verimliliğini ve öğretim süreçlerinin kalitesini olumsuz etkilemektedir. Bu sorunların aşılabilmesi amacıyla öğretmenlerin eğitim programlarının düzenlenmesi, materyal ve mekân eksikliklerinin giderilmesi, ailelerin eğitime daha aktif katılımının sağlanması gerekmektedir. Destek eğitimin niteliğinin artırılması, bu sorunların çözümü için sistematik bir yaklaşım gerektirmektedir.

Araştırmanın altıncı alt probleminde sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitimi odalarında karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin önerilere yer verilmiştir. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilere etkili bir eğitim sunabilmek için öncelikli olarak öğretmen eğitimlerine önem verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu eğitimlerin içeriğinin daha pratik çözümlerle donatılması ve öğretmenlerin hem teorik hem de uygulamalı olarak desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin gönüllülük esasıyla destek eğitimi vermesi gerektiği vurgulanmış, aksi halde zorunlu görevlerin motivasyonu düşüreceği ve eğitimin verimsiz hâle geleceği belirtilmiştir. Ayrıca, okul ile iş birliği yapılması gerektiği önerilmiştir. Eğitim ortamlarının fiziki koşulları da önemli bir sorun olarak öne çıkmıştır. Destek eğitimi odalarının eksikliği, sınıfların uygun olmaması ve materyal desteğinin yetersizliği, öğretmenlerin verimli bir eğitim sunmasına engel olmaktadır. Öğretmenler, daha uygun mekânlar ve materyal desteğinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ek olarak, öğretmenlerin maddi ve manevi olarak desteklenmesi, motivasyonlarını ve eğitimdeki başarılarını artıracaktır. Destek eğitiminde yaşanan bir diğer büyük sorun ise öğrenci seviyelerindeki farklılıklardır. Öğrencilerin seviyelerine uygun eğitim programlarının geliştirilmesi ve daha fazla öğretmenin destek eğitimi süreçlerine dahil edilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Ayrıca eski yönetmelikte yer alan idarecilerin ders vermesi ve öğretmen değişikliği yapılabilmesi gibi öneriler de çözüm yolları arasında yer almıştır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Hizmet içi eğitimler: Destek eğitimi verecek öğretmenlere, özellikle özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusunda zorunlu hizmet içi eğitimler düzenlenmeli, bu eğitimler kuramsal bilgilerden ziyade uygulama ve etkinlik ağırlıklı olmalıdır.
- Öğretmenin konu ve kazanımları belirlemede esneklik payı bulunmalıdır. Ancak hangi öğrenci düzeyinde neler yapılması ve hangi konuların, nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin genel çerçeve, alan uzmanlarıyla oluşturulabilir.
- Lisans eğitiminde iyileştirme: Eğitim fakültelerinde destek eğitimi, özel eğitim ve kaynaştırma öğrencileriyle çalışmayı gerektiren derslerin sayısı ve kapsamı artırılmalı, bu konular üzerine daha fazla uygulamalı staj imkânı sunulmalıdır.

- Materyal desteği: Okullarda, destek eğitimi sınıflarının fiziki altyapısı güçlendirilmeli, öğretmenlerin derslerde kullanabileceği materyaller temin edilmelidir.
- Gönüllü öğretmenler: Destek eğitimi verecek öğretmenlerin gönüllülük esasına göre belirlenmesi gerekmektedir. Destek eğitimi veren gönüllü öğretmenlerin sayısını arttırabilmek amacıyla maaş, kıdem, ek puan gibi teşvik edici unsurlar güncellenebilir.
- Öğretmen destek saatleri: Destek eğitimi veren öğretmenler, özel eğitim öğretmenleriyle düzenli olarak bir araya gelmeli, karşılaştıkları sorunlar hakkında uzmanlardan rehberlik almalıdır. Bunun için öğretmenlerin belirli günlerde uygulamalı çalışmalar yapmaları sağlanabilir.
- Mekânsal düzenlemeler: Destek eğitimi sınıflarının daha sabit, donanımlı ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek şekilde düzenlenmesi için okullarda fiziki koşullar iyileştirilmelidir.
- Denetleme: Destek eğitimi uygulamaları müfettiş ve okul idarecileri tarafından daha düzenli bir şekilde denetlenebilir.
- Ders saatlerinin düzenlenmesi: Destek eğitimi verilen ders saatlerinin, öğrenciler asıl derslerinden kopmayacak şekilde yeniden düzenlenmesi ve kaynaştırma sürecine uyumlu hâle getirilmesi sağlanmalıdır.

Kaynakça/Reference

- Akay, E., Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 43-68.
- Akay, E. (2016). *Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Akay, E., & Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 9-36.
- Aydın, A. (2015). *Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Aydın Dalga, R. (2019). *Destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları eğitim öğretime ilişkin görüş ve önerileri* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Bedur, S., Bilgiç, N. & Taşlıdere, E. (2015). Özel (üstün) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 159-175.
- Bernard, R. H., & Ryan, G. W. (2009). *Analyzing qualitative data*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Bozak, B., & Çay, E. (2023). Destek eğitim odalarının kaynaştırma uygulamasındaki yeri ve önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 1-18.
- Bukvić, Z. (2014). Teachers' competency for inclusive education. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 407-412.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2015). *Beş nitel araştırma yaklaşımı* (Çev. M. Bütün & S. B. Demir). Siyasal.
- Çağlar, N. (2016). *İlköğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demir, M. K., & Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Deniz, E., & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761.
- Duman, G. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik algıları ve uygulamaları* [Yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Evyapan, G. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin özyeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Fidan, E. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamasına yönelik öz-yeterliliklerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Güven, D. (2021). Destek eğitim odası öğretmenlerinin rol ve sorumlulukları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11 (1), 450-463. <https://doi.org/10.24315/tred.770595>.
- Holmberg, J. B., & Jeyaprabhan, S. (2016). Effective Practice in Inclusive and Special Needs Education, *International Journal of Special Education*, 31(1), 119-134.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning. *Teaching Exceptional Children*, 35(2), 8-17.
- Kale, M. & Demir, S. (2017). İlkokullardaki destek oda eğitiminin Türkçe ve Matematik derslerindeki başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 10(4), 47-57.
- Kartalhoğlu, A. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kaya, A. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli öğrencilere ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Kethley, C. I. (2005). Case Studies of Resource Room Reading Instruction for Middle School Students with High-Incidence Disabilities. Doctor of Philosophy, The University of Texas at Austin, Texas.
- Kınasakal, İ., Demir, A., & Kaymakçı, S. (2023). Destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 938-988.
- Kırkıç, K.A., & Sayan, A. (2020). Destek eğitim odasında verilen eğitimin okul öncesi kaynaştırma öğrencilerinin gelişimine olan katkısının incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(2), 1121-1136.
- Kış, H. (2013). *Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Moody, S. W., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Fischer, M. (2000). Reading Instruction in the Resource Room: Set Up for Failure. *Exceptional Children*, 66(3), 305-3016.
- Nar, B., & Tortop, H.S. (2017). Türkiye’de özel/üstün yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası uygulaması: sorunlar ve öneriler. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 83-97.
- Oğuz Haçat, S., Topal, M. & Bulut, E. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(31), 152-175.
- Öpengin, E. (2018). *İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odasının yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm müdahaleleri* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Öpengin, E. (2021). Destek eğitim odası hizmetine ilişkin görüşlere odaklanan lisansüstü tezlerin sistematik incelemesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 633-663.
- Öztürk, D., & Akdal, D. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 453-484.
- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Punch, K. F. (2009). *Introduction to research methods in education*. CA: Sage.
- Salend, S.J. (1998). *Effectivemasteraming*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sarılarhamamı, H., & Demirkaya, H. (2021). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sosyal bilgiler dersinin yeri ve önemi. *International Journal of Field Education*, 7 (1), 131-143.
- Şahin, Z. G., & Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma öğrencilerini eğiten ortaokul öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 138-160.
- Şahin, A., & Gürlü, B. (2018). Destek eğitim odasında ve kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 594-625.
- Talas, S., Kaya, F., Yıldırım, N., Yazıcı, L., Nural, H., Çelebi, İ., Keskin, Ş., Söylemez, T., & Nugay, E. (2016). Destek eğitim odaları ve öğretmenler üzerine betimsel bir çalışma: Tokat ili örneği. *Journal Of European Education*, 6(3), 31-52.
- Topbaş, S. G. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileriyle yürüttükleri derslere yönelik deneyimlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Tunalı Erkan, D. (2018). Ortaöğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri, *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2), 17-30.
- Yaylacı, Z., & Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 19-4.
- Yazarkan, S. K. (2020). İlkokullardaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri hakkında bir araştırma. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 776-790.

- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 299-327.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin.
- Yıldırım, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri: Samsun ili örneği* [Yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Yıldız, H., & Atamtürk, N. (2024). İlkokullarda uygulanan destek eğitim odası hizmetine ilişkin öğretmen görüşleri. *Educational Academic Research*(52), 123-143.
- Yılmaz, G., & Yılmaz, S. (2022). Sınıf öğretmenleri ve velilerin destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin görüşleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1175-1197.

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Support education is a critical strategy to help students overcome learning difficulties. In social studies classes, teachers employ various methods to enhance the academic success of students with special needs and support their learning processes. However, challenges faced during the support education process can hinder the creation of an effective learning environment and limit students' learning potential. In this context, examining the fundamental challenges encountered by social studies teachers in support education and developing solutions to address these challenges effectively constitutes a significant field of research. This field encompasses heterogeneous groups that require special educational services, such as visually impaired, hearing impaired, mentally disabled, orthopedically disabled children, children with behavioral disorders, gifted or talented students, and those with learning disabilities or difficulties. Special Needs Education caters to the needs of these children, providing them with specially designed educational programs to help them compensate for or overcome their disabilities (Holmberg & Jeyaprabhan, 2016, p. 120). In the 21st century, providing the same education to all students is no longer sufficient to meet the academic demands of modern education. Teaching students with special needs effectively requires differentiated teaching methods, instructional materials, and assessment techniques (Hitchcock, Meyer, Rose & Jackson, 2002). Schools implement two primary approaches for students with special needs: either they receive support in regular classrooms under an individualized education program (IEP), or they are taught in separate environments with additional support services (Kınasakal, Demir & Kaymakçı, 2023).

Social studies courses have a critical role in providing students with historical, geographical and social knowledge. Focusing on the problems encountered by social studies course teachers, who aim to prepare students for life as good citizens, and their solution suggestions is considered necessary to increase the effectiveness of support education rooms. For this reason, 'Problems and Solution Suggestions Encountered in Support Education: Social Studies Teachers' Perspectives' aims to fill this gap in the existing literature and to contribute to the functioning and success of support education rooms by revealing the experiences and suggestions of social studies teachers. In line with this purpose, the following questions are sought to be answered.

- What are social studies teachers' perspectives on support education room practices?
- What is the level of social studies teachers' competency in support education?
- What are teachers' opinions about teaching social studies courses to students in support education rooms?
- How do social studies teachers conduct their lessons in the support education room? (How is the planning of the services carried out in the support education rooms carried out?)
- What are the problems experienced by social studies teachers in the support education room?
- What are social studies teachers' suggestions for solutions to the problems they experience in the support education room?

METHOD

This study employed a qualitative research design using a phenomenological approach. The study group consisted of 14 social studies teachers (8 males, 6 females) working in middle schools affiliated with the Ministry of National Education during the 2023-2024 academic year. Purposeful sampling was used to select social studies teachers with a minimum of five years of experience. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis via Maxqda 2022 software

FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The findings revealed that social studies teachers view support education as providing equal opportunities for students, increasing self-confidence, and improving academic success. However, teachers also encountered several problems, such as insufficient support education rooms, differences in student ability levels, and a lack of adequate teaching materials. The teachers also reported that they had not received sufficient training, particularly in lesson planning and assessment. Additionally, some teachers expressed feelings of inadequacy when working with students in support education and noted a loss of motivation due to students' lack of interest.

Teachers indicate that the social studies course strengthens students' communication skills and helps them better adapt to social environments. Through this course, students can develop a sense of social interaction and belonging, which may support their social integration. The contributions of the course in fostering social interaction skills and reinforcing the sense of belonging can aid students in more effectively fulfilling their roles within school and society. In conclusion, the role of social studies in the support education process is a crucial element in promoting students' social and individual development. Including this course in the support education curriculum is an important step toward enhancing students' social integration and individual growth. Educational policies and practices should be structured in a way that recognizes the critical role of social studies in improving the effectiveness of support education.

The study results indicate that support education has both advantages and disadvantages. Physical space limitations, material shortages, and inconsistencies in the diagnostic process negatively impact the effectiveness of support education. To address these issues, it is necessary to enhance teacher training, provide more material support, and create more suitable physical environments for support education. Furthermore, supporting teachers' professional development and fostering stronger collaboration with parents could significantly improve the effectiveness of support education processes

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 3.10.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 504327-805

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlı olduğu için mevcut araştırmaya katkısı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Bu nedenle araştırmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Özgül Öğrenme Güçlüğü Bağlamında Ebeveynlerin Yaşadıkları Zorluklar Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi*

Examining Parents' Opinions About the Difficulties They Experience in the Context of Specific Learning Disabilities

Alparslan ÜNSAL¹ , Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI²

Geliş Tarihi (Received): 15.02.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 07.02.2025

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Araştırmanın amacı, özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadıkları zorlukların belirlenmesidir. Katılımcı grubunu, ÖÖG tanılı çocuğu olan sekiz ebeveyn oluşturmaktadır. Nitel araştırma deseninde yürütülen bu çalışmada olgubilim deseni seçilerek gönüllü ebeveynlerin deneyimlerini paylaşmalarını sağlanmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacıların geliştirdiği “ÖÖG ile Yaşam-Görüşme Formu” adlı yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında beş tema on yedi kategoriye ulaşılmıştır. Araştırmada “baş etme”, “beklenti”, “destek”, “tanı” ve “yaşam” temaları tespit edilmiştir. İlk tema olarak ailelerin ÖÖG ile baş etme süreçlerinin neler olduğuna yer veren baş etme temasına ulaşılmış olup bu temayı da duygu, kabul ve yaşanan zorluklar kategorilerinin oluşturduğu tespit edilmiştir. İkinci tema olarak beklenti teması tespit edilmiştir. Bu temayı ise ebeveynlerin yaşamdan, eşinden ve çocuklarından beklentileri kategorileri oluşturmuştur. Araştırmanın üçüncü teması olan destek temasını ise çocuğa verilen destek, çocuğun gelişimine ve eğitimine yapılan yatırım, ebeveynin sürece ortak katılımı, komşu akraba desteği ve sosyal destek kategorileri oluşturmaktadır. Araştırmanın dördüncü temasını tanı teması oluşturmaktadır. Tanı temasını tanı öncesi, tanı süreci ve tanı sonrası kategorileri oluşturmaktadır. Araştırmanın son temasını yaşam teması oluşturmaktadır. Yaşam temasını ise yaşam kalitesi, yaşam kalitesine sahip olma fikri ve çocuğun günlük yaşamı kategorileri oluşturduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde ebeveynlere, öğretmenlere ve uzmanlara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özgül Öğrenme Güçlüğü, ÖÖG, Nitel Araştırma, Fenomenolojik Desen, Yaşanmış Deneyimler.

&

Abstract: The research aims to identify the challenges faced by parents of children diagnosed with specific learning disabilities (SLD). The participant group comprises eight families with children diagnosed with SLD. In this study, a qualitative research design was used, specifically the phenomenological design and volunteer parents were invited to share their experiences. The data for the study was gathered using a semi-structured interview form named "Life with SLD Interview Form," created by the researchers. Considering the research findings, we identified five themes ("coping," "expectation," "support," "diagnosis," and "life") with a total of seventeen categories. The first theme of families' coping processes with specific learning disabilities (SLD) was identified, and categorized into emotion, acceptance, and experienced difficulties. The theme of expectation was recognized as the second theme. This theme was created by the categories of parents' expectations from life, their spouses, and their children. The supporting theme identified five categories: support given to the child, investment in the child's development and education, parent's joint participation in the process, close circle support, and social support. The diagnosis theme consists of pre-diagnostic, diagnostic process, and post-diagnostic categories. The last theme of life consists of quality of life, the idea of having a quality life, and the child's daily life. Various suggestions were provided to parents, teachers, and experts based on the research findings.

Keywords: Specific Learning Disability, SLD, Qualitative Research, Phenomenological Design, Lived Experiences

Atıf/Cite as: Ünsal, A., & Ketenoğlu-Kayabaşı, Z. E. (2025). Özgül öğrenme güçlüğü bağlamında ebeveynlerin yaşadıkları zorluklar hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 488-507, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1437398](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1437398).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma, 26-28 Ekim 2023 tarihlerinde Karaman'da gerçekleşen 8. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Öğr. Gör., Alparslan ÜNSAL, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, alparslanunsal@kastamonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8336-8606>

² Doç. Dr., Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, eketenoglu@kastamonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0921-7658>

1. GİRİŞ

Bazı çocuklarda gelişim normal hızında, bütüncül ve etkileşimli olarak, uyumlu, bireysel farklılıklar temelinde devam ederken bazı çocuklarda gelişim hem yavaş hem de çeşitli açılardan farklılıklar gösterebilmektedir. Farklılık gösteren çocuklar özel gereksinimli çocuklar olarak belirtilmektedir (San-Bayhan ve Artan, 2009). Özel gereksinimli çocuklar grubunun içinde özgül öğrenme güçlüğüne (ÖÖG) sahip olan çocuklar da bulunmaktadır. DSM-V’te yer alan bulgular ışığında ÖÖG’nin görülme sıklığının okul grubunda yer alan çocuklarda %5 ila %15, erişkinlerde %4 ve ülkemizdeki çocuklar arasında %3 olduğu belirtilmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2022; Melekoğlu, 2017). ÖÖG’nin nörogelişimsel tabanlı bir güçlük olduğu, öğrenme sorunu olması nedeniyle akademik becerileri doğrudan etkilediği, erken çocukluk döneminde konuşma ve dinleme gibi birçok beceri alanında çocuklarda belirtiler gösterdiği alan yazında vurgulanmıştır (Demir, 2005; Güngörmüş, 2022; Lyon vd., 2006; Melekoğlu, 2017; Özçivit-Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Okul çağında ise okuma, yazma, dinleme, aritmetik işlem yapma gibi akademik becerilerde yaşanan güçlükleri nedeniyle görünür olduğu, tanı ve müdahale bağlamında çocuğun yaşamını etkileyen önemli bir güçlük olarak ortaya çıktığı bilinmektedir. ÖÖG tanılı çocuklar okul çağında belirgin olarak yaşadıkları akademik zorlukların yanı sıra; algısal farklılıklar, dikkatini toparlamada yaşanan zorluklar, duygusal problemler, denge, koordinasyon ve motor becerilerde de güçlükler yaşamaktadırlar (Grigorenko vd., 2020; Günay-Aksoy, 2019; Lyon vd., 2003; San-Bayhan ve Artan, 2009; Talbot vd., 2010; Woodcock ve Moore, 2021).

Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin yaşadığı süreçler dikkate alındığında, ÖÖG tanılı çocuğu olan ebeveynlerin tanı öncesi ve sonrası sürecinde hayatlarında değişiklikler yaşadığı hayal kırıklığı, yetersizlik hissi, kaygı, endişe, gerginlik, stres, şok, üzüntü, öfke, inkâr, suçluluk, utanma, vb. kriz durumlarını tetiklediği belirtilmiştir (Aysan ve Özben, 2007; Çiftçi, 2018; Dyson, 2010; Güvender-Doksat, 2014; Kahraman, 2022; Karande ve Kulkarni, 2005; Mugno vd., 2007; Razon, 1976; Ünal-Eroğlu, 2008; Yıldız, 2004). ÖÖG tanısı diğer tanı grupları ile karşılaştırıldığında, çocuğun tipik gelişim gösteren çocuklara benzer davranışlar sergilemesi bazı ebeveynlerin tanıyı daha kolay kabullenmelerine ve buna bağlı olarak çocuklarının yaşadığı güçlüğü farklı umutlarla yaklaşmalarına neden olabilmektedir. Örneğin; ailelerin “dikkat süresinin sınırlı olması dışında çocuğumun başka bir problemi yok” gibi yaklaşımlar sergilemeleri gerçekçi bakış açısından uzaklaşmalarına neden olurken aynı zamanda da farklı sorunlar yaşamalarına zemin hazırlayabilmektedir (Bozkurt-Yükçü, 2019; Rogers, 2007). Alanyazında da belirtildiği gibi; çocuğun tanı almasından sonra kendisine, eşine, çocuklarına, arkadaşlarına, sosyal yaşamına zaman ayıramama gibi eşlerin hayat tarzlarını değiştirmesi, “iyi” bir anne miyim ya da “iyi” bir baba değil miyim şeklinde ebeveynlerin kendilerini sorgulamaları, sosyoekonomik bağlamda ailelerin zorlanması, eşler arası çatışmaların görülmesi, bilgi bağlamında anne-babaların farkındalık düzeyinin düşük olması, çevreden destek ihtiyacı beklentileri ve çocuklarının geleceği hakkında endişe duymaları ÖÖG tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin birçok sorun ve zorluk yaşadığını göstermektedir (Alias ve Dahlan, 2015; Dyson, 2010; Skinner, 2013). Ayrıca tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ailelere kıyasla ÖÖG tanılı çocuğu olan eşler arasında boşanma oranlarının fazla olması, aile içi dinamizm çerçevesinde kardeşlerin farklı tepkileri ve okul ödevlerinin yapılmasında ebeveynlerin zorlanması anne-babaların karşılaştıkları problemler arasında yer almaktadır (Bozkurt-Yükçü, 2019; Lorschbach ve Frymier, 1992; Skinner, 2013). Tüm bu güçlükler, aileleri hem ruhsal hem de duygusal bağlamda etkilemektedir (Özyürek, 2019). ÖÖG tanılı çocuğu olan anne-babaların; aşırı koruyucu tutum sergiledikleri, anksiyete, depresyon, negatif duygusal dışavurumun yanı sıra yüksek düzeyde kaygı ve stres yaşamaları da alanyazında vurgulanan diğer önemli sorunlar olarak yer almaktadır (Atalay, 2013; Büyükcakmak, 2015; Carotenuto vd., 2017; Karande vd., 2007; Lardieri vd., 2000). Bu bağlamda ebeveynlerin bakım verme yüklerinin ciddi ölçüde fazla olduğu ve özel destek almaları gerektiği de vurgulanmaktadır (Kenney ve McGilloway, 2007).

Aile bireyleri birbirleriyle etkileşim halinde olup özel gereksinimli çocukla birlikte ebeveynlere farklı görevler yüklenmektedir. Bu görevler alanyazında eğitsel müdahale sağlama, çocuğun bakımı, eğitsel ve tıbbi tanının sağlanması, uygun beslenme şartlarının temini, maddi olarak bütçenin yapılandırılması vb. olduğu belirtilmektedir. Bowen'in aile sistemleri yaklaşımı tüm aileyi bir sistem olarak görmek ve aile bireyleri arasındaki etkileşime odaklanarak aileyi dinamik bir bütün olarak tanımlamaktadır (Yıldırım, 2020). Ailede herhangi bir üyenin yaşadığı durum veya sergilediği farklı davranışların tüm aileyi sosyal, kültürel, psikolojik ve ekonomik yönden etkilediğini savunmaktadır. Ayrıca aile içinde yaşanan değişimlerin tüm bireyleri etkilediği ve aile üyeleri arasındaki bağları zayıflattığı ve aile yaşantısında dengeleri bozduğu bilinmektedir (Polat-Uluocak ve Bulut, 2011). Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin, bu durumun değişen aile yaşamının eşler arasındaki huzursuzluklara, iletişim engellerine ve istek ve ihtiyaçlarının engellenmesine sebep oluşturması ile ortaya çıkan zorluklarla da karşılaşmaktadırlar (Alias ve Dahlan, 2015; Fırat, 2022; Howard vd., 2011; Özen, 2014; Özşenol vd., 2003). Buna ek olarak ÖÖG tanılı çocuğu olan ailelerde ebeveyn stresinin yüksek olması ve hayat kalitesinin düşüklüğü de önemle vurgulanmaktadır (Simon ve Easvaradoss, 2015).

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, ÖÖG tanılı çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları zorlukların belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada ÖÖG tanılı çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları zorlukların neler olduğu araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır. Ana problem altında ise ÖÖG tanılı çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları zorluklara bağlı olarak beklentilerinin neler olduğu ve destek ihtiyaçlarının neler olduğuna yönelik cevaplar aranmıştır.

1.2. Araştırmanın önemi

ÖÖG tanılı çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları zorlukların belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada ailelerin yaşadıkları zorluklar nitel veri analizi yapılarak derinlemesine incelenmiş olup bulgular detaylıca tanımlanmıştır. Aile katılımı tipik gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi özel gereksinimli çocukların da yaşamında önemli bir rol oynamaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının eğitsel faaliyetlerine dâhil olması çocuklarının hızlı bir şekilde gelişimsel ilerleme kaydetmesini sağlamaktadır. Ebeveynlerin süreçte etkin rol almalarının aile içi dinamizm ile yakından ilişkili olduğu da bilinmektedir. Dolayısıyla; ÖÖG tanılı çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurabilmeleri, eşler arasında uyumun artması, aile bütünlüğünün korunabilmesi için eğitsel ve sosyal desteklerden önce ebeveynlerin yaşadıkları sorunların ortaya koyulması önemli görülmektedir. Bu araştırma ile elde edilen bulgular ışığında ÖÖG tanılı çocukların ailelerine destek sağlayıcı bulgular sunması öngörülmekte olup uzmanlar tarafından gerekli aksiyonların alınabileceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

ÖÖG tanılı çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları zorlukların neler olduğuna yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, çeşitli veri toplama yöntemlerini barındıran, durum, algı ve olayları doğal ortamda gerçeğe dayalı olarak ve her yönüyle ortaya konulmasını sağlayan, esnek bir yapıya sahip olması ile öne çıkan tümevarımsal bir yol izleyerek anlamı yakalamaya çalışan bir araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2016). Nitel araştırma desenleri arasında etnografya (kültür analizi), fenomenoloji (olgubilim), kuram oluşturma, durum çalışması ve eylem araştırması yer almaktadır. Bu araştırmada tercih edilen nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji, farkındalığı olunan ancak kapsamlı anlayışa sahip olunmayan olguları temel almaktadır. Diğer bir deyişle hiç bilinmeyen bir durumun olmadığı, aksine az da olsa bilgi sahibi olunan ancak tam olarak anlaşılamayan durumları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için fenomenoloji uygun bir çalışma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada, ÖÖG tanılı çocuğa sahip ailelerin hayatını doğrudan etkileyen ancak üzerinde fazla durulmayan sorunları ele almak, bu sorunları derinlemesine incelemek amaçlandığı için fenomenoloji deseni

kullanılmıştır (Ersoy, 2016). Bu araştırmada fenomen, ÖÖG tanılı çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları zorluklar bağlamında deneyimleridir.

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme/Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmaya, Kastamonu ilinin merkezinden, Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okullara devam eden ÖÖG tanılı çocukların sekiz ebeveyni katılmıştır. Ebeveynlerin çalışmaya dâhil edilmesinde görüşme için planlanan günde uygun olan ebeveyn ve gönüllülük esasına dayalı katılım benimsenmiştir. Katılımcı bilgilerinin hiçbir yerde paylaşılmayacağına yönelik bilgilendirmeler yapılmış olup ebeveyn isimleri etik kaygılar göz önünde bulundurularak K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7 ve K8 şeklinde numaralandırılarak raporlandırılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen katılımcıların demografik bilgilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Ebeveyne Ait Demografik Bilgiler

No	Yaş	Anne-Baba	Meslek	Öğrenim Durumu	Özel Eğitimden Yararlanma Süresi	Özel Öğretmen Desteği Alma Durumu	Tanı Sonrası Psikolojik Destek Alma Durumu	Çocuğun Okulundaki Psikolojik Danışmanla Görüşme Durumu
K1	41	Anne	Çalışmıyor	İlköğretim	4 yıl	Hayır	Hayır	Evet
K2	49	Baba	Öğretmen	Lisans	5 yıl	Hayır	Hayır	Evet
K3	42	Baba	İşçi (Özel sektör)	Ortaöğretim	4 yıl	Hayır	Hayır	Evet
K4	45	Anne	Öğretmen	Lisans	10 yıl	Evet	Hayır	Evet
K5	43	Baba	İşçi (Kamu)	İlköğretim	5 yıl	Hayır	Hayır	Hayır
K6	42	Anne	Çalışmıyor	İlköğretim	5 yıl	Hayır	Hayır	Evet
K7	40	Anne	Çalışmıyor	İlköğretim	4 yıl	Hayır	Hayır	Evet
K8	50	Anne	Serbest Meslek	Lisans	6 yıl	Hayır	Hayır	Evet

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların yaş aralığının 41-50 arasında değişkenlik gösterdiği; beşinin annelerden, üçünün babalardan oluştuğu; mesleklerine göre annelerden üçünün çalışmadığı ikisinin çalıştığı, babaların tamamının çalıştığı; öğrenim durumlarının çalışma durumlarıyla benzerlik göstererek yarısının ilköğretim (dört), birinin ortaöğretim ve üçünün lisans mezunu olduğu; çocuklarının özel eğitimden yararlanma süresinin 4-10 yıl arasında yer aldığı; özel öğretmen desteğinden çocuklarını yararlandırımlarının sadece öğretmen olarak görev yapan ebeveyn tarafından sağlandığı, yedi ebeveynin ise bu desteği sunmadığı; ebeveynlerin psikolojik destek almadıkları; katılımcıların çoğunun (yedi ebeveyn) çocuğunun okulundaki psikolojik danışmanla görüştüğü bir ebeveynin ise herhangi bir görüşme sağlamadığı tespit edilmiştir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “ÖÖG ile Yaşam-Görüşme Formu” adlı yarı yapılandırılmış görüşme formuyla katılımcılarla bireysel görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular, alanında uzman iki akademisyene gönderilerek uzman görüşü alınmış olup forma son hali verilmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra aileler ile görüşmeler plânlanmıştır. Görüşmeler bütün ailelere uygun ortam sağlanarak, belirlenen gün ve saat dilimi içerisinde yapılmıştır. Ailelerle yapılan görüşmeler, kendilerinden izin alındıktan sonra ses kayıt cihazı yardımıyla kayıt altına alınmış olup her bir görüşme ortalama 20 dakika sürmüştür.

2.3.1. Görüşme formu

Araştırmanın verileri, araştırmacıların geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Formun giriş kısmında araştırmaya yönelik olarak açıklama yapılmıştır. Görüşme formunda ve görüşme sırasında katılımcılardan açık rıza onayı alınarak çalışma başlatılmıştır. İki kısımdan oluşan formun ilk kısmı katılımcıların demografik özelliklerini, ikinci kısmı ise özgül öğrenme güçlüğü tanılı çocuğa sahip olan ebeveynlerin karşılaştıkları problemlerini ortaya koymaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım ebeveynleri tanımaya yönelik on iki demografik özellikleri içeren

soruların yer aldığı bölümdür. İkinci kısımda ise özgül öğrenme güçlüğü tanılı çocuğa sahip olan ailelerin karşılaştıkları sorunları ve baş etme süreçlerini açığa çıkarmayı hedefleyen on iki açık uçlu soru yer almaktadır.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmacılar katılımcıların araştırma sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda elde ettikleri verileri birlikte analiz etmişlerdir. Analizler tamamlandığında araştırmacılar tarafından iki katılımcının verileri bağımsız olarak kodlanmış olup kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının hesaplanması sürecinde Miles ve Huberman'ın "[görüş birliği sayısı÷ (toplam görüş birliği sayısı + görüş ayrılığı sayısı) × 100] formülü" kullanılmış olup %90 sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma verilerinin güvenilirliği bakımından bu hesaplanacak olan yüzdeliğin %80 olması gerektiği ifade edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Kodlama sürecinde uyumsuzluk durumunda farklılıklar tartışılmış, tüm kodlamalarda görüş birliğine varılarak uzlaşa sağlanmıştır. Araştırmacıların birlikte kodlama yaparak kategorilere ve temalara ulaşmaları ve uzlaşa sağlamaları literatürde güvenilirliği arttıran analizci üçgenlemesi olarak ifade edilmektedir (Patton, 2014). Ayrıca araştırma sürecinde, veri toplama aracının geliştirme aşamasında uzman akademisyenlerden görüş alınarak revize edilip son şeklinin verilmesi gibi veri toplama aracının detaylı anlatımı ve veri toplama şeklinin detaylıca verilmesi araştırmanın geçerliğini arttıran durumlardır (Patton, 2014). Katılımcıların görüşlerine doğrudan yer verilmesinin elde edilen verilerin yansız bir şekilde objektif olarak sunulmasını sağlaması nedeniyle araştırmanın geçerliğini arttıran diğer bir unsur olduğu söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "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.

Etik kurul izin bilgileri

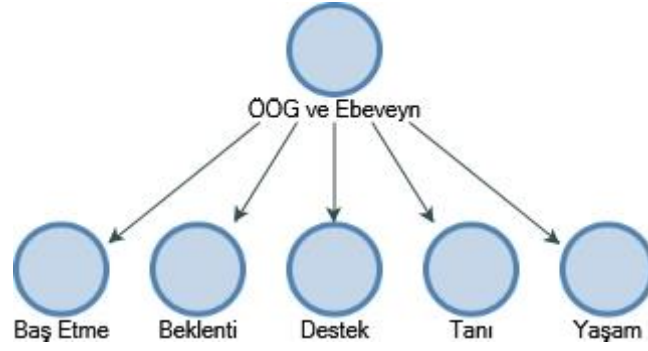
Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 11/07/2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 21

3. BULGULAR

ÖÖG tanılı çocuğa sahip olan ailelerin yaşadıkları zorlukların neler olduğuna yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel desende yürütülmüş olup elde edilen verilerle içerik analizi yapılarak kodlar, kategoriler ve temalara ulaşılmıştır. Gönüllü katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler doğrultusunda 5 tema, 17 kategoriye ulaşılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bulgulara ilişkin temalar ve kategoriler Şekil 1'de sunulmuştur.

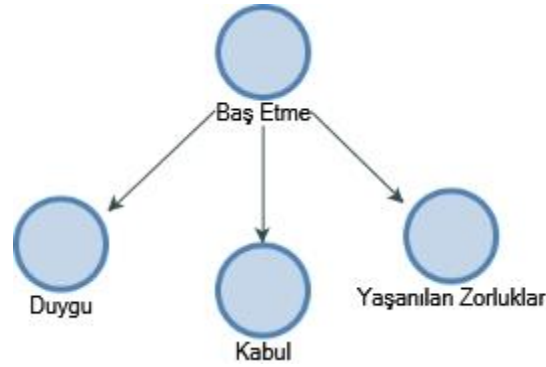


Şekil 1. ÖÖG ile yaşam üzerine ebeveyn görüşleri

ÖÖG tanısı olan çocuğa sahip ebeveynler ile karşılaştıkları zorluklara ilişkin yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle “Baş etme”, “Beklenti”, “Destek”, “Tanı” ve “Yaşam” temalarına ulaşılmıştır. İlk tema “Baş etme” olarak belirlenmiştir.

Tema 1. Baş etme

ÖÖG’ye sahip çocukları olan ebeveynlerin yaşadıkları problemleri ele almak amacıyla yürütülen bu çalışmada ebeveynlere duygularının neler olduğu, tanı süreciyle beraber günlük bakımlarında, sağlıklarında, kişisel olarak kendilerine ayırdıkları zamanlarda, sosyal aktivitelerinde hangi değişiklikleri yaşadıkları ve tanı sürecinde kabul ve uyum konusunda neler yaşadıklarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Ebeveynlerin bu sorulara verdikleri cevaplar analiz edildiğinde ilk tema olarak “Baş etme” teması belirlenmiştir. Bu tema altında ise “duygu”, “kabul” ve “yaşanılan zorluklar” olarak üç kategori tespit edilmiştir. Ulaşılan tema ve kategoriler Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Baş etme temasına ait kategoriler

Şekil 2 incelendiğinde araştırmanın ilk teması olan baş etme temasını oluşturan kategoriler görülmektedir. İlk kategori olan “duygu” başlığı altında tedirginlik, endişe, akran baskısından çekinme ve umut gibi kodlar ortaya çıkmıştır. İkinci kategori olan “kabul” başlığı altında ise uyum sağlama, zorlamama, sosyal çevre edindirme, akademik destekleme, uzmanlarla görüşmeler yapma, çocuğa vakit ayırma gibi kodlar ortaya çıkmıştır. Son kategori olan “yaşanılan zorluklar” başlığı altında ise olumsuz durumları yansıtmama, öz bakım becerilerinde yardıma ihtiyaç duyma, otoriteye karşı gelme, öfke problemleri, ödev yapmak istememe, hazır gıdalar tüketme, mücadele, hırçınlık, ödüllendirme, bütün yükü üstlenme gibi kodlar ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin baş etme temasına ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

K1: Her şey normaldi. Herhangi bir sorun yoktu. Okul öncesi eğitimde pürüz yoktu. O dönemde fark edilmedi. Çocuğum tanıldıktan sonra üzüldüm. Ama artık akışına bıraktım. İlerisini düşünüyorum. Ne yapacak ne olacak bilmiyorum, bu yüzden endişeleniyorum. Spora yönlendirdim ben de mutlu olsun istiyorum.

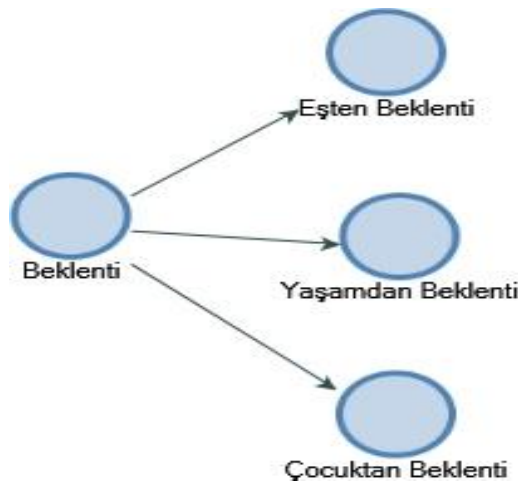
K5: Tabi zorlanıyorum, parçalanıyorum. Çok duygusal, aniden öfkeleniyor. Baş etmek konusunda çok zorlanıyorum. Öz güveni eksik bu yüzden çocuğumu tanıma konusunda araştırmalar yapıyorum.

K6: Bu durum hayatımda birçok değişiklikler yarattı. İnsanlardan kendimi soyutladım. Varım yoğun çocuklarım benim için. Sadece onlarla ilgilenmek, eğitimlerini almaları benim için önceliklidir. Ayrıca özel çocuğum benim için daha öncelikli belirtmek istiyorum.

K8: Ödev yapmak istemiyor, yemek yemede sıkıntıları var, hazır gıdalar tüketir sürekli, hırçındır, söz dinlemez, tek başıma zorlanıyorum. Telefon, tablet, bilgisayarla sürekli oynar. Çok zor. Her şeyiyle ben ilgileniyorum. Hem eğitimi hem bakımı hem de diğer ihtiyaçlarının hepsini ben karşılıyorum. Bütün yük benim üzerimde olunca haliyle başa çıkamıyorum.

Tema 2. Beklenti

Bu araştırmada katılımcılara ÖÖG ile yaşayan çocuklarından beklentilerinin neler olduğu, eşlerinden beklentilerinin neler olduğu ve yaşamdan beklentilerinin neler olduğuna yönelik sorulara verdikleri cevaplar analiz edildiğinde araştırmanın ikinci teması olan “beklenti” teması ortaya çıkmıştır. Bu tema altında ise “eşten beklenti”, “yaşamdan beklenti” ve “çocuktan beklenti” olarak üç kategori tespit edilmiştir. Ulaşılan tema ve kategoriler Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Beklenti temasına ait kategoriler

Beklenti temasına ait kategoriler incelendiğinde ilk kategori olan “eşten beklenti” başlığı altında beklentinin olmaması, yardım beklentisi, maddi destek, ilgi gibi kodlar ortaya çıkmıştır. İkinci kategori olan “yaşamdan beklenti” başlığı altında ise umut, maddi sorunlar, beklentisizlik gibi kodlar tespit edilmiştir. Beklenti temasına ait son kategori olan “çocuktan beklenti” başlığında ise kendi ayakları üzerinde durma, iyi bir gelecek, muhtaç olmama, pozitif olma gibi kodların oluşturduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların beklenti temasına ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

K3: Yaşamdan beklentim kızımın düzelmesi.

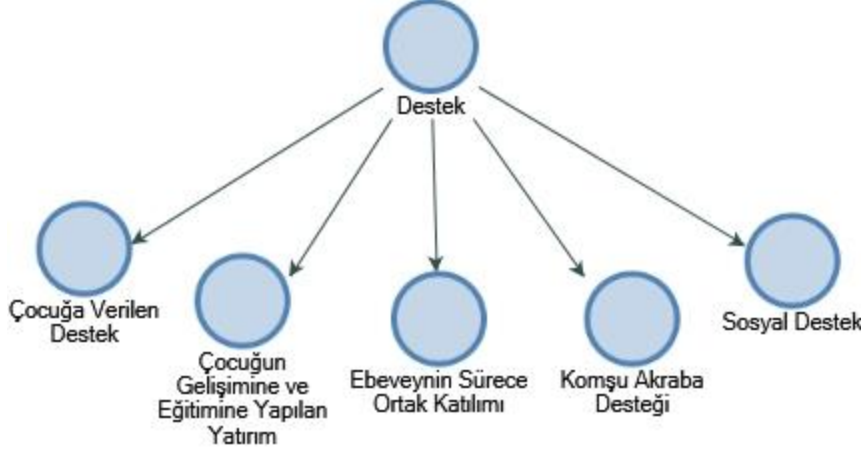
K5: Eşimden maddi destek bekliyorum.

K6: Hayattan hiçbir şey beklemiyorum. Kendimden vazgeçtim. Kendimi aileme adadım. Eşimin çocuklarıyla ilgilenmesini beklerim. Çocuğumdan ise iyi bir yere gelmesini bekliyorum.

K7: Hayattan beklentim çocuğumun benden sonra hayatını idame ettirebilmesidir.

Tema 3. Destek

Araştırmada katılımcılara sosyal destek hakkında düşüncelerinin neler olduğu, ÖÖG ile yaşayan çocuklarının gelişimleri ve ilerlemeleri için neler yaptıkları, ebeveynlerin faaliyetlere ortak katılımlarının olup olmadığı, komşu ve akrabaları gibi yakın çevrelerinden ne tür destek aldıklarına yönelik sorulara verdikleri cevaplar analiz edildiğinde araştırmanın üçüncü teması olan destek teması ortaya çıkmıştır. Bu tema altınsa ise “çocuğa verilen destek”, “çocuğun gelişimine ve eğitime yapılan yatırım”, “ebeveynin sürece ortak katılımı”, “komşu akraba desteği” ve “sosyal destek” kategorileri olarak beş kategori tespit edilmiştir. Ulaşılan tema ve kategoriler Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Destek temasına ait kategoriler

Destek temasına ait kategoriler incelendiğinde ilk kategori olan “çocuğa verilen destek” başlığı altında sürekli takip etme, özgüven geliştirme, güveni hissettirme, rahat bırakma, materyal edindirme, özel eğitim desteği, spor desteği, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ve özel ders gibi kodlar ortaya çıkmıştır. İkinci kategori olan “çocuğun gelişimine ve eğitime yapılan destek” başlığı altında ise bütçenin zorlanması, uzman, özel ders, ihtiyaçları erteleme, ücretsiz özel eğitim desteği gibi kodlar ortaya çıkmıştır. Destek temasının “ebeveynin sürece ortak katılımı” başlığı altında yükün üstlenilmesi, sinirlilik, sorumluluğun üstlenilmesi, ilgisizlik, zamanın olmaması gibi kodlar yer almıştır. Diğer bir kategori olan “komşu akraba desteği” başlığı altında ise destek görmeme ve çevreye duyurulmaması kodlarının oluşturduğu tespit edilmiştir. Destek temasının son kategorisi olan “sosyal destek” başlığı altında ise psikolog, sosyal sorumluluk projeleri, maddi destek, aile desteği, manevi destek, ücretsiz kurslar, yardımcı olmak ve toplum desteği gibi kodların oluşturduğu saptanmıştır. Katılımcıların destek temasına ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

K2: Bütün yük benim üzerimde. Eğitim, bakım, ev işleri hepsi benim üzerimde. Eşimi hiçbir konuma dâhil etmiyorum çünkü sorumluluk duygusu yok ki. Komşu ve akrabalarımızdan destek göremiyoruz. Köstek olmasınlar yeter benim için.

K6: Annesi daha çok ilgileniyor. Ben getir götür işlerine bakıyorum.

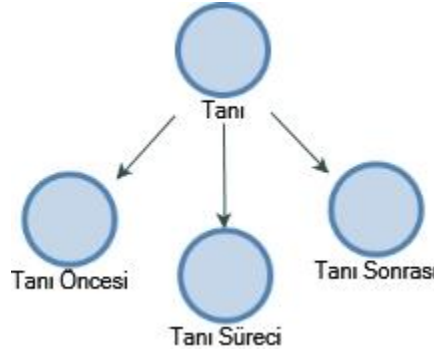
K7: Devletin vermiş olduğu ücretsiz özel eğitim hizmetlerinden yararlandığımız ve okullardaki çeşitli seminerlerden bilgi alığımız için ekstra bütçe ayırmıyoruz. Ancak imkânım ve gelirim olsa ayırmak isterim.

K8: Çocuğuma destek olan baba değildi. Hiç ilgilenmedi, her şeyi ben yaptım hala da yapıyorum. Akraba, komşu hiç kimse bize destek olmuyor.

K8: Sosyal yardım benim için yardımcı olmak anlamına geliyor. Maddi ve manevi yardımdır. Maddi yardım; para yardımı, maaş, aile yardımı olabilir. Manevi olarak ise toplum tarafından çocuğumun dışlanmaması olabilir.

Tema 4. Tanı

Araştırmada katılımcılara tanılama sürecinde, tanılama öncesinde ve tanılama sonrasında hayatlarında ne gibi değişikliklerin olduğuna ilişkin yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar analiz edildiğinde araştırmanın dördüncü teması olan tanı teması ortaya çıkmıştır. Bu tema altında ise “tanı öncesi”, “tanı süreci” ve “tanı sonrası” kategorileri olarak üç kategori tespit edilmiştir. Elde edilen tema ve kategoriler Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Tanı temasına ait kategoriler

Araştırmanın tanı temasına ait şekil incelendiğinde ilk kategori olan tanı öncesi başlığı altında dikkat süresinin kısalığı, ders çalışmayı istememe, ağlama, konuşma problemleri ve öfke nöbetleri gibi kodlar ortaya çıkmıştır. Tanı temasının ikinci kategorisi olan tanı süreci başlığı altında ise öğretmen yönlendirmesi, üzüntü, farkında olma, şüphe ve araştırma gibi kodlar yer almıştır. Tanı temasının son kategorisi olan tanı sonrası başlığı altında ise çocuğa odaklanma, tedirginlik, sosyal yaşam sınırlılığı ve okulda ilgisizlik gibi kodların oluşturduğu tespit edilmiştir. Temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

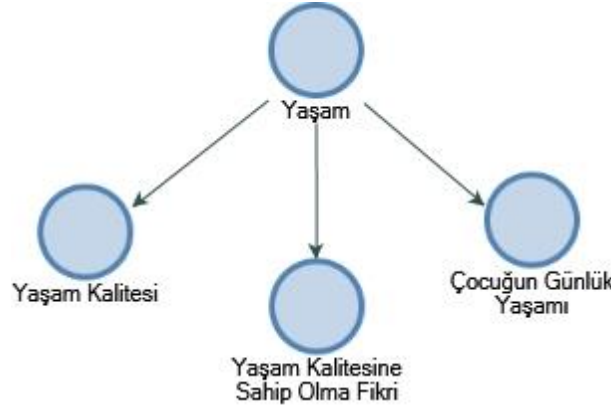
K5: Çocuktan sonra evime yıllarca misafir almadım. Hala almıyorum. Her şeyimi çocuğa göre ayarladım. Sosyal hayatımı sıfırladım. Doğal beslenmesine dikkat ettim. Hayatım tamamen değişti.

K7: Tanı sürecinde hayatımız milattan önce ve milattan sonra gibi diyebilirim. Bütün yaşamımız, yeme içme, sofraya düzenimize kadar değişti desem abartı olmaz. Her şey değişti. Görüşmelerimiz, sosyal ortamımız yok oldu.

K8: Öğretmen şüphelendi. Tanı alana kadar rahattım, tanı aldıktan sonra çok üzüldüm.

Tema 5. Yaşam

Araştırmada yaşam kalitesinin katılımcılara ne çağrıştırdığı, yaşam kalitelerinin olup olmadığına yönelik görüşlerinin neler olduğu ve çocuklarının günlük yaşamı hakkında bilgi vermeleri istenmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler analiz edildiğinde araştırmanın son teması olan yaşam teması ortaya çıkmıştır. Yaşam teması altında ise “yaşam kalitesi”, “yaşam kalitesine sahip olma fikri” ve “çocuğun günlük yaşamı” kategorileri olarak üç kategori ortaya çıkmıştır. Elde edilen tema ve kategoriler Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Yaşam temasına ait kategoriler

Yaşam temasına ait kategoriler detaylı incelendiğinde ilk kategori olarak yaşam kalitesi tespit edilmiştir. Yaşam kalitesi başlığı altında huzurlu yaşam, mutluluk, gezmek, eğlenmek, çocuklarla vakit geçirmek, mutlu aile, kendine zaman ayırma, çocukların sağlığı ve özgürlük gibi kodlar oluştuğu tespit edilmiştir. Temaya ait ikinci kategori olan yaşam kalitesine sahip olma fikri incelendiğinde katılımcılardan yalnız birinin yaşam kalitesine sahip olmadığına dair görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Diğer yedi katılımcı ise yaşam kalitesine sahip bireyler olduklarını ifade etmişlerdir. Yaşam temasına ait son kategori olan çocuğun günlük yaşamı başlığı altında ise bisiklete binme, tablet ve telefon kullanımı, internet bağımlılığı, TV izleme, spor, oyun oynama ve özel ders alma gibi kodların oluşturduğu tespit edilmiştir. Yaşam temasını oluşturan bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

K2: Okula gidiyor. İnternet bağımlılığı var. Sürekli tablet telefon ne bulursa oynuyor, hiç bırakmıyor. Devamlı televizyon izliyor.

K4: Benim içim yaşam kalitesi gezmek, eğlenmek, insanlarla kaynaşmak.

K6: Sabah okula gidiyor, derslerini yapıyor, telefon, tabletle oynuyor, televizyon izliyor, haftada bir gün de ücretsiz jimnastik kursu alıyor.

K7: Yaşam kalitesi fikrinin içinde hem kendine zaman ayırma hem ailene hem de sosyal donatıya sahip olma yer almaktadır. Örneğin, tatil yapma gibi.

K8: Ödev yapmak istemiyor, yemek yemede sıkıntıları var, hazır gıdalar tüketir sürekli, hırçındır, söz dinlemez, bazen gün içinde tek başıma çok zorlanıyorum. Ayrıca telefon, tablet, bilgisayarla sürekli oynar.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, ÖÖG tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadıkları zorlukların tespit edilmesidir. Bu kapsamda gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden ailelerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda ÖÖG tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin baş etme (duygu, kabul ve yaşanan zorluklar bakımından) sorunlarının olduğu belirlenmiştir. Ailelerin beklentilerinin (eşinden, yaşamdan ve ÖÖG tanılı çocuğundan) olduğu tespit edilmiştir. Anne-babaların desteğe ihtiyaç duydukları, çocuklarına eğitsel desteği (çocuğa verilen destek, çocuğun gelişimine ve eğitime yapılan yatırım) sunarken sosyal çevreden (komşu-akraba desteği, sosyal destek) ve eşinden -babadan- (ebeveynin sürece ortak katılımı) yeterince destek göremedikleri bulgulanmıştır. Ek olarak, tanılama sürecinin (tanı öncesi, tanı ve sonrası) ortaya çıkardığı zorlukların bulunduğu ve son olarak yaşamın ifade ettiği anlamın katılımcılar için (yaşam kalitesi, bu kaliteye sahip olma fikri, çocuğun günlük yaşamı) ortaya koyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ebeveynlerin demografik bilgileri dikkate alındığında; annelerin çalışma durumlarına göre ev hanımı da olsa herhangi bir işte çalışıyor da olsa çocuğun sorumluluğunu annenin

üstlendiği; sadece ebeveyni öğretmen olan çocuğun özel ders desteğinden yararlandığı; ailelerin hiçbirinin tanı sonrası psikolojik destek almadığı dikkat çekmektedir. Dahası demografik bilgiler doğrultusunda çocuğun okulundaki psikolojik danışmanla görüşmeyen ebeveynin yine baba olduğu da göze çarpan diğer bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda ÖÖG tanılı çocuğa sahip ebeveynler çocuğun sorumluluğunu üstlenme noktasında ortak katılımdan ziyade annenin katılımının ön plânda olduğu ve bu durumun da anneler tarafından -istemeler de- kabullenildiği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde bu bulgu ile paralel çalışmaların olduğu görülmektedir (Dwairy, 2010; Uruncu-Emirdağı, 2018).

Araştırmada katılımcıların baş etme davranışları çerçevesinde; çeşitli duygulara (tedirginlik, endişe, akran baskısından çekinme, umut, vb.) sahip olduğu, kabul ve yaşanan çeşitli zorlukların yer aldığı belirlenmiştir. ÖÖG tanılı çocuğa sahip ebeveynlerle yapılan çalışmalara bakıldığında da benzer sonuçlar olduğu dikkat çekmektedir. Ailelerin yaşam kalitelerinde düşüklük olduğu, eğitim kurumunda ikinci plânda olmayı tercih ettikleri ve böylece kendi yüklerinin de arttığı sonucuna ulaşılmış olup bu durumun da ebeveynler üzerinde sosyal izolasyona, tedirginliğe yol açtığı bulguları sunulmuştur (Altun ve Uzuner, 2016; Atagün vd., 2011; Chou, 2000; Craig vd., 2016; Ginieri-Coccossis vd., 2013; Houtrow ve Okumura, 2011; Karande vd., 2009; Karande ve Kuril, 2011; Kenny ve McGilloway, 2007; Reid, 2016; Simon ve Easvarados, 2015). ÖÖG tanılı çocukların ailelerinin bu duyguları barındırması tipik gelişim gösteren çocuklarla aynı eğitim ortamını paylaşımlarından, çocuğun özel gereksinimli olduğunu ifade edememelerinden, gelecek kaygısından ve benden sonra ne olur düşüncesinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte ebeveynlerin süreçte yaşadıkları öfke, suçluluk, aşırı korumacılık, korku gibi duygusal süreçlerin de ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarını etkilediği belirtilmektedir (Varol, 2005).

Araştırmanın bir diğer bulgusu olarak katılımcıların; eşten (beklentinin olmaması, yardım beklentisi, maddi destek, ilgi), yaşamdan (umut, maddi sorunlar, beklentisizlik) ve çocuktan (kendi ayakları üzerinde durma, iyi bir gelecek, muhtaç olmama, pozitif olma) beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde; ailelerin hem aile büyükleri hem de yakın çevre tarafından ebeveynliklerinin sorgulanması, anne-babaların birbirlerini suçlu olarak görmeleri ve bunun sonucunda birbirlerine karşı sosyal desteği zayıflatmaları, sosyal desteğin ortadan kalkmasıyla beraber parçalanmış ailelerin oluşma ihtimallerinin artması gibi durumlar öne sürülmüş olup (Çen ve Aytaç, 2017; Deniz vd., 2009; Isa vd., 2016; Kurtbeyoğlu ve Yıldız-Demirtaş, 2020) bu durumun eşlerde beklentisizlik yaratması ya da beklentinin ortak katılımdan ziyade maddi beklenti, az da olsa sorumluluk alma, ilgi gösterme şeklinde açığa çıkmasına sebep olduğu söylenebilir. Bir diğer sorun olarak özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin, tipik gelişim gösteren çocuğu olan ailelere göre daha fazla evlilik ve aile sorunları yaşadıkları belirtilmiştir (Eş, 2013). ÖÖG tanılı çocuğa sahip ailelerin çocuktan beklentilerinin geleceğe dönük olması, ileriki dönemler için kaygılanması, sağlıklı olmasını istemesi psikolojik olarak ebeveynlerin zorlandığını göstermektedir (Gardazi vd., 2016; Köksal ve Kabasakal, 2012; Uğuz vd., 2004). Bu bulgular doğrultusunda katılımcıların eşlerinden yakınlık, destek bekleme ya da herhangi bir beklentisinin olmaması annelerin üstlendiği sorumlulukların fazlalığından kaynaklanıyor olabilir. Ebeveynlerin hayata dair umutlarının olması çocuğunun tipik gelişim gösteren akranları ile benzer süreçte ilerleyebilme ihtimalini göz önünde bulundurdıklarını düşündürmektedir. Ailelerin umutsuzluğa sahip olması ÖÖG tanılı çocuğa sahip olmalarıyla açıklanabilir. Katılımcıların çocuğunun kendi ayakları üzerinde durması gerektiğini ifade etmesi ve gelecek kurmasını istemesi ise ebeveynlerin yaşamının sona ermesinden sonra çocuğun tek başına hayatını devam ettirebilmesine olanak sağlayan yaşamı istemesinden olabilir.

Araştırmanın diğer bir dikkat çekici bulgusu olarak katılımcıların destek talepleri; çocuğa verilen destek, çocuğun gelişimine ve eğitimine yapılan yatırım, ebeveynlerin ortak katılımı, komşu-akraba desteği ve sosyal destek kavramları görüşleridir. Özel gereksinimli çocuğun dünyaya gelişi, ebeveynlerin süreç yönetiminde aldıkları roller, bu rollere ilişkin mevcut problemi çözebilme yeteneği sosyal desteğe işaret etmektedir. Sosyal desteğin içinde; aile üyelerinin birbirlerine olan desteği, yakın çevrenin desteği, anne-

babanın karşılıklı desteği, çocuğa sunulan destek ve aynı zamanda çocuğun eğitimine katılım da yer almaktadır. Bu çerçevede, sunulan destek (maddi, manevi, vb.) ile birlikte aile üyelerinde problem durumuyla karşılaşan bireylerin problem çözmelerine yardımcı olma, karşılıklı duygu alışverişinde bulunarak değerleri paylaşma, toplumsal yaşam içinde ait oldukları rol ve sorumlulukları yerine getirme, yaşamda karşılaştıkları güç durumlara adapte olarak farklı koşullarla karşılaşıldığında baş etme geliştirmek ve böylece ailelerin karşılıklı olarak birbirlerine verdikleri destek sayesinde zor yaşam şartlarıyla daha iyi mücadele edebilme imkânına sahip oldukları vurgulanmaktadır (Akgün ve Gökçearslan-Çiftci, 2010; Cuzzocrea vd., 2016). Buradan hareketle, desteğin sadece maddi destek olarak sunulması, ortak katılım yerine anne katılımının sağlanması, yakın çevreden gelen desteğin sınırlı olması sosyal desteğin anlaşılamamasından, aile içinde dinamizmin sağlanamamış olmasından ve toplumsal duyarlılığın, bilincin yeterince gelişmemesinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Araştırmada yer alan katılımcıların görüşleri tanı ekseninde; tanı öncesi, tanı süreci ve tanı sonrası olarak tespit edilmiştir. Tanı öncesinde dikkat süresinin kısalığı, ders çalışmayı istememe, ağlama, konuşma problemleri ve öfke nöbetlerinin görülmesi; tanı sürecinde öğretmen yönlendirmesi, üzüntü, farkında olma, şüphe ve araştırmanın bulunması; tanı sonrasında ise çocuğa odaklanma, tedirginlik, sosyal yaşam sınırlılığı ve okulda ilgisizliğin yer alması tıpkı diğer tanı gruplarında yer alan özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin geçirdiği evrelerini yansıttığı söylenebilir. ÖÖG'nin diğer tanı gruplarına göre daha güç tanındığı, zaman olarak genellikle ilköğretim dönemine denk geldiği, çocuğun akademik becerilerle karşılaştığında spesifik olarak kendisini gösterdiği belirtilmektedir. Diğer yandan çocuk ilköğretim döneminde tanılanıyor olsa da okul öncesi dönemde de gerek ailelere gerekse de öğretmenlerin fark edebileceği şekilde birçok belirti (dikkat süresinde sınırlılık, sergilediği davranışlar, algısal boyut, vb.) göstermektedir (Bonnes, 2021; Kadan, 2022; Yıldız, 2019). Bu belirtilerle birlikte çocuğun okul öncesi öğretmeninin veya ilköğretimde sınıf öğretmeninin ebeveynleri yönlendirmesi ile tanı sürecinin başladığını söylemek mümkündür. Çocuklarından problem istemeyen, çocuklarının sorun çıkarmasını beklemeyen ailelerin çocuklarında özgül öğrenme güçlüğüyle karşılaşması çeşitli duygusal süreçleri (sürekli üzülmeye, nasıl davranacağını bilememe, kabul etmeme, sinirlenme, kendisini ya da başkalarını sorumlu tutma, kabullenme, uyum sağlama, vb.) hem tanı anında hem de tanıdan sonra yaşamalarına yol açmaktadır (Allred, 2015; Atabek, 2018; Buntinx, 2013; Haley vd., 2013; Morris, 2016; Rees ve Bradshaw, 2018; Valluri vd., 2015). Bu bulgular ışığında, bu araştırma kapsamında tanı öncesinde çocuğun özelliklerinin ÖÖG'ye işaret ettiği, tanı sürecinde uzman olarak öğretmen yönlendirmesiyle çocuğun tanındığı ve ailelerin bu süreçleri yaşamaya başladığı andan itibaren geçen süreçte destek (psikolog, psikiyatr, vb.) almadığı düşünülmektedir.

Araştırmanın son bulgusu ise; yaşam kalitesi, yaşam kalitesine sahip olma fikri ve çocuğun günlük yaşamı olarak tespit edilmiştir. ÖÖG sadece tanı alan çocuğu değil çocukla bağlantılı olan annesini, babasını, kardeşlerini kısaca yaşamında yer alan tüm bireyleri etkilemektedir. Zamanlarının büyük çoğunluğunu çocuklarının bakımı, eğitimi ve diğer tüm ihtiyaçlarını karşılamakla geçirenlerin aileler olduğu dikkate alındığında süreçte en çok etkilenenlerin de şüphesiz ebeveynler olduğu ortaya çıkmaktadır (Bumin vd., 2008). Bu nedenle ailelerin karşılaştıkları zorluklar göz önünde bulundurulduğunda yaşam kalitelerinin de düştüğünü söylemek mümkündür. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde ÖÖG'nin hem çocuğun hem de ailelerin yaşam kalitesini düşürdüğü, ÖÖG ile yaşayan çocukların ebeveynlerinin sınırlı sosyal etkileşime sahip olduğu, stresli oldukları, ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediği, tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ailelere göre depresyon risk düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Karande ve Kulkarni, 2009). Yedi katılımcının yaşam kalitesine sahip olduğunu belirtmesi yaşam kalitesi kavramına yüklediği anlamın kendilerine özgü benimsedikleri hayata bakış açısı ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca yaşam temasının alt kategorisi olan çocuğun günlük yaşamı kategorisi incelendiğinde çocukların çoğunluğunun dijital cihazlarda oynanan oyunlar ile günlerini geçirmesi aile üyelerinin dijital oyun bağımlılığı konusunda bilgi sahibi olmadıklarını düşündürmektedir. Bu bağlamda araştırmanın ebeveyn, ÖÖG ve aile eğitimi gibi

noktalarda ilerde yapılacak olan özel eğitim çalışmaları ve ebeveyn rehberliği araştırmalarına ışık tutabileceği düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde ebeveynlere, öğretmenlere ve uzmanlara şu öneriler sunulmaktadır:

- ÖÖG tanılı çocuğun eğitimi ve tüm ihtiyaçları sadece öğretmen ya da sadece aile tarafından karşılanmamalı bunun yerine sürecin içinde aile katılımının sağlandığı bir yol izlenmelidir.
- Tüm tanı gruplarında olduğu gibi ÖÖG ile ilgili de toplumsal farkındalık arttırılmalı, bu yönde eğitimcilere ve sağlık çalışanlarına erken tanı bağlamında destekleme ve bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.
- ÖÖG tanılı çocuğa sahip ebeveynlere dönük programlar ailenin de görüşleri dikkate alınarak geliştirilmeli, sorunlarının ortadan kalkması için beraber mücadele edilmelidir.
- Tanı sürecinin başlamasıyla ebeveynlere devlet tarafından ücretsiz destek (psikolog, vb.) sunulmalı, tanı sürecinde duygu durumlarını minimal düzeyde atlatması kolaylaştırılmalı ve böylece sağlıklı aile yapılarının oluşumuna da zemin hazırlanmalıdır.

Kaynakça/Reference

- Akgün, R., & Gökçearslan-Çiftci, E. (2010). Engelli çocuğa sahip ailelerde güçlendirme yaklaşımı ve sosyal destek. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 10(1-2), 23-36.
- Alias, N. A., & Dahlan, A. (2015). Enduring difficulties: The challenges of mothers in raising children with dyslexia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 202, 107-114. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.213>
- Allred, K. W. (2015). Engaging parents of students with disabilities: Moving beyond the grief model. *Improving Schools*, 18(1), 46-55. <https://doi.org/10.1177/1365480214553745>
- Altun, T., & Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitime yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44, 33-49. <https://doi.org/10.9761/JASSS3366>
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.), Text Revision, Washington DC, American Psychiatric Association.
- Atabek, E. (2018). Çocuktan beklentiler. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 459-471. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182270>
- Atagün, M. İ., Devrim-Balaban, Ö., Atagün, Z., Elagöz, M., & Yılmaz-Özpolat, A. (2011). Kronik hastalıklarda bakım veren yükü. *Psikiyatri Güncel Yaklaşımlar*, 3(3), 513-552.
- Atalay, Ö. D. (2013). *Özgül öğrenme güçlüğü tanılı çocuğa sahip annelerin algılanan sosyal destek düzeylerinin ve stresle başa çıkma tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi.
- Aysan, F., & Özben, Ş. (2007). Engelli çocuğu olan anne babaların yaşam kalitelerine ilişkin değişkenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-6.
- Bonnes, K. (2021). *A retroactive examination of psychological and social responses to a learning disability diagnosis in childhood: A conventional content analysis* (Doctoral thesis). National University.
- Bozkurt-Yükçü, Ş. (2019). Öğrenme güçlüğü olan çocukların aileleri ve çevre. S. Şahin (Ed.), *Öğrenme güçlüğü* (ss. 31-56). Hedef CS Yayıncılık.
- Bumin, G., Günal, A., & Tükel, Ş. (2008). Anxiety, depression, and quality of life in mothers of disabled children. *Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(1), 6-11.
- Buntinx, W. H. E. (2013). Understanding disability: A strength-based approach. M. L. Wehmeyer (Eds.), *The oxford handbook of positive psychology and disability* (pp. 7-18). Oxford University Press.
- Büyükçakmak, Ö. (2015). *Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların ebeveynleri ile özgül öğrenme güçlüğü tanısı almamış çocukların ebeveynlerinin duygu dışı vurumları ve anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi.
- Carotenuto, M., Messina, A., Monda, V., Precenzano, F., Iacono, D., Verrotti, A., Piccorossi, A., Gallai, B., Roccella, M., Parisi, L., Maltese, A., Lavano, F., Marotta, R., Lavano, S. M., Lanzara, V., Ferrentino, R. I., Pisano, S., Salerno, M., Valenzano, A., Triggiani, A. I., Polito, A. N., Cibelli, G., Monda, M., Messina, G., Ruberto, M., & Esposito, M. (2017). Maternal stress and coping strategies in developmental dyslexia: An Italian multicenter study. *Frontiers in Psychiatry*, 8, 295. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2017.00295>
- Chou, K. R. (2000). Caregiver burden: A concept analysis. *Journal of Pediatric Nursing*, 15(6), 398-407. <https://doi.org/10.1053/jpnd.2000.16709>
- Craig, F., Opperto, F. F., De Giacomo, A., Margari, L., Froli, A., Conson, M., Ivagnes, S., Monoca, M., & Margari, F. (2016). Parenting stress among parents of children with neurodevelopmental disorders. *Psychiatry Research*, 242, 121-129. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.05.016>
- Creswell, J. W. (2016). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Cuzzocrea, F., Murdaca, A. M., Costa, S., Filippello, P., & Larcan, R. (2016). Parental stress, coping strategies and social support in families of children with a disability. *Child Care in Practice*, 22(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/13575279.2015.1064357>

- Çen, S., & Aytaç, A. B. (2017). Ecocultural perspective in learning disability: Family support resources, values, child problem behaviors. *Learning Disability Quarterly*, 40(2), 114-127. <https://doi.org/10.1177/0731948716683516>
- Çiftçi, İ. H. (2018). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların ailelerinin tanı öncesi ve sonrası yaşadıkları süreçlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi.
- Demir, B. (2005). *Okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüne belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Deniz, M. E., Dilmaç, B., & Arıca, O. T. (2009). Engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin durumluk-sürekli kaygı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 953-968.
- Dwairy, M. (2010). Parental acceptance-rejection: A fourth cross-cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(1), 30-35. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9338-y>
- Dyson, L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 43-55. <https://doi.org/10.1177/073194871003300104>
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (ss. 51-101). Anı Yayıncılık.
- Eş, A. (2013). *Zihinsel engelli bireye sahip annelerin çocuklarını kabullenişleri ile umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Fırat, B. (2022). *Özgül öğrenme güçlüğü veya zihinsel engelli tanısı almış çocukların ebeveynlerinde psikolojik sağlık düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Gardazi, S. F., Mobeen, N., & Gardazi, S. A. A. (2016). Causes of stress and burnout among working mothers in Pakistan. *The Qualitative Report*, 21(5), 916-932. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2614>
- Ginieri-Coccosis, M., Ratsiko, V., Skevington, S., Papaevangelou, S., Malliori, M., Tomaras, V., & Kokkevi, A. (2013). Quality of life in newly diagnosed children with specific learning disabilities (SpLD) and differences from typically developing children: A study of child and parent reports. *Child Care, Health and Development*, 39(4), 581-591. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01369.x>
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37-51. <https://doi.org/10.1037/amp0000452>
- Günay-Aksoy, Ş. (2019). Yaşam boyu özgül öğrenme güçlüğü. *İKSSTD*, 11, 34-49.
- Güngörmüş, C. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda işitsel patern tanıma terapi programının okuduğunu anlama becerisi üzerine etkileri* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Güvenderer-Doksat, N. (2014). *Anne babalar için başucu kitabı kusursuz ebeveynlik mümkün mü?* Sigma Publishing.
- Haley, M., Hammond, H., Ingalls, L., & Marin, M. R. (2013). Parental reactions to the special education individual education program process: Looking through the lens of grief. *Improving Schools*, 16(3), 232-243. <https://doi.org/10.1177/1365480213505180>
- Houtrow, A. J., & Okumura, M. J. (2011). Pediatric mental health problems and associated burden on families. *Vulnerable Child Youth Studies*, 6(3), 222-233. <https://doi.org/10.1080/17450128.2011.580144>
- Howard, V. F., Williams, B., & Lepper, C. E. (2011). *Özel gereksinimi olan küçük çocuklar*. G. Akçamete (Çev. Ed.). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Isa, S. N. I., Ishak, I., Rahman, A. A., Saat, N. Z. M., Din, N. C., Lubis, S. H., & İsmail, M. F. M. (2016). Health and quality of life among the caregivers of children with disabilities: A review of literature. *Asian Journal of Psychiatry*, 23, 71-77. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2016.07.007>
- Kadan, G. (2022). Öğrenme güçlüğünde aile ve duygusal süreçler. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 7(1), 43-60.

- Kahraman, N. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların anne ve babalarının anne baba tutumları ile süreklilik ve durumluluk kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Karande, S., & Kulkarni, M. (2005). Specific learning disability: The invisible handicap. *Indian Paediatrics*, 42(4), 315-319.
- Karande, S., & Kulkarni, S. (2009). Quality of life of parents of children with newly diagnosed specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 55(2), 97-103. <https://doi.org/10.4103/0022-3859.52839>
- Karande, S., & Kuril, S. (2011). Impact of parenting practices on parent-child relationships in children with specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 57(1), 20-30. <https://doi.org/10.4103/0022-3859.75344>
- Karande, S., Kumbhare, N., Kulkarni, M., & Shah, N. (2009). Anxiety levels in mothers of children with specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 55(3), 165-170. <https://doi.org/10.4103/0022-3859.57388>
- Karande, S., Mehta, V., & Kulkarni, M. (2007). Impact of an education program on parental knowledge of specific learning disability. *Indian Journal of Medical Sciences*, 61(7), 398-406.
- Kenny, K., & McGiloway, S. (2007). Caring for children with learning disabilities: An exploratory study of potential strain and coping. *British Journal of Learning Disabilities*, 35, 221-228.
- Köksal, G., & Kabasakal, Z. (2012). Zihinsel engelli çocukları olan ebeveynlerin yaşamlarında algıladıkları stresi yordayan faktörlerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 71-91.
- Kurtbeyoğlu, Z., & Yıldız-Demirtaş, V. (2020). Özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne-babaların algılanan sosyal destek ve depresyon düzeyleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 228-242.
- Lardieri, L. A., Blacher, J., & Swanson, H. L. (2000). Sibling relationships and parent stress in families of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(2), 105-116. <https://doi.org/10.2307/1511140>
- Lorsbach, T. C., & Frymier, J. (1992). A comparison of learning disabled and nondisabled students on five at-risk factors. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7(3), 137-141.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Fuchs, L. S., & Chhabra, V. (2006). Learning disabilities. E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders* (pp. 512-591). Guilford Press.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Melekoğlu, M. A. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu & O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (ss. 15-47). Vize Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. SAGE Publications, Inc.
- Morris, R. C. (2016). Mentoring to improve a child's self-concept: Longitudinal effects of social intervention on identity and negative outcomes. *Current Research in Social Psychology*, 24, 13-30. https://crisp.org.uiowa.edu/sites/crisp.org.uiowa.edu/files/2020-04/crisp_24_2.pdf
- Mugno, D., Ruta, L., D'Arrigo, V. G., & Mazzone, L. (2007). Impairment of quality of life in parents of children and adolescents with pervasive developmental disorder. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), 22. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-22>
- Özçivit-Asfuroğlu, B., & Fidan, S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1), 49-54.
- Özen, A. (2014). Aile eğitimi. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss. 111-130). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özşenol, F., Işıkan, V., Ünay, B., Aydın, H. İ., Akın, R., & Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 45(2), 156-164.
- Özyürek, Ö. (2019). *Özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan bir grubun belirti şiddeti, annelerinin ebeveynlik tarzlarına dair çocukların algıları, annelerin stresle başa çıkma, ebeveynlik yetkinliği ve ödev çatışması açısından, kontrol grubu ile karşılaştırılarak incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün, S. B. Demir (Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Polat-Uluocak, G., & Bulut, I. (2011). Aile terapilerinin feminist teori açısından incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(24), 9-24. <https://doi.org/10.21560/spcd.07002>
- Razon, N. (1976). *Özel bir okuma bozukluğu, okuyamayan çocuklarda disleksi belirtilerinin araştırılması*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Rees, G., & Bradshaw, J. (2018). Exploring low subjective well-being among children aged 11 in the UK: An analysis using data reported by parents and by children. *Child Indicators Research*, 11, 27-56. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9421-z>
- Reid, G. (2016). *Dyslexia: A practitioner's handbook*. Wiley.
- Rogers, C. (2007). Disabling a family? Emotional dilemmas experienced in becoming a parent of a child with learning disabilities. *British Journal of Special Education*, 34(3), 136-143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00469.x>
- San-Bayhan, P., & Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları.
- Simon, A., & Easvaradoss, V. (2015). Caregiver burden in learning disability. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(3), 86-90. <https://doi.org/10.25215/0203.011>
- Skinner, T. (2013). Women's perceptions of how their dyslexia impacts on their mothering. *Disability & Society*, 28(1), 81-95. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.695526>
- Talbot, P., Astbury, G., & Mason, T. (Eds.). (2010). *Key concepts in learning disabilities*. Sage.
- Uğuz, Ş., Toros, F., Yazgan-İnanç, B., & Çolakakadığı, O. (2004). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 7, 42-47.
- Uruncu-Emirdağı, M. (2018). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklara sahip anne babaların çocuklarını kabul-red düzeyleri ile sosyal destek algılarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Ünal-Eroğlu, E. (2008). Özel eğitim ve rehberlik. M. E. Deniz & A. Erözkan (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* (ss. 377-408). Maya Akademi Yayınları.
- Valluri, S., Mammen, S., & Lass, D. (2015). Health care use among rural, low-income women and children: Results from a 2 stage negative binomial model. *Journal of Family and Economic Issues*, 36, 154-164. <https://doi.org/10.1007/s10834-014-9424-1>
- Varol, N. (2005). *Aile eğitimi*. Kök Yayıncılık.
- Woodcock, S., & Moore, B. (2021). Inclusion and students with specific learning difficulties: the double-edged sword of stigma and teacher attributions. *Educational Psychology*, 41(3), 338-357. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1536257>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2020). Sosyal hizmet uygulamasında Bowen'ın aile sistemleri yaklaşımı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(47), 287-313. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.508699>
- Yıldız, S. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 170-190.
- Yıldız, S. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-12 yaş arası çocukların anne-babalarında depresyon, anksiyete ve evlilik uyumu arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

It is emphasized in the literature that specific learning disabilities (SLD) have a neurodevelopmental basis, affect academic skills due to being a learning problem, and show symptoms in many areas (speaking, listening, etc.) in children in early childhood (Özçivit-Asfuroğlu & Fidan, 2016). It is stated that it is visible at school age due to difficulties in academic skills (mathematics, writing, reading, etc.) and that it emerges as a difficulty that affects the child's life in the context of diagnosis and intervention (Demir, 2005; Güngörmüş, 2022; Lyon et al., 2006; Melekoğlu, 2017; Özçivit-Asfuroğlu & Fidan, 2016). In addition to academic difficulties in children with SLD; differences in perception, difficulty in concentrating, emotional problems, difficulties in balance, coordination, and motor skills may occur. (Grigorenko et al., 2020; Günay-Aksoy, 2019; Lyon et al., 2003; San-Bayhan & Artan, 2009; Talbot et al., 2010; Woodcock & Moore, 2021). Parents have different duties with a child with special needs (care, doctor's control, treatment, provision of appropriate nutritional conditions, financial structuring of the budget, etc.), which increases conflicts between spouses due to changing family life and creates communication barriers. Considering that parents postpone their wishes and needs, it can be stated that parents of children with special needs face many problems (Alias & Dahlan, 2015; Howard et al., 2011; Özen, 2014; Özşenol et al., 2003).

2. METHOD

Through this research, which examined the views of families with children diagnosed with SLD about the difficulties they experienced, the phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used. Eight families of children diagnosed with SLD participated in the research. The inclusion of parents in the study was carried out voluntarily. Data were collected by conducting individual interviews with the participants using a semi-structured interview form named "Life with Specific Learning Disabilities" developed by the researchers. The semi-structured interview form consists of two parts. The first part contains questions about demographic characteristics to get to know the parents. The second part includes open-ended questions that aim to reveal the problems and coping processes faced by families with children diagnosed with SLD.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Within the framework of the difficulties experienced by the participants in the study in the context of having children with SLD in the research; it was determined that the participants had various emotions (anxiety, anxiety, fear of peer pressure, hope, etc.), acceptance, and difficulties experienced. When studies conducted with parents of children diagnosed with SLD are examined, it is noteworthy that there are similar results. It has been concluded that families have a low quality of life, they prefer to be in the background in the educational institution, and thus their burden increases, and this situation has been found to cause social isolation and anxiety in the parents (Altun & Uzuner, 2016; Atagün et al., 2011; Chou, 2000; Craig et al., 2016; Ginieri-Coccossis et al., 2013; Houtrow & Okumura, 2011; Karande & Kulkarni, 2009; Karande & Kuril, 2011; Kenny & McGilloway, 2007; Reid, 2016; Simon & Easvaradoss, 2015). As another finding of the research, participants; come across the view that they have expectations from their spouses (lack of expectations, expectation of help, financial support, attention), from life (hope, financial problems, lack of expectations), and from the child (standing on their own feet, a promising future, not being dependent, being positive). Another striking finding of the research is the support requests of the participants; it comes to the fore with the concepts of support given to the child, investment in the development and education of the child, joint participation of parents, close circle support, and social support. In the literature, with the support provided (material, moral, etc.), it is stated that family members can help individuals who encounter problems in solving problems, share values by

exchanging emotions, fulfill their roles and responsibilities in social life, adapt to difficult situations they encounter in life and adapt to different situations. It is emphasized that coping improves when faced with difficult circumstances and thus families have the opportunity to cope better with difficult living conditions thanks to the mutual support, they give to each other (Akgün & Gökçearsan-Çiftçi, 2010; Cuzzocrea et al., 2016). Before the diagnosis, short attention span, unwillingness to study, crying, speech problems and tantrums; teacher guidance, sadness, awareness, doubt and investigation in the diagnostic process; it is thought that focusing on the child, anxiety, limited social life, and lack of interest in school after the diagnosis reflect the stages experienced by parents of children with special needs in other diagnostic groups (Bonnes, 2021; Kadan, 2022; Yıldız, 2019). Considering that families are the ones who spend most of their time with the care, education, and all other needs of their children, it becomes clear that those who are most affected in the process are undoubtedly parents (Bumin et al., 2008). Therefore, considering the difficulties faced by families, it is possible to say that their quality of life has also decreased. The themes of "coping", "expectation", "support", "diagnosis" and "life" were identified in the research. First of all, it was determined that the theme of families' coping processes with SLD was reached, and this theme was formed by the categories of emotion, acceptance, and difficulties experienced. The theme of expectation was identified as the second theme. This theme was created by the categories of parents' expectations from life, their spouses, and their children. In the support theme, which is the third theme of the research, five categories were identified: support is given to the child, investment in the child's development and education, parent's joint participation in the process, close circle support, and social support. The fourth theme of the research is the theme of diagnosis. The diagnosis theme consists of pre-diagnostic, diagnostic process, and post-diagnostic categories. The last theme of the research is the theme of life. It has been determined that the theme of life consists of the categories of quality of life, the idea of having quality of life, and the daily life of the child. Various suggestions were made to parents, teachers, and experts within the framework of the findings obtained from the research.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 11/07/2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 21

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50,
2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50’dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, veri analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı ya da çıkar çatışması yoktur.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)
 Bolu Abant İzzet Baysal University
 Journal of Faculty of Education



2025, 25(1), 508– 532. [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1425163](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1425163)

Covid-19 Sürecinde Önleyici Davranışlar ile Eğitim Kalitesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Başkent Üniversitesi Örneği*

Examining Relationship Between The Preventive Behaviours and The Educational Quality During Covid-19 Pandemic: Case Study of Baskent University

Maide SARIKAYA¹, **Barış KEÇECİ²**, **Kumru Didem ATALAY³**

Geliş Tarihi (Received): 24.01.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 10.02.2025

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Covid-19 pandemisinin ortaya çıkışı ile eğitim sektörü etkilenmiştir. Okulların kapanması ile ilk olarak çevrimiçi eğitim modeli benimsenmiş ardından eğitime ara verilmeden ve bireylerin sağlıklarını riske atmadan belirlenen bazı önleyici davranışlar ile eğitime devam edilmiştir. Normalleşme süreci ile eğitim alanlarına geri dönen öğrencilerin maske, mesafe ve hijyen kurallarına uyması beklenmiştir. Bu sebeple Covid-19 pandemi sürecinde alınan önlemlerin eğitim kalitesi üzerindeki etkisini analiz etmek büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada Covid-19 sürecinde alınan önleyici davranışların eğitim kalitesine olan etkilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Veri toplama yöntemi olarak çevrimiçi anket uygulaması tercih edilmiştir. Ankete 400 kişi katılım sağlamıştır. Ankete katılan bireylerin %60'nın kadın ve %40'nın erkek olduğu görülmüştür. Ankete katılımın çoğunlukta aile evinde yaşayan, lisans düzeyinde eğitim gören ve 23-28 yaş aralığındaki bireylerden olduğu görülmektedir. Çevrimiçi anket uygulaması ile elde edilen veriler için yapısal eşitlik modeli uygulanmıştır. Gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli sonucunda Covid-19 pandemisinde eğitim kalitesini en fazla, eğitimci tutumu faktörünün etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 Pandemisi, Önleyici Davranış, Çevrimiçi Eğitim, Eğitim Kalitesi, Yapısal Eşitlik Modeli.

&

Abstract: Education sector has been affected with the emergence of Covid-19 pandemic. The online education model was first adopted, and then education continued with certain preventive behaviors without interrupting education and without risking the health of individuals. The normalization process led students returning to education areas were expected to comply with mask, distance and hygiene rules. For this reason, it is of great importance to analyze the impact of the measures taken during the Covid-19 pandemic on the quality of education. This study aims to determine the effects of preventive behaviors taken during the Covid-19 process on the quality of education. Online survey application is preferred as the data collection method. 400 people participated in the survey. It is observed that 60% of the individuals are women and 40% are men. It is seen that the majority of participants in the survey are individuals who live in their family home, are educated at undergraduate level and are between the ages of 23-28. Structural equation model is applied. As a result of the structural equation model, it is determined that the factor of educator attitude affected the quality of education the most in the Covid-19 pandemic.

Keywords: Covid-19 Pandemics, Preventive Behaviours, Online Education, Quality of Education, Structural Equation Model.

Atıf/Cite as: Sarıkaya, M., Keçeci, B., & Atalay, K.D. (2025). Covid-19 sürecinde önleyici davranışlar ile eğitim kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Başkent Üniversitesi örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 508-507, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1425163](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1425163).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma birinci yazarın tez çalışmasından üretilmiştir.

¹ Maide Sarıkaya, Başkent Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kalite Mühendisliği A.B.D., maide804@gmail.com, 0009-0002-6860-4962

² Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Barış Keçeci, Başkent Üniversitesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü, bkececi@baskent.edu.tr, 0000-0002-2730-5993

³ Prof. Dr. Kumru Didem Atalay, Başkent Üniversitesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü, katalay@baskent.edu.tr, 0000-0002-9021-3565

1. GİRİŞ

1.1. Covid-19 pandemisi

Hayatımızı olumsuz yönde etkileyen koronavirüs pandemisi ilk olarak 2019 yılı Aralık ayında karşımıza çıkmıştır (Karataş, Z. 2020). Çin'in Wuhan kentinden Dünya Sağlık Örgütü'ne çok sayıda zatürre vakaları bildirmesiyle corona virüsün hayatımıza girişi resmîyet kazanmıştır (Budak ve Korkmaz, 2020).

2020 yılının başlaması ile Avrupa, Amerika ve tüm dünya ülkelerini sarmaşık gibi sarmasıyla birlikte pandemi süreci insanlık tarihinin sağlık alanında zorlu bir sınavı olarak tarihe geçmiştir. Covid-19 virüsü ile toplumları zorlayan ve yeni toplum kuralları oluşturan pandemi süreci başlamıştır. Koronavirüs hastalığı (COVID-19), SARS-CoV-2 virüsünün neden olduğu bulaşıcı bir hastalıktır (World Health Organization, 2020a, 2020b). Dünya Sağlık Örgütü tarafından resmi ismi SARS-CoV-2 yani Şiddetli Akut Solunum Sendromu-Koronavirüs-2 olarak açıklansa da kısa tanım olarak Covid-19 tanımı kullanılmaktadır. Virüsün çıkış sebebi olarak Çin'in Wuhan kentinde bulunan deniz ürünleri pazarı olarak düşünülse de virüsün çıkış noktası Dünya Sağlık Örgütü tarafından hala araştırılmaktadır. Bu virüs için Covid-19 teriminin kullanılma sebebi 2019 yılında ilk kez karşılaşmamızdır.

Covid kelimesi tabiri ise koronavirüs, virüs ve hastalık kelimesinin İngilizce dili karşılığında alınan kısaltmalarla elde edilmiştir (Eraslan, 2021). Şiddetli Akut Solunum Sendromu-Koronavirüs-2 hastalığı insandan insana farklı semptomlarla karşımıza çıksa da virüsün vücuda girdikten 2-14 gün sonra genellikle gösterdiği semptomlar yüksek ateş, öksürük, nefes darlığı, baş ağrısı, boğaz ağrısı, burun akıntısı, kas ve eklem ağrısı, halsizlik, koku ve tat kaybı, ishal gibi belirtilerle kendini göstermektedir (Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı, 2020).

Ergün ve Sakız (2021), yaptıkları çalışmada virüsün bulaşmasını önlemek amacıyla önleyici davranışlara uyma düzeyi ile insanların yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Covid-19 pandemisinde alınan önleyici davranışlar

Bütüncül sağlık anlayışı hastalık öncesi korumayı da içeren bir iyilik halini vurgulamaktadır (Karaköse, S. Ve Akçınar, B. 2021). Böylece önem arz eden konulardan biri olan önleyici sağlık davranışı; kişinin hastalığa yakalanmayı önlemek amacıyla inandığı sağlık davranışını uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Karaköse, S. Ve Akçınar, B. 2021). Önleyici davranışlar bir hastalığın ortaya çıkmasının önüne geçebilmek adına büyük önem arz etmektedir. Bireyi ve toplumu oluşabilecek sağlık risklerinden koruyabilmek adına yürürlüğe konulan bu uygulamalara uyumun en üst düzeyde olması beklenmektedir.

Halk sağlığını riske atmamak ve koruyarak bulaşların önüne geçebilmek adına Koronavirüs salgınına karşı Dünya Sağlık Örgütü tarafından bazı önleyici davranışlar yayınlanmıştır. En başta hastalığa temas durumunda veya seyahat geçmişi bulunan bireylere 14 günlük karantina süreci önerilmiştir. Tavsiye edilen önleyici davranışların başında doğru bir şekilde maske takmak, sık sık el yıkamak ve insanlarla aramıza en az 1 metre mesafe bırakmak gelmektedir (World Health Organization, 2020). Öksürme ya da hapşıрма durumlarında tek kullanımlık peçete ya da dirseğin iç tarafıyla ağız kapatılması önerilmektedir. El yıkamanın mümkün olmadığı zamanlarda el septiği kullanılmalıdır. Sık dokunulan yüzeylerin temizliğine dikkat ederek düzenli olarak alanların dezenfekte edilmesi gerektiği önerilmiştir. Aşı çözümünün geliştirilmesiyle ise sıranız gelir gelmez yerel yönergeler ile aşı olunması önerilmektedir (World Health Organization, 2023). Şüpheli durumlarda Covid-19 testi yaptırmak önerilmiştir. İletişim imkanları fazla olan sektörlerde uzaktan çalışma sistemine geçilmesi temas azaltmak için önemli bir önleyici davranış olarak belirtilmiştir. Ülkemizde alınan önleyici davranışların başında dünya çapında da kabullenilmiş temel prensipler olan temizlik, maske ve mesafe gelmektedir (Türkiye Cumhuriyeti İçişleri

Bakanlığı, 2020). Bu temel prensiplerin yanı sıra ülkemizde sokağa çıkma yasağı ve HES kodu gibi kararlar alınmıştır (Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı, 2020).

1.3. Koronavirüs pandemisinde okullarda alınan önleyici davranışlar

Covid-19 hastalığı damlacık yoluyla ve iki metreden yakın uzaklıkta insandan insana bulaşmaktadır (Türken,M.,& Köse, Ş., 2020). Ayrıca Covid-19 öksürme, hapşıрма, konuşmayla yayılan damlacıkların solunması veya virüs bulunan yüzeylere dokunduktan sonra ellerin burun, ağız ve göze götürülmesi yoluyla bulaşır (Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı, 2020). Bulaş yollarına baktığımız zaman bulaşın en fazla olacağı yer okullardır.

Salgının seyrine göre yükseköğretim kurumları örgün programlarda hibrit eğitim modelini uygulayabilecek. Uzaktan eğitim modelinin önerilmesi ile eğitim hayatı aksamadan ve sağlık riski oluşmadan bir süreç yönetilmesi mümkündür. Yüz yüze eğitim için öğrenci, öğretmen ve personelin de aşılınmış olmasına özen gösterilmelidir. Aşı teşviği için PCR testleri zorunluluğu getirilmiştir.

Üniversitelerde dersliklerde, kampüslerde, toplantı salonlarında maskeye ve temizliğe dikkat edilmelidir. Kapalı alanlarda maske kullanımının sürekli olması sağlanmalıdır. Böylelikle okul binasının içerisinde ve fiziksel mesafe ayarlanmasının zorlaştığı okul bahçe alanlarında maske ile korunma yoluna gidilmiştir.

Sınıf içinde oturma düzeninde kişiler arası en az 1 metre mesafe konulmalıdır. Ortak alan ve sınıf içerisinde fiziksel mesafe uygulaması kapsamında oturma alanlarının düzenleri yenilenmiştir. Tekli sıralar konularak veyahut mümkün olmayan yerlerde ise tek kişi oturularak 1 metre kuralı uygulanmaya başlamıştır.

Pandemi başlangıcında uzaktan eğitim modeli uygulanmış olsa da normalleşme süreci ile önleyici davranışlar ile öğrencilerin eğitim kurumlarına yüz yüze eğitime geri döndürülme çalışmaları başlatılmıştır.

Önleyici davranışlara uyulması koronavirüs pandemi sürecini yavaşlatma konusunda büyük önem taşımaktadır. Önleyici davranışlara uyulması ile Covid-19 virüsünün bulaş hızının ivmesinin azaldığı tespit edilmiştir. Önleyici davranışlar sadece pandemi sürecinde değil, normalleşme sürecine de adım atılabilmesi ve halk sağlığının kontrol altında tutulabilmesine yardımcı olmuştur.

1.4. Eğitimde kalite

Kalite kavramı hayatımızın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Kalite kelimesi denildiği zaman akla ilk olarak iyi, verimli veya en basit tabirle standart olan olarak gelmektedir.

Eğitim, çocukluk çağından itibaren başlayarak yaşam boyu okul, üniversite, birey, mesleki olarak ya da deneyimleyerek kazanılmaktadır.

Yaşadığımız bu teknoloji çağı getirilerinin başında ise insanların mükemmellik arayışları gelmektedir. Bu mükemmellik arayışı öncelikli olarak en temel hak olan eğitimde aranmaktadır. Kaliteli eğitim anlayışının benimsendiği bu yüzyılda hem eğitimciler hem eğitim alan öğrenciler hem de öğrenci velileri verilen eğitimin her bakımdan yeterli olması konusunda ortak payda da buluşmaktadırlar.

Eğitim kurumlarında hedeflere ulaşarak verimli bir müfredat ile eğitim hizmeti sunulması kaliteli ve etkin bir eğitim amaçlanmaktadır.

Eğitimde kalite, üretilen eğitim hizmetlerinin toplumun beklentisine uygunluğu veya toplumun beklentilerini karşılama derecesi ya da yüksek düzeyde davranış üretme; sürekli gelişim ve mükemmeliyet gibi literatürde tanımları mevcuttur (Numanoğlu, G 2001).

Japon kalite düşünürü Ishikawa “Kalite eğitimle başlar eğitimle biter” görüşünü savunmaktadır (Kayadibi, F. 2001).

Eğitimde kaliteyi sağlamak, bir dizi faktörün dengeli ve etkili bir şekilde bir araya getirilmesini gerektirir. Kısaca, kaliteli eğitim nitelikli öğretmenler, güncel ve kapsamlı müfredat, öğrenci merkezli yaklaşım,

etkili öğretim yöntemleri, değerlendirme ve geri bildirim ve okul iklimi ve fiziksel koşullar gibi unsurlarla sağlanabilir. Bu unsurların birlikte ve uyum içinde uygulanması, eğitimde kaliteyi sağlar. Eğitimde kalite şu yollarla ölçülebilir: 1) Öğrenci Başarıları, 2) Öğretmen Performansı, 3) Müfredat Uygunluğu, 4) Öğrenci Memnuniyeti, 5) Mezunların Durumu, 6) Eğitim Süreçleri ve Kaynaklar. Bu faktörlerin kombinasyonu, eğitimde kalitenin genel bir değerlendirmesini sağlar. Yükseköğretimde kalite, üniversitelerin sunduğu eğitim, araştırma ve topluma katkı faaliyetlerinin niteliğiyle ilgilidir. Bu noktada akademik programların niteliği, araştırma kapasitesi, öğrenci gelişimi, uluslararasılaşma, mezun başarısı, sürekli gelişim gibi unsurlar, yükseköğretimde kaliteyi ölçmeye ve artırmaya yardımcı olur. Yükseköğretimde “akreditasyon” kavramı, bir üniversitenin veya akademik programın, belirli kalite standartlarını karşıladığını onaylayan bir dış değerlendirme sürecidir. Akreditasyonun amacı, eğitim kalitesini güvence altına almak ve sürekli iyileştirmeyi teşvik etmektir. Kısaca, akreditasyon şu şekilde işler: * Akreditasyon, genellikle bağımsız kalite denetleme kuruluşları tarafından yapılır. * Üniversite veya program, belirli eğitim, araştırma, öğretim ve yönetim standartlarına göre değerlendirilir. * Uzmanlar, üniversitenin akademik kadrosu, müfredatı, öğrenci desteği, altyapısı gibi unsurları inceleyerek rapor hazırlar. * Akredite olan program veya üniversite, belirli bir süre boyunca kalite standartlarını karşıladığı kabul edilir, ancak bu süreç düzenli aralıklarla tekrar değerlendirilir. Akreditasyon, kurumların ulusal ve uluslararası düzeyde tanınırlığını ve güvenilirliğini artırmalarına yardımcı olur.

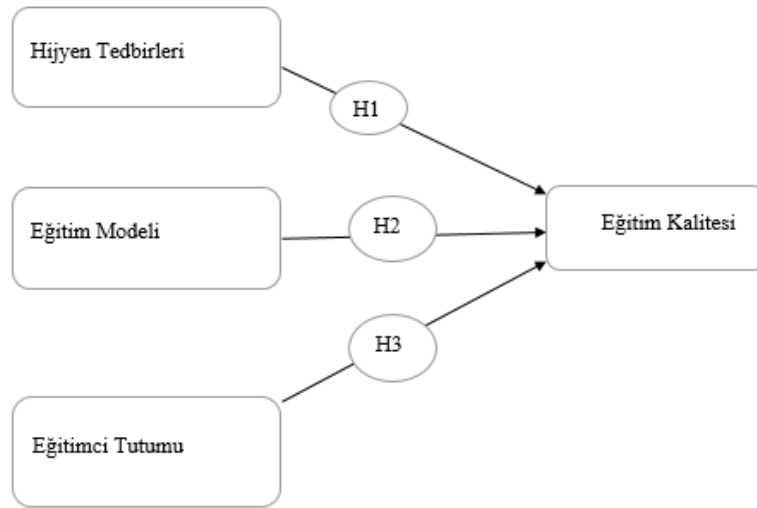
Önleyici davranışlar, hastalıkların ve sağlık sorunlarının ortaya çıkmasını engellemeye yönelik tedbirler olarak, bireylerin genel sağlığını korur. Bu da bireylerin daha sağlıklı ve üretken olmalarını sağlayarak, eğitim kalitesini dolaylı olarak artırabilir; çünkü sağlıklı bireyler öğrenmeye daha iyi odaklanabilir ve performansları yükselir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Salgının etkisini en çok hissettiğimiz sektörlerin başında eğitim sektörü gelmektedir. Covid-19 pandemisi ile eğitim modelinde bir reformun başlangıcı da kaçınılmaz bir hale gelmiştir. Bulaş riskinin en hızlı ve çok olduğu noktanın eğitim kurumları olması ile en hızlı ve sert tedbirlerin eğitim kurumlarında yapıldığı görülmektedir.

Eğitim sektöründe sosyalleşme kurallarının değiştiği, teknolojinin eğitim ile harmanlanma dönemine pandemi süreci ile girildiği aşıkardır. Bu gelişim ile eğitim kalitesine etki eden faktörlerin açıklanabilmesi, analiz edilmesi ve sonuçlarının idrak edilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmada pandemi sürecinde uygulanan önleyici davranışlara uyma düzeyi ile eğitim kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemek ve pandemi sürecinde uygulanan önleyici davranışlar ile eğitim kalitesi arasındaki ilişkinin demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, yaşam alanı) değişimini gözlemlemek amaçlanmıştır.



Şekil 1. Araştırma modeli

Bu araştırmada Covid-19 pandemi süreci ile hayatımıza giren önleyici davranışların eğitim kalitesi üzerinde yapmış olduğu etki incelenmiştir (Bkz. Şekil 1). Bu amaçla çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel ve korelasyonel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Bu araştırma araştırılan konuya dair verinin tek seferde toplanmasından dolayı kesitsel araştırma deseni, değişkenler arasında ilişkinin modellendiği yapısal eşitlik modeli kullanıldığından dolayı da korelasyonel araştırma deseni olarak modellenmiştir (Fraenkel, Wallen, Hyun, 2011).

2.2. Araştırmada geliştirilen hipotezler

Araştırma sürecinde ortaya çıkan hipotezler literatür taramaları ve deneysel çalışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır.

Hijyen tedbirleri: Bilim kurulları tarafından yayınlanan tedbirler dikkate alınarak eğitim sektörü için değerlendirip, entegre edilerek eğitim alanları koşullarına uygun bulaş önleyici tedbir davranışları kararlaştırılmıştır. Pandemi normalleşme süreci başlangıcı ile eğitimde yüz yüze modeline kademeli dönüş sürecinin sorunsuz yürütülebilmesi için bazı tedbirlere uyum sağlanması istenilmiştir. Bu tedbirlerin başında korku ve endişe yaratmamak için öğrenciler arasında 2 metre mesafe ile oturularak sosyal mesafenin korunmasının uygun olacağı belirlenmiştir. Bir diğer önem arz eden konu ise pandeminin bulaş yolunun havada asılı kalan damlacıklar olduğu bilinmesi üzerine maskesiz ders işlenmesi olmamasıdır. Covid-19 pandemi sürecinde önleyici davranışların toplumsal boyutunda alınan tedbirler kadar kişilerin kalabalık ortamlardan çıktıkları zaman yaptıkları bireysel tedbirlerinde önemi büyüktür. Eşyalarını dezenfekte etmeleri, ellerini en az 20 saniye bol su ve sabun ile yıkamaları Bilim Kurulunun önerisi ile altını çizilen önemli önleyici davranışlar arasında yer almaktadır.

Eğitim modeli: Covid-19 virüsünün ülkemizde görülmesi ile hızlı bir şekilde kararlar alınarak ülke genelinde kapanmaya gidilmiştir. Okulların belirsiz olarak tatil edilme kararının ardından eğitimin aksamaması adına hızlı bir şekilde çözüm arayışı içine girilmiştir. Çözüm olarak çevrimiçi eğitim modeli uygulanma kararı alınmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Eba üzerinden, Yükseköğretimde ise internet tabanlı programlar ile eğitim aksama problemini ortadan kaldırmaya fikrini uygulamaya karar vermiştir. Uzaktan eğitim, çevrimiçi eğitim, teknolojik uygulama ve cihazlar yardımıyla öğrenen, öğretene ve öğrenme kaynakları arasındaki mekân ve zaman sınırlamalarını ortadan kaldırarak eğitimin devamını amaçlayan disiplinler arası bir alandır (Yağan, SA 2021). Dünyada Covid-19 pandemi süresi yaşanması esnasında ise çevrimiçi eğitim modeli ile sağlıklarını da koruyabilmişleridir. Eğitimde internet tabanlı bu dijitalleşme modelinin avantajları kadar dezavantajları olduğu da muhakkaktır. Öncelikli olarak çalışma süresinde herkesin yabancı olduğu bu durum birçok problemi de beraberinde getirmiştir. Çevrimiçi eğitim modelinde kullanılan internet tabanlı programlarda alt yapı sorunu yaşayan öğrencilerden bir kısmı derslere erişim hususunda zorluk yaşamıştır.

Eğitimci tutumu: Çevrimiçi modelinin aksamadan devam edebilmesi için eğitimcilerin omuzlarında büyük bir sorumluluk binmiştir. Bu sorumluluğu en üst düzeyde ve nizami bir şekilde yerine getirmeye çalışan eğitimcilerin, öğrencileri doğru bir şekilde bilgilendirmesi öğrencilerin üzerindeki stresi ve endişeyi minimum düzeye düşürmüştür. Öğrenciler uzaktan eğitimde eğitimci ile etkili bir iletişim kurabilmesi, öğrenme platformunu sorunsuz kullanabilmesi, teknik sorunlar karşısında hızlı bir şekilde destek alması öğrencilerin bireysel motivasyonunu yüksek tutarak çevrimiçi eğitimi avantajlı hale getirmektedir ve öğrenciler bu eğitim modelinden memnuniyet duymaktadır (Talan T, 2022).

2.2.1. Belirlenen hipotezler

H1: Covid-19 normalleşme süresinde alınan hijyen tedbirlerinin eğitim kalitesi üzerine olumlu bir etkisi vardır.

H2: Covid-19 normalleşme süresinde uygulanan eğitim modelinin eğitim kalitesi üzerine olumlu bir etkisi vardır.

H3: Çevrimiçi eğitim modelinde eğitimci tutumunun eğitim kalitesi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

2.3. Veri toplama yöntemi ve aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak çevrimiçi anket uygulaması kullanılmıştır. Literatür taraması sonucunda oluşturulan anket sorularında katılımcıların anlam karmaşası içerisine girmemesi için sade, yalın ve anlaşılır bir kullanılmaya özen gösterilmiştir. Anket, Covid-19 sürecinden sonra hayatımızda yaygın olarak kullanılmaya başlanan Google Forms aracılığı ile çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Google Formlar üzerinden oluşturulan anket, sosyal medya ve Başkent Üniversitesi mesaj yolu ile bütün öğrencilere ulaşmaya çalışarak katılımı kolaylaştırmıştır. Uygulanan anketin çevrimiçi olması sebebi ile anket sırasında kâğıt israfının önüne geçilmiştir. Ayrıca uygulanan bu yöntem ile daha az maliyet oluşmuştur. Anket uygulamasının çevrimiçi olması cevapların otomatik olarak kaydedilmesini sağlamıştır. Böylelikle cevapların yanlış aktarılmasının önüne geçilerek iş gücü ve zaman kaybının oluşmasını engellemiştir.

Anket uygulaması başlamadan önce katılımcılara gönüllülük esas olduğu, doğru ve samimi yanıtlar verilmesinin bilimsellik açısından önemi ve yanıtların gizliliği hususunda bilgilendirme katılımcılara yapılmaktadır. Bu sebeple katılımcıların gönüllülük esasına göre verdikleri yanıtların doğru ve samimi olduğu varsayılmaktadır. Bilimsel açıdan önemi vurgulanan araştırmaya verilen cevapların etik kurallar çerçevesinde yansız olduğu varsayılmaktadır. Araştırma evreni Başkent Üniversitesinde eğitim gören öğrencileri kapsamaktadır. 2022- 2023 Güz Dönemi toplam öğrenci sayısı 17.000 (on yedi bin) olan Başkent Üniversitesinde yürütülen bu çalışmanın 0.05 anlamlılık derecesinde örnek genişliği 376 olarak hesaplanmıştır (Akbulut, 2021). Ankete 400 kişi katılım göstermiştir. Yeterli örneklem sayısı ile doğru ve güvenilir sonuçlara ulaşmaya çalışılmıştır.

Anketin ilk kısmında katılımcının yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve yaşam alanı gibi demografik özelliklerini çözümlemeye yönelik sorular sorulmaya dikkat edilmiştir.

İkinci kısımda ise 5'li Likert Ölçeği kullanılarak öğrencilerin covid-19 pandemisinde temizlik ve hijyen konularında aldıkları ve uyguladıkları tedbirlerine uyumlarını "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Karasızım", "Katılıyorum", "Kesinlikle Katılıyorum" seçenekleri ile kendilerine en uygun seçeneği seçmeleri belirlemeyi hedeflemektedir.

Anketin son kısmında ise aldıkları eğitimin yeterlilik düzeyini belirlemek ve kalitesini anlamaya yönelik 5'li Likert ölçeği kullanılarak katılımcılara sorular sorulmuştur. Böylelikle katılımcıların toplamda 27 soruluk bir anket cevaplanması istenmiştir. Anket soruları 3 gruba ayrılarak literatür taraması ile sorular

oluşturulmuştur. Covid-19 hijyen tedbirlerine uyum, covid-19 sürecinde uygulanan eğitim modelinin önemi ve covid-19 pandemi sürecinde eğitimcinin önemi başlıkları altında sorular belirlenerek anket katılımcılara yönlendirilmiştir. Yürütülen anket çalışmasında, katılımcıların gönüllülük esasına göre verdikleri yanıtların doğru ve samimi olduğu varsayılmaktadır. Bilimsel açıdan önemi vurgulanan araştırmaya verilen cevapların etik kurallar çerçevesinde yansız olduğu varsayılmaktadır.

Ölçek sorularına ve ölçek sorularının referanslarına aşağıda Tablo 1, Tablo2, Tablo 3 ve Tablo 4' de yer verilmiştir. Tablolarda yer alan F1, F2 ve F3 bağımsız değişkenler, Eğitim Kalitesi ise bağımlı değişkendir.

Tablo 1.

Araştırmada Kullanılan Ölçek ve Referansları (F1- Hijyen Tedbirleri) Tablosu

Faktör	Ölçek Sorusu	Kaynak
(F1) Hijyen Tedbirleri	Üniversite içerisinde düzenlenen toplu faaliyetlerde 2m fiziksel mesafeye dikkat ederim.	Büyükbese, T., & Dikbaş, T. Covid-19 Farkındalık Ölçeği (COVFÖ) Geliştirme Çalışması. <i>Abant Sosyal Bilimler Dergisi</i> ,21(2), 21-40, 2021. Doi: 10,11616/basbed.vi.858037
	Üniversiteden eve geldiğimde çanta, cüzdan, anahtarlık ve cep telefonumu dezenfekte ederim.	Çiçek, B., Şahin, H., Erkal, S. Covid-19 Hijyen Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. <i>Turkish Studies</i> . 2020. Doi: 10.7827/TurkishStudies.45906
	Sınıf ortamında iki kişi arasındaki fiziksel mesafeye dikkat ederim.	Büyükbese, T., & Dikbaş, T. Covid-19 Farkındalık Ölçeği (COVFÖ) Geliştirme Çalışması. <i>Abant Sosyal Bilimler Dergisi</i> ,21(2), 21-40, 2021. Doi: 10,11616/basbed.vi.858037
	Üniversite yerleşkesi içerisinde sosyal izolasyona çok dikkat ederim.	Durak Batgün, A. ve Şenkal Ertürk, İ. Çok Boyutlu COVID-19 Ölçeği geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. <i>Nesne</i> , 8(18), 406-421. 2020. DOI: 10.7816/nesne-08-18-04
	Üniversite yerleşkesi içerisinde vakit geçirdikten sonra eve geldiğimde kıyafetlerimi hemen havalandırırım.	Çiçek, B., Şahin, H., Erkal, S. Covid-19 Hijyen Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. <i>Turkish Studies</i> . 2020. Doi: 10.7827/TurkishStudies.45906
	Sınıflar düzenli olarak havalandırılır.	Çiçek, B., Şahin, H., Erkal, S. Covid-19 Hijyen Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. <i>Turkish Studies</i> . 2020. Doi: 10.7827/TurkishStudies.45906
	Pandemi döneminde koronavirüse yakalanmamak için üniversite içerisindeki tuvaletleri kullanmaktan kaçınırım.	Artan, T., Karaman, M., Atak, I. & Cebeci, F. Covid-19 Salgınına Yönelik Algı ve Tutumları Değerlendirme Ölçeği 'nin Değerlendirilmesi. <i>Sosyal Bilimler Dergisi</i> , 4(2), 101-107, 2020.
	Üniversite yerleşkesi içerisinde bulunduğum ortamdaki yüzeylerin (masalar, sıralar) ve nesnelerin (telefonlar, klavyeler) dezenfekte edilmiş olmasına dikkat ederim.	Büyükbese, T., & Dikbaş, T. Covid-19 Farkındalık Ölçeği (COVFÖ) Geliştirme Çalışması. <i>Abant Sosyal Bilimler Dergisi</i> ,21(2), 21-40, 2021. Doi: 10,11616/basbed.vi.858037
	Koronavirüsün bulaşmasını önlemek için öğrenciler maske takmalıdır.	Memduhoğlu, D. D. H. B., & Tanhan, Y. D. D. F. Üniversite Akademik Başarılarını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. <i>Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 10(1), 106-124, 2013.
	Sınıf ortamı derslerin yapılması için uygundur.	Çiçek, B., Şahin, H., Erkal, S. Covid-19 Hijyen Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. <i>Turkish Studies</i> . 2020. Doi: 10.7827/TurkishStudies.45906
	Ellerimi, insanlarla temasa geçtikten sonra yıkarım/dezenfekte ederim	Büyükbese, T., & Dikbaş, T. Covid-19 Farkındalık Ölçeği (COVFÖ) Geliştirme Çalışması. <i>Abant Sosyal Bilimler Dergisi</i> ,21(2), 21-40, 2021. Doi: 10,11616/basbed.vi.858037

Tablo 2.

Araştırmada Kullanılan Ölçek ve Referansları (F2- Eğitim Modeli) Tablosu

Faktör	Ölçek Sorusu	Kaynak
(F2) Eğitim Modeli	Çevrimiçi eğitim sonrasında yüz yüze eğitimin önemi ortaya çıkmıştır	Arslan, R. Salgın Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 12(23), 369-393, 2021. Doi:10.36543/kauibfd.2021.017
	Çevrimiçi eğitim sürecinde dersleri kavramada zorluklar yaşanmaktadır	Arslan, R. Salgın Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 12(23), 369-393, 2021. Doi:10.36543/kauibfd.2021.018

Tablo 3.

Araştırmada Kullanılan Ölçek ve Referansları (F3- Eğitimci Tutumu) Tablosu

Faktör	Ölçek Sorusu	Kaynak
(F3) Eğitimci Tutumu	Pandemi sürecinden sonra da verilecek dersleri çevrimiçi olarak almak isterim.	Yıldız, E.P., Çengel, M. & Alkan, A. Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği. OPUS International Journal of Society Researches, 17(33), 132-153, 2021. Doi: 10.26466/opus.811510
	Öğretmenler çevrimiçi eğitim sürecinde yüz yüze eğitimdeki gibi öğrencinin derse motivasyonunu sağlamaktadır.	Metin, M., Çevik, A., Gürbey, S. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerini Belirleme Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. International Journal of Social and Humanistic Sciences, 2021. Doi: 10.47155/mamusbbd.911344
	Çevrimiçi eğitim sürecinde üniversite tarafından yapılan bilgilendirmeler yeterlidir.	Arslan, R. Salgın Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 12(23), 369-393, 2021. Doi: 10.36543/kauibfd.2021.018

Tablo 4.

Araştırmada Kullanılan Ölçek ve Referansları (Eğitim Kalitesi) Tablosu

Faktör	Ölçek Sorusu	Kaynak
Eğitim Kalitesi	Üniversite yönetimi öğrencilerine bilimsel/özgür bir ortam sağlamaktadır.	Memduhoğlu, D. D. H. B., & Tanhan, Y. D. D. F. Üniversite Akademik Başarılarını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 106-124, 2013.
	Sınavlar öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçer niteliktedir.	Memduhoğlu, D. D. H. B., & Tanhan, Y. D. D. F. Üniversite Akademik Başarılarını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 106-124, 2013.
	Üniversite yönetimi akademik başarıyı artırmak için çaba harcamaktadır.	Memduhoğlu, D. D. H. B., & Tanhan, Y. D. D. F. Üniversite Akademik Başarılarını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 106-124, 2013.
	Öğrenciler yurt içi ve yurt dışı değişim programlarından (Farabi, Erasmus, Sokrates) faydalandırılmaktadır.	Memduhoğlu, D. D. H. B., & Tanhan, Y. D. D. F. Üniversite Akademik Başarılarını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 106-124, 2013.
	Ders konuları mesleki eğitime katkı sağlamaktadır.	dos Santos, A.A.A., Queluz, F.N.F.R., Gallo, A.C.P and Vegia, T.H.L. Academiz Life Assessment Scale (ALAS): A New Factorial Structure. Universidade de Sao Francisco, 2020.
	Üniversitemi başkalarına tavsiye ederim.	Bektaş, H. & Ulutürk Akman, S. Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği: Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizi. Istanbul University Econometrics and Statistics E-Journal, (18), 116-133, 2014.

Tablo 4'ün Devamı

Öğretim üyesi, öğrencileri yönlendirmek için yeterli zamanı ayıramamaktadır.

Bektaş, H. & Ulutürk Akman, S. Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği: Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizi. Istanbul University Econometrics and Statistics E-Journal, (18), 116-133, 2014.

2.4. Araştırmada kullanılan analiz yöntemi

400 adet bireyin katılımı ile sonlandırılan çevrimiçi anket uygulamasından elde edilen veriler SPSS AMOS 24 programları kullanılarak çalışma yürütülmüştür.

Gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisini tahmin etmeye yardımcı olan Yapısal Eşitlik Modeli çalışmada kullanılmıştır. Elde edilen verilerden katılımcıların demografik özellikleri elde edilmiştir (bkz. Tablo 5).

Tablo 5.

Tanıtıcı İstatistikler

Anket Sorusu	Frekans (N:400)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	240	60
Erkek	160	40
Nerede yaşıyorsunuz?		
Ailemle	238	59,5
Yurtta	42	10,5
Öğrenci evi	50	12,5
Tanıdık/Akraba ile	18	4,5
Diğer	52	13,0
Yaş		
17-22	58	14,5
23-28	279	69,8
29-34	51	12,7
35+	12	3,0
Eğitim durumu		
Ön lisans	41	10,3
Lisans	236	59,0
Yüksek lisans	86	21,5
Doktora	37	9,3

Elde edilen demografik özelliklere ait istatistikler sonucunda cinsiyeti kadın olan katılımcıların erkek bireylere oranla daha fazla katılım gösterdikleri görülmektedir. Lisans eğitim programında öğrenim gören öğrencilerin 59% ile diğer öğrenim programlarına oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Bir diğer demografik özellik olan yaş kriterinde 23-28 yaş arasındaki katılımcıların çoğunluk oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca aile ile yaşayan bireylerin %59,50 katılım sağladığı görülmüştür. Anket çalışmasından elde edilen veriler üzerinde Faktör analizi uygulanmıştır.

2.5. Faktör analizi

Faktör analizi, birbiri ile ilişkili veri yapılarını birbirinde bağımsız ve daha az yeni veri yapılarına dönüştürmek, yapıyı etkileyen değişkenleri gruplayabilmek için uygulanan istatistiksel analiz yöntemidir (Patır, 2009).

Çalışma da uygulanan ölçeğin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 6). KMO yeterlilik katsayısının 1'e yakın olması değişkenlerin birbirini mükemmel olarak tahmin edebileceğini ve Bartlett's Küresellik testinde ise p değerinin 0,05'ten küçük olması değişkenlerin faktör analizi için uygun olduğu ve faktör analizinin uygulanabileceğini göstermektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

Tablo 6.

KMO ve Bartlett testi

Kaiser-Meyer-Olkin		
Measure of Sampling Adequacy		0,925
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3920,867
	Df	120
	Sig.	0

KMO katsayısı 0,9 ve üzerinde ise mükemmel, 0,80 ile 0,89 arasında ise çok iyi, 0,70 ile 0,79 arasında ise iyi, 0,60 ile 0,69 arasında ise orta, 0,50 ile 0,59 arasında ise zayıf korelasyonlar olduğu söylenebilmektedir (Gügerçin, U. Ve Aksay, B. 2017). KMO and Bartlett's Test tablosu incelendiğinde Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy değeri 0,925 çıktığı görülmektedir. 0,9 ve üzeri değer mükemmel olarak nitelendirilmesinden dolayı seçilen örneklemin faktör analizi için uygunluğu test edilmiş ve yeterliliği kanıtlanmıştır.

Bartlett's Test of Sphericity (Sig.) değerinin 0,000 olduğu görülmektedir. Sig. değerinin 0,05 değerinden küçük olması faktör analizi yapılabileceğini kanıtlamaktadır. Değişkenlerin gruplandırılarak birbirinden bağımsız daha az sayıda yeni değişkenler oluşmasını sağlayan (Büyüköztürk, 2018), verinin özetlenebilirliğini sağlayan (Yap ve Khong, 2006) Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır.

Yapılan analiz neticesinde ortaya çıkan 3 faktör toplam varyansın yüzde 66,741'ini açıklamaktadır. Toplam varyansın %40,325'ini 1. Faktör; %13,421'ini 2. Faktör ve %12,995'ini 3. Faktör tarafından açıklandığı görülmektedir (bkz. Tablo 7).

Faktörler sırasıyla incelenmiş olup faktörlerin alt düzeylerine göre isimlendirilmiştir. Sırasıyla hijyen tedbirleri, eğitim modeli ve eğitimci tutumu olarak isimlendirilmiştir. Hijyen Tedbirleri faktörü güvenilirlik düzeyinin 0,936; Eğitim Modeli faktörünün 0,785; Eğitimci Tutumu faktörünün ise 0,786 güvenilirlik düzeyine sahip olduğu görülmektedir. İç tutarlılığın ölçütü olan ve önem düzeyi yüksek olan güvenilirlik katsayısı Cronbach α 0,70 değerinden büyük değer almasıyla modelin güvenilir olduğu yorumu yapılabilmektedir (Bardakçı, S. & Gürbüz, R. B, 2020). Modelin boyutlarının Cronbach α değerleri incelendiğinde değerlerin hepsinin 0,70'ten büyük olması sebebiyle model güvenilirdir yorumu yapılabilmektedir.

Tablo 7.*Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

	Faktör Yükleri	Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)
Hijyen tedbirleri		40,325	40,325
CM1	0,829		
CM2	0,800		
CM3	0,798		
CM5	0,771		
CM4	0,765		
CM7	0,754		
CM6	0,747		
CM8	0,734		
CM11	0,722		
CM9	0,698		
CM10	0,637		
Eğitim modeli		13,421	53,7546
CM12	0,892		
CM13	0,795		
Eğitimci tutumu		12,995	66,741
CM14	0,871		
CM15	0,738		
CM16	0,629		

Cronbach's Alpha değerine ek olarak bir başka geçerlilik testi ise ortalama varyans AVE (Average Variance Extracted) ve birleşik güvenilirlik CR (Composite Reliability) değerleri kullanılmaktadır. Ölçeğin geçerli olabilmesi için uyum düzeyi de önemlidir.

Faktörler altında gruplandırılan ölçek maddelerinin uyumu konusunda AVE ve CR değerleri bilgi vermektedir (Bardakçı, S.& Gürbüz, R. B, 2020). Ölçek için yakınsak ve ıraksak geçerliliğe de bakılması gerekmektedir. AVE değerinin 0,50'nin üzerinde, CR değerinin ise 0,70 üzerinde olması ve CR değerinin ise AVE değerinden yüksek olması beklenmektedir (Özdemir, S ve Güneren, E, 2023).

Yapılan analiz sonucunda ise hijyen tedbirleri faktörünün AVE değeri 0,57 CR değeri ise 0,94 bulunması sebebiyle geçerli olduğu tespit edilmiştir (bkz. Tablo 8).

Eğitim Modeli faktörünün AVE değeri 0,72 ve CR değeri 0,84 bulunmuştur. Eğitimci Tutumu faktörünün ise AVE değeri 0,57 ve CR değeri 0,79 bulunmuştur. Cronbach's Alpha değerine ek olarak test edilen bu değerler ile ölçeğin iç geçerliliği test edilmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu kanıtlanmıştır.

Doğrulamalı faktör analizi, belirlenen bir modelin doğrulanmasını test edebilmek için kullanımı uygundur (Şimşek, 2006). Doğrulamalı faktör analizi, faktörler arasındaki ilişkinin yeterliliğini, bağımsızlığını ve faktörlerin modeli açıklamak hususunda yeterliliğini sınayabilmek için kullanılmaktadır (Erkorkmaz vd, 2013). Doğrulamalı faktör analizi, belirlenen bir modelin doğrulanmasını test edebilmek için kullanımı uygundur (Şimşek, 2006).

Tablo 8.

Faktör Yükleri, Ortalama Varyans ve Birleşik Güvenilirlik Değerleri

	Faktör Yükleri	Cronbach α	Açıklanan Varyans	AVE	CR
Hijyen tedbirleri		0,936	40,325	0,56575	0,934495
CM1	0,829				
CM2	0,800				
CM3	0,798				
CM5	0,771				
CM4	0,765				
CM7	0,754				
CM6	0,747				
CM8	0,734				
CM11	0,722				
CM9	0,698				
CM10	0,637				
Eğitim modeli		0,785	13,421	0,713845	0,832573
CM12	0,892				
CM13	0,795				
Eğitimci tutumu		0,786	12,995	0,566309	0,793798
CM14	0,871				
CM15	0,738				
CM16	0,629				

Başkent Üniversitesi öğrencilerini örneklem olarak çalışılan bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizinin sonuçları Tablo 9’de yer almaktadır.

Tablo 9.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

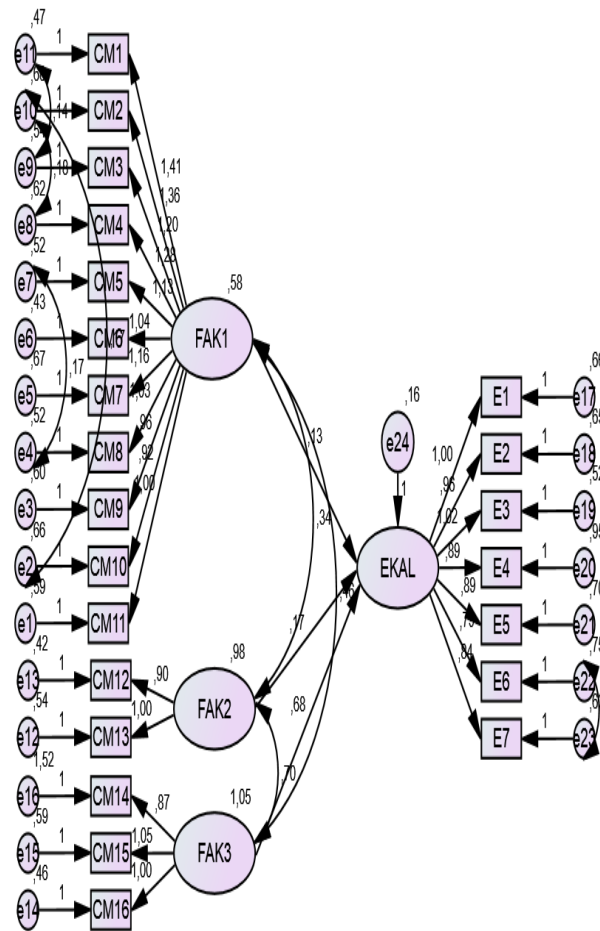
	Sonuç	Uyum İyiliği Değerleri
CMIN	293,282	
CMIN/DF	3,024	<5
GFI	0,917	0,90 ≤ GFI ≤ 1
AGFI	0,900	0,90 ≤ AGFI ≤ 1
CFI	0,950	0,90 ≤ CFI ≤ 1
RMSEA	0,071	0 ≤ RMSEA ≤ 0,08

Yapılan doğrulayıcı faktör analiz sonucunda CMIN/DF değeri 3,024 olarak analiz edilmiştir. CMIN/DF değerinin 5’ten küçük olması beklenmektedir. Yapılan analiz sonucunda 5’ten küçük olarak analiz gerçekleştirilmiştir. RMSEA değeri 0,08 değerini ile 0 arasında olması doğrultusunda kabul edilebilir olarak belirlenmektedir. Çalışmamızda 0,071 değeri ile bu referans değerini doğrulamaktadır. GFI (İyilik Uyum İndeksi-Goodness-of-fit index), AGFI (Düzeltilmiş İyilik Uyum Endeksi), ve CFI değerleri 0,90 il 1 arasında olması beklenmektedir. GFI değeri 0,917, AGFI değeri 0,90 ve CFI değeri 0,95 olarak hesaplanmıştır. Uyum iyiliği değerlerine göre faktörler arasındaki ilişkinin ve faktörlerin modeli açıklamak hususunda yeterli olduğu söylemek mümkündür.

2.6. Yapısal eşitlik analizi

Yapısal eşitlik modeli (YEM) nedensel ilişkileri test etmek, tahmine etmek ve yapısal teorilerin doğrulanmasında kullanılan bir istatistiksel yöntem olarak kullanılmaktadır (Hoyle, 1995, s1; Lee, 2007). İstatistiki yöntemlerde sıkça karşımıza geçen gizil, örtük değişken doğrudan gözlemlenip, ölçümlenemeyen değişkenlerdir. Araştırmacı tarafından ölçülebilen değişkenler ise gözlemlenen değişkenler olarak adlandırılmaktadır. Yapısal eşitlik modeli örtük değişkenler ve gözlenen değişkenler arasındaki nedensel ilişkiyi analiz etmek için kullanılmaktadır. Yapısal eşitlik modeli ölçüm hatalarını göz önünde bulundurup karmaşık yapıları başarılı bir şekilde analiz etmememize yardımcı olmaktadır. Bu özelliği ile Yapısal Eşitlik Modeli hipotez testlerinde avantaj sağlamaktadır. Yapısal eşitlik modeli sosyal bilimler alanlarında yapılan analizler başta olmak üzere, fen, davranış bilimleri, sağlık, pazarlama, siyaset gibi birçok alanda yapılan araştırmalarda sıklıkla karşımıza çıkmaktadır.

Yürütülen bu araştırmada Yapısal Eşitlik Modelinin uygulanabilmesi için SPSS AMOS 24 programı kullanılmıştır (bkz. Şekil 2).



Şekil 2. YEM diyagramı

Yapısal eşitlik modeli iki yapıdan oluşmaktadır. Bu iki yapı; ölçüm modeli ve yapısal model olarak adlandırılmaktadır. Ölçüm modeli doğrulayıcı faktör analizi modelinde, yapısal model ise yol analizinde kullanılırken karşımıza çıkmaktadır.

Yapısal Eşitlik Modelinin beş temel aşaması bulunmaktadır. (ALKIŞ, N. 2016)

- 1- Model belirleme: Tahmin gerçekleştirilecek modelin uzmanlar tarafından önerilmesi sonucu belirlenmesidir.

- 2- Modeli tanımlama: Bu kısımda modelin tanımlanıp tanımlanmadığı incelenmektedir (Alkış, N. 2016). Veri matrisinde bulunan bütün sayısal değerler ve parametreler belirlenmiş ve belirlenen değerler yalnızca bir tane ise model tanımlaması yapılmış olarak kabul edilmektedir (Kaya, Ş. 2014).
- 3- Model tahminleme: Bu aşamada tanımlanmış modelin parametrelerinin tahmini yapılmaktadır. Ölçüm ve yapısal modeller tanımlaması yapıldıktan sonra giriş matrisi seçilerek parametre tahmini yapılmaktadır (Kaya, Ş.2014). Yapısal eşitlik modelinde en çok kullanılan tahmin metodları:
 - a. En Çok Olabilirlik (Maximum Likelihood Estimation-ML),
 - b. En Küçük Kareler (Generalized Least Squares-GLS),
 - c. Ağırlıklı En Küçük Kareler (Weighted Least Squares-WLS),
 - d. Robust En Çok Olabilirlik yöntemleri kullanılabilir.
- 4- Model uyumu: Model ile verilerin birbiri ile uygunluk ve tutarlılığını belirleyebilmek için uygulanan aşamadır. Veriye uygunluğu belirleyebilmek için uyum iyiliği değerleri/ indeksleri kullanılır.

Serbestlik derecesinin de Ki-kare istatistiğinde büyük öneme haiz olmasından dolayı burada χ^2/sd (ki-kare/serbestlik derecesi) oranına bakılmaktadır. Elde edilen bu oranın 5'ten küçük olması uyum iyiliğinin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Erkorkmaz, Ünal, et al. 2013).

AGFI değeri ise GFI değerinin gözlemlenen örneklem genişliğine göre düzenlenmiş halidir. GFI ve AGFI değerleri 0 ile 1 arasında değer almakta ve 1'e yaklaştıkça iyi uyum yorumu yapılabilmektedir. Örneklem sayısı büyüdükçe aldığı değerler ters orantılı özellik göstererek küçülmektedir (Hooper vd., 2008). GFI değeri 0,90 ve üzerinde değer almalıdır. GFI değeri 0,90 ile 0,95 arasında (Erkorkmaz vd, 2013) kabul edilebilir uyum olarak görülmektedir. AGFI değeri için ise 0,90 üzeri iyi uyum olarak kabul edilmektedir (Erkorkmaz, Ünal, et al. 2013).

RMSEA değeri 0 ile 1 arasında değer almaktadır (Çapık, C. 2014). Bu değer 0,05 veya küçük olması mükemmel uyumu, 0,05 ile 0,08 arasındaki değerler uygun değerleri ifade ederken 0,10'dan büyük değerler zayıf uyumu temsil etmektedir (Schermele- Engel ve Moosbrugger, 2003).

CFI değeri 0,95 ile 0,97 arasında ise kabul edilebilir uyum olarak kabul edilmektedir (Schermele- Engel ve Moosbrugger, 2003).
- 5- Model değiştirme: Bu aşamada ise modele yeni ilişkiler eklendiği veya anlamlı olmayan ilişkilerin çıkarılarak değişim yapılan aşamadır (Alkış, 2016).

Uyum iyiliği değerlerini test etmemiz sonucunda uyum iliği değerlerinin referans sınırlar içerisinde olduğu ve kabul edilebilir değerler aldığı ispat edilmiştir (bkz. Tablo 10). Modelin istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 10.

YEM Analizi Sonuçları

	Sonuç	Uyum İyiliği Değerleri
CMIN	623,950	
CMIN/DF	2,85	<5
GFI	0,90	0,90≤ GFI≤1
AGFI	0,90	0,90≤ AGFI≤1
CFI	0,95	0,90≤ CFI≤1
RMSEA	0,07	0≤ RMSEA≤0,08

2.7. Hipotez sınaması

Yapısal eşitlik analizi sonuçlarına göre Faktör1 (Hijyen Tedbirleri) ile eğitim kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu söylemek için p değerinin 0,05'ten küçük olarak hesaplanması gerekmektedir. p değeri 0,023 olarak hesaplanmıştır. p değerinin 0,05'ten küçük olması ile hipotezin doğruluğu istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Hijyen Tedbirleri faktörünün eğitim kalitesi üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. CR değerinin 2,27 bulunması ile eğitim kalitesini 3. sırada etkileyen faktörün önleyici davranış faktörü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylece;

"H1: Covid-19 pandemi sürecinde alınan hijyen tedbirlerinin eğitim kalitesi üzerine olumlu bir etkisi vardır." hipotezi reddedilemez.

Yapısal eşitlik analizi uygulanarak test edilen Faktör2 (Eğitim modeli) ile eğitim kalitesi arasındaki ilişkiye bakacak olursak p değerinin 0,004 bulunması ile 0,05'ten küçük olması sebebiyle hipotez istatistiksel olarak anlamlıdır. Eğitim modelinin eğitim kalitesi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. C.R değerinin 2,86 olması sebebiyle eğitim kalitesini etkileyen 2. Faktörün eğitim modeli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"H2: Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan eğitim modelinin eğitim kalitesi üzerine olumlu bir etkisi vardır." hipotezi reddedilemez.

Son olarak Faktör3 (Eğitimci Tutumu) ile eğitim kalitesi arasındaki ilişkiyi test etmemiz sonucunda p değerinin 0,001'den küçük olduğunu görmekteyiz ($p < 0,05$). P değerinin 0,05'ten küçük olması sebebiyle Faktör 3 ile eğitim kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. C.R değerinin 9,29 olması sebebi ile eğitim kalitesini etkileyen en önemli faktörün eğitimci tutumu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"H3: Covid-19 pandemi sürecinde eğitimci tutumunun eğitim kalitesi üzerine olumlu bir etkisi vardır." hipotezi reddedilemez.

Sonuçlar Tablo 11'de özetlenmiştir.

Tablo 11.

Hipotez Sonuçları

Madde	Yön	Faktör	β_0	S.E.	C.R.	p	Hipotez	Sonuç
EKAL	←	FAK1	0,132	0,06	2,27	0,023	H1	KABUL
EKAL	←	FAK2	0,170	0,06	2,86	0,004	H2	KABUL
EKAL	←	FAK3	0,680	0,074	9,29	***	H3	KABUL

3. TARTIŞMA ve SONUÇ

Covid-19 pandemisinin hayatımıza girişi ile eğitim sektöründe yeni dönem başlamıştır. Bu yeni dönem üzerinde yürütülen bu çalışma ile koronavirüs pandemisinin dünya tarihinde insanlığın başından geçen bütün pandemiler gibi hayatlarımıza yeni ve kalıcı izler bıraktığı görülmüştür. 2020 yılında hayatımızı değişime uğratan bu virüsten korunma yolları arayışı ile bilim insanları ve bilirkişiler tarafından ortak olarak önerilen önleyici davranışlar hayatımıza girmiştir. Hayatın tekrar canlanabilmesi ve kalan hayatlarımıza devam edebilmemiz için önleyici davranışların rolü elbette büyük olmuştur. Fakat ülkemizde faaliyet gösteren sağlık, sanayi ve ticaret gibi sektörlerin haricinde koronavirüs pandemisinden en hızlı etkiyi alan eğitim sektörü olmuştur. Kalabalığın ve yakın temasın en fazla olduğu eğitim kurumlarının kapanarak eğitime ara verilmesi kararı verilmiştir.

Eğitim, duraksamayı telafi edebilecek bir sektör olmadığı ve toplumun ana damarı olduğu için devam edebilmesi adına hızlı bir çözüm olan uzaktan eğitim modeline geçiş sağlamıştır. Pandemi sürecinde başlangıçta okulların tamamıyla tatil edilerek uzaktan eğitim modeli uygulaması yapılmıştır. Uzaktan eğitim modeli ile okullar kendi alt yapılarına uygun uygulamalar ile eğitimleri video kayıt gibi yollarla

yapmaya başlamıştır. Çevrimiçi eğitim modeli öğrencilerin bir arada bulunma zorunluluğu olmadan evlerinden derslere ulaşabilme imkânı bulmuşlardır. Bulaş riski kontrol altına alınana kadar eğitim hayatı çevrimiçi olarak devam etmiştir. Çevrimiçi eğitim modelinde sınavlar, etkinlikler gibi bütün eğitim faaliyetleri bu platformlar üzerinden yapılmıştır. Eğitim sektöründe daha önce yaygın olarak kullanılmayan bu eğitim modeli ile avantaj ve dezavantajlar birlikte var olmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin dikkatini derste tutmakta, ders disiplinini sağlamakta ve teknik aksaklıklar gibi konularda zorluklar yaşamışlardır. Fakat bu sorunların yanında esnek bir öğretim ortamı oluşturmıştır.

Covid-19 sürecinde aşı bulunarak bulaş hızını kontrol altına alındıktan sonra kademeli olarak normal hayat dönüş başlamıştır. Bu normal hayata dönüş normalleşme süreci olarak bilinmektedir. Normalleşme süreci eğitim kurumlarında alınan önleyici davranışların hayata geçirilmesi ile uygulanmaya başlamıştır. Genel önleyici tedbirler olan maske, mesafe ve temizlik gibi tedbirleri eğitim sektörüne de uyarlayarak uygulamaya başlamışlardır. Dersliklerde ve ortak alanlarda maske takılması zorunlu hale getirilmiştir. Ders aralarında kalabalık oluşturmayacak şekilde kullanılması ve dersliklerde 1 metre mesafe ile oturulması kuralı getirilmiştir.

Ders ortamlarını düzenli olarak havalandırarak, el dezenfektanlarının belirlenen noktalara yerleştirilerek, ortak kullanımda olan yüzey alanlarının dezenfekte edilmesi ile öğrencilerin el hijyenine dikkat edilmesi sağlanarak hijyen kurallarının yerine getirilmesi çalışılmıştır.

Yapılan bu çalışmada ise Covid-19 pandemisinde alınan önleyici faaliyetlerin ve bu süreçteki eğitim kalitesinin üzerindeki etkinin sonuçları test edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada Başkent Üniversitesi öğrencileri örnekleme seçilerek araştırmanın sınırları belirlenmiştir. Çalışmamızın sınırlarını belirledikten sonra çalışmada kullanılacak olan anket sorularını çevrim içi anket yöntemi kullanılarak katılımcılara sorular yöneltilmiştir. Anket soruları oluştururken literatür dikkatlice incelenmiş ve mevcut ölçekler referans alınarak yeni bir ölçek geliştirilmiştir. Yapılan literatür araştırmaları sonucunda katılımcılara 27 soruluk bir anket yöneltilmiştir. Anket katılımcılara uygulanırken gizlilik ilkelerine bağlı kalarak katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur. Anket uygulaması ile “Covid-19 önleyici davranışların eğitim kalitesi üzerindeki etkiler test edilmeye yönelik hazırlanmış olan sorular cevaplanmıştır. Çevrimiçi anket uygulaması ile yürütülen bu çalışmaya 400 kişilik bir katılım sayısı gösterilmiştir. 400 kişi katılımı ile gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcıların demografik özellikleri de dikkate alınarak çalışma yürütülmüştür. Katılımcıların yaş, cinsiyet, öğrenim durumu ve yaşadığı ortam istatistikleri elde edilmiştir. Anket çalışması demografik özellik soruları haricinde 2 ayrı bölümden oluşmaktadır. 1. Bölümde Covid-19 pandemisinde alınan önlemlere ilişkin sorular yöneltilirken, 2. Bölümde ise eğitim kalitesine yönelik sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Yürütülen bu çalışmamız da Yapısal Eşitlik Analizi metodu uygulanmıştır.

Analiz sonucunda ankete katılan bireylerin yüzde 60’ı kadın yüzde 40’ı erkek olduğu görülmüştür. Ankette kadın katılımcıların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Ankete katılımın aile evinde yaşayan, lisans düzeyinde eğitim gören ve 23-28 yaş aralığındaki bireylerden çoğunlukta olduğu görülmektedir. Böylelikle analize katılan bireylerin demografik özellikleri hakkında bilgi sahibi olunmaktadır.

Önleyici davranış, eğitim modeli ve eğitimci tutumu olmak üzere 3 hipotez sınanmak istenmiştir. Yapısal eşitlik analizinin veriye uygulanması ile 3 hipotezinde reddedilemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim kalitesine, covid-19 pandemisinde alınan önleyici davranışların etkisi literatür taraması ile analiz sonuçları desteklenmiştir.

Yapısal eşitlik modeli analizi sonucunda motivasyon faktörünün eğitim kalitesi üzerinde en etkili faktör olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonucunda ise H3 hipotezinin reddedilemez olduğu görülmüştür. Pandemi sürecinde öğretmenlerin sağladığı motivasyon ve yönetim kadrosunun öğrencilere yaptığı bilgilendirici duyuruların eğitim kalitesine etkisinin fazla olduğu görülmüştür. Belirsizliğin hâkim

olduğu bu ortamda öğrencilere karşı öğretmenler ve idarecilerin güven veren ve motive eden davranışların eğitim kalitesine etkisi yüksektir. Eğitimcilerin destekleyici ve yön gösterici olarak yanlarında olması ve yönlendirici bir yapı içinde olmalarının eğitim kalitesini olumlu yönde etkilediği (Kayadibi, 2001) çalışmasında da karşımıza çıkmaktadır. Aynı şekilde Umuzdaş ve Baş, 2020 çalışmasında uzaktan eğitim modelinde yaşanabilecek teknik sebeplerden dolayı telaş yaparak kaygı bozukluğu yaşayan öğrencilere karşı idareci ve eğitimcilerin motivasyon oluşturmaları önerilmiştir. Anket çalışmamızda katılımcıların verdiği cevaba göre okul yönetiminin yapmış olduğu bilgilendirmelerin öğrenciler açısından önemli olduğunu ve yeterli görülmüştür. Çalışmamıza katılan Başkent Üniversitesi öğrencilerinin yüz yüze eğitimi çevrimiçi eğitime tercih ettikleri görülmüştür. Katılım gösteren bireylerin %57'lik kısmı pandemi sürecinde yüz yüze eğitimin önemini idrak ettiklerini belirtmişlerdir.

Eğitim kalitesini en çok etkileyen bir diğer faktör ise eğitim modeli faktörü olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda H2 hipotezi reddedilemez olduğu görülmüştür. Uzak eğitim modeli ile verilen eğitimlerde öğrenciler tarafından uyum sorunu ortaya çıkmıştır. İlk defa bu kadar büyük etkileri olan bir pandemi süreci ile karşı karşıya kalan öğrencilerin hızlı bir şekilde değişen eğitim modeline adaptasyon süreci olmuştur. Çevrimiçi eğitim modelinde öğrencilerin dikkatlerini ders üzerinde tutmak en büyük zorluklardan bir tanesidir. Eroğlu ve Kalaycı, 2020 yürütmüş olduğu çalışmasında çevrimiçi eğitim modelinde öğretim elemanın tekdüze bir anlatım içerisinde olduğu akar yüz yüze eğitim modelinde anlatım tekniklerinin daha başarılı olmasından dolayı yüz yüze eğitim modeli hakkında katılımcıların olumlu görüş bildirdiği vurgulanmıştır. Çevrimiçi eğitimlerde yaşanan iletişimsizlik dersi kavrama konusunda öğrencilere zorluk yaşatmıştır. (Aydın,2022) yürüttüğü çalışmasında yüz yüze eğitimde öğrencilerin anlamakta zorlandığı noktaları daha hızlı ve kolay bir şekilde sorabildikleri için yüz yüze eğitim modelinin anlamak konusunda tercih edildiği analiz sonucunda tespit edilmiştir. Yüz yüze eğitim modelinde teknik sorunlar konusunda öğrenciler panik yaşamıştır. Panik halinin derse motive olmasının önüne geçmiştir. Başkent Üniversitesi öğrencileri örneklemeyle yürüttüğümüz bu çalışmamızda öğrencilerin yüz yüze eğitimi tercih ettikleri görülmüştür.

Çalışmamıza katılan bireyler çevrimiçi eğitim modelinde dersleri kavramakta zorlandığını belirtmişlerdir.

Eğitim kalitesi üzerinde en az etkiye sahip olan hijyen tedbirleri faktörüdür. Yapısal eşitlik analizi uygulamasında sonucunda ise H1 hipotezi reddedilemez olduğu görülmüştür. Katılımcılara bu faktörün etkisini ölçebilmek için tedbir alarak günlük hayatlarında ve okulda uyguladıkları davranışlara yönelik sorular yöneltilmiştir. Bunun sonucunda en az etkiye sahip faktörün hijyen tedbirleri faktörünün etkisi olduğu görülmüştür. Hijyen kurallarına uygun bir eğitim ortamında bulunan bireylerin tedirgin olmadan derse motive olabildiği görülmektedir.

Yapılan çalışma ile literatüre covid-19 pandemisinde alınan önleyici davranışların eğitim kalitesine etkisi ile ilgili katkı sağlanmıştır.

Bu çalışmada, öğrencilerin eğitim düzeyi, öğrenme tarzları veya teknolojiye erişim durumu gibi faktörler kontrol edilebilir durumda olup bu kavramlar çalışma kapsamında ele alınmamış olup bunlar araştırmanın sınırlılıkları olarak değerlendirilebilir. Yürütülen bu çalışma ileride sınırlamaları genişlettilerilerek ya da farklı sektörlere uygulanarak literatüre katkı sağlayabilecektir.

Elde edilen bulgu ve tartışmalara dayanarak pratik öneriler aşağıda özetlenmiştir:

1. Uzaktan Eğitim ve Eğitim Kalitesi İyileştirmeleri:

- Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci motivasyonunu artırmak için öğretmenlerin aktif geri bildirim ve destekleyici iletişim stratejileri geliştirmesi önemlidir. Eğitim kurumları, öğretmenlerin çevrimiçi platformlarda etkili bir şekilde öğrenci motivasyonunu artırabilmesi için eğitimler düzenlemelidir.

- Teknik aksaklıklar ve iletişim sorunlarını en aza indirmek için eğitim teknolojilerine yatırım yapılmalıdır. Çevrimiçi eğitim platformlarının teknik desteği güçlendirilmelidir.

2. Hijyen ve Sağlık Protokollerinin Sürdürülmesi:

- Eğitim kurumlarında hijyen kurallarının sürdürülmesi ve güncellenmesi devam etmelidir. Pandemi sonrası dönemlerde bile hijyen standartlarının korunması, olası sağlık krizlerine karşı hazırlıklı olmayı sağlayabilir.

3. Yüz Yüze Eğitim ve Çevrimiçi Eğitim Dengelemesi:

- Eğitim kurumları hem yüz yüze hem de çevrimiçi eğitim yöntemlerini dengeleyerek hibrit eğitim modellerini geliştirmelidir. Bu, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine göre eğitim sunmayı mümkün kılacaktır.

- Çevrimiçi eğitimde öğrencilerin dikkat ve motivasyonlarını artıracak etkileşimli ve dinamik içerikler hazırlanmalıdır.

4. Motivasyonun Artırılması:

- Öğretmenler ve okul yöneticileri, öğrencilere yönelik güven verici ve motive edici stratejiler geliştirmelidir. Eğitim süreçlerinde olumlu geri bildirimler ve destekleyici yaklaşımlar ön planda tutulmalıdır.

Elde edilen bulgu ve tartışmalara dayanarak ileri araştırmalar için yönlendirmeler aşağıda özetlenmiştir:

1. Uzaktan Eğitim Modelinin Etkinliği:

- Uzaktan eğitim modelinin uzun dönem etkileri üzerine daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin akademik başarıları, sosyal becerileri ve psikolojik sağlıkları üzerinde uzun vadeli etkilerin incelenmesi faydalı olabilir.

2. Motivasyon ve Eğitim Kalitesi İlişkisi:

- Öğrenci motivasyonunun eğitim kalitesi üzerindeki etkilerini daha detaylı inceleyen araştırmalar yapılabilir. Motivasyon stratejilerinin farklı eğitim modelleri üzerindeki etkileri araştırılabilir.

3. Hibrit Eğitim Modelleri:

- Hibrit eğitim modellerinin etkinliği üzerine çalışmalar yapılabilir. Bu modellerin öğrenci başarısını, memnuniyetini ve öğrenme deneyimlerini nasıl etkilediği incelenebilir.

4. Teknolojik Altyapı ve Eğitim:

- Eğitim teknolojilerinin gelişimine yönelik araştırmalar yapılabilir. Çevrimiçi eğitimde kullanılan araçların ve yazılımların etkinliği üzerine analizler yapılabilir.

5. Pandemi Döneminde Eğitimde Karşılaşılan Zorluklar:

- Pandemi sürecinde yaşanan spesifik zorluklar ve çözüm stratejileri üzerine daha detaylı araştırmalar yapılabilir. Özellikle teknik aksaklıklar, iletişim problemleri ve öğrenci adaptasyon süreçleri üzerine çalışmalara ağırlık verilebilir.

Bu öneriler ve yönlendirmeler, eğitim sektörü ve eğitim modelleri üzerine daha derinlemesine analizler yapılmasına ve uygulamada iyileştirmeler sağlanmasına yardımcı olabilir.

Kaynakça/Reference

- Alkış, N. (2016). Bayes Yapısal Eşitlik Modellemesi: Kavramlar ve Genel Bakış. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 2(3), 105-116.
- Altınöz, İ. (2016). Kalite Yolculuğu ve ISO 9000. *Arşiv Dünyası*, 5, 21-23.
- Altunel, M. (2020). Eğitimde Telifi Dönemi ve Öğrenci Psikolojisi. Erişim adresi: <https://www.setav.org/egitimde-telifi-donemi-ve-ogrenci-psikolojisi>
- Arslan, R. (2021). Salgın Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(23), 369-393. <https://doi.org/10.36543/kauibfd.2021.017>
- Artan, T., Karaman, M., Atak, I., & Cebeci, F. (2020). Covid-19 Salgınına Yönelik Algı ve Turumları Değerlendirme Ölçeği'nin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 101-107.
- Aydın, A. (2022). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fizik-II Dersi Öğrenimlerinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, Pandemi ve Uzaktan Eğitim Özel Sayısı*, 43-61. <https://doi.org/10.51460/baebd.917561>
- Bardakçı, S., & Gürbüz, R. B. (2020). 1 Marka Güven Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlaması: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *İşletme Araştırma Dergisi*, 12(2), 1684-1692.
- Bektaş, H., & Ulutürk Akman, S. (2014). Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği: Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizi. *Istanbul University Econometrics and Statistics E- Journal*, 18, 116-133.
- Budak, F., & Korkmaz, Ş. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecine Yönelik Genel Bir Değerlendirme: Türkiye Örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, 1, 62-79. Doi:10.35375/sayod.738657
- Büyükebe, T., & Dikbaş, T. (2021). Covid-19 Farkındalık Ölçeği (COVFÖ) Geliştirme Çalışması. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 21-40. <https://doi.org/10.11616/basbed.vi.858037>
- Bozkaya, M. (2022). Tarih Boyunca Anadolu'da Salgınlar ve Önlemler. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 8(2), 185-194.
- Covid-19 Vaka (2021). *Ölü Sayıları*. Erişim Adresi: <https://www.worldometers.info/coronavirus/>
- Çapık, C. (2014). Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmalarında Doğrulamalı Faktör Analizinin Kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Çiçek, B., Şahin, H., & Erkal, S. (2020). Covid-19 Hijyen Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Studies*. Xxx. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.45906>
- Doğaner, M., & Yüksel, F. (2003). Pazarlamada Toplam Kalite Yönetimi. *Journal Of Agricultural Faculty of Gaziosmanpaşa University (JAFAG)*, 2, xxx.
- Durak Batıgün, A., & Şenkal Ertürk, İ. (2020). Çok Boyutlu COVID-19 Ölçeği geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Nesne*, 8(18), 406-421. <https://doi.org/10.7816/nesne-08-18-04>
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. & Çinko, M. (2011). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Eraslan, E. (2021). Korona, Korona Virüsü, Kovid-19, Pandemi, Virüs Sözcüklerinin Tanımı, Kökeni ve Yazımı. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 231-249. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1036513>
- Erkorkmaz, Ünal, et al Doğrulamalı Faktör Analizi ve Uyum İndeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33.1, 210-223, 2013.
- Ergün, N., & Sakız, H. (2021). Covid-19 Sürecinde önleyici davranışlar ile yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(6), 1679-1697.
- Erzen, E., & Ceylan, M. (2020). Covid-19 Salgını ve Uzaktan Eğitim: Uygulamadaki Sorunlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 0(84), 229-248.
- Eşidir, O., & Bak, G. (2020). https://www.researchgate.net/publication/341822438_Gecmisten_Gunumuze_Ispanyol_Gribine_Turkiye_den_Bakis
- Genç, Ö. (2010). Kara Ölüm: 1348 Veba Salgını ve Ortaçağ Avrupa'sına Etkileri. *Tarih Okulu Dergisi*, 2011(X), 2010.

- dos Santos, A.A.A., Queluz, F.N.F.R., Gallo, A.C.P and Vegia, T.H.L. *Academiz Life Assessment Scale(ALAS): A New Factorial Structure*. Universidade de Sao Francisco, 2020.
- Gügerçin, U., & Aksay, B. (2017). Dean'ın Yabancılaşma Ölçeğinin English Uyarlaması: Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(1), 137-154. <https://doi.org/10.17130/ijmeh.20173126266>
- Hatipoğlu, B. (2008). *Toplam Kalite Yönetiminde Kalite Maliyetlerinin Önemi ve Kalite Maliyetlerinin Raporlanması Sürecinde Muhasebenin Rolü* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. Model uyumunun değerlendirilmesi: yapısal eşitlik modelleme literatürünün bir sentezi. *İşletme ve yönetim çalışmaları için araştırma metodolojisi üzerine 7. Avrupa Konferansında* (Cilt 2008, s. 195-200), 2008
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, And Applications*. Sage Publications.
- Hunt, V.D. (1993). *Quality Management For Government: A Guide to Federal, State and Local Implementation* Milwaukee, Wis. ASQC Quality Press.
- İnce, M., & Budak, M. (2021). Okullarda Alınan Korona Virüs Önlemlerine ve "Okulum Temiz" Belgesine Yönelik Öğrenci Velilerinin Tutumu. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 11(3), 467-478.
- Karaimamoğlu, T. (2020). Batılı Kaynaklara Göre Karantina Uygulamasının Ortaya Çıkış Süreci. *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 723-735. <https://doi.org/10.24186/vakanüvis.733306>
- Karaköse, S. Ve Akçınar, B. Covid-19 Kapsamında Belirlenen Önleyici Sağlık Davranışları ile ilgili Faktörler, 2021.
- Karataş, Z. (2020). Covid-19 Pandemisinin Toplumsal Etkileri, Değişim ve Güçlenme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*. 4(1), 3-15.
- Kaya, Ş. Yapısal Eşitlik Modellemesi: Baş Dönmesi, Kaygı ve Bedensel Duyumları Abartma İlişkisi. Bursa Uludağ University, 2014.
- Kayadibi, F. Eğitim Kalitesine Etki Eden Faktörler ve Kaliteli Eğitimin Üretime Katkısı. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, 2001.
- Lee, S.Y. *Structural Equation Modeling: A Bayesian Approach*. John Wiley & Sons. Vol.711, 2007.
- Mahiroğlu, S., & Vuluç, B. (1999). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Yönetiminin Araçları. *Politeknik Dergisi*, 2(1), xxx.
- Memduhoğlu, D. D. H. B., & Tanhan, Y. D. D. F. (2013). Üniversite Akademik Başarılarını Etkileyen Örgütsel Faktörler Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 106-124.
- Metin, M., Çevik, A., & Gürbey, S. (2021). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerini Belirleme Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *International Journal of Social and Humanistic Sciences*, 2021. <https://doi.org/10.47155/mamusbbd.911344>
- Numanoğlu, G. (2001). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *JFES*, 34(1), 113-123.
- Özdemir, S. And Güneren E. Deneyimsel Değer ve Davranışsal Niyet Arasındaki İlişkide Müşteri Memnuniyetinin Aracılık Rolü: Kapadokya Kaya Oteller Örneği, 2023
- Patır, S. (2010). Faktör Analizi İle Öğretim Üyesi Değerlendirmesi Çalışması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 69-86.
- Reeves, C.A., & Bednar, D.A. (1994). Defining Quality: Alternatives and Implications. *The Academy of Management Review*, 19(3), 419-45. <https://doi.org/10.2307/258934>
- Sağlık Bakanlığı (2020a). *Covid-19 rehberi*. Ankara: Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü.
- Sağlık Bakanlığı (2020b). *Covid-19 rehberi*. Ankara: Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, 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.

- Semen, Z., Ekici, S., & Malas, B. (2020). Covid-19 İçin Moleküler Tanı Yöntemlerine Genel Bakış. *Veteriner Farmakoloji ve Toksikoloji Derneği Bülteni*, 11(2), 72-79.
- Sülkü, S., Coşar, K., & Tokatlıoğlu, Y. (2021). Covid-19 Süreci: Türkiye Deneyimi. *Sosyoekonomi*, 29(49), 345-372. <https://doi.org/10.17233/sosyoekonomi.2021.03.18>
- Şahin Akboğa, Ö. Yeni Tip Koronavirüs (COVID-19) Salgını. Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi, 2020.
- Şimşek, Ö. F. (2006). *Sosyal Bilimler ve Davranış Bilimlerinde Yapısal Eşitlik Modellemesinin Üstünlükleri: Bir Simülasyon Çalışması*. 5. İstatistik Günleri Sempozyumu, Antalya.
- Talan, T. (2022). *Eğitimde Dijitalleşme ve Yeni Yaklaşımlar*. Efe Akademi Yayınları.
- Taner, D.D.B., & Kaya, İ. (2005). Toplam Kalite Yönetimi'nin Başarıyla Uygulanma Esasları – Bir Hizmet İşletmesi Örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 353-362.
- Tekin, A. Tarihten Günümüze Epidemiler, Pandemiler ve Ekonomik Sonuçları. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2021
- Türk, A., Ak, B., & Ak, R. (2020). Tarihsel Süreçte Yaşanan Pandemilerin Ekonomik ve Sosyal Etkileri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences (Covid-19 Special Issue)*, 19, 612-632. <https://doi.org/10.21547/jss.766717>
- Türken, M., & Köse, Ş. (2020). Covid-19 Bulaş Yolları ve Önleme. *Tepecik Eğitim ve Araştırma Hastanesi Dergisi*, 30, 36-42.
- Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı (2020). *Covid-19 Rehberi (Sars-Cov-2 Enfeksiyonu)* Erişim Adresi: https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/covid19-rehberi/COVID-19_REHBERI_GENEL_BILGILER_EPIDEMIOLOJI_VE_TANI.pdf
- Ünlüler, A.U. (2021). *Covid-19 Pandemi Sürecinde Türkiye'de Havacılık Sektöründe Müşteri Memnuniyeti ve Hizmet Kalitesi Algılarının Analizi* [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yağan, S. A. (2021). Üniversite Bilgilerinin Covid-19 Salgını Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Görüşleri, *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(1), 147-174.
- Yap, B.W., & Khong K.W. (2006). Examining The Effects Of Customer Service Management (CSM) on Perceived Business Performance Via Structural Equation Modelling. *Applied Stochastic Models in Business and Industry*, 22, 587-605.
- Yaşlıoğlu, M.M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulamalı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yıldız, E.P., Çengel, M., & Alkan, A. (2021). Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(33), 132-153. <https://doi.org/10.26466/opus.811510>
- Yılmaz Altuntaş, E. Başaran, M., Özeke, B., & Yılmaz, H. (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Stratejilerine ve Öğrenme Deneyimlerine İlişkin Algı Düzeyleri. *Uluslararası Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 8-23.
- Yılmaz, Ö. 1847-1848 Kolera Salgını ve Osmanlı Coğrafyasındaki Etkileri, *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, 2017.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2021). *Küresel Salgın Sürecinde Kampüs Ortamlarına Yönelik Uygulamalar Rehberi*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlerimiz/2021/kampus-ortamlarina-yonelik-uygulamalar-rehberi-2021.pdf>
- WHO (2020a). *Rolling Updates On Coronavirus Disease (COVID-19)*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen>
- WHO (2020b). *Q&A on Coronaviruses (COVID-19)*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/q-a-coronaviruses>

EKLER

Ek-1. Anket soruları

	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
Üniversite içerisinde düzenlenen toplu faaliyetlerde 2 m fiziksel mesafeye dikkat ederim.					
Üniversiteden eve geldiğimde çanta, cüzdan, anahtarlık ve cep telefonumu dezenfekte ederim.					
Sınıf ortamında iki kişi arasındaki fiziksel mesafeye dikkat ederim.					
Üniversite yerleşkesi içerisinde sosyal izolasyona çok dikkat ederim.					
Üniversite yerleşkesi içerisinde vakit geçirdikten sonra eve geldiğimde kıyafetlerimi hemen havalandırırım.					
Sınıflar düzenli olarak havalandırılır.					
Pandemi döneminde korona virüse yakalanmamak için üniversite içerisindeki tuvaletleri kullanmaktan kaçınırım.					
Üniversite yerleşkesi içerisinde bulunduğum ortamdaki yüzeylerin (masalar, sıralar) ve nesnelerin (telefonlar, klavyeler) dezenfekte edilmiş olmasına dikkat ederim.					
Korona virüsün bulaşmasını önlemek için öğrenciler maske takmalıdır.					
Sınıf ortamı derslerin yapılması için uygundur.					
Ellerimi, insanlarla temasa geçtikten sonra yıkarım/dezenfekte ederim					
Çevrimiçi eğitim sonrasında yüz yüze eğitimin önemi ortaya çıkmıştır.					
Çevrimiçi eğitim sürecinde dersleri kavramada zorluklar yaşanmaktadır					
Pandemi sürecinden sonra da verilecek dersleri çevrimiçi olarak almak isterim.					
Öğretmenler çevrimiçi eğitim sürecinde yüz yüze eğitimdeki gibi öğrencinin derse motivasyonunu sağlamaktadır.					
Çevrimiçi eğitim sürecinde üniversite tarafından yapılan bilgilendirmeler yeterlidir.					
Üniversite yönetimi öğrencilerine bilimsel/özgür bir ortam sağlamaktadır.					
Sınavlar öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçer niteliktedir.					
Üniversite yönetimi akademik başarıyı artırmak için çaba harcamaktadır.					
Öğrenciler yurt içi ve yurt dışı değişim programlarından (Farabi, Erasmus, Sokrates) faydalandırılmaktadır.					
Ders konuları mesleki eğitimime katkı sağlamaktadır.					
Üniversitemi başkalarına tavsiye ederim.					
Öğretim üyesi, öğrencileri yönlendirmek için yeterli zamanı ayırabilmektedir.					

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Preventive behaviors play a crucial role in preventing the onset of diseases. We anticipate high compliance with these practices, designed to protect individuals and communities from potential health risks. To protect public health and reduce infection risks, the World Health Organization has recommended various preventive behaviors during the Coronavirus outbreak. In our country, the primary preventive measures—known worldwide as the "cleaning, mask, and distance" principles—have been adopted. Additionally, local measures like curfews and the HES code requirement have been implemented. Adhering to these preventive behaviors is essential to slowing the spread of COVID-19. Research shows that the virus transmission rate decreases as compliance with preventive behaviors increases. These measures have not only been effective during the pandemic but have also played a key role in maintaining public health in the normalization phase. One major benefit of today's technological age is the drive for perfection, particularly in fundamental areas such as education. In a time when the value of quality education is widely recognized, teachers, students, and parents alike share a commitment to ensuring that education meets all necessary standards. Quality in education is defined in the literature by its ability to meet societal expectations, foster high-level skills, and continually advance toward excellence. Achieving quality education requires a balanced combination of factors: qualified educators, a current and comprehensive curriculum, student-centered approaches, effective teaching methods, assessment and feedback systems, and conducive school environments. When these elements are implemented harmoniously, they lay the foundation for quality education. Preventive behaviors contribute to public health by minimizing the risk of disease, indirectly enhancing the quality of education. Healthier individuals tend to be more focused and productive, which boosts learning performance. The pandemic has reshaped socialization rules within education, marking the beginning of a technology-integrated approach. This shift underscores the importance of examining and understanding the factors that influence educational quality. This study aims to explore the relationship between adherence to preventive behaviors during the pandemic and educational quality, as well as how this relationship varies across demographic variables such as gender, age, education level, and living area.

2. METHOD

This study aims to evaluate the outcomes of preventive measures implemented during the COVID-19 pandemic and their impact on education quality. The research focused on a sample of students from Başkent University to define the study's scope. After determining the sample, an online survey was conducted to gather data. The survey questions were developed based on a thorough review of relevant literature, leading to the creation of a new scale informed by existing ones. As a result, a 27-question survey was administered to participants, with their identities protected in accordance with confidentiality principles. The survey was designed to assess the effects of "COVID-19 preventive behaviors on education quality." A total of 400 participants contributed to the study, which also took into account demographic information such as age, gender, educational status, and living environment. The survey was structured in two main sections beyond demographic questions. Part 1 addressed the preventive measures taken during the COVID-19 pandemic, while Part 2 focused on questions related to education quality. The data was analyzed using the Structural Equation Modeling (SEM) method to determine the relationships among the variables.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The analysis revealed that 60% of survey participants were female and 40% were male, indicating a predominance of female respondents. Most participants were living in their family homes, studying at the undergraduate level, and between the ages of 23 and 28. Through the structural equation model analysis, motivation emerged as the most influential factor affecting the quality of education. The analysis

confirmed the validity of the H3 hypothesis, demonstrating that the motivation provided by teachers and the informative announcements made by administrative staff during the pandemic had a significant positive impact on educational quality. In a context marked by uncertainty, the supportive and motivational behaviors of teachers and administrators greatly enhanced the educational experience for students. Another key factor affecting education quality was the educational model itself. The analysis supported the H2 hypothesis, revealing that students experienced adaptation challenges with the shift to distance learning. Faced with the pandemic's unprecedented impact, students had to adjust quickly to the evolving educational format. One of the primary challenges of online learning was maintaining students' attention on the lesson. Hygiene measures, on the other hand, were found to have the least impact on educational quality. The structural equation analysis confirmed that the H1 hypothesis could not be rejected. To evaluate this factor, participants were asked about their daily and school-related hygiene practices. The findings indicate that hygiene measures, while important, had a minimal effect on educational quality. It appears that students in a hygienic educational environment can stay focused and motivated without experiencing anxiety.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı:

Etik değerlendirme kararının tarihi:

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %40, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %25, 3. yazarın araştırmaya katkı oranı %35'dur.

Yazar 1: Veri analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, raporlaştırma.

Yazar 2: Danışmanlık, araştırmanın tasarlanması, raporlaştırma.

Yazar 3: Danışmanlık, araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Araştırmada tasarlanan anketin öğrencilere uygulanması için izin ve destek veren Başkent Üniversitesine yazarlar olarak teşekkür ederiz.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Yapılan araştırmada hiçbir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEDF)
 Bolu Abant İzzet Baysal University
 Journal of Faculty of Education

2025, 25(1), 533– 557. [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1426676](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1426676)



Veri Madenciliği ile Türk Eğitim Sistemi Üzerine Bir Çoklu Perspektif Analizi
 A Multiple Perspective Analysis on the Turkish Education System through Data Mining

Akın METLİ¹

Geliş Tarihi (Received): 27.01.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 10.02.2025

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Bu çalışmada “Transformers”tan Çift Yönlü Kodlayıcı Gösterimler (BERT - Bidirectional Encoder Representations from Transformers) tabanlı konu analizi yöntemleri ile eğitim felsefesi, eğitim politikası ve eğitimde ölçme ve değerlendirme konularındaki metinler incelenerek literatüre katkıda bulunulması amaçlanmaktadır. Bu çalışma, Ulusal Tez Merkezinde (UTM) yer alan, eğitim ve öğretim alanındaki yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelendiği, BERT tabanlı konu analizi kullanılarak gerçekleştirilen ilk kapsamlı araştırmadır. Geleneksel konu analizi yöntemlerinden farklı olarak, BERT’in derin anlam temsilleri kullanılarak belgelerdeki konuların daha zengin ve hassas bir şekilde anlaşılması amaçlanmıştır. Çalışma, UTM’den alınan tez özetlerinden yola çıkılarak yapılan konu analizi ile elde edilen 8 farklı konu (topic), eğitim alanında geniş bir konu yelpazesini kapsayan çeşitli temaları ortaya koymaktadır. Osmanlı tarihi, sanat eğitimi, deneysel gruplar, uzaktan eğitim, pandemi etkisi, eğitim bütçesi, müzik eğitimi, dil değerlendirmesi, Avrupa Birliği ile ilişkiler gibi farklı başlıkların, eğitim araştırmalarındaki zenginliği yansıttığı görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçları, eğitim felsefesi, eğitim politikası ve eğitimde ölçme ve değerlendirme arasındaki bağlantıları ortaya çıkarma açısından ve alan yazınına bu temel konular ile ilişkili alt birimleri ortaya çıkarma konusunda katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Felsefesi, Eğitim Politikası, Ölçme ve Değerlendirme, Topic Model, Doğal Dil İşleme

Abstract: This study aims to make a significant contribution to the literature by examining texts on philosophy of education, education policy and assessment and evaluation in education using (BERT - Bidirectional Encoder Representations from Transformers) based subject analysis methods. This study is the first comprehensive research conducted using BERT-based topic analysis, examining master's and doctoral theses in the field of education and training at the National Thesis Center (UTM). Unlike traditional topic analysis methods, BERT aims to provide a richer and more precise understanding of the topics in the documents by using deep meaning representations. Eight different topics obtained through topic analysis based on thesis summaries taken from UTM reveal various themes covering a wide range of subjects in the field of education. The study revealed that different topics such as Ottoman history, art education, experimental groups, distance education, pandemic effect, education budget, music education, language evaluation, relations with the European Union reflect the richness in educational research. The results of this study will contribute to revealing the patterns and subunits between educational philosophy, educational policy and assessment and evaluation in education.

Keywords: Philosophy of Education, Educational Policy, Assessment and Evaluation, Topic Model, Natural Language Processing

Atıf/Cite as: Metli, A. (2025). Veri madenciliği ile Türk eğitim sistemi üzerine bir çoklu perspektif analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 533-557, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1426676](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1426676).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ * Sorumlu Yazar: Dr. Akın Metli, dr.akinmetli@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7117-9189.

1. GİRİŞ

Bireylerin topluma entegre olmalarını, bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağlayan karmaşık ve hayati bir süreç olan eğitim, en geniş ifadeyle, "insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir" (Fidan, 1996). Eğitim, aynı zamanda sosyalleşmeyi içeren ve kültürel mirası gelecek nesillere aktarma işlevi gören bir yapıdadır. Hızlı gelişen ve değişen teknolojik imkânlar, ihtiyaç duyulan insan modelinde istenilen özellikleri de hızla etkilemektedir. Bu nedenle eğitim günümüzde sadece bilgi, kültür aktaran bir araç olmanın ötesinde, toplumsal, ekonomik, kültürel, siyasal ve teknolojik değişimlerle etkileşim içinde olan dinamik bir kurum olarak karşımıza çıkmaktadır (Dinçer, 2003).

"Eğitim" ile ilgili olarak farklı kültürlerden ve farklı felsefi ekollerden gerek yerli gerekse yabancı eğitimciler ve bilim insanları farklı tanımlar yapmıştır (Akıncı, 2013). Eğitim için "Kişinin, içinde yaşadığı toplumun olumlu değerlerine göre, yeteneklerinin, tutum ve davranış biçimlerinin geliştirilme sürecidir." ya da "İnsan davranışında yetenek, istidat, karakter ve bilgi bakımından belli gelişmeler sağlamak amacıyla yürütülen etkiler sistemi" (Başaran, 1978) tanımlaması yapılmaktadır. Eğitim toplumun ortak bir paydada buluşmasını sağlamak, dil ve kültür birliğini sürdürmek, toplumsal uyumu desteklemek gibi önemli işlevlere sahiptir. Eğitim bilimleri, farklı eğitim tanımlarından da görüldüğü üzere çeşitli disiplinleri bir araya getiren kapsamlı bir alanı içermektedir (Aslan, 2001).

Eğitim ve toplum arasındaki ilişki hem eğitim bilimleri hem de sosyal bilimler alanında önemli bir konudur. Bu ilişkinin doğasını, eğitim felsefesi, eğitim politikaları ve bu iki alanın toplumsal değişimlerle olan etkileşimi bağlamında ele almak anlamlı bir yaklaşımdır (Erol, 2011). Eğitim politikası, eğitim sisteminin yönetilmesi ve düzenlenmesi için belirlenen stratejileri, yasaları ve uygulamaları kapsar ve eğitim felsefesinin pratiğe dökülmesinde araç işlevi görür (Ball, 2008). Politikalar, eğitim sistemindeki eşitsizliklerin giderilmesi, eğitim kalitesinin artırılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gibi hedeflere yönelik somut adımları içerir. Eğitim politikalarının belirlenmesinde felsefi yaklaşımlar ve değerler büyük önem taşır.

Eğitimin amaçlarını, yöntemlerini ve değerlerini sorgulayan ve belirleyen bir disiplin olan eğitim felsefesi, eğitim süreçlerinin temelini oluşturur ve bu süreçlerin yönlendirilmesinde kritik bir rol oynar (Noddings, 2012). Bu bakımdan eğitim felsefesi, öğretim programlarının oluşturulmasında, öğretmenlerin eğitim yaklaşımlarında ve öğrenci deneyimlerinin şekillendirilmesinde belirleyici olabilir. Eğitim felsefesi ve eğitim politikası arasındaki ilişki, belirli paradigmlar etrafında şekillenir. Paradigmlar, belirli bir zamanda ve toplumda egemen olan temel düşünce sistemlerini ifade eder. Bu paradigmatic ilişkiler, eğitim sisteminin evrimini belirler. Örneğin, bir eğitim felsefesi paradigması, bireyin eğitimdeki rolünü vurgularken, aynı dönemdeki bir eğitim politikası paradigması, toplumsal hedeflere odaklanabilir (Hotaman, 2017). Kavramlar arası bu ilişkiler ve etkileşim, eğitim sistemini yönlendiren temel ilkelerin ve stratejilerin belirlenmesinde önemli bir faktördür (Ergün, 1996; Güçlü, 2024). Eğitim felsefesi, eğitim politikalarının belirlenmesinde yönlendirici bir rol oynar. Eğitim politikaları ise, bu felsefi yaklaşımların somut uygulamalara dönüşmesini sağlar. Ölçme ve değerlendirme, bu uygulamaların ne kadar etkili olduğunu belirleyerek hem eğitim felsefesi hem de politikalarının yenilenmesi için gerekli verileri sunar. Bu döngü, eğitim süreçlerinin sürekli olarak gelişmesini ve iyileşmesini sağlar (Eisner, 1994).

Toplum, birey ve eğitim arasındaki ilişki, eğitimde bireyin ileriye yönelik sosyal sorumluluklarını anlamak açısından da önemlidir. Eğitim, bireyleri topluma kazandırmak, sosyal değerlere saygı göstermek ve toplumsal sorunlara duyarlı bireyler yetiştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu bağlamda, eğitim politikaları ve eğitim felsefesi, toplumun ihtiyaçlarına uygun olarak bireyin sosyal sorumluluklarını ortaya koyar, denilebilir (Ergün, 1994). Bununla birlikte, eğitim felsefesi eğitim programlarının şekillenmesinin de önemli unsurlardan biridir. Çünkü eğitim programları geliştirilirken, eğitim felsefeleri programın hem yönünün hem de içeriğinin oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Ulubey ve Aykaç, 2005).

Ölçme ve değerlendirme, eğitim süreçlerinin etkisini ve başarısını değerlendirmede kullanılan yöntem ve araçları içerir. Bu alan, öğrencilerin öğrenme düzeylerini, öğretim yöntemlerinin etkisini ve eğitim politikalarının başarısını ölçmede kritik bir rol oynar (Black ve Wiliam, 1998). Ölçme ve değerlendirme, eğitim politikalarının ve felsefi yaklaşımların gerçek hayattaki yansımalarını anlamada önemli bir araçtır. Eğitimde ölçme ve değerlendirme, bu karmaşık sürecin etkili bir şekilde yönetilmesi ve geliştirilmesi için kritik bir öneme sahiptir. Bireylerin eğitim sürecindeki ilerlemelerini değerlendirmek, eğitim politikalarının etkisini ölçmek ve eğitim felsefesine uygun stratejiler geliştirmek için ölçme ve değerlendirme araçları kullanılır. Bu araçlar, eğitim sisteminin kalitesini artırmak ve bireylerin potansiyellerini tam anlamıyla ortaya çıkarmak için önemli bir rol oynar. Toplumun birey üzerindeki etkisinin bilimsel olarak ölçülmesi eğitim sürecinden ölçme ve değerlendirme ile olur (Karakütük vd., 1994).

Sonuç olarak, eğitim felsefesi, eğitim politikası, toplum ve birey arasındaki dinamik ilişkiler, eğitim sistemini etkileyen temel faktörlerdir. Bu faktörlerin anlaşılması, eğitimde sürdürülebilir ve etkili değişimlerin gerçekleştirilmesine katkıda bulunabilir. Eğitim, bireyin potansiyelini en üst düzeye çıkarmak ve toplumsal uyumu desteklemek için stratejik bir şekilde planlanmalı, uygulanmalı ve değerlendirilmelidir. Özellikle büyük veri ve yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanındaki metinlerin işlenmesi ve analizinde büyük potansiyel taşıdığı görülmektedir. Doğal dil işleme ve derin öğrenme, eğitim bilimleri araştırmalarına önemli katkılar sağlayabilir. Konu modellemesi gibi teknikler, büyük ölçekli metin koleksiyonlarının tematik haritalandırması ve senkronize edilmesinde önemli roller üstlenebilir. Bu bağlamda, eğitim alanındaki araştırmacılar için bu teknolojilerin etkili bir şekilde kullanılması, alanın gelişimine önemli bir katkı sağlayabilir.

Teknolojinin gelişmesi, araştırma olanaklarının artması diğer alanlarda olduğu gibi eğitim ve öğretim alanında gerçekleştirilmiş çalışmaların da artmasına neden olmuştur. Bununla birlikte, bu çalışmaların insan gücü ile sınıflandırılması ve analiz edilmesi de nerdeyse imkânsız hale getirmiştir. Ancak yapay zekâ algoritmalarının son yıllardaki gelişimi ve metin analizlerinde kullanılan Doğal Dil İşleme (Natural Language Processing - NLP) tekniklerinin gelişmesi büyük veri yığınları ile çalışmayı kolaylaştırmıştır. Eğitim alanında yazılmış makalelerin konu analizi, sınıflandırılması, özetlenmesi ve gruplandırılması gibi görevler için bu metotlar kullanılabilir. Akademik dergilerde yayımlanan makalelerin analiziyle, eğitimdeki trendler, temalar ve alt konu kümelemeleri ortaya çıkarılabilmekte, yine üretilmiş tezlerin “Bidirectional Encoder Representations from Transformers” (BERT) konu modeli yardımıyla analizi, literatüre katkı sağlayabilecek niş alanlarının ve açık alanların belirlenmesine olanak tanınmaktadır (Devlin vd., 2018; Glazkova, 2021).

Türkiye’de Ulusal Tez Merkezinde (UTM) yayımlanmış tez çalışmalarının özgün ve derinlemesine araştırmalar içermesi, akademik niteliğinin yüksek olması, yapısal ve sistematik bilgi sunması, erişilebilirlik ve veri yoğunluğu sağlaması, yapısal tutarlılık göstermesi ve Türkiye bağlamında eğitim araştırmalarına özgü bilgiler içermesi nedeniyle bu araştırmada bu akademik çalışmaların kullanılması tercih edilmiştir. Tezler, belirli bir konu üzerine yoğunlaşmış kapsamlı literatür taramaları ve metodolojik sağlamlık ile özgün katkılar sunar, ayrıca üniversiteler, danışmanlar ve bir komite tarafından denetlendikleri için güvenilir ve geçerli kaynaklardır. Türkiye’nin eğitim sistemine özgü bilgileri içermeleri, yerel bağlamda anlamlı analizler yapılmasına olanak tanır ve tezlerin yapısal tutarlılığı, metin madenciliği ve doğal dil işleme (NLP) teknikleriyle sistematik ve tutarlı analizler yapılmasını sağlar. Bu nedenle, araştırma kapsamına dâhil edilen “eğitim felsefesi”, “eğitim politikası” ve “ölçme-değerlendirme” anahtar kelimelerini içeren tez özetlerinin, çalışmanın amacı ve kapsamı açısından mantıklı ve uygun bir seçim olduğu değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak bu çalışmada, eğitim felsefesinin, eğitimin temel ilkelerini ve amaçlarını belirleyeceği, eğitim politikasının bu ilkelerin pratiğe dökülmesi için gerekli çerçeveyi ortaya koyacağı, ölçme ve değerlendirme de bu politikaların ve uygulamaların etkisinin değerlendirilmesini sağlayarak sürekli iyileştirme için geri bildirim sağlayacağından hareketle, eğitim felsefesi, eğitim politikası ile ölçme ve değerlendirme konularının birlikte incelenmesinin, eğitim sürecinin bütüncül bir şekilde anlaşılmasını sağlayacağı değerlendirilmiştir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de eğitim ve öğretim alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri incelenerek eğitim politikası, eğitim felsefesi ve ölçme ve değerlendirme konularında yapılan araştırmaların niteliksel olarak analizini yapmak, muhtemel niş alanlarını belirlemek, bu alandaki eğilimin yıllara göre değişimini ortaya çıkarmak, bu üç anahtar kelime ile ilgili çalışmalar arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak, ileride yapılması planlanan çalışmalara bir perspektif sunulması konusunda bilimsel temele dayanan bilgiler sunmaktır.

1.2. Araştırmanın önemi

Bu çalışmanın önemi birkaç bakış açısından ortaya konulabilir. İlk olarak, Türkiye'deki eğitim sistemi sürekli olarak değişen politika, felsefe ve değerlendirme yöntemleriyle karşı karşıyadır. Bu çalışma, mevcut eğitim politikalarının etkilerini ve eğitim felsefelerinin çeşitliliğini belirlemeye yardımcı olacak ve bu alanda daha iyi kararlar alınmasını sağlayacaktır. İkincisi, bu çalışma, veri madenciliği, konu analizi ve doğal dil işleme (NLP) gibi yenilikçi yöntemlerin eğitim araştırmalarında kullanılmasına örnek teşkil edecektir. Bu yöntemler, büyük veri setlerini analiz etme ve karmaşık ilişkileri bulma yetenekleri sayesinde önemli sonuçlara ulaşılmasına yardımcı olmaktadır. Bu çalışma ile bu yöntemlerin eğitim alanında nasıl kullanılabileceği ve ne tür bir değer sağlayabileceği gösterilecektir.

Bu çalışmanın sonuçları, eğitim politikası yapımcıları için, hangi politikaların etkili olduğunu ve hangi alanlarda reform gerektiğini belirlemede yol gösterici olacaktır. Eğitimciler, konu analizleri sayesinde eğitim felsefelerinin ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenciler üzerindeki etkilerini daha iyi anlayacak ve öğretim stratejilerini buna göre ayarlayabilecektir. Araştırmacılar ve akademisyenler, bu çalışma sayesinde eğitim alanındaki mevcut eğilimleri, eksiklikleri ve yeni araştırma fırsatlarını daha net görebilecek ve çalışmalarını bu doğrultuda yönlendirebilecektir. Sonuç olarak, elde edilecek bulgular ve analizler, gelecekteki eğitim politikalarının ve yenilikçi eğitim yaklaşımlarının şekillendirilmesine yardımcı olacaktır.

1.3. İlişkili Çalışmalar

Eğitim alanındaki araştırmalar, eğitim sistemlerinin daha etkili ve öğrenci odaklı hâle getirilmesi amacıyla sürekli olarak evrilmektedir. Geleneksel metin analizi yöntemleri (nitel çalışmalar, içerik analizleri vb.), belgelerdeki konuları ve önemli çıkarımları elde etmede, daha çok insan gücüne dayalı olması nedeniyle, çeşitli sınırlamalara sahip olabilir. Bu çalışmada, yığın veri şeklinde bulunan bilgilerin yapay zekâ algoritmaları kullanılarak ve BERT'in doğal dil işleme yeteneklerinden yararlanılarak işlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, tez özetlerindeki karmaşık yapıların daha etkili bir şekilde anlamlandırılması ve konuların daha hassas bir şekilde tanımlanması ile içinde bulunan karmaşıklığın ötesindeki önemli çıkarımların elde edilmesi bu çalışmanın hedefleri arasındadır.

Doğal dil işleme tekniklerini kullanarak konu analizi yapma, yoğun metin bulunan birçok disiplin alanına uygulanabilecek bir yöntemdir. Ayrıca metin sınıflandırma (text classification), duygu analizi (sentiment analysis) sıkça kullanılan NLP teknikleri arasında yer almaktadır. Bu çalışma kapsamında yapılan literatür çalışması, Türkiye'de bu araştırma metodoloji bağlamında yürütülen bir çalışma bulunmadığını göstermektedir. Bir ülkede üretilen lisansüstü tez çalışmaları o ülke için çok önemli çalışmalardır. Bu çalışmalarla o ülkenin ilgili alanıyla ilgili bütünsel bakış yakalanabilir. Bu bakımdan, Türkiye'de üretilen lisansüstü

tezlerin konu analizlerinin yapılmasının Türkiye’deki eğitimin gelişimine bütünsel bir yaklaşım getireceği ifade edilebilir.

BERT, belgelerdeki karmaşık dil yapısını anlamak ve içerdikleri konuları çıkarmak için güçlü bir NLP modelidir. Bu model çok büyük ve güçlü bilgisayar donanımları ve çok miktardaki İngilizce veri ile eğitilmiştir (Devlin vd. 2018). Glazkova (2021), araştırmasında, BERT’in konu analizi görevlerinde yüksek performans sergilediğini, kelime ilişkilerini daha iyi anlamlandırdığını ve belgelerdeki konuların daha doğru tanımlanmasına olanak sağladığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda kullanılan bir yöntem olan Gizli Dirichlet Ayırımı (Latent Dirichlet Allocation, LDA), belgelerdeki gizli konuları keşfetmek amacıyla yaygın olarak kullanılan bir olasılıksal modeldir. Özellikle, büyük belge koleksiyonları üzerinde tematik yapıyı anlamak için sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir. LDA, belgelerdeki konuların keşfi konusunda alternatif bir yaklaşım sunar (Grootendorst, 2022; Kapadia, 2019, a).

Terim Sıklığı - Ters Doküman Sıklığı (Document Frequency - Term Frequency - Inverse, TF-IDF), belgelerdeki kelimelerin önemini değerlendirmek için kullanılan sıklık tabanlı bir ölçüdür. Bu yöntem, belge koleksiyonu içindeki kelimenin belirli bir belgedeki sıklığı ile genel nadirliğini dikkate alarak konu analizi yapar. Kelime gömme (Word embeddings), kelime benzerliklerini ve anlamlarını öğrenmeye yönelik bir tekniktir. Aynı zamanda, Doc2Vec, belgeleri vektör uzayına gömmek için kullanılan bir tekniktir. Bu yöntemler, belgeler arasındaki benzerlikleri ve konuları anlamak için kullanılır (Robertson, 2004).

Atagün ve Albayrak (2024) çalışmalarında konu modellemeyi gerçekleştirebilmek adına, son yıllarda popüler hale gelen veri çekme yöntemlerinden biri olan veri kazıma yöntemi kullanarak Teknofest yarışmalarına dair bir veri setiyle, metin ön işleme işleminden sonra gerçekleştirilen BERT ve LDA gibi doğal dil işleme teknikleri ile veri seti üzerinde kümeleme gerçekleştirmiş ve başarılı sonuçlar elde etmişlerdir.

Silveira vd. (2021) tarafından hukuki belgelerde BERT’in uygulandığı çalışmada, bir veri setinden çıkarılan önemli davaların bir alt kümesine odaklanılarak, LEGAL - BERT’ten önceden eğitilmiş alan özel gömme modelleri aracılığıyla konu modellemenin etkisini değerlendirmiştir. Araştırma, vakalardan cümle gömmeleri oluşturmanın farklı varyasyonlarını incelemiştir. Sunulan sonuçlar, metin gömmeleri sürecinde yasal düzenlemelere referans verilmesinin konu modellemenin kalitesini artırdığını ortaya koymaktadır.

Eğitim ve öğretim alanına gelince, Kore’de İngilizce eğitiminin araştırma eğilimlerinin konu edinildiği bir çalışmada elde edilen makalelerin LDA teknikleri ile analiz edildiğinden ve 10 konu (topic) elde edildiğinden bahsedilebilir. Çalışmanın İngilizce eğitimi ile ilgili geniş bir yelpazede veri toplanmış olması ve büyük veri tabanlı LDA konu modelleme tekniklerini kullanarak daha güvenilir sonuçlar üretmesi açısından anlamlı olduğuna vurgu yapılmaktadır (Park, 2021). Özçınar ve Öztürk (2022) tarafından yapılan çalışmada eğitim bilimleri kapsamında WOS’ta yayımlanan ve “ağ” kavramının kullanıldığı çalışmalara odaklanılmış ve BERTopic ve LDA yöntemleri ile bu alanda yapılmış çalışmaların gizli alt alanları ortaya çıkarılmıştır. Çalışmada 30 yıllık bir süreç incelenmiş ve üç eksenle çalışmayı sonlandırmışlardır.

Eğitim ve öğretim alanındaki daha spesifik çalışmalara bakılırsa, Chang vd. (2021), büyük veri ile başa çıkmak için yapay zekânın kullanıldığı ve çevre eğitiminde yenilikçi değer sağlamada kritik bir rol oynamak üzere uygun bir süreç bulmaya odaklanan bir araştırma gerçekleştirmiş olduğu anlaşılabacaktır. Bu bağlamda, 2011-2020 arasındaki yıllara ait Web of Science (WoS) veri tabanındaki çevre eğitimi araştırma dergilerinin araştırma konularını analiz etmek ve çevre eğitimi makalelerinin özetlerinin kategorilerini ve özelliklerini yorumlamak için makale özetleri ile anahtar kelimelerinden elde edilen külliyyat (corpus), metin madenciliği, küme analizi, ve “co-word” analizi yöntemleri benimsenmiştir. TF-IDF ağırlıkları, hiyerarşik kümeleme ve K-means gibi yöntemlerin de kullanıldığı çalışmada yedi kategoriye odaklanılmış, ancak

tanımlanan çoğu kategorinin aynı olduğu ve benzer kelimelerin paylaşıldığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte çalışmada, ancak iki kategorinin hafif farklılıklar gösterdiğine işaret edilmiştir. Yapay zekâ konusuyla ilintili olarak, Tosunoğlu vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada ise, eğitim bilimleri alanında yapılmış makine öğrenmesi modelleri konu edinilmiş, WOS’da 2015-2020 arasında yayımlanan ve araştırmacılarca belirlenen anahtar kelimeleri içeren makaleler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Bu araştırmacılar, eğitim bilimlerinde hangi makine öğrenmesi modellerinin ve algoritmalarının yaygın olarak kullanıldığı belirlemişlerdir.

Son olarak, Türkiye’de gerçekleştirilen bir tez çalışmasında, uzaktan eğitimde yaşanan sorunların tespit edilmesi ve öğrenci akademik performansının öngörülmesi üzerine odaklanılmıştır. Çalışmada, farklı konu analizi yöntemleri ile akademisyenler ve öğrenciler arasında uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar tespit edilmeye çalışılırken diğer taraftan da öğrenci akademik performansının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, metin madenciliği yöntemleri olan Kelime Bulutu, Gizli Anlamsal Analiz (Latent Semantic Analysis, LSA) ve LDA kullanılarak yapılan konu analizi çalışmasında sistem altyapısı, internet bağlantısı ve sınavlarla ilgili problemler yaşandığı ortaya konulmuştur (Irmak ve Satı, 2024). Türkiye’de yayımlanan başka bir yüksek lisans çalışmasında, “Turkish Online Journal of Distance Education” (TOJDE) dergisine ait arşivde yer alan makaleler üzerinde LDA uygulanmış ve elde edilen konuların yıllar içindeki değişimi incelenmiştir. Yıllara bağlı olarak hangi konuların popülerliğini yitirdiğine ve bazı konularda zamanla daha az çalışma üretildiğine vurgu yapılmıştır (Kartal, 2017).

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, veri madenciliği, konu analizi ve NLP yöntemleri kullanılarak Türkiye’deki eğitim tezlerinin içeriği hakkında kapsamlı bir analiz modeli benimsenmiştir. Yapılan çalışmada analizler, elde edilen tez başlıkları ile tez özetleri birleştirilerek gerçekleştirilmiştir. Bu sayede, eğitim alanındaki eğilimleri, başarıları ve zorlukları belirlemek ve bu alanda atılacak adımları belirlemek için veri temelli bir yaklaşım sunulmuştur.

Bu kapsamda, bu çalışmada üniversite, tez türü, yıllar içindeki tez üretimi gibi elde edilen sayısal verilerle çalışmanın tanımlayıcı istatistiklerine yer verilmiştir. Çalışmanın ikinci analiz aşamasında ise gerekli ön işlemlere tabi tutulan veri seti kullanılarak konu modellemesi gerçekleştirilmiş ve görselleştirilmiştir. Konu modelleme ile elde edilen çıkarımlar yorumlanarak eğitim-öğretim alanında müteakiben yapılacak tez çalışmalarını için ortaya bir perspektif konulmuştur.

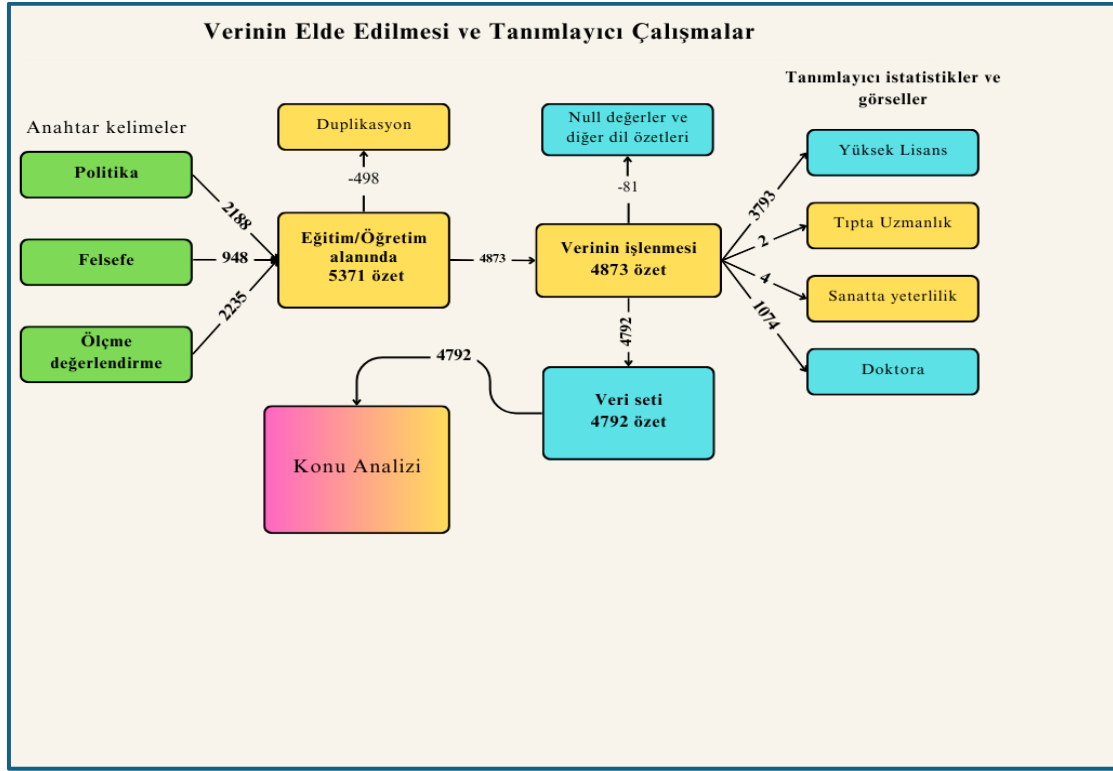
Bu çalışma temel olarak, “Türkiye’deki tezlerde eğitim politikası, eğitim felsefesi ve ölçme-değerlendirme konuları hangi temalar etrafında toplanmaktadır?”, “Bu üç başlık arasında nasıl ilişkiler bulunmaktadır?” ve “Eğitim politikası, felsefesi ve ölçme-değerlendirme konularının tezlerde ele alınma biçimleri zaman içinde nasıl değişiklik göstermiştir?” sorularına cevap aranmıştır. Temel olarak nitel araştırma yönteminin yaklaşımı ile yürütülen çalışmada, doküman analizi ve BERTopic yöntemi kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Bu araştırmanın evrenini, Ulusal Tez Merkezinden (UTM) elde edilen ve “politika”, “felsefe”, “ölçme değerlendirme” ve “ölçme ve değerlendirme” anahtar kelimeleri kullanılarak aramanın filtrelenmesi ile elde edilen tezlere ait özetler oluşturmaktadır.

Araştırmaya 31 Aralık 2023 tarihine kadar olan tezler dâhil edilmiş olup, Ulusal Tez Merkezinden (UTM) indirilen 5371 adet tez özeti kullanılmış, tekrar olduğu belirlenen 498 özet, çalışma dışı bırakılmıştır. Veri temizliği işlemlerinden geçirilen 4873 adet tez özeti tanıtımlayıcı analizleri gerçekleştirilmiştir. Farklı dilde olan ve özet kısmı boş olduğu belirlenen 81 adet tez, çalışma dışı bırakılarak 4873 adet özet ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın birinci aşamasına ait akış diyagramı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Verinin elde edilmesi ve tanımlayıcı çalışmalar

Türkiye’de, son yıllarda eğitim alanında birçok reform ve yenilik gerçekleştirilmiştir. Eğitim politikaları sürekli olarak değişmekte ve bu değişiklikler eğitim felsefesine ve ölçme-değerlendirme yöntemlerine de yansımaktadır. Bu nedenle, tez çalışmalarında bu üç başlığın bir arada ele alınarak, Türkiye’deki eğitim sistemindeki gelişme ve reformların daha iyi anlaşılabilmesi düşünülmektedir. Ayrıca eğitim araştırmalarında disiplinler arası yaklaşım giderek önem kazanmaktadır. Eğitim politikası, felsefesi ve ölçme-değerlendirme konularının bir arada incelenmesi, eğitim alanındaki araştırmalara daha geniş bir perspektif kazandırır ve farklı disiplinlerden elde edilen bilgilerle zenginleştirilmiş, kapsamlı bir analiz sunar. Dolayısıyla bu çalışmada bu üç anahtar kelime ile analizin gerçekleştirilmesinin bütün bu gerekleri karşılayabileceği değerlendirilmiştir.

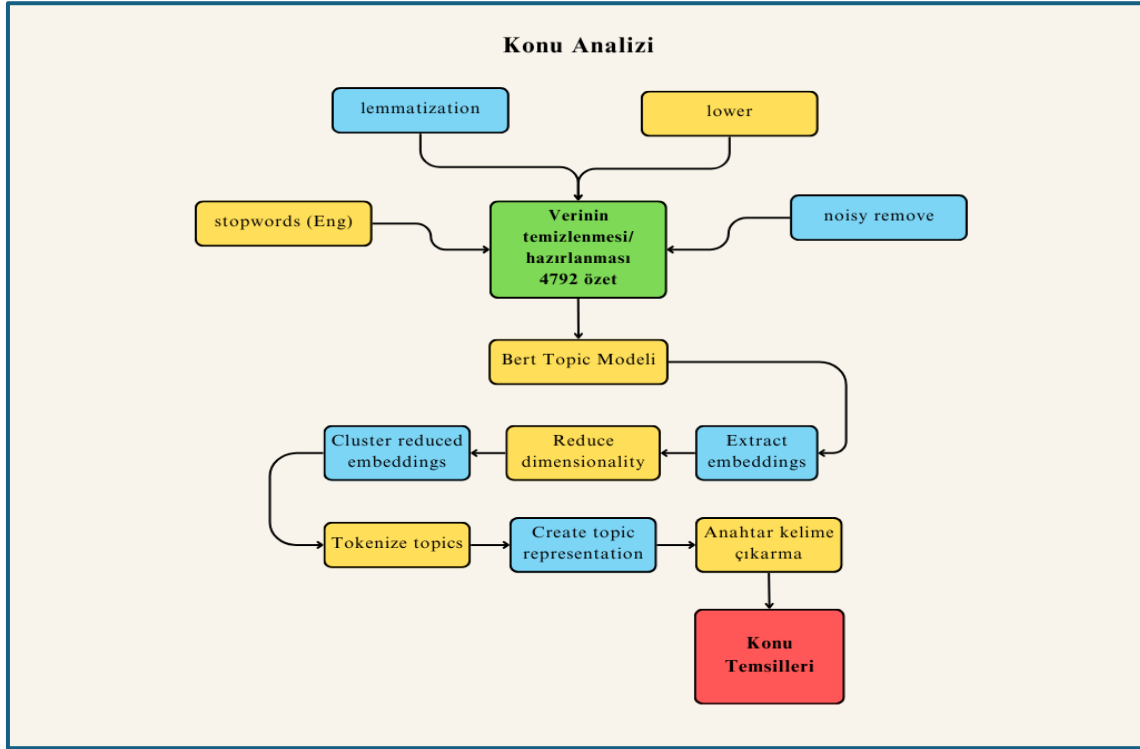
2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu çalışmada Türkiye’de yayımlanmış tezlerin veri madenciliği, konu analizi ve NLP yöntemleri ile incelenmesi ve analiz edilmesi süreci yürütülmüştür. UTM (YÖK, 2023) detaylı tarama sekmesinden konu “eğitim ve öğretim - education and training” seçilmiş ve ayrı ayrı olmak üzere özetlerde “politika”, “felsefe”, “ölçme değerlendirme” ve “ölçme ve değerlendirme” anahtar kelimeleri ile taramalar gerçekleştirilmiştir. Taramalar sonucu elde edilen tez özetleri ve tanımlayıcı bilgileri kaydedilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Çalışmanın ilk aşamasında ilgili özetlerin belirlenen filtrelemelerle elde edilmesi ve tanımlayıcı istatistiksel tablo ve görsellerin oluşturulması sağlanmıştır. Elde edilen veri seti daha sonra Python bilgisayar programlama dili kullanılarak incelenmiş duplikasyondan arındırılmıştır. Veri seti yine Python kullanılarak

tanımlayıcı istatistikler bağlamında analiz edilmiş, ilgili tablo ve görseller elde edilmiştir. İleri analizlerin gerçekleştirileceği İngilizce özetleri bulunan tezler filtrelenmiş ve veri seti konu analizi için hazırlanmıştır.



Şekil 2: Konu analizi

Bu çalışma kapsamında veri madenciliği, NLP ve konu analizi birlikte değerlendirilmiş ve çalışma bu odakta yürütülmüştür. Veri madenciliği, büyük veri miktarlarını analiz ederek geleceği tahmin etme sürecidir. Bilgisayar programları, anlamlı bağlantıları bulmak ve veri tabanlarında gizli bilgileri ortaya çıkarmak için kullanılır (Kalikov, 2006). Benzer eğilimlerin ve davranış kalıplarının belirlenmesinin, pazarlama faaliyetlerinde önemli bir rol oynaması beklendiğinden, işletmelerin daha etkili kararlar almasını sağlayarak davranış kalıplarını ve eğilimleri belirlemek için veri madenciliğinden istifade edilir, yani fark edilmeyen bilgilerin keşfedilmesi sağlanır (İnan, 2003; Savaş et al., 2012). NLP, bilgisayarların doğal dil metin veya konuşmayı anlaması ve işlemesi için kullanılan araştırma ve uygulama alanıdır. İnsan dil dizgesini anlamak ve bilgisayar sistemlerinin doğal dilleri anlamasını sağlayacak araçlar geliştirmek amacıyla bilgisayar bilimleri; dilbilim, matematik gibi disiplinlerden yararlanır (Chowdhary ve Chowdhary, 2020).

BERTopic, konu analizi türlerinden biri olup belgelerdeki gizli konuları keşfetmek için etkili bir araçtır. TF-IDF'nin sınıf temelli bir varyasyonu kullanarak tutarlı konu temsilleri oluşturur. Önceden eğitilmiş dil modelleriyle belgeleri gömmelere (embeddings) dönüştürür, bunları kümeleyerek ve sınıf tabanlı TF-IDF ile konu temsilleri çıkarır. Bu model, tutarlı konular üretir ve klasik modellerle ve yeni kümeleme yaklaşımlarıyla rekabet eder (Grootendorst, 2022).

2.5. BERTopic Yönteminin Uygulanması

Bu çalışmada, Türkiye'de üretilmiş tezlerde eğitim politikası, eğitim felsefesi ve ölçme-değerlendirme konularının nasıl ele alındığını incelemek için BERTopic yöntemi kullanılmıştır. BERTopic yöntemi, BERT modelinin gücünü kullanarak metin verilerinden anlamlı konular (temalar) çıkarmayı amaçlar. BERT, Transformer mimarisi üzerine kurulmuş olup, bağlam bilgilerini etkili bir şekilde öğrenir. Bu, özellikle metin verilerinin analizinde yüksek doğruluk sağlar. BERTopic, metin verilerinden anlamlı ve bağlamsal

olarak zengin konular çıkarılabilir. Bu, tezlerin kapsamlı bir şekilde analiz edilmesini sağlar. BERTopic, büyük metin veri kümelerinde çalışabilen ve farklı metin türlerine uyarlanabilen esnek bir modeldir. Bu, eğitimle ilgili tezlerin çeşitliliği göz önüne alındığında büyük bir avantajdır.

Araştırmada öncelikle tezlerin başlıkları ve özet bölümleri bir tablo haline getirilmiştir. Metinden gereksiz kelimeler, noktalama işaretleri ve stopwords denilen ve analize katkısı olmadığı değerlendirilen kelimeler çıkarılmıştır. Metinler küçük harflere dönüştürülmüş ve kelimeler köklerine indirilmiştir (lemmatization). Temizlenmiş metin verileri BERT modeli kullanılarak vektörlere dönüştürülmüştür (sayısallaştırılmıştır).

Sayısallaştırma, metin gibi yapılandırılmamış veri türlerini, makine öğrenmesi ve doğal dil işleme (NLP) algoritmalarının işleyebileceği yapılandırılmış sayısal verilere dönüştürme sürecidir. Bu işlem, metin verilerini sayısal bir forma dönüştürerek, bu verilerin çeşitli analiz ve modelleme teknikleriyle işlenmesini mümkün kılar. Metin verilerini sayısallaştırmanın birincil amacı, metinlerin içerdiği anlamsal bilgiyi matematiksel bir biçimde temsil etmektir. Bu vektörler, anlamlı konular çıkarmak için BERTopic modeline girdi olarak verilmiştir. BERT benzeri modeller yüksek boyutta vektör ürettiğinden UMAP adı verilen boyut indirgeme tekniği ile vektörlerin boyutu azaltılmıştır. Boyut indirgeme sonrası ise HDBSCAN algoritması ile kümeleme gerçekleştirilmiş ve belirlenen konuların her biri, eğitim politikası, eğitim felsefesi ve ölçme-değerlendirme konularına atıfta bulunan alt temalar olarak sınıflandırılmıştır. BERTopic algoritmasının modüler yapısından yararlanılarak, metin verilerinin vektörize edilmesi, boyut indirgeme ve kümeleme adımları optimize edilmiştir. UMAP ve HDBSCAN tekniklerinin seçimi, bu adımların her birinin en etkili şekilde gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Bu yapı, araştırmanın amacına uygun olarak, tez özetlerinden anlamlı konuların çıkarılmasını ve analiz edilmesini mümkün kılmıştır.

Veri seti içindeki kelime sıklığı analiz edilmiş, hangi kelimelerin sık kullanıldığı “CountVectorizer” sınıfı ile belirlenmiştir. Bu sıklık hangi kelimelerin veri setinde daha önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Oluşturulan kümelerde en yüksek frekansa sahip kelimeler seçilmekte ve dolayısıyla ilgili kümenin genel teması en iyi şekilde yansıtılmış olmaktadır.

Konu analizi bağlamında veri seti öncelikle gürültüden (noisy) yani verinin işlenmesinde işe yaramayacak kısımlardan arındırılmıştır. Stopwords diye ifade edilen etkisiz kelimelerden temizlenen veri seti, küçük harfe dönüştürme ve kelimelere ayırma işlemine tabi tutulmuştur. Bu ön işleme işlemlerinden sonra veri seti gömme denilen sayısal temsillere dönüştürülür, temsillerin boyutsallığı azaltılır ve farklı teknikler kullanılarak kümelemeye başlanır. Konu temsili oluşturmaya başlamadan önce BERTopic’in algoritmasında modülerliğe izin veren bir teknik seçilmesi gerekir. Bu çalışmada kümelerin farklı yoğunluk derecelerine ve farklı şekillere sahip olduğu HDBSCAN kütüphanesi kullanılmıştır. Sonraki aşamalarda kümede bulunan tüm belgeler birleştirilir ve kelime sıklıkları incelenir. Belge düzeyinde değil de kelime torbası (bag-of-words) düzeyinde incelenen kelime sıklığı ile kümelerin birbirinden farklılığı belirlenmeye çalışılır.

Kelimelerin bir belgedeki önemini ölçen bir metrik kombinasyonu olan TF-IDF bir dizi belgeye uygulandığında, belgeler arasındaki kelimelerin önemi karşılaştırılmış olmaktadır. Bir küme içindeki önemli kelimelerin sayıca fazla olmasıyla, o konunun daha iyi temsil ettiği varsayılır. Başka bir deyişle, küme başına en önemli kelimelerin çıkarılmasıyla, konuların tanımları elde edilmiş olur. NLP dünyasındaki hızlı gelişmeler, KeyBERT gibi metinlerden anlamlı anahtar kelime çıkarma gibi hizmetlerin BERT Topic analizlerinde kullanılmasını sağlamıştır. Elde edilen anahtar kelimelerle metin içeriğinin anlaşılması ve özetlenmesi sağlanabilmektedir (Grootendorst, 2023).

Elde edilen konular incelenerek her bir konu başlığına anlamlı etiketler verilmiştir. Konular arasındaki ilişkiler ve benzerlikler değerlendirilmiş ve konuların yıllara göre değişimi belirlenmiştir. Çıkarılan konu-

ların dağılımı grafiklerle ve tablolarla gösterilmiş ve bulguların Türkiye'deki eğitim politikaları ve uygulamaları üzerindeki olası etkileri değerlendirilmiştir. Bu yöntem, Türkiye'deki eğitim tezlerinde hangi temaların öne çıktığının ve bu temaların zaman içindeki değişiminin anlaşılmasına yardımcı olmuş, eğitim politikası, felsefesi ve ölçme-değerlendirme konuları arasındaki ilişkinin daha iyi kavranmasına katkıda bulunmuştur. BERTopic yönteminin kullanımı, araştırmaya derinlik katmış ve tezlerde ele alınan konuların daha kapsamlı bir analizini mümkün kılmıştır(Grootendorst, 2023).

2.6. Araştırmanın etik izni

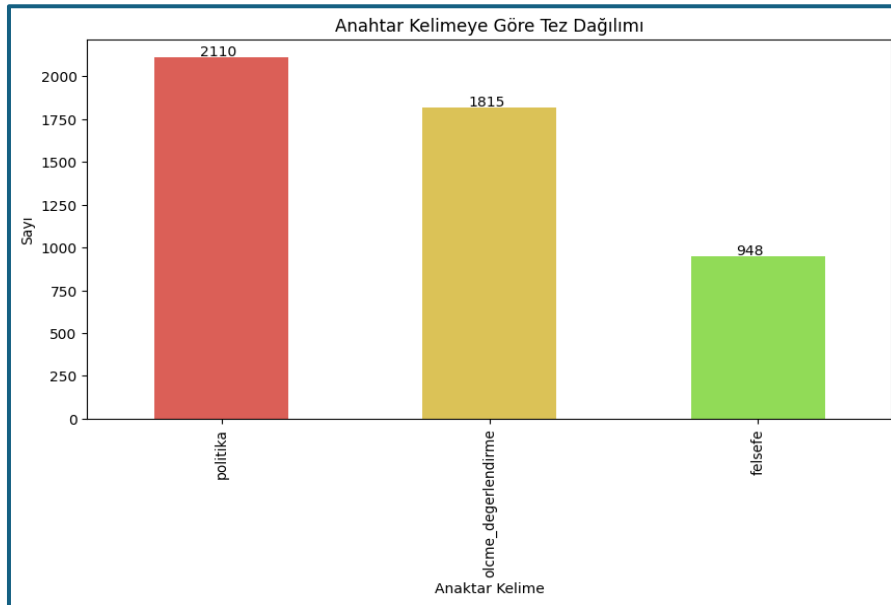
Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde UTM'den indirilen ve veri temizliği işlemlerinden geçirilen 4873 adet tez özeti tanımlayıcı ve konu analizi bulguları yer almaktadır. Bu çalışmada kullanılan BERT, İngilizce dilinde yazılmış çok büyük bir veri seti ile ön eğitime tabi tutulduğundan, elde edilen sonuçların tutarlı olması bakımından bu çalışmada sadece İngilizce özeti olan tezler dikkate alınarak analizler gerçekleştirilmiştir.

3.1. Tanımlayıcı istatistikler

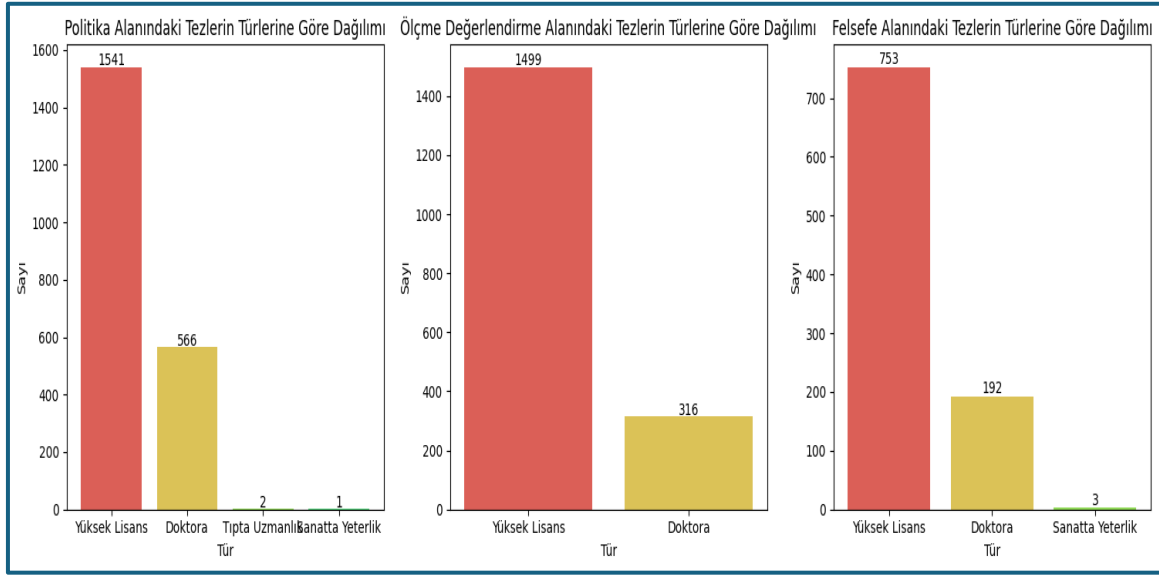
Araştırma kapsamında 5371 adet tez özeti, tekrarlardan temizlenmiş ve 4873 adet tez özeti ile tanımlayıcı istatistiklere ait görsel alınmıştır. Veri seti, anahtar kelimelerden “felsefe” içeren 948, “politika” içeren 2188 ve “ölçme ve değerlendirme” içeren 2235 adet tez özetinden meydana gelmektedir. Tezlerin anahtar kelimelere göre dağılımı Grafik 1’de gösterilmiştir.



Grafik 1: Anahtar kelimelere göre tez dağılımı

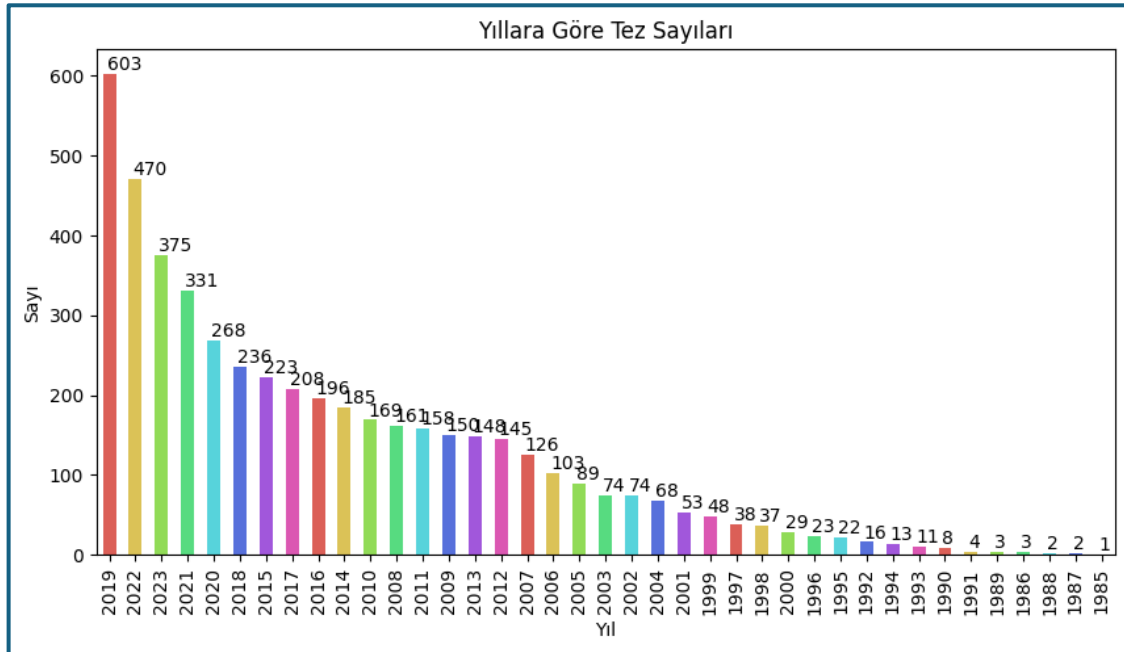
Grafik 1’de, her üç alanda farklı sayıda çalışma yapıldığı gösterilmektedir. Buna göre, en az felsefe alanıyla ilgili tez dağılımının olduğu görülmektedir.

Grafik 2 ise anahtar kelimelere göre yapılan değerlendirmeye göre en fazla doktora çalışmasının politika alanında olduğunu göstermektedir.



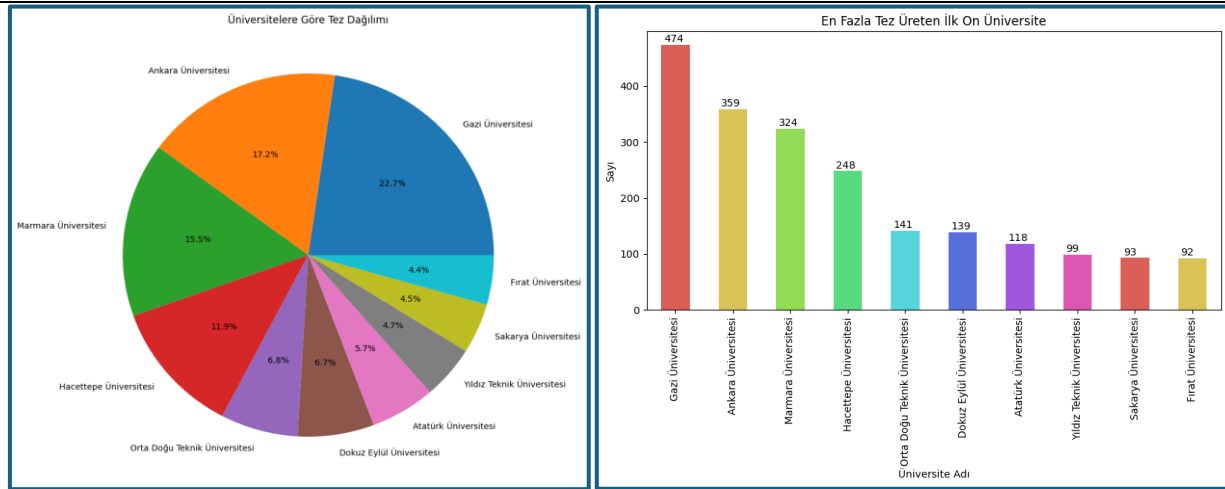
Grafik 2: Tez türlerinin anahtar kelimelere (politika, ölçme değerlendirme ve felsefe) göre dağılımı

En fazla çalışmanın politika alanında olduğu, bunu ölçme ve değerlendirme ve felsefe konularında yapılan çalışmaların izlediği belirlenmiştir. Üç anahtar kelime bağlamında indirilen tezler birleştirilerek analizlere devam edilmiştir. Yıllara göre tez sayıları Grafik 3'te gösterilmiştir.



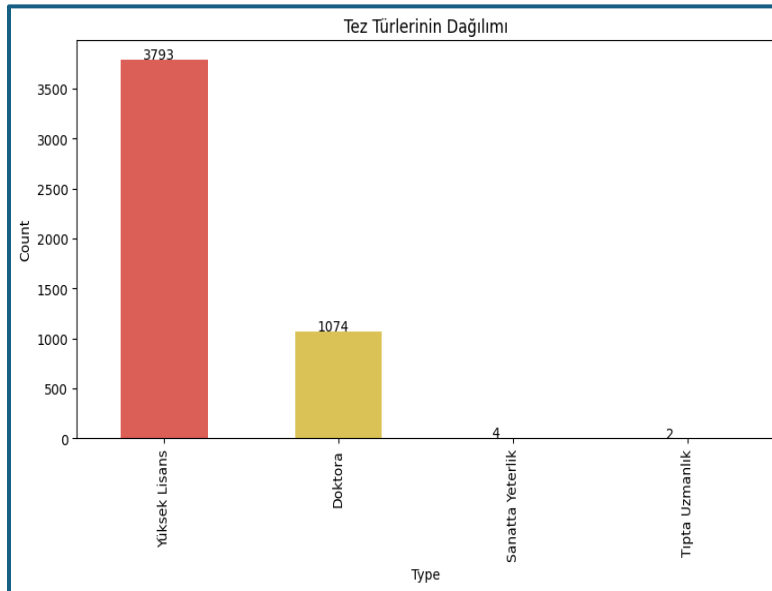
Grafik 3: Yıllara göre tez sayıları

Üretilen tezler yıllara göre incelendiğinde konu kapsamında 1985 yılından 2023 yılına kadar tez üretildiği, en fazla tezin üretildiği yılın ise 2019 yılı olduğu belirlenmiştir. Üretilen tezlerin üniversitelere göre dağılımı Grafik 4'te gösterilmiştir.



Grafik 4: Üniversitelere göre üretilen tez dağılımı ve en fazla tez üreten ilk on üniversite

Üniversiteler, ürettiği tezler bakımından değerlendirildiğinde, en fazla tezin 474 (%22,7) adet ile Gazi Üniversitesi, sonrasında ise 359 (17,2) adet ile Ankara Üniversitesi ve 324 (%15,5) adet ile Marmara Üniversitesi’nde üretildiği görülmektedir. Üretilen tezlerin türlerine göre dağılımı Grafik 5’te gösterilmiştir.



Grafik 5: Tez türlerinin dağılımı

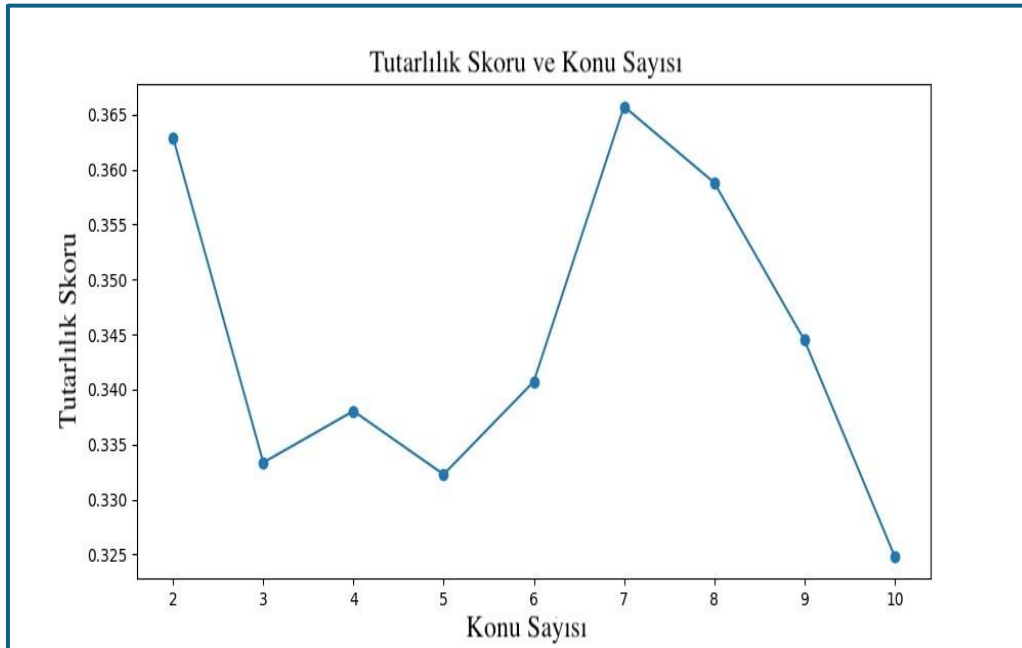
Çalışma kapsamında yer alan 4873 tezin 3793’ünün yüksek lisans, 1074’ünün ise doktora tezi olduğu belirlenmiştir. UTM internet sayfası incelendiğinde tezlerin kapsamının “Konu” sekmesi altında birden fazla alana dâhil olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın kapsamı olan “eğitim ve öğretim - education and raining” ile beraber farklı disiplinlerin bir arada değerlendirildiği tezler olduğu görülmektedir. Bu kapsamda sanatta yeterlilik alanında 4 ve tıpta uzmanlık alanında ise 2 adet tezin çalışma kapsamında olduğu ifade edilebilir. Tıpta uzmanlık tezlerinin “politika” anahtar kelimesi kapsamında çalışmaya dâhil olduğu, Akdeniz Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi tarafından üretildiği belirlenmiştir. Sanatta yeterlilik alanında yapılan tezlerin üçünün “felsefe” ve birinin “politika” kapsamında olduğu; bu dört çalışmanın Yaşar Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi’nde yapıldığı tespit edilmiştir.

Elde edilen tezler incelendiğinde farklı dillerde yazılmış çalışmalar olduğu, özellikle geçmiş yıllarda İngilizce tez başlığı ve özeti bulunmayan tezler bulunduğu belirlenmiştir. İleri analizler için İngilizce başlık ya da özeti bulunmayan çalışmalar veri setinden çıkarılarak 4873 adet tez özeti ile analizlere devam edilmiştir.

3.2. Konu analizi

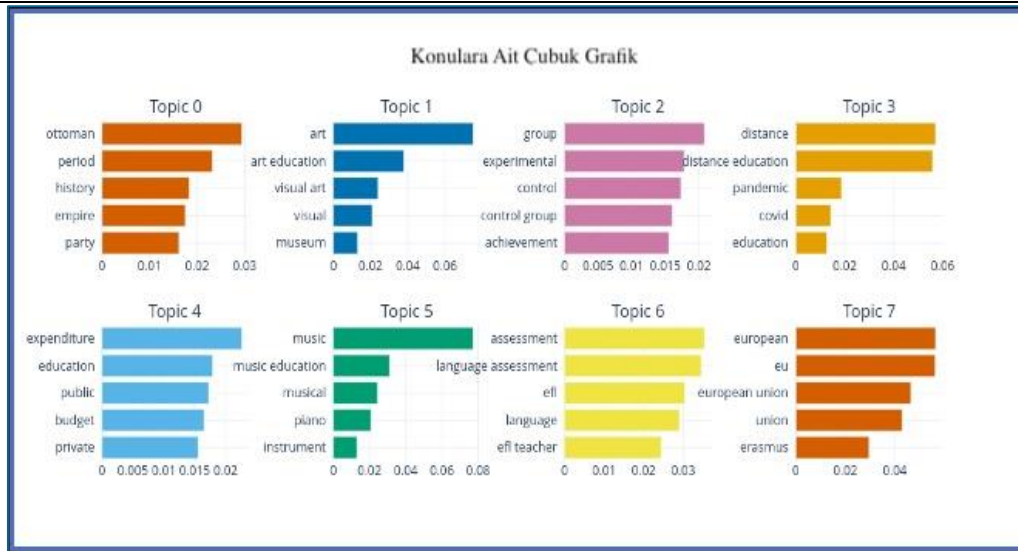
Çalışmanın bu bölümünde, elde edilen tezlerden gerekli temizleme ve düzenleme işlemlerinden sonra mevcut 4873 İngilizce tez özetinin konu analizine ait sonuçlar yer almaktadır. Veri seti UTM'den daha önce açıklanan üç adet anahtar kelime (felsefe, politika ve ölçme ve değerlendirme) kullanılarak elde edilmiştir. Bu üç kelimenin dışında herhangi bir etiketleme ya da kategoriye ayrılmış olması söz konusu değildir. Bu bakımdan veri setinin kaç konu başlığı altında birleşebileceğinin belirlenmesi farklı yöntemlerle tahmin edilmeye çalışılmıştır. Bu yöntemlerden birisi de coherence katsayısının belirlenmesidir.

Coherence katsayısı, belirli bir konu veya konu grubunun anlamlılığını ölçmek için kullanılır. Bu ölçüm, belirli bir konudaki kelimelerin bir araya gelme biçimini değerlendirir ve belirli bir metrik kullanarak bu kelimeler arasındaki bağlantıları ölçer. Bu bağlantılar, bir konunun tutarlılığını ve anlaşılabilirliğini belirler (Pedro, 2024). Gensim gibi kütüphaneler, bu metriği ölçmek için farklı teknikler kullanır. Örneğin, "c_v" gibi belirli bir "coherence" tipi, belirli bir konunun anlamlılığını hesaplamak için belirli bir algoritmayı kullanır. Bu çalışma kapsamında da Gensim kütüphanesi ve "c_v" coherence tipi ile bu katsayı hesaplanmıştır (Kapadia, 2019, b; Röder et al., 2015).



Grafik 6: Tutarlılık skoru ve konu sayısı

Grafik 6'da sunulan tutarlılık skoru ve elde edilen coherence skoru değerlendirildiğinde (yaklaşık 0,365), çalışmanın yedi konu başlığı altında toplanabileceği öngörülmektedir. Bununla birlikte, elde edilen tez özetlerinin hangi konularda yoğunlaştığının belirlenebilmesi ve daha fazla niş alan diye değerlendirilebilecek konuyu elde edebilmek için BertTopic analizinin varsayılan değeri olan ve yedi konu sayısı ile arasında bindelik düzeyde farklılık bulunan sekiz konu başlığında çalışmanın yürütülmesi tercih edilmiştir. Sonuçlar analizlerde ve grafiklerde "topic 0" ile başlamaktadır. Ancak analiz sonuçları verilirken konular, Konu 1'den itibaren isimlendirilerek açıklanmıştır.



Grafik 7: Konulara ait çubuk grafik

Konu analizi sonucu elde edilen sekiz başlığa ait beşer adet kelime Grafik 7’de, her bir konu için toplam on kelime ve bunların konu içindeki ağırlıkları Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1.

Konu Temsilleri, Konulara ait Anahtar Kelimeler ve Ağırlıkları

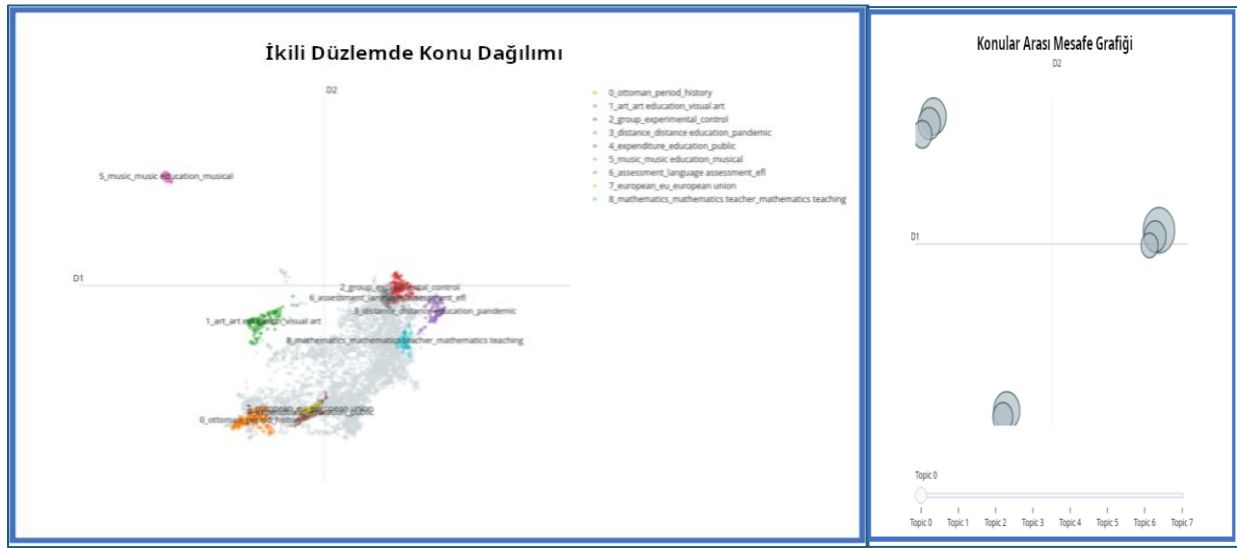
Topic-1	Topic-2	Topic-3	Topic-4	Topic-5	Topic-6	Topic-7	Topic-8
terms	score	terms	score	terms	score	terms	score
Ottoman (Osmanlı)	0.029	Art (Sanat)	0.075	Group (Grup)	0.021	Distance (Uzaklık)	0.057
Period (Dönem)	0.023	Art education (Sanat eğitimi)	0.038	Experimental (Deneyisel)	0.018	distance education (Uzaktan eğitim)	0.056
History (Tarih)	0.018	Visual art (Görsel Sanat)	0.024	Control (Kontrol)	0.017	Pandemic (Pandemi)	0.019
Empire (İmparatorluk)	0.017	Visual (Görsel)	0.021	Control group (Kontrol grup)	0.016	Covid (Kovid)	0.014
Party (Parti)	0.016	Museum (Müze)	0.013	Achievement (Başarı)	0.016	Education (Eğitim)	0.017
Ottoman empire (Osmanlı İmparatorluğu)	0.015	Artist (Sanatçı)	0.012	Student (Öğrenci)	0.013	Process (Süreç)	0.012
Republic (Cumhuriyet)	0.015	Painting (Yağlı boya)	0.012	Learning (Öğrenme)	0.013	Online (Çevrimiçi)	0.011
Political (Politik)	0.014	Art teacher (Sanat Öğretmeni)	0.011	Test (Sınav)	0.012	Covid pandemic Kovid pandemisi)	0.011
Modernization (Modernizasyon)	0.012	Education (Eğitim)	0.011	Experimental group (Deneyisel grup)	0.011	Education process (Öğretim Süreci)	0.010
Education (Eğitim)	0.012	Artistic (Sanatsal)	0.011	Attitude (Turum)	0.011	Student (Öğrenci)	0.008

Tablo 1’de görülen terimler konuları temsil ederken, kelimelerin yanlarında bulunan sayılar, o kelimelerin konudaki ağırlıklarını yansıtır. Elde edilen terimler incelendiğinde şu başlıklar elde edilebilir:

1. Konu: Osmanlı İmparatorluğu’nda modernleşme ve eğitim

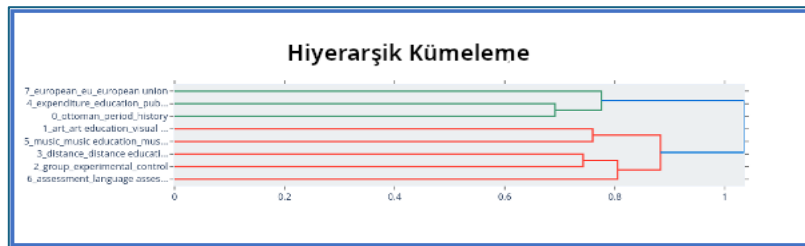
- Batılı etki, yenilikçi yaklaşımlar, modern eğitim modelleri
- 2. Konu: sanat eğitiminde sanatçıların rolü ve öğretmenlerin sanatsal yetkinlikleri
- 3. Konu: öğrenci tutumları ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması
 - Kontrol ve deney grupları
- 4. Konu: pandemi sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci deneyimleri
- 5. Konu: yükseköğretimde yatırım ve bütçeleme politikaları
- 6. Konu: müzik eğitiminde enstrüman derslerinin önemi
- 7. Konu: İngilizce yabancı dil (EFL) öğretmenleri ve dil değerlendirme becerileri
- 8. Konu: Türkiye'de AB ile ilişkili Eğitim Projeleri
 - Erasmus ve gençlik

Konu analizi sonucu elde edilen konular arası uzaklık ve konu dokümanlarının dağılımı Grafik 8'dedir.



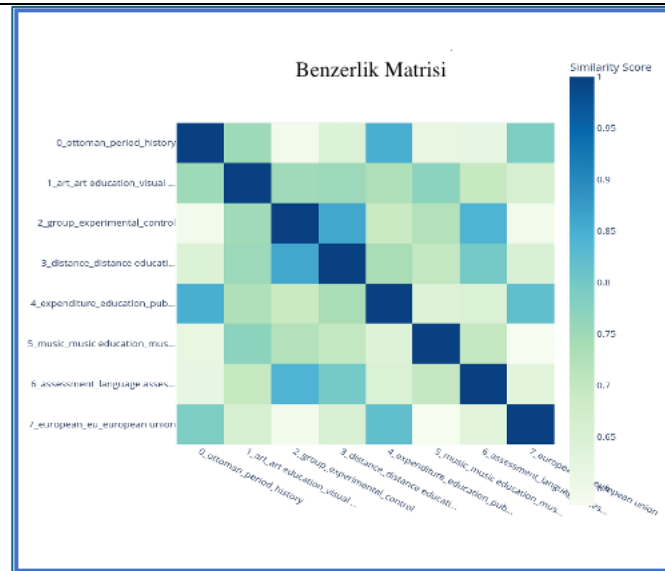
Grafik 8: İkili düzlemde konu dağılımı ve konular arası mesafe grafiği

Elde edilen konular arası mesafe iki boyutlu düzlemde incelendiğinde 2 ve 6'ncı konuların, 1, 5 ve 8'inci konuların, 3, 4 ve 7'nci konuların bir arada bulunduğu belirlenmiştir. Konu analizi sonucu elde edilen hiyerarşi Grafik 9'da verilmiştir.



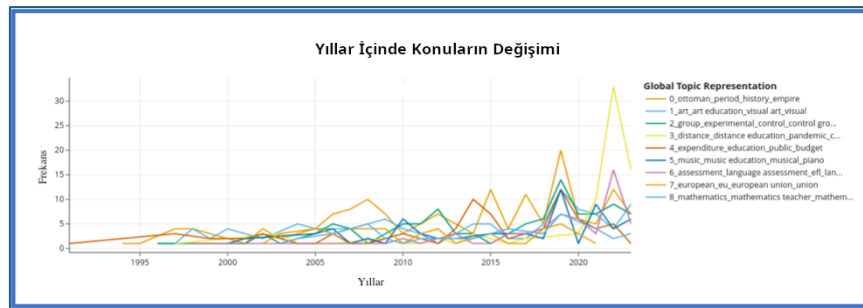
Grafik 9: Hiyerarşik kümeleme

Konu dağılımları hiyerarşik olarak incelendiğinde temel olarak 1, 5 ve 8'inci konular bir arada bulunurken, 2, 3, 4, 6 ve 7'nci konular bir başlık altında toplanmıştır. Konu analizi sonucu elde edilen, konular arası benzerlik matrisi Grafik 10'da verilmiştir.



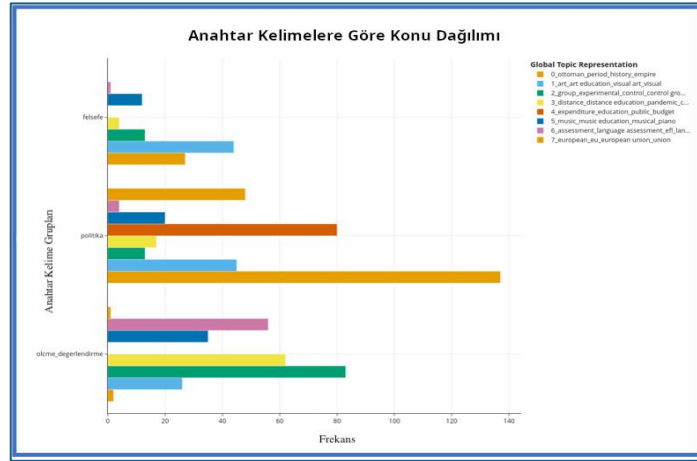
Grafik 10: Benzerlik matrisi

Konular arası ısı haritası incelendiğinde, 2 ve 3'üncü konular arasında 0,86, 1 ve 5'inci konular arasında 0,85, 3 ve 7'nci konular arasında 0,84 oranında ilişki olduğu belirlenmiştir. Konu analizi sonucu elde edilen, konuların yıllar içinde değişimi Grafik 11'de gösterilmiştir.



Grafik 11: Yıllar içinde konuların değişimi

Veri setinde özetler 1985 yılından 2023 yılına kadarki dönemi kapsamaktadır. Grafik 12'de görüleceği üzere özellikle 2000'li yıllardan itibaren başlayan konuların iniş çıkışları mevcuttur. 2008'li yıllardan itibaren 1'inci konuda belirgin bir yükseliş ve sonrasında tekrar düşüş gözlenmiştir. 2014-2015'te hem 1 hem de 5'inci konularda bir artış söz konusudur. 2020'de ise yine en fazla 1'inci konuda artış olurken COVID-19 pandemisi ile birlikte 2021 yılından itibaren konu 4'te ciddi bir yükseliş meydana gelmiştir. Konu analizi sonucu elde edilen, her bir konunun çalışmanın anahtar kelimelerine dağılımı Grafik 12'de verilmiştir.



Grafik 12: Anahtar kelimelere göre konu dağılımı

Bu çalışmanın temelini oluşturan anahtar kelimelere göre konuların dağılımı incelendiğinde, “politika” anahtar kelimesinin en fazla 1, 5 ve 8’inci konuları içerdiği, “ölçme ve değerlendirme” anahtar kelimesinin en fazla 3, 4 ve 7’nci konuları içerdiği, “felsefe” anahtar kelimesinin ise en fazla 2 ve 1’inci konuları içerdiği belirlenmiştir.

4. TARTIŞMA

Bu çalışmada UTM’de yer alan, eğitim ve öğretim alanında yayımlanmış tezlerden “politika”, “felsefe” ve “ölçme ve değerlendirme” anahtar kelimeleri ile yapılan filtrelemeler sonucunda elde edilen özetler konu analizine tabi tutulmuştur. Yığın veri ile çalışma yapılması gerektiğinde, günümüz teknolojilerinden istifade edilmesi ve bu verinin içindeki gizli alt temaların ortaya çıkarılmasıyla gelecekte yapılacak çalışmacılara bir perspektif verilebilmektedir.

İlişkili çalışmalar bölümünde bahsedildiği üzere, dünyada ve Türkiye’de birçok farklı alanda BERTopic ve LDA yöntemleri ile konu modellemeleri gerçekleştirilmektedir. Bu çalışma kapsamında ise, Türkiye’de eğitim bilimleri alanında üretilmiş yükseköğretim çalışmalarına ilk defa odaklanılmıştır. Yapay zekâ modüllerinden doğal dil işleme ve konu analizi tekniklerinin kullanıldığı bu çalışmada sekiz konu ile ilgili olarak eğitim-öğretim alanında yapılmış tez çalışmaları değerlendirilmiştir. Literatürde tartışmayı örneklendirecek veya derinleştirecek çalışmalar bulunmamaktadır.

Çalışmanın bulgularından yola çıkılırsa, elde edilen konuların ilki “Osmanlı İmparatorluğu’nda modernleşme ve eğitim” olup bu şekilde isimlendirilmiştir. Konu ile ilgili elde edilen terimlerden yola çıkarak, batılılaşma etkisi, yenilikçi yaklaşımlar, modern eğitim modelleri ile Osmanlı tarihine odaklanan bir perspektifi yansıtan konular ele alındığı, Osmanlı İmparatorluğu’nun tarihi gelişimi, dönemin politik atmosferi, modernleşme çabaları ve eğitimle ilgili temaların bu konuda yer aldığı ifade edilebilir. Cumhuriyet dönemiyle birlikte gerçekleşen politik değişimler de bu tema içinde değerlendirilebilir. Analizde öne çıkan terimler arasında “modernizasyon” ve “eğitim” başlıkları, Osmanlı İmparatorluğu’nun modernleşme çabaları ve eğitimle ilgili politikalarına vurgu yapmaktadır. Bu, Osmanlı dönemindeki eğitim sisteminin evrimini anlama ve modernleşme sürecinin eğitim üzerindeki etkilerini değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Bu konunun temel olarak Osmanlı İmparatorluğu’nun tarihi sürecini, politik değişimleri, modernleşme çabalarını ve eğitimle ilgili gelişmeleri kapsayan geniş bir konu yelpazesini temsil ettiği değerlendirilmiştir.

Çalışmada öne çıkan ikinci konunun sanat eğitiminde sanatçıların rolü ve öğretmenlerin sanatsal yetkinlikleri bağlamında oluştuğu, sanat ve sanat eğitimi alanlarına odaklanan bir perspektifi yansıttığı

belirlenmiştir. Sanat, bu konunun anahtar temasıdır ve "art" terimi öne çıkmaktadır. "Art education" (sanat eğitimi) terimi, eğitim sistemi içinde sanatın öğretilmesi ve öğrenilmesi süreçlerini kapsayan önemli bir odak noktasıdır. Görsel sanatlar (visual art) terimi; resim, heykel gibi görsel sanat dallarını içermekte ve bu alandaki eğitimle ilgili çalışmaları temsil etmektedir. Analizde, "museum" (müze) terimi de dikkat çekmektedir, bu da sanatın kültürel mirasın korunması ve paylaşılması bağlamında önemini vurgular. Sanat öğretmeni (Art teacher) terimi, sanat eğitimindeki profesyonellerin rolünü ele almaktadır. Bu temanın, genel olarak sanatın eğitim içindeki rolünü, görsel sanatları ve sanat eğitimi içermekte olduğu ifade edilebilir. Sanatın genel anlamdaki önemini, sanat eğitimi ve görsel sanatları içeren eğitim alanındaki konuları kapsamaktadır. Bu tema, sanatın eğitim sistemindeki yeri, sanat eğitiminin yöntemleri ve görsel sanatların eğitim süreçlerindeki etkileri gibi konulara odaklanan geniş bir perspektifi temsil etmektedir.

Çalışma kapsamında öne çıkan üçüncü konunun, öğrencilerin tutumları ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması bağlamında yapılan ve kontrol/deney grupları ile ön plana çıkan akademik çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu tema, eğitim araştırmalarında deneysel tasarımların ve öğrenci performansının değerlendirilmesinin önemine vurgu yapmaktadır, denilebilir. Bu konu kapsamında öne çıkan "group", "experimental - experimental group" ve "control - control group" terimleri; "achievement" ve "learning" terimleri bağlamında değerlendirildiğinde, öğrenci performansı ve öğrenme süreçlerini değerlendirmek için kullanılan kavramları içerdiği; "student" ve "attitude" terimleri ile birlikte ele alındığında, bu konunun öğrencilerin eğitime ve öğrenmeye yönelik akademik çalışmalara vurgu yaptığı belirlenmiştir.

COVID-19 pandemi sürecinin de dâhil olduğu çalışma tarih aralığında, uzaktan eğitim ve öğrenci deneyimlerine odaklanıldığı görülmektedir. Çalışmanın dördüncü konusu, uzaktan eğitim, pandemi ve öğrenim süreçleri gibi konulara odaklanan bir perspektifi yansıtmaktadır. Bu tema, özellikle uzaktan eğitimin ve pandeminin eğitim süreçlerine olan etkilerini inceleyen çalışmalardan oluşmaktadır. Bu konuda öne çıkan "distance" ve "distance education" uzaktan öğrenme süreçlerini ve sistemin bu yöne entegrasyonunu ifade ederken; "pandemic", "covid", "education", "online" ve "process" terimleriyle birlikte, COVID-19 salgınının eğitim üzerindeki etkilerini ve alınan politik kararlarla yürütülen süreçlere, alınan önlemlere, eğitim süreçlerinin genel gelişimi ve evrimine vurgu yapılmaktadır.

Yükseköğretimde yatırım ve bütçeleme politikaları başlığı altında toplanabileceği değerlendirilen beşinci konunun, yürütülen eğitim politikaları bağlamında, eğitim harcamaları, bütçe politikaları, kamu ve özel sektör eğitimi, yükseköğretim politikaları gibi konulara odaklanan bir perspektifi yansıttığı belirlenmiştir. Bu tema temel olarak, eğitim finansmanı ve politikalarının değerlendirilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Beşinci temada yer alan terimlerden "expenditure", "budget", "financing" ve "policy" gibi ifadelerden eğitim politikalarında finansman ve bütçeleme konularının işlendiği; "education", "public", "private" ve "higher" terimlerinden yola çıkarak da hem kamu hem de özel alanda yüksek öğretime ilişkin finansman ve kaynak tahsislerinin bu temanın ana konularını oluşturduğu ifade edilebilir. Sonuç olarak beşinci konuyu, eğitim finansmanı, bütçe politikaları ve yükseköğretim politikaları gibi konuları içerdiği ve eğitim sisteminin mali boyutlarına ve kaynakların dağılımına yönelik geniş bir perspektifi temsil ettiği belirlenmiştir.

Çalışmada öne çıkan altıncı konu, müzik eğitiminde enstrüman derslerinin önemine temel olarak vurgu yapmakla birlikte, müzik eğitimi ve sanat eğitimi alanlarına odaklanan bir perspektifi yansıtmaktadır. Bu tema, müzik ve sanatın eğitim süreçlerindeki rolünü ele almaktadır. Konu kapsamında öne çıkan "music", "music education", "musical", "piano" ve "lesson" gibi terimlerden yola çıkılarak, müziğin nasıl öğretildiği ve öğrenildiği ele alınmaktadır. Genel olarak estetik ve sanatsal değerlendirmelere yönelik çalışmalar kapsamında, "fine/fine art" ve "education" terimlerinin yoğunluk kazandığı, sanat alanındaki yüksek eğitime ise "art high" ibaresi ile vurgu yapıldığı söylenebilir. Altıncı konu temel olarak müzik ve sanat eğitimi konularına, bu bağlamda enstrüman ve güzel sanatlara odaklanan bir perspektifi temsil etmektedir. Bu tema, müziğin ve sanatın eğitim süreçlerindeki rolünü anlamaya yönelik bir çerçeve sunmaktadır.

İngilizce yabancı dil (EFL) öğretmenleri ve dil değerlendirme becerilerinin konu edildiği yedinci tema, değerlendirme süreçleri, yabancı dil değerlendirmesi ve İngilizce öğretimi konularına odaklanan bir perspektifi yansıtmaktadır. Bu tema, dil becerilerinin değerlendirilmesi ve dil öğretimine yönelik stratejileri içermektedir. Bu temadaki anahtar terimler incelendiğinde, "assessment/language assesment" ve "EFL" (English as a Foreign Language) kelimeleri ön plana çıkmaktadır. Bu kavramlarla birlikte, yabancı dil öğretimine odaklanan profesyonellerin rolü ön plana çıkarılmaktadır. Bu konuda ölçme ve değerlendirme kapsamında "testing" ile öğrencilerin beceri düzeylerinin değerlendirilmesi süreçlerine vurgu yapılmaktadır. Yine "speaking" ve "assessment literacy" kavramları ile İngilizce öğreniminin anlama ve uygulama becerileri açısından da değerlendirilmesi gerektiği bu konunun konsepti içinde yer almaktadır.

Araştırmada öne çıkan son konu ise Türkiye'de Avrupa Birliği (AB) ile ilişkili eğitim projeleridir. Bu temada AB ve AB eğitim politikaları, Erasmus programları ve Türkiye'nin eğitim bağlamındaki ilişkilerine odaklanan bir perspektifi yansıtılmakta ve AB eğitim politikalarının Türkiye üzerindeki etkileri ve iş birliği alanları vurgulanmaktadır. Konu kapsamında öne çıkan "European", "EU" ve "European Union" terimlerinin, AB'nin genel kapsamını ve birlik içindeki eğitim politikalarını; "Erasmus"un, AB üye ülkelerindeki üniversite öğrencileri ve personeli arasında değişim programını; "policy"nin, AB'nin eğitimle ilgili genel stratejilerini içerdiği ifade edilebilir. Yine "Youth" ve "EU education" (AB eğitimi) terimi, AB'nin eğitim politikalarının genel çerçevesini ve genç nüfusla ilgili eğitim konularını vurgulamaktadır. Genel anlamda sekizinci tema, AB'nin eğitim politikaları, Erasmus programı ve Türkiye ile olan ilişkilerini, AB'nin eğitim alanındaki stratejilerini ve Türkiye'nin AB ile eğitim iş birliğini anlamaya yönelik geniş bir perspektifi temsil etmektedir.

Sonuç olarak, UTM'den alınan tez özetlerinden yola çıkılarak yapılan konu analizi ile elde edilen 8 farklı konu (topic), eğitim alanında geniş bir konu yelpazesini kapsayan çeşitli temaları ortaya koymaktadır. Osmanlı tarihi, sanat eğitimi, deneysel gruplar, uzaktan eğitim, pandemi etkisi, eğitim bütçesi, müzik eğitimi, dil değerlendirmesi, Avrupa Birliği ile ilişkiler gibi farklı başlıklar, eğitim araştırmalarındaki zenginliği yansıtmaktadır. Bu çeşitlilik, eğitimdeki farklı alanlardan gelen araştırmacıların katkılarını ve eğitim sisteminin karmaşıklığını yansıtmaktadır. Bu çerçeve içinde elde edilen bulgular, eğitimdeki eğilimleri anlamak ve gelecekteki eğitim politikalarını şekillendirmek adına önemli bir kaynak teşkil etmektedir.

5. SONUÇ

Bu çalışma, Türkiye'de eğitim alanında yükseköğretim tezli hazırlayacak kişilere ve üniversitelere yol gösterici önemli bilgiler sunmaktadır. Çeşitli temaları ele alan bu analizler, gelecekteki tez çalışmalarına, konu seçiminde geniş bir perspektif sağlamaktadır. Özellikle Osmanlı İmparatorluğu'nun modernleşme süreci, sanat ve müzik eğitimi, uzaktan eğitim, COVID-19 pandemisinin eğitim üzerindeki etkileri, eğitim finansmanı, dil değerlendirmesi ve Avrupa Birliği ile ilişkiler gibi çeşitli konular, tez araştırmacılarının ilgisini çekebilecek potansiyel alanları göstermektedir.

Üniversiteler açısından, bu çalışma, eğitim politikalarını ve araştırma stratejilerini belirlemede önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Üniversiteler, bu tür analizler sayesinde, eğitim bilimleri alanındaki araştırma eğilimlerini ve ihtiyaçları daha iyi anlayarak, öğrencilere daha kapsamlı ve yönlendirici bir akademik destek sunabilirler. Örneklendirmek gerekirse;

- BERT tabanlı konu analizleri, eğitim politikası yapımcılarının belirli temaların (uzaktan eğitim, sanat eğitimi, pandemi etkisi gibi) öne çıktığını görmelerine olanak sağlar. Bu temalar doğrultusunda, örneğin pandemi sonrası uzaktan eğitim uygulamalarının nasıl iyileştirilebileceği konusunda politika önerileri geliştirilebilir. Üniversiteler, bu verilerle eğitim politikalarını yeniden şekillendirebilirler. Çalışmadaki tematik bulgular, belirli konuların önemine dikkat çekerek

politika belirleyicilerin araştırma fonlarını hangi alanlara yönlendirmesi gerektiğine dair somut ipuçları sunar.

- Üniversiteler, tez özetlerinde öne çıkan araştırma eğilimleri doğrultusunda, lisansüstü programlarına yeni araştırma alanları ekleyebilir. Örneğin, uzaktan eğitim veya pandeminin eğitime etkisi gibi güncel temalar üzerine uzmanlaşma veya araştırma merkezleri oluşturabilirler. Bu çalışmadan elde edilen konu analizi sonuçları, hangi araştırma alanlarının büyüdüğünü ve gelecekte hangi alanlara odaklanılması gerektiğini gösterebilir. Bu, üniversitelerin araştırma merkezlerinin stratejik planlamasına yardımcı olur.
- Üniversiteler, BERT ile analiz edilen temalar doğrultusunda öğrencilere yönelik daha kapsamlı akademik destek programları oluşturabilir. Örneğin, eğitimde ölçme ve değerlendirme üzerine yoğunlaşan araştırmalarda öğrencilere bu alanda daha fazla kaynak sunulabilir. Ortaya çıkan temalar, öğrencilerin hangi alanlarda daha fazla rehberlik ve destek alması gerektiğine dair üniversitelere bilgi sağlayarak, destek sistemlerinin gelişmesine katkıda bulunur.
- Araştırmada belirtilen tematik çeşitlilik (Osmanlı tarihi, sanat eğitimi, uzaktan eğitim gibi) dikkate alınarak, üniversitelerde bu temaların etrafında disiplinler arası programlar veya araştırma grupları oluşturulabilir. Farklı temaların ortaya çıkışı, eğitim araştırmalarındaki zenginliği gösterir ve üniversitelerin bu alanlarda yeni araştırma stratejileri geliştirmesine zemin hazırlayabilir. Bu da üniversitelerde yenilikçi eğitim programları tasarlanmasını sağlayabilir. Üniversiteler, BERT tabanlı konu analizi sonuçlarına dayanarak, özellikle sanat eğitimi, uzaktan eğitim gibi konularda inovatif projeler geliştirmek için akademisyenleri teşvik edebilir.
- Araştırma merkezleri, bu tematik çeşitliliği göz önüne alarak araştırma fonları oluşturabilir. Bu, akademik dünyada daha yenilikçi ve disiplinler arası araştırmaların yapılmasına kapı açar. Örneğin, pandemi ve eğitim arasındaki ilişkiyi araştırarak bir fon oluşturulabilir.

Sonuç olarak, BERT tabanlı analiz ile elde edilen bulgular, eğitim bilimlerinde somut politika ve araştırma stratejileri geliştirilmesine yönelik önemli veriler sağlar. Bu analizler, eğitim araştırmalarının daha iyi yönlendirilmesine ve üniversitelerin akademik programlarını bu doğrultuda geliştirmesine olanak tanıyabilir. Bununla birlikte bu çalışmada sadece UTM’de yer alan ve belirli filtrelemelerle elde edilen, eğitim-öğretim alanındaki tezlerin özetleri analiz edilmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, tez özetlerinin yanı sıra bu alanda yayımlanmış makale özetlerinin de yer alması önerilmektedir.

Kaynakça /Reference

- Akıncı, S. (2013). Keman Eğitime, Öğrenmenin Geliştirilmesini Sağlayan Koşullar Açısından Bakışı, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 1-10.
- Aslan, A., K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(5), 16-30.
- Atagün, E., Hartoka, B., ve Albayrak, A., (2024). Topic Modeling Using LDA and BERT Techniques: Teknofest Example, içinde 2021 6th International Conference on Computer Science and Engineering (UBMK), IEEE, 2021, 660-664. Erişim: 07 Ocak 2024. [Çevrimiçi]. Erişim adresi: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9558988/>
- Başaran, E. (1978). *Eğitime Giriş*, Ankara: Bimş Matbaacılık.
- Chang, I.-C., Yu, T.-K., Chang, Y.-J., ve Yu, T.-Y. (2021). Applying text mining, clustering analysis, and latent dirichlet allocation techniques for topic classification of environmental education journals, *Sustainability*, 13(19), 10856.
- Chowdhary, K., ve Chowdhary, K. (2020). Natural language processing. *Fundamentals of artificial intelligence*, 603-649.
- Devlin, J., Chang, M. W., Lee, K., ve Toutanova, K. (2018). Bert: Pre-training of deep bidirectional transformers for language understanding. arXiv preprint arXiv:1810.04805.
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü, *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), Erişim: 10 Ocak 2024. [Çevrimiçi]. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/egedfd/issue/4922/673>
- Ergün, M. (1996). Eğitim felsefesi, Ankara. Ocak Yayınları, Erişim: 07 Ocak 2024. [Çevrimiçi]. Erişim https://www.academia.edu/download/75338964/Temel_Kavramlar_Egitim_Felsefesi_.pdf
- Ergün, M. (1994). Eğitim sosyolojisi, Ankara. Ocak Yayınları, Erişim: 13 Ocak 2024. [Çevrimiçi]. Erişim https://www.academia.edu/download/36219308/1987Egitim_sosyolojisi_Mustafa_Ergun.pdf
- Erol, N. (2011). Toplumsal değişme ve eğitim: temel ilişkiler, çelişkiler, tartışmalar, *Gazi Akad. Bakış*, 9, 109-122.
- Glazkova, A., (2021). Identifying Topics of Scientific Articles with BERT-Based Approaches and Topic Modeling, içinde Trends and Applications in Knowledge Discovery and Data Mining, 12705, M. Gupta ve G. Ramakrishnan, Ed., içinde Lecture Notes in Computer Science, 12705, Cham: Springer International Publishing, 98-105. doi: 10.1007/978-3-030-75015-2_10.
- Grootendorst, M. (2022). BERTopic: Neural topic modeling with a class-based TF-IDF procedure. *arXiv preprint arXiv:2203.05794*.
- Grootendorst, M. (2023). *BERT Topic. The Algorithm*. Erişim: 05 Ocak 2024, <https://maartengr.github.io/BERTopic/algorithm/algorithm.html>
- Güçlü, M. (2024) Eğitim felsefesi, Pegem Akademi, 2018, Erişim: 07 Ocak 2024. [Çevrimiçi]. Erişim adresi: <https://depo.pegem.net/9786052414323.pdf>
- Hotaman, D. (2017). Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde Felsefenin Rolü, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), doi: 10.17860/mersinefd.302409.
- Irmak, H., ve Satı, Z. E. (2024). Yapay Zekâ Yöntemleri ile Uzaktan Eğitimdeki Sorunların Tespiti ve Öğrencilerin Akademik Performanslarının Tahmin Edilmesi, Erişim: 07 Ocak 2024. [Çevrimiçi]. Erişim adresi: <https://www.academia.edu/download/105447169/804910.pdf>
- İnan, O. (2003). *Veri Madenciliği*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kalikov, A. (2006). *Veri Madenciliği ve Bir E-Ticaret Uygulaması*, Gazi Üniversitesi.
- Kapadia, S. (2019, a). Evaluate Topic Models: Latent Dirichlet Allocation (LDA). *Published in Towards Data Science*. <https://towardsdatascience.com/evaluate-topic-model-in-python-latent-dirichlet-allocation-lda-7d57484bb5d0>

- Kapadia, S. (2019, b). Topic Modeling in Python: Latent Dirichlet Allocation (LDA), Publ. Data Sci., [Çevrimiçi]. Erişim: <https://towardsdatascience.com/end-to-end-topic-modeling-in-python-latent-dirichlet-allocation-lda-35ce4ed6b3e0>
- Karakütük, K., Aksoy, H., ve Akçay, C. (1994). Eğitim yönetiminde değerlendirme süreci, Ankara Üniversitesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 27(1), 361-383.
- Kartal, Y. (2017). TOJDE Dergisi Üzerinde LDA ile Konu Modelleme. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özçınar, H., ve Öztürk, T. (2022). Eğitim bilimleri çalışmalarında kullanılan ağ yaklaşımının kavramsal haritalanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-23.
- Park, E. (2021). Research trends in college English education in Korea-A topic analysis using LDA topic modeling. *Korean Journal of General Education*, 15(5), 169-183.
- Pedro, J. (2024). *Understanding Topic Coherence Measures*. Erişim. 07 Ocak 2024 [Çevrimiçi]. Erişim: <https://towardsdatascience.com/understanding-topic-coherence-measures-4aa41339634c>
- Robertson, S. (2004). Understanding inverse document frequency: on theoretical arguments for IDF, *J. Doc.*, 60(5), 503-520.
- Röder, M., Both, A., ve Hinneburg, A. (2015). Exploring the space of topic coherence measures. Proceedings of the eighth ACM international conference on Web search and data mining.
- Savaş, S., Topaloğlu, N., ve YILMAZ, M. (2012). Veri madenciliği ve Türkiye'deki uygulama örnekleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 11(21), 1-23.
- Tosunoğlu, E., Yılmaz, R., Özeren, E., ve Sağlam, Z. (2021). Eğitimde makine öğrenmesi: Araştırmalardaki güncel eğilimler üzerine inceleme. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 178-199.
- Ulubey, Ö., ve Aykaç, N. (2005). Türkiye Cumhuriyetin ilanından 2005'e eğitim felsefelerinin ilkökul programlarına yansımaları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1173-1202.
- Silveira, R., Fernandes, C. G., Neto, J. A. M., Furtado, V., ve Pimentel Filho, J. E. (2021). Topic modelling of legal documents via legal-bert, *Proc. Httpceur-Ws Org*, 1613, 0073.
- YÖK. (2023). Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Zvornicanin, E. (2024). When Coherence Score Is Good or Bad in Topic Modeling? Erişim Tarihi: 10.06.2024 <https://www.baeldung.com/cs/topic-modeling-coherence-score>

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

This study investigates educational research trends within the Turkish education system by applying advanced data mining techniques, specifically using Bidirectional Encoder Representations from Transformers (BERT)-based topic analysis. It seeks to explore the interplay between three central themes: philosophy of education, educational policy, and assessment and evaluation. By analyzing master's and doctoral theses archived in the National Thesis Center (UTM), the study aims to identify key patterns and gaps within these areas, offering a comprehensive outlook for future research directions.

METHOD

The research employs a mixed-methods approach grounded in natural language processing (NLP). A dataset comprising 4873 thesis abstracts was curated by filtering UTM's database with the keywords "policy," "philosophy," and "assessment and evaluation." After rigorous data cleaning and preprocessing, the text data underwent BERT-based topic modeling. Using BERTopic, text embeddings were extracted, reduced in dimensionality, and clustered to identify underlying thematic structures.

FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Eight topics were identified, which were further analyzed for their frequency, coherence, and distribution over time. The analysis yielded eight distinct themes:

- 1) Modernization in Ottoman education – Highlighting historical shifts in education during modernization efforts.
- 2) Role of art in education – Focusing on the importance of artistic competency among educators and learners.
- 3) Experimental designs in student achievement – Addressing the relationship between control groups, learning outcomes, and attitudes.
- 4) Distance learning during COVID-19 – Examining the shift to online education and its impacts on learning processes.
- 5) Higher education financing – Evaluating budgeting policies and their implications for public and private education.
- 6) Music education – Emphasizing the role of instrumental training and its aesthetic impact.
- 7) Language assessment – Centered on EFL (English as a Foreign Language) teachers and evaluation strategies.
- 8) EU-Turkey education projects – Exploring collaborative efforts like Erasmus and their influence on educational alignment.

Temporal analysis revealed trends such as an increased focus on online education post-2020 due to the pandemic, and sustained interest in art and language education over decades. The study highlights how emerging technologies like NLP and topic modeling can transform education research by uncovering latent themes in vast datasets. The BERT-based analysis demonstrated its capability to enhance understanding of the thematic richness in educational theses, uncovering nuanced trends that traditional methods might overlook. The topics reflect critical intersections between policy, philosophy, and practice, underscoring areas like financial policies' societal impact and the evolving role of online learning.

The results emphasize the importance of interdisciplinarity in addressing the complex demands of modern education systems. The identified themes also provide actionable insights for policymakers, suggesting targeted reforms in areas such as digital education, cultural competency in teaching, and international collaboration. The study yields the following implications for researchers, educators and policymakers: For Researchers: The study offers a roadmap for future investigations by pinpointing underexplored areas like the integration of cultural policies in education. For Educators: Themes related to assessment and pedagogical practices can inform curriculum development and instructional strategies.

For Policymakers: Insights into financial and collaborative themes can guide resource allocation and international education policies.

Overall, by employing innovative methodologies, this research sets a precedent for leveraging AI in large-scale educational analyses, promoting evidence-based decision-making to enrich academic discourse and practice in Turkey and beyond.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacının mevcut araştırmaya katkısını yüzde yüzdür. Araştırmacı araştırmanın aşağıdaki aşamalarına bireysel katkıda bulunmuştur.

Yazar: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, veri analizi, ve raporlaştırma

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır.



7. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın ve Ders Kitabının Günlük Hayatla İlişkilendirilmesi Yönünden Değerlendirilmesi

Evaluation of the 7th Grade Mathematics Lesson Teaching Program and the Textbook in Connection With Daily Life

Nesibe Nur TÜYSÜZ¹ , Gülay EKİCİ²

Geliş Tarihi (Received): 14.02.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 10.02.2025

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Bu çalışmanın amacı; 7. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın ve ders kitabının günlük hayatla ilişkilendirilmesi yönünden değerlendirmesini yapmaktır. Bu kapsamda matematik dersi öğretim programı ve ders kitabının günlük hayatla ilişkilendirilmesi yönünde incelemesi yapılarak matematik öğretmenlerinin de görüşlerine başvurulmuştur. Bu araştırma nitel araştırma modeline göre hazırlanmıştır. Çalışmada tekli durum çalışması deseni kullanılmış olup doküman incelemesi yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın okullara dağıttığı, hâlen kullanılmakta olan 7. Sınıf Matematik Ders Kitabı incelenmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla amaç ve hedefler doğrultusunda hazırlanan veri toplama ile makale kapsamında veri kaynakları incelenmiştir. Bir matematik öğretmeni ve bir uzman görüşüne başvurulmuştur. Güvenirlilik %100 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının ilk hazırlanma aşamasındaki değerlendirmelere göre; ders kitabındaki konu başlıklarının günlük hayatla ilişkisi araştırıldığında toplamda 36 konudan 29'unda günlük hayatla ilişki kurulmuşken 7 konuda günlük hayatla ilişki kurulmadığı belirlenmiştir. Özetle yapılan değerlendirmelere göre % 91 oranında günlük hayatla en çok ilişki kurulan soru tipinin problemler olduğu saptanmıştır. Günlük hayatla en az ilişki kurulan soru tipi ise % 7.6 ile etkinlikler olmuştur. Ders kitabında bulunan 13 etkinliğin sadece 1 tanesi günlük hayatla ilişkilendirilmiştir. Ders kitabındaki alıştırmaların % 35.8'inde günlük hayatla ilişki kurulmuştur. Ders kitabında bulunan örneklerin % 76.1' inde günlük hayatla ilişki kurulduğu tespit edilmiştir. 7. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'ndaki 48 kazanımdan 36'sının günlük hayatla ilişkisi kitapta bulunurken 12'sinin günlük hayatla ilişkisi kitapta bulunmamaktadır. Elde edilen bulgular karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik, Günlük Hayat, Öğretim Programı

&

Abstract: The study aims to evaluate the 7th Grade Mathematics Curriculum and textbook in terms of their association with daily life. In this context, the mathematics curriculum and textbook were examined in order to relate them to daily life, and the opinions of mathematics teachers were also consulted. This research was prepared according to the qualitative research model. A single case study design was used in the study and document analysis was conducted. The 7th Grade Mathematics Textbook, which is still in use and distributed to schools by the Ministry of National Education, was examined. In order to ensure the validity and reliability of the research, data sources were examined within the scope of the article through data collection prepared in line with the aims and objectives. The opinions of a mathematics teacher and an expert were consulted. Reliability was found to be 100%. According to the evaluations in the first preparation phase of the measurement tool; When the relationship between the topics in the textbook and daily life was investigated, it was determined that 29 out of 36 topics were related to daily life, while 7 topics were not related to daily life. In summary, according to the evaluations, it was determined that the type of questions most associated with daily life was problems, with a rate of 91%. The question type that was least related to daily life was activities with 7.6%. Only 1 of the 13 activities in the textbook is associated with daily life. 35.8% of the exercises in the textbook relate to daily life. It was determined that 76.1% of the examples in the textbook were related to daily life. While 36 of the 48 learning outcomes in the 7th Grade Mathematics Course Curriculum are related to daily life, 12 of them are not related to daily life. The findings were compared and analyzed. Teacher opinions are included.

Keywords: Math, Daily Life, Curriculum

Atıf/Cite as: Tüysüz, N.N. & Ekiçi, G. (2025). 7. Sınıf matematik dersi öğretim programı'nın ve ders kitabının günlük hayatla ilişkilendirilmesi yönünden değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 588-588, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1437315](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1437315).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Prof. Dr. Gülay EKİCİ danışmanlığında Nesibe Nur TÜYSÜZ 'ün hazırladığı yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.

¹ Sorumlu Yazar: Nesibe Nur TÜYSÜZ, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EPÖ Anabilim Dalı nesibetuyusz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8269-4429,

² Prof. Dr. Gülay EKİCİ , Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü gekici@gazi.edu.tr & gulayekici@yahoo.com ORCID: 0000-0003-2418-1929

1. GİRİŞ

Poper'e (1979) göre bilgi, bireylerin çevreleriyle etkileşimlerine sosyal bir boyut katarak oluşur. Bireyin üç dünyası vardır. Birincisi, onun iç dünyasıdır. Bireyin birinci dünyada inşa ettiği bilgi, kendi deneyimlerinden ve inançlarından kaynaklanır. İkinci dünya, bireyin fiziksel çevresidir. Birey, ikinci dünyada yerleşik olan öznel bilginin pratiğe uygun olup olmadığını görür ve deneyimi doğrular. Bireyin üçüncü dünyası ise sosyal dünyadır. Örneğin, bir matematikçinin üçüncü dünyası onun akademik ortamıdır. Bireyler tarafından oluşturulan bilgiler üçüncü dünya tarafından paylaşılır ve doğrulanırsa, ancak o zaman bilgi nesnel bilgi haline gelecektir. Matematik evrensel bir dildir. Kendine has kuralları ve sembolleri vardır. Zamanla yeni semboller ve terimler eklendi. Dünyanın her yerindeki insanlar dahi "sayma, toplama, çarpma, bölme, çıkarma, alan ve hacim" gibi matematik terimlerini anlayıp kullanabilmektedir (Nasibov & Kaçar, 2005). Matematik yaşamın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Matematik hayatın kendisi olması bakımından öğretilmesi ve öğrenilmesi yönünden araştırılması gereken önemli bir alandır. Bu yüzyılda teknolojinin gelişmesi, matematik ve fen alanlarında daha fazla araştırma, test ve sorgulamayı beraberinde getirmiştir (Yücedağ & Erdoğan, 2011). Matematik hayatın bir parçası olduğu unutulmamalı ve matematiksel düşünceyi geliştirmek için her fırsat değerlendirilmelidir. Bu amaçla gerektiğinde diğer dersler matematik dersleri ile ilişkilendirilmelidir. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde de yer alan ekmek israfı, geri dönüşüm, sağlıklı ve planlı yaşam, vergi bilinci, sosyal güvenlik hak ve yükümlülükleri gibi günlük hayatta karşılaşılan sorunların üzerinde durulması ve açıklanması gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Geleneksel öğretimde matematik; birbirinden kopuk, bireysel olarak öğrenilmesi gereken değişmez, kesin, soyut kurallar ve denklemlerden oluşan günlük taleplerden uzak bir kariyer alanı olarak görülmektedir. Matematik öğrencilere bu şekilde sunulur; ancak ezberlenmesi gereken bir ders değildir. Bu sorunun matematik eğitiminde devam etmesi istenmiyorsa, önce öğretmenin matematiği doğru görmesi algılaması, sevmesi, benimsemesi, günlük hayatla ilişkilendirilmesi vb. sağlanmalıdır (Baki, 2014). Günlük hayatla bağlantı kurmak matematiğin hayattan ayrı bir konu olmadığını gösterir ve öğrencilerin konuya daha fazla ilgi duymasını sağlar (Tüysüz & Ekici, 2022). Günlük yaşamdan matematiğin ayrı düşünülmesi imkânsızdır. Son yıllarda matematiğin günlük hayatla ilişkilendirilmesi üzerinde durulmaktadır. Somut örneklerin, günlük hayat durumlarının ders kitaplarına ve öğretim programına eklendiği, güncellemeler yapıldığı bilinmektedir. Bir dersin öğretim programı, eğitimin genel amaçları doğrultusunda öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin sunulduğu, ders faaliyetlerinin hangi çerçevede yürütüleceğinin gösterildiği, eğitim sisteminin önemli ayaklarından biri yaşantılar düzeneğidir (Arı, Demirel, Güzel, Karadağ & Melanlıoğlu, 2008). Dersin kitabında bulunan bütün konuların içeriğine, diğer konularla olan bağlantısına ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan eğitim ve öğretim programına göre hazırlanmaktadır. Öğretmenlerin kitaplarda yer alan öğrenci seviyesine uygun aktivitelerden yararlanabilmesi düzeye uygun etkinlikler bulması ders kitaplarının amaçlara erişmek için çoğunlukla kullanılmasını sağlayabilir. Talim Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen eğitim ve öğretim programına göre ders kitabı hazırlamak, uygulama için temel koşullardan biridir. Ortaokul matematik dersi öğretim programı, öğrencilere günlük ve akademik yaşamlarında ihtiyaç duyabilecekleri matematiksel bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak için tasarlanmıştır. Matematik dersi öğretim programı, kavramsal öğrenmeyi, akıcılığı ve matematiksel bilgi ile iletişimi teşvik eder ve öğrencileri matematiğe değer vermeye teşvik eder; öğrencilerin akıl yürütme ve problem çözme yeteneklerinin gelişimini vurgular (MEB, 2013a).

Eğitim sisteminde matematiğin önemini herkes kabul ederken, matematikte başarılı olan öğrencilerin diğer derslerde de kolaylıkla başarılı olabileceğine inananlar da vardır (Albayrak, İpek & Işık, 2006). Bu nedenle matematik eğitimi alanındaki mevcut durumu ortaya koyan araştırma ve matematik eğitimi geliştiren araştırmalar, yerli ve yabancı literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Matematik eğitim- öğretimdeki gelişmesi, matematik öğretimini ön plana çıkarmış, öğrencilere çok sayıda matematiksel formül ve kuralı

ezberlettirmek yerine, öğrencilerin bu formül ve kuralları bulmalarına ve etkinliklerle temel kavramları kendi başlarına oluşturmalarına olanak sağlamıştır (Olkun, 2003).

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı; 7. sınıf matematik dersi öğretim programının ve ders kitabının günlük hayatla ilişkilendirilmesi yönünden değerlendirmektir. Bu temel amaç yönünde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- 7. sınıf matematik ders kitabındaki konuların günlük hayatla ilişkisi nasıldır?
- 2- 7. sınıf matematik ders kitabındaki ünitelerde yer alan örneklerde, görsellerde, etkinliklerde ve sorularda günlük hayatla ilişkisi kurulmuş mudur?
- 3- 7. sınıf matematik dersi öğretim programının ve ders kitabının günlük hayatla ilişkisi yönünden uyumluluğu nasıldır?
- 4- 7. sınıf matematik dersi öğretim programının ve ders kitabının günlük hayatla ilişkisi yönünden uyumluluğu konusunda matematik öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?

1.2. Araştırmanın önemi

Kitaplar arasında ders kitaplarının önemli bir yeri vardır. Bir kitabın ders kitabı olarak tanımlanması, o dersin programıyla örtüşmesi anlamına gelmektedir. Bu nedenle uygulama amaç ve davranışlarının gerektirdiği strateji, yöntem ve tekniklere uygun bir araçtır. İnsanlar genellikle ders kitaplarını basitçe stratejileri göstermek için kullanılan materyaller olarak düşünürler (Kılıç & Seven, 2008). Ancak ders kitabı günlük hayatla bağlantı kurduğunda öğrencinin konularla etkileşim kurması sağlanacaktır. Bu nedenle matematiğin günlük hayatla bağlantısını, öğretim programında ve ders kitaplarındaki bulunuş şeklini incelemek ve araştırmak önemlidir. Öğretim programları var olan sorunların tespit edilmesi için gözden geçirilir ve toplumun ihtiyaçlarına, teknolojik gelişmelere, belirli kuramlara ya da araştırmalara bağlı olarak yenilenebilir. Bu yenilemede, önceki programlarda görülen sorunlara bir çözüm getirilmesi ve var olan eksikliklerin giderilmesi beklenir (Arı, 2016, s. 236). Öğretim programına göre ders kitapları hazırlanmaktadır. Öğrencilerin bir derse ilişkin algıları, derste başarıları ile doğrudan ilişkilidir. Matematik dersinin günlük hayatta birçok yerde karşısına çıktığının farkına varmaları için öğrenci günlük hayatıyla bağlantı kurduğunda derse olan ilgisi ve sevgisi artacaktır. Bir derste başarılı olunabilmesi için öğrencilerin dersi sevmesi ve ilgi duyması önemli bir faktördür. Ders kitabının ve öğretim programlarının değerlendirildiği birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan farkı ise matematiğin günlük hayatla ilişkisini matematik ders kitabı ve matematik dersi öğretim programı ile bağlantı kurularak incelenmiş olmasıdır. Hem 7. sınıf matematik dersi öğretim programının hem de o dersin kitabının günlük hayatla ilişkilendirilmesinin birlikte incelendiği bir araştırmaya ilgili literatürde rastlanmamıştır. Ayrıca matematik dersi öğretim programının ve ders kitabının günlük hayatla ilişkilendirilmesi konusunda matematik öğretmenlerinin de görüşleri alınarak bir değerlendirme yapılmıştır. Sonuçta üçlü veri kaynağı incelenerek durum tespiti yapılmış olup çok yönlü sonuçlar elde edilmiştir. İlgili literatürde bu şekilde hazırlanmış bir çalışmanın olmaması bu çalışmanın yöntemsel olarak diğer çalışmalara kaynaklık yapabilecek nitelikte olduğunu ifade etmektedir. Matematik dersi öğretim programının ve ders kitabının günlük hayatla ilişkisi yönünden uyumluluğu konusunda matematik öğretmenlerinin görüşleri alınmış olması da ayrı bir farklılığı oluşturmaktadır. Derslerin öğretim programlarının yenilenerek yeni nesil modern sisteme göre güncellenerek gerçek hayat durumları ile bağlantıları gözden geçirilmesi sağlayabilecektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma nitel araştırma modeline göre hazırlanmıştır. Geleneksel araştırma yöntemleri kullanılarak ifade edilmesi zor olan sorulara yanıt bulmak için nitel araştırmalara ihtiyaç vardır (Fraenkel & Wallen, 2006). Bütüncül tek durum deseni kullanılmış olup doküman incelemesi ve öğretmen görüşlerinin analizi

yapılmıştır. Ders kitabı ünitelerindeki ve matematik dersi öğretim programındaki matematiğin günlük hayatla ilişkilendirilmiş örnekleri ve öğretmen görüşleri analiz edilmiştir. “Durum” tek bir kişi, birkaç kişi ayrı ayrı veya bir grup olabilir, bir program, olaylar veya faaliyetler (örneğin, bir öğretmen, birkaç öğretmen veya yeni bir matematik programının uygulanması). “Durum”, bir dizi adımdan oluşan bir süreci temsil edebilir bir dizi etkinlik oluşturur. Araştırmacı, birden fazla veri biçimi (örneğin, resimler, not defterleri, videokasetler ve e-postalar) toplayarak duruma ilişkin derinlemesine bir anlayış geliştirmeye çalışır (Creswell, 2007). Durum çalışmaları, bilimsel sorulara yanıt bulmak için ayırt edici bir desen olarak görülmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün Karadeniz & Demirel, 2019). McMillian (2000), durum çalışmasını bir veya daha fazla olay, ortam, prosedür, sosyal grup veya birbiriyle ilişkili diğer sistemlerin derinlemesine incelenmesi olarak tanımlar. Sınırlı bir sistemin (örneğin aktivite, olay, süreç veya bireyler) derinlemesine araştırılması kapsamlı veri toplamaya dayalıdır. Yin (1984), durum çalışmalarında; çelişkili ve benzersiz durumları inceleyen ve iyi formüle edilmiş teorileri test etmek için kullanılan analiz birimine sahip bütünsel tek durum tasarımı olduğunu söylemektedir. Bu kapsamda bütüncül tek durum deseni kullanılmış olup doküman incelemesi ve öğretmen görüşlerinin analizi yapılmıştır. Matematik dersi öğretim programında yer alan kazanımların günlük hayatla ilişkilendirilmesi boyutu hem ders kitaplarındaki günlük hayatla ilişkilendirilme durumuyla hem de matematik dersi öğretim programının ve ders kitabının kullanıcısı olan matematik dersi öğretmenlerinin görüşleri alınarak var olan tekli durum bütüncül olarak değerlendirilmiştir. Çalışma dört aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın ilk aşamasında doküman incelemesi yapılmıştır. Dokümanlar betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Doküman analizi nitel araştırmalar için en önemli bilgi kaynaklarından biridir (Hoepfl, 1997). Araştırmada incelenen olgu veya olaylara ilişkin bilgi içeren yazılı bir belgenin taranarak bu bilgilere dayalı olarak yeni bir bütünlük oluşturulmasına belge/metin/doküman analizi denir (Creswell, 2002). Dokümanlar, matematik dersi öğretim programı ve 2021 -2022 öğretim yılında kullanılan Eğitim Komisyonu tarafından onaylanmış ortaokul 7. sınıf matematik ders kitabıdır (MEB, 2018). Çalışmanın ikinci aşamasında matematik ders kitabı ve matematik dersi öğretim programı incelemesi sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bulgular, veri toplama araçları ve analizler bulguların ilgili literatürle tutarlılığı dikkate alınarak ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Çalışmanın üçüncü aşamasında analizi yapılan matematik dersi öğretim programı ve ders kitabına ait verilerle, ilgili ders öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Çalışmanın dördüncü aşamasında ders öğretmenlerinin görüşleri analiz edilip sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla amaca uygun olarak oluşturulan veri toplama aracı için makale kapsamında veri kaynakları incelenmiştir. Çalışmanın amacına uygun olarak oluşturulmuş olan veri toplama araçları ile ilgili tez kapsamında matematik ders kitabı, matematik dersi öğretim programı günlük hayatla ilişkisi bakımından incelenmiştir. Öğretmenlere sorulan soruların hazırlanmasında tez danışman hocasından destek alınmıştır. 10 tane matematik öğretmenin görüşü alınmıştır. Öğretmen görüşü sonucu elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Araştırmanın veri analizi güvenilirliği katsayısı; $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülüyle hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Veri analizi sırasında geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması için bir matematik öğretmeni ve eğitim programları ve öğretim alanından bir uzman görüşüne başvurulmuştur. $[(2\ görüş\ birliği / 2\ görüş\ birliği + 0\ görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü sonucu güvenirlilik %100 olarak bulunmuştur. Bu tezde çalışma grubu üçgenlemesi (çeşitlemesi) yapılmıştır. Bu kapsamda matematik dersi öğretim programı, matematik ders kitabı ve öğretmenlerin çalışma grubunda yer alması sağlanmıştır. Üçgenleme genellikle anlamı yorumlamak ve gözlemlerin veya yorumların tekrarlanabilirliğini doğrulamak için çoklu duyuları kullanma sürecidir (Stake, 1998, 97).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Nitel araştırmalar genellikle az sayıda amaca uygun olarak tanımlanmış örnekler kullanılarak yürütülür. Bu çalışmada amaçlı çalışma grubu seçilmiştir. Amaçlı çalışma, çalışmanın amacına göre sınıflandırmak için vaka örneklerinin amaçlı ve sistematik olarak rasgele seçilmesidir (Marshall & Rossman, 2014). Amaçlı çalışma grubunun amacı, araştırma için neden belirli koşulların seçildiğine dair şüpheleri ortadan kaldırarak güvenilirlik sağlamaktır, ancak bu tür çalışmalar yine de istatistiksel olarak temsil edici değildir

(Creswell, 2013). Burada üç çalışma grubu bulunmaktadır. Bunlar matematik ders kitabı, matematik dersi öğretim programı ve toplam 10 matematik öğretmenidir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için ve çalışmanın amacına uygun olarak oluşturulmuş olan veri toplama araçları ile ilgili tez kapsamında matematik ders kitabı, matematik dersi öğretim programı günlük hayatla ilişkisi bakımından incelenmiştir. Veri toplama aracı ikiye ayrılmaktadır; bunlar Form 1 ve Form 2'dir. Veri toplama sürecinde 7. sınıf matematik ders kitabı temin edilmiştir. Kitabın pdf formatına ve 2018 matematik dersi öğretim programına MEB'in internet sayfasından ulaşılmıştır (MEB, 2018). Verilerin elde edilebilmesi için öncelikle etik kurul onayı ve başvurusu yapılarak ilgili izinler alınmıştır. Etik komisyon kararından sonra araştırmanın yapılacağı araştırma uygulama izni alınmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin toplanması aşamasında veriler gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Matematik öğretmenlerinden toplanacak verilerin elde edilmesi sürecinde öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilerek ve görüşmeler gönüllü katılımcılarla randevu alınarak yapılmıştır. Çalışmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş olup, telefon veya e-posta yoluyla iletişime geçilmiştir. Katılımcılar için uygun tarih ve saatte matematik öğretmenleri ile yüz yüze 20 dakikalık görüşmeler yapılmıştır.

2.3.1. Anket formu

2.3.1.1. Form 1: Matematik Ders Kitabı Değerlendirme Formu

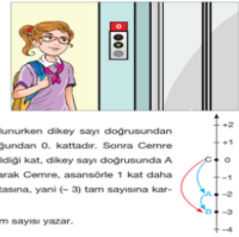
7. Sınıf Matematik Ders Kitabı Ünite Alt Başlıkları	Günlük hayatla ilişki kurulmuş mudur?	Ders kitabından örnek
Tam Sayılarla Toplama ve Çıkarma İşlemleri		
Tam Sayılarla Çarpma ve Bölme İşlemleri		
Tam Sayıların Tekrarlı Çarpımı		
Tam Sayılarla İlgili Problemler		
Rasyonel Sayıları Tanıma ve Sayı Doğrusunda Gösterme		
Rasyonel Sayılar ile Ondalık Gösterim İlişkisi		
Rasyonel Sayıları Karşılaştırma ve Sıralama		
Rasyonel Sayılarla Toplama ve Çıkarma İşlemleri		
Rasyonel Sayılarla Çarpma ve Bölme İşlemleri		
Rasyonel Sayılarla Çok Adımlı İşlemler ile		
Rasyonel Sayıların Kare ve Küpleri		
Rasyonel Sayılarla İlgili Problemler		

Şekil 1. Form 1 matematik ders kitabı değerlendirme formu örnek kesit

Şekil 1' de görüldüğü gibi matematik ders kitabının ünitelerdeki konuların günlük hayatla ilişki kurulup kurulmadığını incelemek için sütunlar eklenmiştir. Tabloda 6 ünite ve 36 ünite alt başlığı bulunmaktadır. İnceleme yapılırken örneklere, problemlere, resimlere, alıştırmalara ve konu anlatım metinleri değerlendirilmiştir.

2.3.1.2. Form 2: Matematik Dersi Öğretim Programı Kazanımları, Ders Kitabı ve Öğretmen Görüşü Değerlendirme Formu

Şekil 2'da ve Şekil 3' de görüldüğü gibi Form 2' de hem kazanım ifadesinin hem ders kitabından örneğin hem de bu ikisinin uygunluğunun değerlendirmesinin yapılabileceği öğretmen görüşü belirleme bölümü yer almaktadır. Veri toplama aracı hazırlanırken 7. sınıf matematik dersi öğretim programı kazanım ve açıklamaları tabloya yerleştirilmiştir. Kazanım ifadelerinin günlük hayatla ilişkili olup olmadığının kontrol edildiği bir sütun eklenmiştir. Bu kazanımın karşısına günlük hayatla ilişkili olan ders kitabından bir örnek eklenmiştir. Belirtilen kazanım-açıklaması ve kitapta yer alan ilgili örnekle kazanım arasındaki uygunluğu değerlendirilebileceği ve önerinin belirtilebileceği bir satır hazırlanmıştır. Değerlendirmede uygun, kısmen uygun, uygun değil seçenekleri bulunmaktadır.

	7. Sınıf Matematik Öğretim Programı Kazanım ve Açıklamaları	Günlük hayatla ilişki kurulmuş mudur?	Ders Kitabından Örnek
M.7.1 Sayılar ve İşlemler	M.7.1.1. Tam Sayılarla İşlemler 7.1.1.1. Tam sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini yapar, ilgili problemleri çözer.a) Çıkarma işleminin, eksilen ile çıkanın ters işaretlisinin toplamı anlamına geldiğini <u>kayrar</u> .b) Tam sayıların kullanıldığı asansör, termometre gibi araçlar yatay, dikey sayı doğrusu gibi modellerle ilişkilendirilerek toplama ve çıkarma işlemlerine yer verilir.	✓	Örnek Cemre, zemin kattan asansörle önce 2 kat aşağıya iniyor. Sonra asansörle 1 kat daha iniyor. Son durumda asansörün kat göstergesinde hangi tam sayı yazar? Cözüm Son durumda Cemre'nin kaçınıcı katta olduğu bulunurken dikey sayı doğrusundan yararlanılabilir. İlk durumda Cemre, zemin katta olduğundan 0. kattadır. Sonra Cemre asansörle 2 kat aşağıya iniyor. Cemre'nin asansörle geldiği kat, dikey sayı doğrusunda A noktasına, yani (- 2) tam sayısına karşılık gelir. Son olarak Cemre, asansörle 1 kat daha indiğinde bulunduğu kat dikey sayı doğrusunda B noktasına, yani (- 3) tam sayısına karşılık gelir. Son durumda asansörün kat göstergesinde (- 3) tam sayısı yazar. 
Öğretmen Görüşü	Yukarıda belirtilen kazanım-açıklaması ve kitapta yer alan ilgili örneklerle kazanım arasındaki uygunluğu değerlendiriniz lütfen. Uygun (.....) Kısmen Uygun (.....) Uygun Değil (.....) ÖNERİNİZİ BELİRTİNİZ:		

Şekil 2. Form 2 program, ders kitabı ve öğretmen görüşü değerlendirme formu

Şekil 2 ve Şekil 3' de kazanım ve ders kitabında günlük hayatla ilişki kurulmadığı durumlarda öğretmene kazanım ve ders kitabında yer alabilecek bu kazanım ile ilgili günlük hayat örneği hakkında görüşünü belirtebileceği seçenek sunulmuştur.

M.7.1.2.3. Devirli olan ve olmayan ondalık gösterimleri rasyonel sayı olarak ifade eder.	-	Bu kazanım ders kitabında günlük hayatla ilişkilendirilmemiştir. Bu kazanım konusunda bir görüşünüz varsa lütfen açıklayınız:.....
M.7.1.2.4. Rasyonel sayıları sıralar ve karşılaştırır. Rasyonel sayılar karşılaştırılırken kesirler için kullanılan stratejiler dikkate alınabilir.	-	Bu kazanım ders kitabında günlük hayatla ilişkilendirilmemiştir. Bu kazanım konusunda bir görüşünüz varsa lütfen açıklayınız:.....

Şekil 3. Form 2' den bir kesit örneği

2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizi iki aşamada yapılmıştır. Bunlar; doküman analizi ve öğretmen görüşlerinin analizi şeklindedir. Toplanan verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemleri kullanılmıştır. Dokümanlar betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır; tartışılan açıklamalara dayalı olarak araştırmacılar kendi yorumlarını yapabilir ve bazı çıkarımlarda bulunabilirler (Yıldırım & Şimşek, 2013). Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz kullanılmasının sebebi veri analiz setinin önceden belli olmasıdır (Miles & Huberman, 1994). Verilerin analizinde hazırlanan analiz tablosu esas alınarak ilgili literatür değerlendirilerek frekans değerleri hesaplanmıştır. Nitel verilerin bu şekilde sayısallaştırılmasıyla verilerin güvenilirliği artırılır, yanlışlık azaltılır ve veriler arasında karşılaştırma yapılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Matematik ders kitabının ünitelerindeki konuların günlük hayatla ilişkili durumları analiz edilmiştir. Matematik dersi öğretim programındaki günlük hayat durumları analiz edilmiştir. Analiz yapılırken öncelikle matematik dersi öğretim programındaki kazanım cümlelerinin günlük hayatla ilişkili olup olmadığı incelenmiştir. Her kazanımla ilgili ders kitabında günlük hayatla ilişkili örnekleri bulunan durumlar tabloda kazanım cümlesinin karşısına eklenmiştir. Matematik dersi öğretim programı ile ders kitabı arasında ilişkişel eşleştirmeler yapılmıştır.

Matematik dersi öğretim programındaki kazanım cümlelerinin ders kitabındaki günlük hayatla ilişkisi arasındaki uyumu hakkında öğretmen görüşleri alınmıştır. Öğretmen görüşlerinin analizi yapılırken tablo oluşturularak yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Kazanım numaraları verilerek ders kitabındaki örneklerle uyumlu ise “uygun”, “uyumlu değil” ise “uygun değil”, orta derecede uygun ise “kısmen uygun” seçeneğini seçmişlerdir. Ders kitabında örneği olmayan kazanımların uygunluğu araştırılamamıştır.

Öğretmenler A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 ve A10 şeklinde kodlanmıştır. Örneğin 1. Öğretmenin görüşleri aktarılırken A1 kodu kullanılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “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.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 04.10.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-77082166-302.08.01-478136

3. BULGULAR

3.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt amacı, “7. Sınıf matematik ders kitabındaki konuların günlük hayatla ilişkisi nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Ders kitabında toplamda 6 ünite bulunmaktadır. Bu ünitelerde toplam 36 tane alt konu başlığı bulunmaktadır.

Bu konuların 29 tanesinde günlük hayatla ilişki kurulmuşken 7 tanesinde günlük hayatla ilişki kurulmamıştır. Tam sayılar ünitesinin tüm konuları günlük hayatla ilişkilendirilmiştir. Rasyonel sayıları tanıma ve sayı doğrusunda gösterme, rasyonel sayıları karşılaştırma ve sıralama, rasyonel sayılarla çarpma ve bölme işlemleri, rasyonel sayılarla çok adımlı işlemler ile rasyonel sayıların kare ve küpleri konularında günlük hayatla ilgili bulgulara rastlanmamıştır. Rasyonel sayılar ile ondalık gösterim ilişkisi, rasyonel sayılarla toplama ve çıkarma işlemleri, rasyonel sayılarla ilgili problemler konularında günlük hayatla ilişki kurulmuştur. Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemleri çözme konusu günlük hayatla ilişkilendirilmemiştir. Cebirsel ifadelerle işlemler, sayı örüntüleri, eşitliğin korunumu ve denklem kurma, birinci dereceden bir bilinmeyenli denklem kurmayı gerektiren problemler konuları günlük hayatla ilişkilendirilmiştir. Oran orantı ve yüzde hesaplamaları ünitesindeki her alt başlık günlük hayatla ilişkilendirilmiştir. Açıkortay, dikdörtgen, paralelkenar konusunu günlük hayatla ilişkilendirilmemiştir. Kitabın geometri kısmın diğer konuları ile ilgili günlük hayatla ilişkisi tespit edilmiştir. Son ünite olan veri grafikleri ve cisimlerin farklı yönlerden görünüşleri konuları günlük hayatla ilişkilendirilmiştir.

3.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt amacı “7. Sınıf matematik ders kitabındaki ünitelerde yer alan örnekler, görseller, etkinlikler ve sorularda günlük hayatla ilişkisi kurulmuş mudur?” olarak belirlenmiştir. Bu konuda elde edilen bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Ders Kitabındaki Soruların Günlük Hayatla İlişkilendirilme Durumlarına Göre Dağılımı

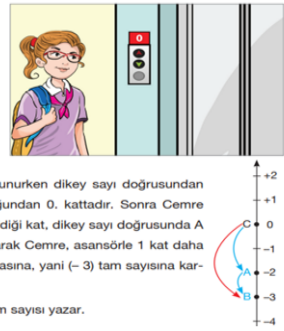
Soru	Toplam Sayı	Günlük hayatla ilişkilendirilenlerin sayısı	Günlük hayatla ilişkilendirilmeyenlerin sayısı
Örnek	214	163- %76,1	51
Alıştırma	187	67 - %35,8	120
Problem	23	21 - %91,3	2
Etkinlik	13	1- % 7,6	12

Tablo 1 'e göre 7. sınıf matematik ders kitabı günlük hayatla ilişkilendirilme bakımından incelenmiştir. Ders kitabında bulunan örneklerin %76.1 oranında günlük hayatla ilişki kurulduğu tespit edilmiştir. Matematik ders kitabındaki alıştırmaların %35.8'i günlük hayatla ilişki kurulmuştur. Ders kitabında bulunan problemlerin neredeyse %100' e yakın, %91.3 oranında günlük hayatla ilişki kurulmuştur. Ders kitabındaki etkinliklerin günlük hayatla ilişkisi % 7.6 olarak hesaplanmıştır. Etkinliklerin günlük hayat ilişkisinin az olduğu görülmektedir. Türlerine göre en fazla problemler %91.3 oranıyla günlük hayatla ilişkilendirilmiştir. İkinci sırada %76.1 oranıyla örnekler gelmektedir. Üçüncü sırada %35.8 oranıyla alıştırmalar gelmektedir. Dördüncü sırada ve en az %7.6 oranıyla etkinlik yer almaktadır.

3.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt amacı, "7. sınıf matematik dersi öğretim programının ve ders kitabının günlük hayatla ilişkisi yönünden uyumluluğu nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Bu alt amaç ile kazanım ve kitabın günlük hayatla ilişkisi ayrıntılı olarak incelenmiştir. Her kazanım buna uygun günlük hayatla ilişki kurulmuş ders kitabından örnek şekillerle gösterilip açıklanmıştır.

Şekil 4'de ilk ünite olan "Sayılar ve İşlemler" ünitesinin "Tam Sayılarla İşlemler" konusunun ilk kazanımı ve bu kazanıma uygun ders kitabından örnek verilmiştir.

	7. Sınıf Matematik Öğretim Programı Kazanım ve Açıklamaları	Günlük hayatla ilişki kurulmuş mudur?	Ders Kitabından Örnek
M.7.1 Sayılar ve İşlemler	M.7.1.1. Tam Sayılarla İşlemler 7.1.1.1. Tam sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini yapar, ilgili problemleri çözer.a) Çıkarma işleminin, eksilen ile çıkanın ters işaretlisinin toplamı anlamına geldiğini kavrar.b) Tam sayıların kullanıldığı asansör, termometre gibi araçlar yatay, dikey sayı doğrusu gibi modellerle ilişkilendirilerek toplama ve çıkarma işlemlerine yer verilir.	✓	Örnek Cemre, zemin kattan asansörle önce 2 kat aşağıya iniyor. Sonra asansörle 1 kat daha iniyor. Son durumda asansörün kat göstergesinde hangi tam sayı yazar? Çözüm Son durumda Cemre'nin kaçinci katta olduğu bulunurken dikey sayı doğrusundan yararlanılabilir. İlk durumda Cemre, zemin katta olduğundan 0. kattadır. Sonra Cemre asansörle 2 kat aşağıya iniyor. Cemre'nin asansörle geldiği kat, dikey sayı doğrusunda A noktasına, yani (- 2) tam sayısına karşılık gelir. Son olarak Cemre, asansörle 1 kat daha indiğinde bulunduğu kat dikey sayı doğrusunda B noktasına, yani (- 3) tam sayısına karşılık gelir. Son durumda asansörün kat göstergesinde (- 3) tam sayı yazar. 

Şekil 4. Kazanım 7.1.1.1' in ders kitabıyla günlük hayatla ilişkisi yönünden uyumu (MEB, 2018, s.15)

Şekil 4'e göre kazanım verilmiştir. Kazanım cümlesine bakıldığında günlük hayatla ilişki kurulmuştur. Tam sayılarla toplama çıkarma işlemi ile ilgili ders kitabında günlük hayatla ilgili örnek olarak asansör örneği verilmiş olup uygun bir örnek olmuştur.

Şekil 5' de toplama işleminin özellikleriyle ilgili kazanıma, günlük hayatla ilişkisine yer verilmiştir.

7. Sınıf Matematik Öğretim Programı Kazanım ve Açıklamaları	Günlük hayatla ilişki kurulmuş mudur?	Ders Kitabından Örnek
M.7.1.1.2. Toplama işleminin özelliklerini akıcı işlem yapmak için birer strateji olarak kullanır. a) Örneğin $5+7+(-5)=?$ toplamında sırasıyla değişme, birleşme, ters eleman ve etkisiz eleman özellikleri kullanılarak işlem şu şekilde yapılır: $5+7+(-5) = 5+((-5)+7) = (5+(-5))+7=0+7$ b) Toplama işleminin değişme, birleşme, ters eleman ve etkisiz eleman özellikleri ele alınır.	—	Bu kazanım ders kitabında günlük hayatla ilişkilendirilmemiştir. Bu kazanım konusunda bir görüşünüz varsa lütfen açıklayınız:.....

Şekil 5. Kazanım 7.1.1.2 'nin ders kitabıyla günlük hayatla ilişkisi yönünden uyumu

Şekil 5' e göre kazanım cümlesinde de ders kitabında da günlük hayatla bağlantı kurulmadığı tespit edilmiştir.

Şekil 6' de rasyonel sayıların karşılaştırılması ile ilgili kazanıma, günlük hayatla ilişkisine yer verilmiştir.

7. Sınıf Matematik Öğretim Programı Kazanım ve Açıklamaları	Günlük hayatla ilişki kurulmuş mudur?	Ders Kitabından Örnek
M.7.1.2.4. Rasyonel sayıları sıralar ve karşılaştırır. Rasyonel sayılar karşılaştırılırken kesirler için kullanılan stratejiler dikkate alınabilir.	—	Bu kazanım ders kitabında günlük hayatla ilişkilendirilmemiştir. Bu kazanım konusunda bir görüşünüz varsa lütfen açıklayınız:.....

Şekil 6. Kazanım 7.1.2.4 'ün ders kitabıyla günlük hayatla ilişkisi yönünden uyumu (MEB,2018)

Şekil 6' ya göre kazanım cümlesi günlük hayatla ilişkilendirilmemiş olup ders kitabında da günlük hayatla ilişkilendirilmemiştir.

Şekil 7' de rasyonel sayılarla toplama ve çıkarma işlemiyle ilgili kazanıma, günlük hayatla ilişkisine ve ders kitabından örneğe yer verilmiştir.

7. Sınıf Matematik Öğretim Programı Kazanım ve Açıklamaları	Günlük hayatla ilişki kurulmuş mudur?	Ders Kitabından Örnek
M.7.1.3. Rasyonel Sayılarla İşlemler	—	Rasyonel Sayılarla Toplama ve Çıkarma İşlemleri Aşçı Mehmet Bey, 6 kişilik portakallı kek yaparken kullanılması gereken malzemeleri yandaki gibi hazırladı. Mehmet Bey'in yapacağı 12 kişilik portakallı kek için kullanması gereken sıvı yağ, toz şeker ve ceviz içi miktarlarının toplamı nasıl bulunabilir? Açıklayınız.  Portakallı Kek için Kullanılacak Malzemeler 1 adet yumurta 2 su bardağı sıvı yağ 2 su bardağı toz şeker 1 su bardağı portakal suyu 1 paket vanilya 1 paket kabartma tozu 1 tatlı kaşığı tereyağı 2 su bardağı ceviz içi

Şekil 7. Kazanım 7.1.3.1 'in ders kitabıyla günlük hayatla ilişkisi yönünden uyumu (MEB, 2018, s. 53)

Şekil 7'ye göre kazanım cümlesi günlük hayatla ilişkilendirilmemiştir. Ders kitabında portakallı kek yaparken kullanılan malzemelerin kullanılması gereken miktarları rasyonel sayılarla belirtilmiştir. Rasyonel sayılarla toplama ve çıkarma işlemi günlük hayatla ilişkilendirilmiştir.

Şekil 8' de oran orantıyı tanıyalım konusu ile ilgili kazanıma, günlük hayatla ilişkisine ve ders kitabından örneğe yer verilmiştir.

	7. Sınıf Matematik Öğretim Programı Kazanım ve Açıklamaları	Günlük hayatla ilişki kurulmuş mudur?	Ders Kitabından Örnek
M.7.1.4. Oran ve Orantı	M.7.1.4.1. Oranda çokluklardan birinin 1 olması durumunda diğerinin alacağı değeri belirler. Örneğin 24 TL'ye 3 kg deterjan alınabiliyorsa 1 kg deterjanın 8 TL'ye alınması pilav tarifinde 2 bardak pirince 3 bardak su konuluyorsa 1 bardak pirince düşen su miktarının $\frac{3}{2}$ bardak olması gibi durumlar incelenir.	✓	Örnek Bir markette satılan 3 kg'lık toz şekerin fiyatı 9 TL ise toz şekerin 1 kg'nın fiyatı kaç TL'dir? 

Şekil 8. Kazanım 7.1.4.1.' in ders kitabıyla günlük hayatla ilişkisi yönünden uyumu (MEB, 2018, s. 106)

Şekil 8' e göre kazanım cümlesi örnek verilerek günlük hayatla ilişkilendirilmiştir. Ders kitabında ise toz şeker örneği ile 3 kg toz şekerin fiyatı verilerek 1 kg hesaplanması istenerek günlük hayat durumu örneklendirilmiştir.

Şekil 9' a göre kazanım günlük hayatla ilişki kurulmuştur. Eşitliğin en önemli simgesi terazi örneği ile kazanım cümlesinde yer verilmiştir. Ders kitabında terazi ile ölçüm yapılması ve buradaki denge durumunun eşitliğin belirtilmesi istenen bir örneğe yer verilerek günlük hayatla ilişki kurulmuştur.

Şekil 10' da birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemlerle ilgili kazanıma, günlük hayatla ilişkisine ve ders kitabından örneğe yer verilmiştir.

	7. Sınıf Matematik Öğretim Programı Kazanım ve Açıklamaları	Günlük hayatla ilişki kurulmuş mudur?	Ders Kitabından Örnek
	M.7.2.2.2. Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemi tanıy ve verilen gerçek hayat durumlarına uygun birinci dereceden bir bilinmeyenli denklem kurar.	✓	Birinci Dereceden Bir Bilinmeyenli Denklem Kurmayı Gerektiren Problemler Melike ile Gülsüm, dedelerine yardım etmek için dedelerinin bahçelerindeki ağaçlardan nar topluyorlar. Melike'nin topladığı nar sayısı, Gülsüm'ün topladığı nar sayısının 2 katından 20 fazladır. Gülsüm, 120 nar topladığına göre Melike'nin topladığı nar sayısı bulunurken nasıl bir yol izlenmelidir? Açıklayınız. 

Şekil 10. Kazanım 7.2.2.2.' nin ders kitabıyla günlük hayatla ilişkisi yönünden uyumu (MEB, 2018, s. 98)

Şekil 10'a göre kazanım cümlesi gerçek hayat durumu olması sebebiyle günlük hayatla ilişkilendirilmiştir. Ders kitabında ağaçtan toplanan nar miktarının denklemler yardımıyla hesaplanması istenmiştir.

Şekil 11' de birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemlerin çözümü ile ilgili kazanıma, günlük hayatla ilişkisine yer verilmiştir.

	7. Sınıf Matematik Öğretim Programı Kazanım ve Açıklamaları	Günlük hayatla ilişki kurulmuş mudur?	Ders Kitabından Örnek
	M.7.2.2.3. Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemleri çözer. Denklemlerdeki katsayılar tam sayılardan seçilir.	—	Bu kazanım ders kitabında günlük hayatla ilişkilendirilmemiştir. Bu kazanım konusunda bir görüşünüz varsa lütfen açıklayınız:.....

Şekil 11. Kazanım 7.2.2.3.'ün ders kitabıyla günlük hayatla ilişkisi yönünden uyumu (MEB,2018)

Şekil 12' de çokgenlerin alan problemleri ile ilgili kazanıma, günlük hayatla ilişkisine ve ders kitabından örneğe yer verilmiştir.

	7. Sınıf Matematik Öğretim Programı Kazanım ve Açıklamaları	Günlük hayatla ilişki kurulmuş mudur?	Ders Kitabından Örnek
	M.7.3.2.4. Alan ile ilgili problemleri çözer. a) Üçgen, dikdörtgen, paralelkenar, yamuk veya eşkenar dörtgenden oluşan bileşik şekillerin alanlarını bulmayı gerektiren problemlere yer verilir. b) Dikdörtgenin çevre uzunluğuyla alanını ilişkilendirmeye yönelik çalışmalara yer verilir. Aynı alana sahip farklı dikdörtgenlerin çevre uzunlukları ile aynı çevre uzunluğuna sahip farklı dikdörtgenlerin alanları incelenir.	—	Alan ile İlgili Problemler Nermin Hanım, bir kağıda krokiyi çizdiği bahçesinin her bir bölümüne farklı bir çiçek dikmek istiyor. Nermin Hanım, her bir çiçeği dikmek için kullanacağı bölgenin alanını hesaplarken nasıl bir yol izlemelidir? Nedenini açıklayınız. 

Şekil 12. Kazanım 7.3.2.5.' in ders kitabıyla günlük hayatla ilişkisi yönünden uyumu (MEB,218, s. 179)

Şekil 12'ye göre kazanım cümlesi günlük hayatla ilişkilendirilmemiş olup ders kitabında uygun örnek verilmiştir. Krokide farklı şekiller bulunan bir bahçenin alan hesabı hesaplanması istenmiştir.

Şekil 13' de çember ve daire konusu ile ilgili kazanıma, günlük hayatla ilişkisine ve ders kitabından örneğe yer verilmiştir.

	7. Sınıf Matematik Öğretim Programı Kazanım ve Açıklamaları	Günlük hayatla ilişki kurulmuş mudur?	Ders Kitabından Örnek
M.7.3.3. Çember ve Daire	M.7.3.3.1. Çemberde merkez açıları, gördüğü yayları ve açı ölçütleri arasındaki ilişkileri belirler.	—	Çemberde Merkez Açılar ve Bu Açının Gördüğü Yaylar  Bisiklet sürmek her yaştan insanın ilgi alanlarından biri olmuştur. Bisiklet, hem eğlence hem ulaşım hem de spor aracı olarak kullanılmaktadır. Hatta bir spor faaliyeti olarak bisiklet yarışları da düzenlenmektedir. Peki, bisikletin tekerlerindeki teller nasıl açılar oluşturur? Bu açılar belirleyiniz. Bu açının eş olduğunu söyleyebilir misiniz? Nedenini açıklayınız.

Şekil 13. Kazanım 7.3.3.1.' in ders kitabıyla günlük hayatla ilişkisi yönünden uyumu (MEB,2018, s. 184)

Şekil 13' e göre kazanım cümlesi günlük hayatla ilişki kurulmamıştır. Ders kitabında çemberdeki merkez açıları bisikletin telleri ile bağlantı kurularak günlük hayatla ilişkilendirilmiştir.

Şekil 14' e dairenin alanı ile ilgili kazanıma, günlük hayatla ilişkisine ve ders kitabından örneğe yer verilmiştir.

7. Sınıf Matematik Öğretim Programı Kazanım ve Açıklamaları	Günlük hayatla ilişki kurulmuş mudur?	Ders Kitabından Örnek
M.7.3.3.3. Dairenin ve daire diliminin alanını hesaplar. Merkez açısı ile daire diliminin alanı ilişkilendirilirken orandan yararlanmaya yönelik çalışmalara yer verilir.	—	Dairenin ve Daire Diliminin Alanı Limon, portakal ve greyfurtun yandaki gibi kesiti alındığında oluşan şekilleri inceleyiniz. Bir portakalın kesitini oluşturan her bir dilimin alanı nasıl hesaplanabilir? Açıklayınız. 

Şekil 14. Kazanım 7.3.3.3.' ün ders kitabıyla günlük hayatla ilişkisi yönünden uyumu (MEB,2018, s. 194)

Şekil 14'e göre kazanım cümlesi günlük hayatla ilişkilendirilmemiştir. Ders kitabında portakal ve dilimleri ile daire dilimi arasında ilişki kurularak günlük hayatla bağlantı kurulmuştur.

Şekil 15' de veri analizi, çizgi grafiği konusu ile ilgili kazanıma, günlük hayatla ilişkisine ve ders kitabından örneğe yer verilmiştir.

7. Sınıf Matematik Öğretim Programı Kazanım ve Açıklamaları	Günlük hayatla ilişki kurulmuş mudur?	Ders Kitabından Örnek
M.7.4.1. Veri Analizi M.7.4.1.1. Verilere ilişkin çizgi grafiği oluşturur ve yorumlar. a) İki veri grubuna ait grafik oluşturma çalışmalarına da yer verilir. b) Yanlış yorumlamalara yol açan çizgi grafikleri de incelenir.	—	Çizgi Grafiği Bir bebeğin vücut sıcaklığı, her saat başı ölçülüyor ve değerler not ediliyor. Not edilen sıcaklık değerlerini hangi grafik ile göstermek daha uygun olur? Nedenini açıklayınız. 

Şekil 15. Kazanım 7.4.1.1.' in ders kitabıyla günlük hayatla ilişkisi yönünden uyumu (MEB,2018, s. 204)

Şekil 15' e göre kazanım cümlesi günlük hayatla ilişkilendirilmemiştir. Ders kitabında günlük hayatla ilişki kurulmuştur. Bir bebeğin ateşi her saat ölçülerek veriler elde edilmiştir. Veri analizi konusu sağlık alanı ile ilişkilendirilmiştir.

Şekil 16' e aritmetik ortalama ortanca ve tepe değerle ilgili kazanıma, günlük hayatla ilişkisine ve ders kitabından örneğe yer verilmiştir.

7. Sınıf Matematik Öğretim Programı Kazanım ve Açıklamaları	Günlük hayatla ilişki kurulmuş mudur?	Ders Kitabından Örnek
M.7.4.1.2. Bir veri grubuna ait ortalama, ortanca ve tepe değeri bulur ve yorumlar. Belli bir veri grubu için bu değerlerden hangisinin daha kullanışlı olduğunu anlamaya yönelik çalışmalara yer verilir. Bu doğrultuda gerektiğinde bilgi ve iletişim teknolojilerine yer verilir.	—	Aritmetik Ortalama, Ortanca ve Tepe Değer Sedef, karnesindeki matematik puanını merak ediyor. Sedef'in yazılı sınavlardan, proje ve performans çalışmalarından aldığı puanlar sırasıyla 85, 90, 80, 100, 70 ve 85 olduğuna göre Sedef, karnesindeki matematik puanını hesaplarken nasıl bir yol izlemelidir? Açıklayınız. 

Şekil 16. Kazanım 7.4.1.2.'nin ders kitabıyla günlük hayatla ilişkisi yönünden uyumu (MEB,2018, s.210)

Şekil 16'ya göre kazanım cümlesi günlük hayatla ilişkilendirilmemiştir. Ders kitabında sadece sınav notlarının aritmetik ortalamasının hesaplanması istenerek diğer terimlerden bahsedilmemiştir.

Tablo 2' de 7. sınıf matematik dersi öğretim programının ve ders kitabının günlük hayatla ilişkisi yönünden uyumluluğu sonucu elde edilen bulgular bütün olarak verilmiştir.

Tablo 2.

7. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Günlük Hayatla İlişkilendirilme Durumunun Matematik Ders Kitabında Yer Almasına Yönelik Bulguların Dağılımı

Kazanım	Günlük hayatla ilişkisi kitapta bulunan kazanım sayısı	Günlük hayatla ilişkisi kitapta bulunmayan kazanım sayısı	Toplam
M.7.1 Sayılar ve İşlemler			
M.7.1.1.Tam Sayılarla İşlemler	4	1	5
M.7.1.2. Rasyonel Sayılar	1	3	4
M.7.1.3. Rasyonel Sayılarla İşlemler	2	3	5
M.7.1.4. Oran ve Orantı	7	0	7
M.7.1.5. Yüzdelere	4	0	4
M.7.2. Cebir			
M.7.2.1. Cebirsel İfadeler	3	0	3
M.7.2.2. Eşitlik ve Denklem	3	1	4
M.7.3. Geometri ve Ölçme			
M.7.3.1. Doğrular ve Açılar	1	1	2
M.7.3.2. Çokgenler	2	3	5
M.7.3.3. Çember ve Daire	3	0	3
M.7.3.4. Cisimlerin Farklı Yönlerden Görünümleri	2	0	2
M.7.4. Veri İşleme			
M.7.4.1. Veri Analizi	4	0	4
Genel Toplam	36	12	48

Tablo 2' ye göre sayılar ve işlemler konusunda 25 kazanımından 18 tane kazanımın günlük hayatla ilişkisi kitapta bulunmaktadır. 7 tane kazanımın günlük hayatla ilişkisi kitapta bulunmamaktadır. Sayılar ve işlemler konusunda 25 tane kazanımın 7 tanesinin günlük hayatla ilişki kurulmamışken 18 tanesi günlük hayatla ilişki kurulmuştur. Cebir konusunda 7 kazanımdan 6 tane kazanımın günlük hayatla ilişkisi kitapta bulunmaktadır. Geometri ve ölçme konusunda 12 kazanımın 8 tane kazanımın günlük hayatla ilişkisi kitapta bulunmaktadır. 4 tane kazanımın günlük hayatla ilişkisi kitapta bulunmamaktadır. Veri işleme konusundan 4 tane kazanım 4' ünün de günlük hayatla ilişkisi kitapta bulunmaktadır. 48 kazanımın 36

tanesi günlük hayatla ilişkisi kitapta bulunurken 12 tanesinin günlük hayatla ilişkisi kitapta bulunmamaktadır.

3.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum Araştırmanın dördüncü alt amacı, '7. sınıf matematik dersi öğretim programı kazanımlarının ve ders kitabının günlük hayatla ilişkisi yönünden uyumluluğu konusunda matematik öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?' şeklinde belirlenmiştir.

Öğretmen görüşü belirleme formu öğretmenlerin görüşüne sunulmuştur. Matematik dersi öğretim programı kazanımlarının ve ders kitabının günlük hayatla ilişkisi yönünden uyumluluğu konusunda matematik öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Öğretmen görüşü analiz formu ile 10 tane ilköğretim matematik öğretmenin görüşü analiz edilmiştir.

Toplamda incelenen 7. sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan kazanımlardan 48'inde 11'inin ders kitabında günlük hayatla ilişkilendirilme örneği olmadığı için uygunluğu araştırılamamıştır.

Katılımcı olan öğretmenlere A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 ve A10 şeklinde kod verilmiştir. Aşağıda öncelikle ders kitabından örnek sonra o konuyla ilgili kazanım verilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin kazanım ve ders kitabındaki örneğin uyumu hakkında görüşleri kodlarla birlikte aktarma yapılarak verilmiştir.

Tablo 3.

7. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Günlük Hayatla İlişkilendirilmesi Yönünden Kitapla Uygunluğu Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Kazanım	Uygun	%	Kısmen Uygun	%	Uygun Değil	%
M.7.1.1.1.	6	% 60	4	%40	-	-
M.7.1.1.2.	Ders kitabında örneği olmadığı için uygunluğu araştırılamamıştır.					
M.7.1.1.3.	6	%60	4	%40	-	-
M.7.1.1.4.	6	%60	4	%40	-	-
M.7.1.1.5.	3	%30	4	%40	3	%30
M.7.1.2.1.	Ders kitabında örneği olmadığı için uygunluğu araştırılamamıştır.					
M.7.1.2.2.	7	%70	3	%30	-	-
M.7.1.2.3.	Ders kitabında örneği olmadığı için uygunluğu araştırılamamıştır.					
M.7.1.2.4.	Ders kitabında örneği olmadığı için uygunluğu araştırılamamıştır.					
M.7.1.3.1.	6	%60	2	%20	2	%20
M.7.1.3.2.	Ders kitabında örneği olmadığı için uygunluğu araştırılamamıştır.					
M.7.1.3.3.	Ders kitabında örneği olmadığı için uygunluğu araştırılamamıştır.					
M.7.1.3.4.	Ders kitabında örneği olmadığı için uygunluğu araştırılamamıştır.					
M.7.1.3.5.	9	%90	1	%10	-	-
M.7.1.4.1.	10	%100	-	-	-	-
M.7.1.4.2.	10	%100	-	-	-	-
M.7.1.4.3.	10	%100	-	-	-	-
M.7.1.4.4.	9	%90	1	%10	-	-
M.7.1.4.5.	7	%70	3	%30	-	-
M.7.1.4.6.	10	%100	-	-	-	-
M.7.1.4.7.	8	%80	2	%20	-	-
M.7.1.5.1.	7	%70	3	%30	-	-
M.7.1.5.2.	9	%90	1	%10	-	-
M.7.1.5.3.	6	%60	4	%40	-	-
M.7.1.5.4.	9	%90	1	%10	-	-
M.7.2.1.1.	9	%90	1	%10	-	-
M.7.2.1.2.	10	%100	-	-	-	-
M.7.2.1.3.	10	%100	-	-	-	-
M7.2.2.1.	10	%100	-	-	-	-
M7.2.2.2.	9	%90	1	%10	-	-
M7.2.2.3.	Ders kitabında örneği olmadığı için uygunluğu araştırılamamıştır.					
M7.2.2.4.	10	%100	-	-	-	-
M.7.3.1.1.	Ders kitabında örneği olmadığı için uygunluğu araştırılamamıştır.					
M.7.3.1.2.	7	%70	2	%20	1	%10
M.7.3.2.1.	Ders kitabında örneği olmadığı için uygunluğu araştırılamamıştır.					
M.7.3.2.2.	Ders kitabında örneği olmadığı için uygunluğu araştırılamamıştır.					
M.7.3.2.3.	10	%100	-	-	-	-
M.7.3.2.4.	9	%90	1	%10	-	-
M.7.3.3.1.	9	%90	1	%10	-	-
M.7.3.3.2.	10	%100	-	-	-	-
M.7.3.3.3.	9	%90	1	%10	-	-
M.7.3.4.1.	10	%100	-	-	-	-
M.7.4.1.1.	8	%80	2	%20	-	-
M.7.4.1.2.	9	%90	1	%10	-	-
M.7.4.1.3.	9	%90	1	%10	-	-
M.7.4.1.4.	10	%100	-	-	-	-

KAZANIM: “M.7.1.1.2. Toplama işleminin özelliklerini akıcı işlem yapmak için birer strateji olarak kullanır.

a) Örneğin $5+7+(-5)=?$ toplamında sırasıyla değişme, birleşme, ters eleman ve etkisiz eleman özellikleri kullanılarak işlem şu şekilde yapılır: $5+7+(-5) = 5+((-5)+7) = (5+(-5))+7=0+7$

b) Toplama işleminin değişme, birleşme, ters eleman ve etkisiz eleman özellikleri ele alınır." kazanımı ders kitabında günlük hayatla ilişkilendirilmemiştir. Bu nedenle uygunluğu araştırılamamıştır. Kazanım 7.1.1.2.'nin ders kitabındaki günlük hayatla ilişkisini açıklamak amacıyla verilebilecek örnek konusunda öğretmenlerin görüşlerinden aşağıda örnekler yer verilmiştir:

A3: Asansör örneği verilerek giriş katın üst katlarının pozitif tam sayılar giriş kattan aşağı katların negatif tam sayıları eden örneklerle zenginleştirilebilir.

A5: Cebimizde bulunan para ile borcumuzun aynı olması durumunda elimizde para kalmaması gibi örnekler verilebilir.

A7: Toplama çıkarma işlemlerindeki günlük hayat örnekleri bu özelliklerde de kullanılabilir.

A8: Bu konu çocukların dikkatini çekmiyor. Kazanım olmamalı bence. Soru çözümü yaparken çözüm yolu olarak anlatılmalı.

KAZANIM: "M.7.1.1.3. Tam sayılarla çarpma ve bölme işlemlerini yapar.

a) Tam sayılarla çarpma ve bölme işleminin anlamlandırılmasına yönelik uygun modellerle yapılacak çalışmalara yer verilir.

b) Çarpma işleminin değişme, birleşme, etkisiz eleman, yutan eleman özellikleri ile çarpmanın, toplama ve çıkarma işlemleri üzerine dağılma özellikleri incelenir.

c) Çarpma ve bölme işlemlerinde 0'ın, 1'in ve -1'in etkisi incelenir." kazanımı ile Şekil 62'nin günlük hayatla ilişkisini açıklayan örneğin uyumu konusunda öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir.

Tam Sayılarla Çarpma ve Bölme İşlemleri

Ceren, havanın soğuduğunu hissedip odasındaki termometreye baktığında sıcaklığın 0°C olduğunu görüyor. Her saat başında termometreye bakan Ceren, termometrede okuduğu değerleri kaydediyor. Bir süre sonra elde ettiği değerleri incelediğinde değerlerin her seferinde 3°C arttığını fark ediyor.

Ceren, 7 saat sonraki oda sıcaklığını hesaplamak için nasıl bir yol izlemelidir? Açıklayınız.



Şekil 17. Kazanım 7.1.1.3.'ün ders kitabında günlük hayatla ilişkisini vurgulayan örnek (MEB,2018, s.18)

Kazanım 7.1.1.3. ile ders kitabındaki günlük hayatla ilişkisini açıklamak amacıyla verilen örneğin uyumu için 6 öğretmen uygun seçeneğini seçerken 4öğretmen kısmen uygun seçeneğini seçmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden örnekler yer verilmiştir:

A4: Örnekleri gündelik hayatta daha sık gördüğü ve yaşadığı olaylarla ilişkilendirmek öğrencinin bilişsel açıdan öğrenme yetisini güçlendirecektir. Verilen yetersiz ve karmaşıktır. (Kısmen Uygun)

A5: Tam sayılarla çarpma işlemi adına uygun bölme işlemi ile ilgili örneklerde verilebilir ve zenginleştirilebilir. (Kısmen Uygun)

A6: Saatte 4m dalış yapan dalgıç 5 saatte kaç m dalış yapar? 0 derece termometre her dk 2 derece arttığına göre 6 dk sonra kaç derece gösterir? (Uygun)

A7: Verilen örnek uygun fakat (-).(-) durumunu örneklendirmek zor olacağından sadece negatif durumların pozitif olarak arttırılması üzerine örneklendirilebilir. Bu da öğrencide soru işareti oluşturabilir. Direkt kural verilebilir. (Uygun)

A8: Resim biraz daha soruyu açıklayıcı şekilde olabilirdi. (Kısmen Uygun)

A9: Örnek a maddesini karşılamaktadır. b ve c maddesini karşılamamaktadır. Örnek çeşitlendirilebilir. Kazanım zor olduğundan sayı doğrusunda çalışılabilir. (Kısmen Uygun)

Tam Sayılarla İlgili Problemler

Bir bebeğin vücut sıcaklığının aniden yükselmesi veya düşmesi, bebeğin hayatını tehlikeye sokabilmektedir. Yani vücut sıcaklığının ani yükselme veya düşme durumu hayati bir önem taşımaktadır. Göstergelerin ani artışının ya da azalışının hayati önem taşıdığı başka alanlar var mıdır? Örnekler veriniz.



Şekil 18. Kazanım 7.1.1.5.'in ders kitabında günlük hayatla ilişkisini vurgulayan örnek (MEB,2018, s.33)

Kazanım 7.1.1.5. ile ders kitabındaki günlük hayatla ilişkisini açıklamak amacıyla verilen örneğin uyumu için 3 öğretmen uygun seçeneğini seçerken 4 öğretmen kısmen uygun seçeneğini seçmişlerdir. 3 öğretmen ise uygun değil seçeneğini seçmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden örneklere yer verilmiştir:

A2: Muhakeme yapmak için uygun ancak denemelerde ve testlerde karşılaşılabilecek bir örnek değil. (Kısmen Uygun)

A3: Örnekteki 'hayati önem' üzerinde durması öğrenciyi tam sayıları düşünmek yerine fen bilimleri dersini düşündürmeye yönlendirmektedir. (Kısmen Uygun)

A4: Örnek açık uçlu soru tarzında ve yoruma dayalı. Konuyla(kazanımla) hiçbir alakasının olmadığını düşünüyorum. Verilen örnek ilgili kazanıma odaklı bir örnek değil. (Uygun Değil)

A5: Günlük hayatla ilgili daha dikkat çekici ve kazanıma uygun örnek verilebilir. (Kısmen Uygun)

A9: Örnek bir problem durumunu belirtiyor fakat tam sayılar ile işlem yapmayı gerektirmiyor. (Uygun Değil)

KAZANIM: "M.7.1.2.2. Rasyonel sayıları ondalık gösterimle ifade eder. Devirli olan ve olmayan ondalık gösterimler üzerinde durulur." kazanımı ile Şekil 65' in günlük hayatla ilişkisini açıklayan örneğin uyumu konusunda öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir.

Rasyonel Sayılar ile Ondalık Gösterim İlişkisi



İnsanların yüzlerinde, el parmaklarında, kollarında ve DNA'larındaki bazı ölçülerin birbirlerine oranlanmasıyla altın oran elde edilir. Aynı orana; kar kristallerinde, deniz kabuğunda, çam kozalağında, salyangozda, ayçiçeğinde ve eğrelti otunda da rastlanır. Altın oran, bazı kaynaklarda yaklaşık $\frac{233}{144}$ veya $\frac{377}{233}$ olarak alınırken bazı kaynaklarda ise yaklaşık 1,618 olarak alınmaktadır. Altın oran olarak ifade edilen $\frac{233}{144}$, $\frac{377}{233}$ ve 1,618 sayılarının arasındaki ilişkiyi belirleyiniz.

Şekil 19. Kazanım 7.1.2.2.'nin ders kitabında günlük hayatla ilişkisini vurgulayan örnek (MEB,2018, s.42)

Kazanım 7.1.2.2. ile ders kitabındaki günlük hayatla ilişkisini açıklamak amacıyla örneğin uyumu için 7 öğretmen uygun seçeneğini seçerken 3 öğretmen kısmen uygun seçeneğini seçmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden örnekler yer verilmiştir:

A1: Ondalık gösterimle ifade edilecek rasyonel sayıların altın oranda olduğu gibi pay ve paydasının işlem kolaylığı açısından büyük değerler olmasından ziyade daha küçük sayılar verilerek dönüşüm yaptıracak örnekler olmalı. (Kısmen Uygun)

A3: Büyük sayıların kullanılması kalıcılığı artırmıştır. (Uygun)

A4: Örnek tam da matematiğin her yerde ve her şekilde görülebildiğini gösteren öğrenciye de bunu kavratan kazanıma uygun bir örnektir. (Uygun)

A5: Verilen örnek daha açık bir şekilde açıklanacak birbirine eşit olduğu gösterilmelidir. (Kısmen Uygun)

A8: Altın oran çocukların konu dışı düşünmesine sebep oluyor. Daha sıradan bir örnek verilebilirdi. (Kısmen Uygun)

KAZANIM: "M.7.1.2.3. Devirli olan ve olmayan ondalık gösterimleri rasyonel sayı olarak ifade eder." kazanımı ders kitabında günlük hayatla ilişkilendirilmemiştir. Bu nedenle uygunluğu araştırılamamıştır. Kazanım 7.1.2.3. ve ders kitabındaki günlük hayatla ilişkisini açıklamak için öğretmenlerin görüşlerinden aşağıda örnekler yer verilmiştir:

A3: Devir sayısı günlük hayatta kullanımı az olan bir terimdir. Terim matematikten çıkarılabilir.

A5: Kazanım ile ilgili oyun veya bir bilgisayar programı üzerinden örnek verilebilir.

A7: Devirli olan ve olmayan rasyonel sayılar biraz daha soyut olduğu için kuralın direkt verilmesini daha uygun görüyorum.

KAZANIM: "M.7.1.3.5. Rasyonel sayılarla işlem yapmayı gerektiren problemleri çözer." Kazanımı ile Şekil 67' nin günlük hayatla ilişkisini açıklayan örneğin uyumu konusunda öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir.

Rasyonel Sayılarla İlgili Problemler

Çiftçi Ferhat Bey; tarlasının $\frac{1}{2}$ 'sine domates, $\frac{1}{8}$ 'ine biber, geri kalanına salatalık ekti. Ferhat Bey'in salatalık ektiği alanın, tarlanın kaçta kaç olduğunu bulabilmek için nasıl bir yol izlenmelidir? Açıklayınız.



Şekil 20. Kazanım 7.1.3.5.' in ders kitabında günlük hayatla ilişkisini vurgulayan örnek (MEB,2018, s.71)

Kazanım 7.1.3.5. ile ders kitabındaki günlük hayatla ilişkisini açıklamak amacıyla verilen örneğin uyumu için 9 öğretmen uygun seçeneğini seçmiştir.1 öğretmen kısmen uygun seçeneğini seçmiştir. Aşağıda öğretmenleri görüşlerinden örneklere yer verilmiştir:

A8: Verilen örnek resimle desteklenmeli, soruyu açıklayan bir resim olmalı. (Kısmen Uygun)

Örnek

Manav Fatih Bey, tezgâhtaki $(6x + 13)$ kg limonun $(3x - 7)$ kg'ını sattı. Fatih Bey'in tezgâhında kaç kg limon kalmıştır?



Şekil 21. Kazanım 7.2.1.1.'in ders kitabında günlük hayatla ilişkisini vurgulayan örnek (MEB,2018, s.79)

Kazanım 7.2.1.1. ile ders kitabındaki günlük hayatla ilişkisini açıklamak amacıyla verilen örneğin uyumu için 9 öğretmen uygun seçeneğini seçerken 1 öğretmen kısmen uygun seçeneğini seçmiştir. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden örneklere yer verilmiştir:

A7: İlk soru için fazla zor. Kolaydan zora bir anlatım daha açıklayıcı olabilir. $2 \text{ Elma} + 3 \text{ Elma} = 5 \text{ elma}$ $x \text{ elma} + x \text{ elma} = 2x \text{ elma}$.(Kısmen Uygun)

KAZANIM: "M.7.2.1.2. Bir doğal sayı ile bir cebirsel ifadeyi çarpar. Örneğin $5(x + 3) = 5x + 15$ " kazanımı ile Şekil 22' in günlük hayatla ilişkisini açıklayan örneğin uyumu konusunda öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir.

Örnek

Bir seminere her gün $(220 - x + 2y)$ kişi katılmıştır. Seminere 10 günde katılan kişi sayısını belirten cebirsel ifadeyi yazınız.

Çözüm

Seminere katılan kişi sayısını bulmak için 10 ile $(220 - x + 2y)$ cebirsel ifadesini çarpalım.

$$\begin{aligned} 10 \cdot (220 - x + 2y) &= 10 \cdot 220 + 10 \cdot (-x) + 10 \cdot (2y) \\ &= 2200 - 10x + 20y \end{aligned}$$

Seminere 10 günde katılan kişi sayısını belirten cebirsel ifade $(2200 - 10x + 20y)$ olur.

Şekil 22. Kazanım 7.2.1.2.'nin ders kitabında günlük hayatla ilişkisini vurgulayan örnek (MEB,2018, s. 82)

Kazanım 7.2.1.2. ile ders kitabındaki günlük hayatla ilişkisini açıklamak amacıyla verilen örneğin uyumu için 10 öğretmen uygun seçeneğini seçmiştir. Bu kazanım hakkında bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

A7: Konu soyut bir konu olması sebebiyle kolaydan zora giden daha açıklayıcı örnekler kullanılabilir. (Uygun)

KAZANIM: "M.7.2.2.3. Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemleri çözer. Denklemlerdeki katsayılar tam sayılardan seçilir." kazanımı ders kitabında günlük hayatla ilişkilendirilmemiştir. Bu nedenle uygunluğu araştırılamamıştır. Bu kazanım ve ders kitabındaki günlük hayatla ilişkisini açıklamak için öğretmenlerin görüşlerinden aşağıda örneklere yer verilmiştir:

A3: Bakkaldan 3 kg elma alan Ahmet para üstü olarak 7 TL alıyor. Buna göre 1 kg elmanın fiyatını bulunuz. Şeklinde bir örnek verilebilirdi.

A5: Konu ile alakalı bir oyun tasarlanabilir.

A9: Bu kazanım için günlük hayatla ilişkilendirilmesi biraz zor olabilir açıkçası gerek olduğunu da düşünmüyorum tüm kazanımları günlük hayat ile ilişkilendirmeye çalışırsak müfredatı yetiştirebilmemiz zorlaşır.

KAZANIM: "M.7.3.1.1. Bir açıyı iki eş açıya ayırarak açıortayı belirler. Dinamik geometri yazılımlarından yararlanılabilir." kazanımı ders kitabında günlük hayatla ilişkilendirilmemiştir. Bu nedenle uygunluğu araştırılamamıştır. Bu kazanım ve ders kitabındaki günlük hayatla ilişkisini açıklamak için öğretmenlerin görüşlerinden aşağıda örneklere yer verilmiştir:

A3: Geogebra gibi yazılımlar daha etkili olacaktır.

A5: Günlük hayattan ok ve yay gibi örnekler verilebilir.

A7: Günlük hayat probleminden ziyade geogebra yazılımından yararlanılabilir.

A9: Bu kazanım için günlük hayat durumlarının kullanılmasından ziyade dinamik geometri yazılımlarından faydalanmayı daha doğru buluyorum.

KAZANIM: "M.7.3.1.2. İki paralel doğruyla bir kesenin oluşturduğu yondeş, ters, iç ters, dış ters açıları belirleyerek özelliklerini inceler; oluşan açılardan eş veya bütünler olanları belirler; ilgili problemleri çözer. a) Aynı düzlemde olan üç doğrunun birbirine göre durumları ele alınır. b) İki doğrunun birbirine paralel olup olmadığına

karar vermeye yönelik çalışmalara da yer verilir. Bunu yaparken doğruların ortak kesenle yaptığı açıların eş olma durumlarından yararlanılabilir.” kazanımı ile Şekil 23’ in günlük hayatla ilişkisini açıklayan örneğin uyumu konusunda öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir.

İki Paralel Doğruyla Bir Kesenin Oluşturduğu Açılar

Bir coğrafi bölgeye veya bir alana ait kuş bakışı çizim, bölgeye gökyüzünden helikopter vb. bir araç yardımıyla bakılarak yapılır. Yanda bir mahalleye ait kuş bakışı çizim verilmiştir. Çizimdeki caddelerin oluşturduğu açılar belirleyerek özelliklerini açıklayınız.



Şekil 23. Kazanım 7.3.1.2.’nin ders kitabında günlük hayatla ilişkisini vurgulayan örnek (MEB,2018, s.147)

Kazanım 7.3.1.2. ile ders kitabındaki günlük hayatla ilişkisini açıklamak amacıyla verilen 7 öğretmen uygun seçeneğini seçerken 2 öğretmen kısmen uygun seçeneğini seçmişlerdir.1 öğretmen ise uygun değil seçeneğini seçmiştir. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden örneklerle yer verilmiştir:

A3: Daha belirgin, paralel sokakların ve onları kesen bir sokak resmi kullanılabilirdi. Öğrenci buradan dik doğruları geremeyebilir. (Kısmen Uygun)

A6: Kazanımda iki paralel doğruyla bir kesenden bahsetmiş ancak örnekte iki kesen doğru bulunmaktadır. Bu örnekle yöndeş, iç ters, dış ters açılar belirlenemez. (Uygun Değil)

A9: Daha anlaşılır, öğrencilerle fikir alışverişinde bulunulabilecek bir fotoğraf seçilebilirdi. (Kısmen Uygun)

‘M.7.3.2.1. Düzgün çokgenlerin kenar ve açı özelliklerini açıklar. Yalnızca dışbükey çokgenler incelenir.’ Kazanımı ders kitabında günlük hayatla ilişkilendirilmemiştir. Bu nedenle uygunluğu araştırılamamıştır. Bu kazanım ve ders kitabındaki günlük hayatla ilişkisini açıklamak için öğretmenlerin görüşlerinden aşağıda örneklerle yer verilmiştir:

A3: Yazılımlarla anlatılır.

A6: Bu kazanımın girişi arı petekleri örneği ile verilebilir ancak kenar ve açı özellikleri belirlenemez. Günlük hayattan örnekler verip kenar, açı özellikleri belirlemez.

A7: Materyallerle somutlaştırılabilir.

A9: Günlük hayattan düzgün çokgenler kullanılabilirdi bence günlük hayata uyarlanması en rahat konulardan biri.

KAZANIM: “M.7.3.2.2. Çokgenlerin köşegenlerini, iç ve dış açılarını belirler; iç açılarının ve dış açılarının ölçüleri toplamını hesaplar. İç açılar toplamını keşfetmeye yönelik çalışmalara yer verilir. Kazanımı ders kitabında günlük hayatla ilişkilendirilmemiştir. Bu nedenle uygunluğu araştırılamamıştır. Bu kazanım ve ders kitabındaki günlük hayatla ilişkisini açıklamak için öğretmenlerin görüşlerinden aşağıda örneklerle yer verilmiştir:

A3: Yazılımlarla görselleştirilir.

A8: Somut cisimlerden örnek verilebilirdi.

A9: Bana göre bu konu öncelikle çokgenler üzerinde incelenip bağlantılar keşfedildikten sonra günlük hayattan örneklerle öğretmen yer vermelidir.

KAZANIM: "M.7.3.3.3. Dairenin ve daire diliminin alanını hesaplar. Merkez açı ile daire diliminin alanı ilişkilendirilirken orandan yararlanmaya yönelik çalışmalara yer verilir." kazanımı ile Şekil 24'ün günlük hayatla ilişkisini açıklayan örneğin uyumu konusunda öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir.

Dairenin ve Daire Diliminin Alanı

Limon, portakal ve greyfurtun yandaki gibi kesiti alındığında oluşan şekilleri inceleyiniz. Bir portakalın kesitini oluşturan her bir dilimin alanı nasıl hesaplanabilir? Açıklayınız.



Şekil 24. Kazanım 7.3.3.3.'ün ders kitabında günlük hayatla ilişkisini vurgulayan örnek (MEB,2018, s.194)

Kazanım 7.3.3.3. ile ders kitabındaki günlük hayatla ilişkisini açıklamak amacıyla verilen örneğin uyumu için 9 öğretmen uygun seçeneğini seçerken 1 öğretmen kısmen uygun seçeneğini seçmiştir. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden örneklerle yer verilmiştir:

A6: Limon, portakal gibi meyveler küreye örnektir. Resimdeki kesitler daire diliminin alanını belirtiyor ancak Kavram yanlışlarına sebep olabilecek bir örnektir. (Kısmen Uygun)

A7: Görsel uygun değil. Limon, portakal gibi örnekler küreye benzediği için daire konusunda verilmesi anlam karmaşasına sebep olur. (Uygun)

KAZANIM: "M.7.4.1.1. Verilere ilişkin çizgi grafiği oluşturur ve yorumlar. a) İki veri grubuna ait grafik oluşturma çalışmalarına da yer verilir. b) Yanlış yorumlamalara yol açan çizgi grafikleri de incelenir." kazanımı ile Şekil 25'in günlük hayatla ilişkisini açıklayan örneğin uyumu konusunda öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir.

Çizgi Grafiği

Bir bebeğin vücut sıcaklığı, her saat başı ölçülüyor ve değerler not ediliyor. Not edilen sıcaklık değerlerini hangi grafik ile göstermek daha uygun olur? Nedenini açıklayınız.



Şekil 25. Kazanım 7.4.1.1.'in ders kitabında günlük hayatla ilişkisini vurgulayan örnek (MEB,2018, s.204)

Kazanım 7.4.1.1. ile ders kitabındaki günlük hayatla ilişkisini açıklamak amacıyla verilen örneğin uyumu için 8 öğretmen uygun seçeneğini seçerken 2 öğretmen kısmen uygun seçeneğini seçmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden örneklerle yer verilmiştir:

A3: Zaman içerisindeki eğilimleri göstermek ve karşılaştırmak için çizgi grafiği kullanılır, uygundur. (Uygun)

A5: Çizgi grafiği için kalp atışı örneği verilebilir. (Kısmen Uygun)

A6: Örnek uygundur ancak iki veri grubuna ait değildir. İki farklı günde aynı saatlerde ölçülen değerler olarak verilebilirdi. (Uygun)

A9: Bebeğin saat başı vücut sıcaklık değerleri verilip çizgi grafiği oluşturmaları istense, grafik oluşturulduktan sonra neden çizgi grafiği kullanıldığı konusunda fikir alınsa daha anlamlı olacağını düşünüyorum. (Kısmen Uygun)

Tablo 3' de 7. sınıf matematik dersi öğretim programı kazanımlarının günlük hayatla ilişkilendirilmesi yönünden kitapla uygunluğu konusunda öğretmen görüşlerinin dağılımı verilmiştir. Öğretmen görüşlerine bakıldığında çoğunlukla uygun seçeneği seçilmiştir. İkinci sırada kısmen uygun seçeneği seçilmiş olup uygun değil seçeneği en az seçilmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın amacı doğrultusunda, 7. sınıf matematik dersi öğretim programının ve ders kitabının günlük hayatla ilişkilendirilmesi yönünden değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu kapsamda 7. sınıfta kullanılmakta olan matematik ders kitabı ve matematik dersi öğretim programındaki kazanımlar karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucu matematik öğretmenlerinin görüşleri alınarak değerlendirmeler yapılmıştır.

7.sınıf matematik ders kitabındaki konu başlıklarının günlük hayatla ilişkisi araştırıldığında, toplamda 36 konunun 29 tanesinde günlük hayatla ilişki kurulurken 7 konuda günlük hayatla ilişkisinin kurulmadığı belirlenmiştir. Rasyonel sayılarla toplama ve çıkarma işlemleri konusuyla ilgili otobüs şoförünün gittiği yol rasyonel olarak ifade edilerek örneklendirildiği tespit edilmiştir. Rasyonel sayıları tanıma ve sayı doğrusunda gösterme, rasyonel sayıları karşılaştırma ve sıralama, rasyonel sayılarla çarpma ve bölme işlemleri, rasyonel sayılarla çok adımlı işlemler ile rasyonel sayıların kare ve küpleri konularında ise günlük hayatla ilişkilendirme bulgularına rastlanmamıştır. Rasyonel sayılar konusu ilkokuldan itibaren kesirler konu başlığı ile öğretilen önemli bir konudur. Genel olarak öğrencilerin en çok zorlandığı konu olarak bilinmektedir. Gerek soyut olması, gerekse kuralları karmaşık bulunan dört işlemiyle somutlaştırılması gereken konulardan bir tanesidir.

Akran' a göre (2022), matematik ders kitaplarının konu alanları somuttan soyuta doğru ilerledikçe, öğrencilerin matematiksel durumları gerçek hayattaki problemlerle ilişkilendirmesine olanak tanıyan soru türleri azalmaktadır. Günlük hayatla ilişkilendirildiğinde daha akılda kalıcı olabilmektedir.

7. sınıf matematik ders kitabındaki konuların birincisi tam sayılar konusu, ikincisi rasyonel sayılar, üçüncüsü cebirsel ifadeler, dördüncüsü oran orantı ve yüzdelere, beşincisi geometri (açıortay, paralel doğrular, çokgenler, dörtgenler, alan, çember, daire), altıncısı veri analizidir. Tam sayılar somut iken rasyonel sayılar ve cebir konusu soyut bir konudur. Ders kitabındaki konuların somuttan soyuta da gitmediği keşfedilmiştir. Tam sayıların tüm alt konu başlıkları günlük hayatla ilişkilendirilirken rasyonel sayılarda 7 konu başlığının sadece 2 tanesi günlük hayatla ilişki kurulmuştur. Aynı şekilde cebir konusunda 5 alt konu başlığının 4 tanesi günlük hayatla ilişki kurulmuşken 1 tanesi günlük hayatla ilişki kurulmamıştır. Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklem çözme konusu günlük hayatla ilişkilendirilmemiştir. Öğrenciler ilk defa "x" kavramı yani bilinmeyeni "x ya da y..." gibi harflerle ifade etmeyi altıncı sınıfta öğrenmektedir. İncelemiş olduğumuz 7. sınıf matematik ders kitabında bu konunun günlük hayatla ilişkilendirilmesi oldukça yararlı olacaktır. Oran orantı konusunun tüm alt konu başlıkları günlük hayatla ilişkilendirilmiştir. Geometri kısmında 9 alt konu başlığının 6 tanesi günlük hayatla ilişki kurulmuşken 3 tanesinde günlük hayatla ilişki kurulmamıştır. Bu konular açıortay, dikdörtgen, paralelkenar konusudur. Örneğin açıortay konusunu okçuluk ile bağlantı kurabiliriz. Ok çekildiğinde yayı tam ortaladığı için, ok yayın açıortayı olmuş olur. Dikdörtgen ve paralelkenar konusu için çevremizden örnek verilebilmektedir. Şekil olarak bakıldığında geometrik şekiller günlük hayatta karşımıza çıkmaktadır.

Akran (2022), ortaokul 5. , 6. , 7. ve 8. sınıflarda kullanılan matematik ders kitaplarındaki örneklerin, alıştırmaların ve ünite değerlendirme sorularının gerçek dünya matematik eğitimiyle olan ilişkisini incelemiştir.

7.sınıf matematik ders kitabındaki ünitelerde yer alan örneklerin, görsellerin, etkinliklerin ve soruların günlük hayatla ilişkisi analiz edilmiş olup, genel olarak yapılan değerlendirmelere göre %91 oranında günlük hayatla en çok ilişki kurulan soru tipinin problemler olduğu saptanmıştır. Ders kitabında bulunan örneklerin %76.1 oranında günlük hayatla ilişkisi kurulduğu tespit edilmiştir. Ders kitabındaki alıştırmaların %35.8'i günlük hayatla ilişki kurulmuştur. Günlük hayatla en az ilişki kurulan soru tipi ise %7.6 oranı ile etkinliklerdir. Ders kitabında bulunan 13 etkinliğin sadece 1 tanesi günlük hayatla ilişkilendirilmiştir. 7. sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin genel olarak öğrenciye bir şeyi nasıl yapması gerektiğini anlatan yönergeler şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bir etkinlikte eş açılarla ilgili geometrik yazılımların kullanıldığı örneğe yer verilmiştir. Güncel yazılımların kullanılması teknolojik ilerlemeleri takip etme bakımından yararlı olmaktadır.

Bingölbali ve Öz diner (2022) çalışmasında, gerçek hayat çağrışımlarını bulunan aktivitelerin çoğunluk olarak ilgili kazanımların uygulayarak pekiştirilmesine yönelik olduğu, etkinliklerde genellikle öğrencilere yönergelere uyma görevi verildiği ve etkinliklerde bu tür üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını gerektirmediği belirlenmiştir. Bu çalışmada ise 7. sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin daha fazla günlük hayatla bağlantı kurulmasının yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Gainsburg'a göre (2008), matematik öğretiminde gerçek dünya bağlantılarının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son yıllarda gerçekçi matematik eğitiminin artan önemi ile hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkeler bu eğitim anlayışını matematik dersi öğretim programlarına yerleştirmeye başlamışlardır.

7. sınıf matematik dersi öğretim programının ve ders kitabının günlük hayatla ilişkisi yönünden uyumluluğu analiz edildiğinde önemli sonuçlar elde edilmiştir. Bu kapsamda 7. sınıf matematik dersi öğretim programında incelenen 48 kazanım cümlesinin 12 tanesinde günlük hayatla ilişki kurulmuş olduğu belirlenmiştir. 12 kazanımın her birinin de ders kitabında günlük hayatla ilişkilendirilen örnekleri bulunmaktadır. 25 kazanım cümlesinin günlük hayatla ilişkili olmadığı ancak ders kitabında günlük hayatla ilişki kurularak günlük hayattan örnekler verildiği belirlenmiştir. 11 kazanımın matematik dersi öğretim programında ve matematik ders kitabında günlük hayatla ilişki kurulmadığı tespit edilmiştir. Matematik dersi öğretim programının ve ders kitabının tüm konularında günlük hayatla ilişki kurulması gerektiği tespit edilmiştir.

"Tam sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini yapar, ilgili problemleri çözer. a) Çıkarma işleminin, eksilen ile çıkanın ters işaretlisinin toplamı anlamına geldiğini kavrar. b) Tam sayıların kullanıldığı asansör, termometre gibi araçlar yatay, dikey sayı doğrusu gibi modellerle ilişkilendirilerek toplama ve çıkarma işlemlerine yer verilir." kazanım cümlesinde tam sayılar konusunu asansör, termometre gibi araçlar örnek verilerek günlük hayatla bağlantı kurulabileceği vurgulanmıştır. Böylece dersi anlatan öğretmen için de bu örnekler yol gösterici nitelikte olmaktadır. *"Toplama işleminin özelliklerini akıcı işlem yapmak için birer strateji olarak kullanır. a) Örneğin $5+7+(-5)= ?$ toplamında sırasıyla değişme, birleşme, ters eleman ve etkisiz eleman özellikleri kullanılarak işlem şu şekilde yapılır: $5+7+(-5) = 5+((-5)+7) = (5+(-5))+7=0+7$ b) Toplama işleminin değişme, birleşme, ters eleman ve etkisiz eleman özellikleri ele almır. "* kazanım cümlesi günlük hayatla ilişki kurulmamıştır. Bu kazanım ile ilgili ders kitabında da günlük hayat örneği bulunmamaktadır.

Akkuş' a göre (2020), matematik dersi öğretim programının metodolojik boyutlar ve yeterlikler açısından önemli ölçüde değiştiği ancak bunun 7. sınıf matematik ders kitaplarına tam olarak yansımamaktadır. Matematik dersi öğretim programındaki kazanımların tamamında günlük hayat durumlarına yer verilmelidir. Bu sayede öğretmen öğretim programından yararlanarak programın günlük hayatla ilişkilendirme durumlarını dikkate alarak öğrenciye eğitim öğretim faaliyetlerinde daha somut örnekler verebilecektir.

7. sınıf matematik dersi öğretim programının ve ders kitabının günlük hayatla ilişkisi yönünden uyumluluğu konusunda matematik öğretmenlerinin görüşleri analiz edildiğinde dikkat çekici sonuçlar elde edilmiştir. Bu kapsamda; 48 kazanımdan 12 kazanımın ders kitabındaki örneğine 10 öğretmenin 10' u da uyumlu seçeneğini seçmiştir. "11 kazanımın ders kitabında örneği olmadığı için uygunluğu araştıramamıştır. 23 kazanım için "Kısmen Uygun" "Uygun Değil" seçenekleri seçilmiştir. "Tam sayılarla işlemler yapmayı gerektiren problemleri çözer. Kazanımına ders kitabında şöyle bir örnek verilmiştir." Bu kazanıma uygun ders kitabından örnek; *"Bir bebeğin vücut sıcaklığının aniden yükselmesi veya düşmesi, bebeğin hayatını tehlikeye sokabilmektedir. Yani vücut sıcaklığının ani yükselme veya düşme durumu hayati bir önem taşımaktadır. Göstergelerin ani artışının ya da azalışının hayati önem taşıdığı başka alanlar var mıdır? Örnekler veriniz."* kazanım ve örnek uyumu ile ilgili 3 öğretmen uygun, 4 öğretmen kısmen uygun, 3 öğretmen uygun değil seçeneğini seçmiştir. Kazanım ve örnek uyumu en az çıkan kazanım bu kazanım olmuştur. Öğretmenler; muhakeme yapmak için uygun ancak denemelerde ve testlerde karşılaşılabilecek bir örnek olduğunu, örnekteki "hayati önem" üzerinde durması öğrenciyi tam sayıları düşünmek yerine fen bilimleri dersini düşündürmeye yönlendirdiğini, örneğin açık uçlu soru tarzında ve yoruma dayalı olduğunu, örneğin bir problem durumunu belirttiğini fakat tam sayılar ile işlem yapmayı gerektirmediğini, günlük hayatla ilgili daha dikkat çekici ve kazanıma uygun örnek verilebileceği, verilen örnek ilgili kazanıma odaklı bir örnek olmadığı konuyla hiçbir alakasının olmadığını düşünmektedirler. Bu örnek tam sayılarla işlem yapmak yerine daha çok sağlık alanında düşündürmeye yönelik bir örnek olmuştur. "Rasyonel sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini yapar. Rasyonel sayılarda toplama işleminin değişme, birleşme, etkisiz eleman ve ters eleman özellikleri incelenir." kazanımıyla ders kitabındaki örnek ile ilgili 6 öğretmen uygun, 2 öğretmen kısmen uygun, 2 öğretmen uygun değil seçeneğini seçmişlerdir. Bu kazanıma uygun ders kitabından örnek; *"Aşçı Mehmet Bey, 6 kişilik portakallı kek yapılırken kullanılması gereken malzemeleri yandaki gibi hazırladı. Mehmet Bey'in yapacağı 12 kişilik portakallı kek için kullanması gereken sıvı yağ, toz şeker ve ceviz içi miktarlarının toplamı nasıl bulunabilir? Açıklayınız."* şeklinde verilmiştir. Öğretmenler; kazanıma uygun olmayan bir örnek olduğunu, bu örneği oran-orantı konusundaki kazanıma daha uygun bir örnek olarak gördüğünü, örnek sadece rasyonel sayılarla toplama işlemi yapar kısmına uygun olduğunu, rasyonel sayılarla işlemlerin özelliklerine uygun olmadığını düşünmektedirler. Öğretmenler; daha rahat yapılabilecek yani kolaydan zora yöntemine uygun o sayılar kullanılması daha uygun olabileceğini, küçük sayılarla örnek vermenin başta daha anlaşılabilir olacağını düşünmektedirler. Sonuç olarak örnekler verilirken somuttan soyuta, kolaydan zora, yakından uzağa şeklinde öğretimin ilkelerine uygun şekilde verilmesi gerektiği tespit edilmiştir. İncelemeye göre genel olarak rasyonel sayılar ünitesinde ve geometri kısmında çoğunlukla günlük hayatla ilişki kurulmadığı tespit edilmiştir.

Ders kitabı açısından öneriler;

- 1) Rasyonel sayılar, cebir ünitesinde ve geometri kısmında günlük hayatla ilgili örnekler verilmelidir.
- 2) Rasyonel sayıları tanıma ve sayı doğrusunda gösterme, rasyonel sayıları karşılaştırma ve sıralama, rasyonel sayılarla çarpma ve bölme işlemleri, rasyonel sayılarla çok adımlı işlemler ile rasyonel sayıların kare ve küpleri, birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemleri çözme, açıortay, dikdörtgen, paralelkenar konuları günlük hayatla ilişkilendirilmelidir.
- 3) 7. sınıf matematik ders kitabındaki tüm soru tiplerinde günlük hayat durumları ile ilişkisi artırılabilir. Özellikle etkinliklerde en az oranda günlük hayat ilişkisi bulunduğu için bu alanda düzenlemeler yapılabilir.

Kazanımlar açısından öneriler;

- 1) 7. sınıf matematik dersi öğretim programında ve ders kitabında yer alan tüm kazanımların günlük hayatla ilişkisi kurulabilir.
- 2) Ortaokul matematik dersi öğretim programında yer alan tüm kazanımlar günlük hayatla ilişkisine ders kitaplarında nitelikli ve dikkat çekici örneklerle yer verilebilir.

Öğretmen görüşleri açısından öneriler;

- 1) 7. sınıf matematik dersi öğretim programının boyutlarının ve ders kitabının günlük hayatla ilişkisi yönünden uyumluluğunun sağlanması konusunda öğretmenlerin görüşleri dikkate alınabilir.
- 2) Geometri konularının anlatımında Geogebra gibi dinamik yazılımlar ve bilgisayar destekli eğitim uygulamaları kullanılabilir.

Araştırmacılara öneriler;

- 1) 5., 6., 8., sınıf matematik ders kitapları ve matematik dersi öğretim programı arasındaki uyum araştırılabilir.
- 2) Ortaokul matematik ders kitaplarının günlük hayat ile ilişkisi bakımından karşılaştırmalı analizi yapılabilir.
- 3) Ortaokul matematik dersi öğretim programının günlük hayat ile ilişkisi araştırılabilir.
- 4) Ortaokul matematik dersi öğretim programı ile sarmal ilerleyen konuların günlük hayatla ilişkisi karşılaştırarak analiz yapılabilir.
- 5) Ortaokulda eğitimi verilen diğer dersler ve bu derslerin öğretim programı ile günlük hayatla ilişkilendirilmesi yönünden uyumu araştırılabilir.

Kaynaklar / Reference

- Akkuş, K. (2020). 7. sınıf matematik ders kitaplarındaki görevlerin gerçekçi matematik eğitimi perspektifinden incelenmesi söz konusu teori ve görevlere ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Akran, K. (2022). Ortaokul matematik ders kitaplarının gerçekçi matematik eğitime uygunluğunun incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Siirt.
- Albayrak, M. İpek, A. S. & Işık, C. (2006). Temel işlem becerilerinin öğretiminde problem kurma-çözme çalışmaları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 1-11.
- Arı, G. (2016). Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımlara eleştirel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 235-253.
- Arı, G. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı' ndaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685-703.
- Bingölbali, E. & Öz dıner, M. (2022). İlkokul ve ortaokul matematik ders kitabı etkinliklerinin gerçek hayatla ilişkilendirme açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 24(1), 45-65.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. (2002). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson education. Upper saddleriver, NJ.
- Creswell, J.W. (2007). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson education. Upper saddleriver, NJ.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. New York: Sage.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. & Kiroğlu, K. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate resarch in education*. Newyork: McGraw-Hill Book Company.
- Gainsburg, J. (2008). *Real-World connections in secondary mathematics teaching education* 11, 199-219. <https://doi.org/10.1007/s10857-007-9070-8>
- Güzel, A. & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından "Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7,8 sınıflar)" na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1), 47-63.
- Kılıç, A. & Seven, S. (2008). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals fort the consumer*. Newyork: Longman.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013a). *Ortaokul matematik dersi (5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013b). *Ortaokul matematik dersi (5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Ortaokul matematik dersi (5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- [http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%99ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf?ysclid=l5hb0w5h7p775019149](http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-%96%C4%99ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf?ysclid=l5hb0w5h7p775019149) sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *7. sınıf matematik ders kitabı*. Berkay Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. New York: Sage.
- Nasibov, F.& Kaçar, A. (2005). Matematik ve matematik eğitimi hakkında. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 339-346.
- Olkun, S. (2003). Öğrencilere hacim formülü ne zaman anlamlı gelir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 160-165.
- Popper, K. (1979). *Objective knowledge*. Oxford University Press.
- Stake, R. E. (1998). Case studies, Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln. *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, Sage Publications, 86- 104.
- Tüysüz, N.N. & Ekici, G. (2022). Matematik ders kitaplarının karşılaştırmalı değerlendirilmesi: 7. ve 8.sınıf örneği. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 79-94.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yücedağ, T. & Erdoğan, A. (2011). 2000–2009 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye’de yapılan çalışmaların bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 825-838.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Textbooks are prepared according to the curriculum. Students' perceptions of a course are directly related to their success in the course. Students' interest and love for the lesson will increase when they connect it with their daily life so that they realize that mathematics comes across many places in daily life. In order to be successful in a course, it is an important factor that students like and are interested in the course. The aim of this study is to evaluate the 7th Grade Mathematics Curriculum and textbook in terms of their association with daily life. In this context, the mathematics curriculum and textbook were examined in terms of their association with daily life and the opinions of mathematics teachers were also sought.

2. METHOD

This research was prepared according to the qualitative research model. A single case study design was used in the study and a document review was conducted. The study consists of four stages. In the first stage of the study, a document review was conducted. The documents were analyzed using the descriptive analysis method. In the second stage of the study, the data obtained as a result of the examination of the mathematics textbook and mathematics curriculum were analyzed. Findings, data collection tools and analyses were explained in detail by considering the consistency of the findings with the relevant literature. In the third stage of the study, the opinions of the relevant course teachers were obtained with the data belonging to the analyzed mathematics curriculum and textbook. In the fourth stage of the study, the opinions of the course teachers were analyzed and the results were reached. In order to ensure the validity and reliability of the research, data sources were examined within the scope of the article for the data collection tool created in accordance with the purpose. Within the scope of the thesis regarding the data collection tools created in accordance with the purpose of the study, the mathematics textbook and mathematics curriculum were examined in terms of their relationship with daily life. Support was received from the thesis advisor in the preparation of the questions asked to the teachers. The opinions of 10 mathematics teachers were obtained. The 7th Grade Mathematics Textbook, which was distributed to schools by the Ministry of National Education and is currently in use, was examined. In order to ensure the validity and reliability of the research, data collection prepared in line with the aims and objectives and data sources were examined within the scope of the article. A mathematics teacher and an expert were consulted. Reliability was found to be 100%.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the evaluations in the first preparation stage of the measurement tool; when the relationship of the topics in the textbook with daily life was investigated, it was determined that 29 out of 36 topics in total were associated with daily life while 7 topics were not. In summary, according to the evaluations made, it was determined that the question type that was most associated with daily life was problems at a rate of 91%. The question type that was least related to daily life was activities with 7.6%. Only 1 of the 13 activities in the textbook was related to daily life. A connection was made to daily life in 35.8% of the exercises in the textbook. It was determined that a connection was made to daily life in 76.1% of the examples in the textbook. While 36 of the 48 achievements in the 7th Grade Mathematics Course Curriculum were related to daily life in the book, 12 were not related to daily life. The findings were compared and analyzed. Teachers' opinions were included. According to the results obtained in the research, it was revealed that the textbook and curriculum needed to be rearranged in terms of making connections to daily life. Suggestions were made in this direction. The relevance of all question types in the 7th grade mathematics textbook to daily life situations can be increased. Especially since the activities have minimal daily life connections, arrangements can be made in this area. Analysis can be made by comparing the secondary school mathematics curriculum with the relationship of the spiraling topics to

daily life. The compatibility of other courses taught in secondary school and the compatibility of these courses with the curriculum and daily life can be investigated.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 04.10.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-77082166-302.08.01-478136

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma. %60

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. %40



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)
 Bolu Abant İzzet Baysal University
 Journal of Faculty of Education



2025, 25(1), 589– 620. [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1550362](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1550362)

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müze Eğitiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

The Investigation of Preschool Teachers' Perspectives on the Use of Digital Technologies in Museum Education

Emine Ela ŞİMŞEK¹

Geliş Tarihi (Received): 15.09.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 01.03.2025

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını 48 kadın ve 11 erkek olmak üzere toplam 59 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın verileri, müze eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler okul öncesi öğretmenleriyle yüz yüze ve çevrimiçi toplantılar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitiminde teknolojik araçların kullanımına yönelik deneyimlerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin müze eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin dikkat edilmesi gereken hususlar noktasında günlük planı göz önünde bulundurduğu belirlenmiştir. Zira öğretmenler dikkat edilmesi gereken hususları planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları alt temalarıyla açıklamıştır. Çocuklara yönelik hususlar tüm aşamalarda dikkat edilmesi gereken hususlardan biri olarak ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenler müze eğitiminde teknoloji kullanımının katkılarını çocuk, öğretmen ve eğitim ortamları açısından değerlendirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul öncesi eğitim sürecinde müze eğitiminin ve müze eğitiminde teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması önerilmektedir. Nitekim öğretmenlerin sıklıkla dile getirdikleri donanım ve altyapı eksikliklerinin giderilmesinin yaygınlaştırma sürecine katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Öğretmenleri, Müze Eğitimi, Dijital Araçlar, Teknoloji.

&

Abstract: This research aims to examine preschool teachers' perspectives on using technology in museum education. A case study design was employed in the research. The participants consisted of 59 preschool teachers, including 48 women and 11 men. Data for the study were collected through a semi-structured interview form consisting of questions related to the use of technology in museum education. Interviews were conducted face-to-face and via online meetings with preschool teachers. The data obtained were analyzed using content analysis techniques. When examining the findings obtained from the research, it was observed that preschool teachers have limited experience using technological tools in museum education. It has been determined that teachers should consider technology in museum education in their daily planning. Specifically, teachers have articulated these considerations through the sub-themes of planning, implementation, and evaluation stages. Issues related to children have emerged as a significant concern across all stages. Additionally, teachers have assessed the contributions of using technology in museum education from the perspectives of children, teachers, and educational environments. Based on the study results, it is recommended that museum education and the use of technology in museum education be expanded within the preschool education process. It is believed that teachers could address the frequently mentioned deficiencies in equipment and infrastructure by contributing to the expansion process.

Keywords: Preschool Teacher, Museum Education, Digital Tools, Technology.

Atıf/Cite as: Şimşek, E. E. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitiminde dijital teknolojilerin kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 589-620, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1550362>.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Emine Ela ŞİMŞEK, Akdeniz Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, elakok@akdeniz.edu.tr, 0000-0002-1091-6333

1. GİRİŞ

Eğitim ve eğitim ortamları, küresel dünyanın gereksinimlerini karşılamak amacıyla sürekli bir değişim ve gelişim sürecindedir. Günümüz koşullarında eğitim, sadece dört duvarla sınırlı kalamayacak kadar kapsamlı bir anlam taşımaktadır. Zira öğrenme süreci, yalnızca kitaplar veya okul ile sınırlı bir kavram olmaktan çıkarak bireyin aktif bir katılımcı olduğu, deneyimlerin merkezde yer aldığı, bireyden düşünme ve yorumlama süreçleri beklenen, kendini ifade edebildiği, birçok değişkeni barındıran zengin bir yapıya dönüşmüştür (Akamca vd., 2017). Bu çerçevede toplumun ihtiyaçlarına yanıt verebilmek için sürdürülebilir bir eğitim anlayışı benimsenmekte ve 21. yüzyılda yenilikçi teknolojilerin sınıflarda kullanıldığı ve okul dışı alanların öğrenme ortamlarına entegre edildiği bir model ortaya çıkmaktadır. Okul dışı öğrenme ortamları, geleneksel sınıf ortamlarının ötesinde öğrenmeye yönelik motivasyonu artırma ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma potansiyeli taşıyan önemli eğitim alanlarıdır. Bu ortamlarda bireyler, öğrenilen konuları yeniden inceleme fırsatı yakalamaktadır. Ayrıca bireylerin içsel olarak kabul ettikleri bilgileri zihinsel olarak filtrelemelerine ve sorgulamadıkları noktaları sorgulamalarına yardımcı olmaktadır (Taner, 2019). Akgül ve Arabacı (2020) çocukların gözlem yapmalarına, motivasyon kazanmalarına, yaparak-yaşayarak öğrenmelerine ve kalıcı öğrenmenin oluşmasına katkı sağlayan okul dışı öğrenme ortamlarının öğretmenler tarafından daha fazla kullanılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Nitekim okul dışı öğrenme ortamları eğitim sürecini zenginleştiren önemli bir unsurdur. Bireyin yalnızca öğrenme çabası gösterdiği alanda değil, bu alanın dışında da farklı yetkinlikler kazanması dikkate değerdir (Ünver vd., 2019).

Müzeler, okul dışı öğrenme ortamlarından biri olarak çocuklara tarihsel ve bilimsel bilgileri keşfetme olanağı sunmaktadır. Bu bağlamda müzeler, bilgi edinme ve kültürel mirası anlama fırsatları yaratabilen etkili gayri resmi öğrenme ortamları olarak ön plana çıkmaktadır (Falk & Dierking, 2007). Geniş bir yelpaze içerisinde zengin içerikleri deneyimleme imkânı sunan müzeler, geçmiş ile günümüz arasında bir bağ kurma ve eğitim etkinliklerine katkı sağlama gibi önemli bir misyon üstlenmektedir (Karakuş Ocak, 2016). Müzeler aracılığıyla çocuklara kültürel miras, tarih bilgisi, estetik beğeni, bilimsel düşünme gibi birçok kazanım sağlanabilmektedir (Museopedagogy & Augmented Reality, 2021). Ayrıca müzelerde düzenlenen eğitim etkinlikleri, tarih, sanat ve bilim alanlarının uygulama laboratuvarları olarak görülürken (Hein, 2002) bu alanlarda derinlemesine bilgi edinmeyi teşvik etmekte ve aynı zamanda çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Wu vd., 2009). Bu çerçevede müze eğitiminin erken dönemlerden itibaren başlaması önem kazanmaktadır.

Müzeler, okul çağındaki çocuklara yönelik eğitim hedeflerini karşılamak amacıyla özel olarak tasarlanmış sergiler, koleksiyonlar veya deneyimler sunabilmektedir (Crowley vd., 2014). Müze eğitimi sayesinde bireylerin sergilerle etkileşimi artırılmakta ve öğrenme deneyimleri zenginleştirilmektedir. Zira müze eğitimi sanat, teknoloji ve toplum açısından çocuklarda farkındalığın artmasına katkı sağlamaktadır (Mamur, 2015). Bu durum, öğretmenlerin iyi bir planlama yapmasını ve okul ile müze arasında iş birliğinin sağlanmasını gerektirmektedir (Yeşilbursa & Uslu, 2014). Bu çerçevede çocukların erken dönemlerde beceri ve davranış kazanmaları için müze eğitimlerini yapılandırmacı yaklaşımla bütünleştiren ve çocukların merak duygusuna hitap edecek şekilde düzenleyen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Demirel, 2020). Nitekim müze eğitiminde öğrenmeyi destekleyen çeşitli yöntemler ve araçlar sunulmakta, bu da çocukların farklı öğrenme stillerine hitap etme imkânı sağlamaktadır (Caggianese vd., 2018; Franse vd., 2020; Foster vd., 2020). Bu nedenle müze eğitiminde, eğitim sürecinde farklı yöntem ve araç-gereçlerin kullanımı büyük önem taşımaktadır (Selanik Ay & Kurtdede Fidan, 2014). Özellikle okul öncesi dönemde çocukların öğrenme süreçlerini yapılandırılmasına kılavuzluk etmek kritik öneme sahiptir. Bu noktada teknoloji destekli uygulamalar, müze eğitimi sürecine entegre edilerek çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilecek bir alternatif olarak görülebilir (Atwood-Blaine vd., 2019).

Dijital teknolojinin günlük hayatta yaygın olarak kullanılması ve eğitim alanına entegre edilmesi, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarında da önemli farklılıklar yaratmaktadır. Özellikle Z ve alfa kuşakları için dijital teknoloji, vazgeçilmez bir unsur olarak görülebilir (Aral, 2022; Bağcı & İçöz, 2019; Karoğlu vd.,

2020). Teknolojik dönüşüm, müzeleri de etkilemiş ve son yıllarda müzeler, teknolojik uygulamalar tarafından sunulan çeşitli fırsatlara hızla uyum sağlamıştır (Vassiliadis & Belenioti, 2015). Bu çerçevede teknolojik uygulamalar müze eğitiminde önemli birer araç olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Tüm bu yaşanan teknolojik gelişmeler doğrultusunda dijital teknoloji kullanımı, müzecilik anlayışına önemli bir misyon olarak dâhil edilmiştir (Erbay, 2021). Müzeler artık sanal sergiler düzenleyebilmekte, çeşitli podcastler başlatabilmekte ve sosyal medya platformlarında yeni türde eğitim içerikleri paylaşabilmektedir (Agostino vd., 2020, 2021; Burke vd., 2020; International Council of Museums, 2020; Kist, 2020; Rivero vd., 2020; Samaroudi vd., 2020; Zbucha vd., 2020). Ayrıca bir cihaz aracılığıyla ziyaretçilere sesli rehber olanağı sağlanabilmekte ve dokunmatik ekranlarla beraber ziyaretçilerin kişiselleştirilmiş öneriler almasına, videolar izlemesine imkân tanınmaktadır. Bunun yanı sıra dijital hikâye anlatıcılığı da müzelerde kullanılan güncel dijital teknolojilerden biridir. Dijital hikâye anlatıcılığı, tarihî ve kültürel anlatıları yeniden canlandırarak, sürükleyici ve kişiselleştirilmiş deneyimler sunarak ziyaretçilere çok boyutlu deneyimler yaşama fırsatı tanımaktadır. Bu sayede müzeler sadece çeşitli nesnelerin sergilendiği alanlar olmaktan çıkarak yeni bir iletişim ve etkileşim mekânı haline gelmektedir (Bozkuş, 2019). Ek olarak dijital ortama aktarılan müze içerikleriyle beraber müzeler sanal turlara olanak sağlamaktadır. Böylece fizikî olarak bir müzede olmadan müze hakkında oldukça geniş bilgilere ulaşılabilmektedir. Dolayısıyla dijital teknolojilerin müzelerde farklı bağlamlarda kullanıldığı ve olumlu yönde birçok değişime yol açtığı ifade edilebilir.

Teknolojideki değişim ve dönüşümler müzelere farklı boyutlar kazandırarak bireylere yeni deneyimler sunma fırsatı tanımaktadır (Gaylord-Opalewski & O'Leary, 2019; Pantile vd., 2016). Bu bağlamda giderek artan sayıda müze sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik gibi üç boyutlu içeriklere imkân sunan dijital teknolojileri bünyelerine dahil etmekte ve bu sayede zenginleştirilmiş bir müze deneyimi sunmaktadır (Akça, 2020; Altın, 2019). Müze eğitiminin doğası da dijital teknolojilerin ortaya çıkmasıyla birlikte inanılmaz bir şekilde değişmiş, bu teknolojiler müze eğitiminde farklı etkililik ve kullanışlılık düzeylerine sahip çeşitli formatlarda uygulanmaya başlanmıştır (Gaylord-Opalewski & O'Leary, 2019; Marques & Costello, 2018). Özellikle artırılmış gerçeklik (Keil vd., 2013; Tilon vd., 2011) ve sanal gerçeklik (Kockro vd., 2015) gibi teknolojiler, çocukların bilişsel ve fiziksel deneyimler edinmelerine olanak tanırken aktif katılımlarını, kendilerini ifade etmelerini ve müze ortamındaki yaratıcı süreçlere dahil olmalarını sağlamaktadır (Altın, 2019; Crowley vd., 2014). Ayrıca bu teknolojik araçlar çocukların akademik performanslarını ve öğrenme motivasyonlarını artırma potansiyeline sahiptir (Atwood-Blaine vd., 2019; Castro vd., 2021). Özellikle okul öncesi eğitimde dijital teknolojilerin kullanımı, çocukların dikkatini çekmekte ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirebilmektedir (Aydoğdu, 2022; Soon vd., 2022). Bu doğrultuda uygulayıcı pozisyonunda olan okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitimindeki deneyimleri, algıları ve teknoloji kullanımının etkinliği konusundaki görüşleri büyük önem taşımaktadır. Zira bu yeniliklerin eğitim alanındaki uygulayıcıları olan öğretmenlerin birinci elden deneyimlerini paylaşmaları sürecin değerlendirilmesi açısından son derece kritiktir (Hargreaves & Fullan, 2012). Dolayısıyla bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitiminde teknoloji kullanımında dikkat edilmesi gereken unsurlara yönelik görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitiminde teknoloji kullanımının katkıları konusunda görüşleri nelerdir?

- Okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitiminde teknoloji kullanımının sınırlılıkları konusunda görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik önerileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın önemi

Bu araştırma, müze eğitimi ve dijital teknolojilerin entegrasyonu konusunda yeni fikirler ortaya koyma potansiyeline sahiptir. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi hem eğitim politikacıları hem de uygulayıcılar için önemli çıktılar sunabilir. Müze eğitiminin erken çocukluk dönemindeki yapılandırılma biçimi, çocukların öğrenme süreçlerini destekleyecek yeni yaklaşımların geliştirilmesine ve bu süreçlerin teknolojinin etkin kullanımıyla daha zengin ve anlamlı hale getirilmesine olanak tanıyabilir.

Günümüzde müzeler, yalnızca eserlerin sergilendiği geleneksel mekanlar olmaktan çıkarak dijital hikayeler, videolar, etkileşimli içerikler ve sanal ortamlarla donatılmış çok boyutlu öğrenme alanlarına dönüşmüştür. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenleri, çocukların bu dijital içeriklerle etkileşimlerini yönlendiren ve öğrenme süreçlerini kolaylaştıran kritik bir aracı rol üstlenmektedir. Ancak, okul öncesi öğretmenlerinin bu aracı rolü etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri, onların dijital teknolojilere yönelik bakış açıları, bu araçları kullanma eğilimleri ve becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin dijital teknolojilere yönelik düşüncelerini, bu teknolojileri kullanma süreçlerini ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları tespit ederek mevcut durumu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece mevcut sürece ilişkin sorunlar ortaya çıkarılarak çeşitli çözüm önerileri ortaya koyulabilir.

Müze eğitimi, yalnızca bilgi edinmeyi değil, aynı zamanda çocukların yaratıcılıklarını, eleştirel düşünme becerilerini ve sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyen çok boyutlu bir öğrenme sürecidir. Bu sebeple müze eğitimi okul öncesi dönemdeki önemli bir yere sahiptir. Araştırmanın sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitimine dijital teknolojilerle yaklaşımlarını anlamakla kalmayıp, bu alandaki bilgi birikimini de artırarak daha etkili eğitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu durum hem okul öncesi öğretmenlerinin profesyonel gelişimini destekleyebilir hem de çocukların öğrenme deneyimlerini daha kalıcı ve etkili hale getirebilir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Durum, belirli bir zaman diliminde ya da tek bir noktada gözlemlenen, sınırlı bir bağlamda sürekli meydana gelen bir olgudur (Miles & Huberman, 1994; Gerring, 2007). Durum çalışması ise, sınırlı bir sistemin derinlemesine tanımlanması ve incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2015). Ayrıca, durum çalışmaları olaylar ve davranışlar hakkında zengin ve değerli perspektifler sunarak (Brown, 2008) önemli bir bilgi edinme kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmada, okul öncesi dönemde müze eğitiminde teknoloji kullanımının derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin görüşleri, sürecin kapsamlı bir şekilde anlaşılması ve betimlenmesi açısından araştırmacılar için kıymetli bir bilgi kaynağı niteliği taşımaktadır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırma resmi veya özel anaokullarında görev yapmakta olan gönüllü olarak katılım sağlayan okul öncesi öğretmenleriyle yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Çalışma grubundaki 59 okul öncesi öğretmenin 48'i kadın ve 11'i erkektir. Çalışma katılan öğretmenlere ait betimleyici bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Betimleyici Bilgiler

Demografik bilgi	N
Eğitim durumu	Lisans 43 Yüksek lisans 16
Kıdem	1-5 yıl 3 6-10 yıl 7 11-15 yıl 17 16-20 yıl 16 21-25 yıl 14 26 yıl ve üstü 2
Cinsiyet	Kadın 48 Erkek 11
Yaş	20-30 6 31-40 27 41-50 21 51-60 5
Okul türü	Resmi anaokulu 41 Özel anaokulu 18
Müze eğitimi uygulama durumu	Evet 47 Hayır 12
Müze eğitiminde dijital araç kullanımı	Evet 27 Hayır 32

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinden 43 öğretmen lisans ve 16 öğretmen yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin kıdem durumuna yıl bazında bakıldığında kıdemi 1-5 yıl arasında olan 3, 6-10 yıl arasında olan 7, 11-15 yıl arasında olan 17, 16-20 yıl arasında olan 16, 21-25 yıl arasında olan 14, 26 yıl ve üstünde olan 2 öğretmen olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin 6'sının 20-30 yaş aralığında, 27'sinin 31-40 yaş aralığında, 21'inin 41-50 yaş aralığında ve 5'inin 51-60 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerden resmi anaokulunda görev yapan 41 öğretmen ve özel anaokulunda görev yapan 18 öğretmen bulunmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin çocuklarla müze eğitimine yönelik etkinlik düzenleme durumlarına bakıldığında 47 öğretmenin daha önce etkinlikler gerçekleştirdiği, 12 öğretmenin ise herhangi bir etkinlik gerçekleştirmediği görülmektedir. Son olarak çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinden 27 öğretmen müze eğitimine yönelik etkinliklerinde dijital araç kullanmışken 32 öğretmen herhangi bir dijital araç kullanmamıştır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacı, etik kurul izin belgesini aldıktan sonra okul öncesi öğretmenlerine ulaşmış ve böylece veri toplama süreci başlamıştır. Daha sonra, kartopu örnekleme yöntemi ile ulaştığı öğretmenler aracılığıyla yeni okul öncesi öğretmenlerine ulaşarak çalışma grubunu oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yüz yüze ve çevrimiçi toplantılar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında öğretmenlere, kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ve verilerin yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacağı güvencesi verilerek, duygu ve düşüncelerini en iyi şekilde yansıtacak yanıtları vermeleri için öğretmenler teşvik edilmiştir. Bu güven ortamının oluşturulması, katılımcıların daha açık ve samimi yanıtlar vermelerini sağlamıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, öğretmenlerin programlarına uygun zaman dilimlerinde planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Süreçte, her bir görüşme ortalama 20-25 dakika sürmüştür. Görüşmelerin süreleri, katılımcıların yoğunlukları dikkate alınarak ayarlanmış ve bu sayede onların rahat bir ortamda düşüncelerini ifade etmeleri teşvik edilmiştir. Ayrıca görüşmelere başlamadan önce öğretmenlerden araştırmaya katılım için sözlü onam alınmıştır. Son olarak görüşmelerin kayıt altına alınması için öğretmenlerden izin alınmış ve bu kayıtların yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı belirtilmiştir. Bu süreç, veri güvenliğini artırmış ve öğretmenlerin gizlilik endişelerini azaltmıştır.

2.3.1. Görüşme formu

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin müze eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların algıladıkları dünyayı kendi düşünceleriyle ifade etmelerine olanak tanımaktadır (Merriam, 2013). Bu doğrultuda hazırlanan görüşme formunda, öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşmayı ve müze eğitiminde teknoloji kullanımıyla ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan sorulara yer verilmiştir. Görüşme formundaki soruların hazırlanması sürecinde öncelikle ilgili literatür taranmıştır. Literatürdeki çalışmalardan hareketle mevcut konunun kapsamını tam olarak yansıtabilecek sorular oluşturulmuştur. Görüşme formunu oluşturan soruların kapsam geçerliğini sağlamak için okul öncesi eğitiminden iki alan uzmanı değerlendirme yapmıştır. Uzmanların değerlendirmeleri sonucu görüşme formuna “Müze eğitimi sürecinde teknoloji kullanımını daha etkin hale getirmek için okul yönetimi, müze yöneticileri ve diğer paydaşlarla nasıl bir iş birliği yapılabilir?” sorusu eklenmiştir. Bazı sorularda ise küçük revizyonlar yapılmıştır. Kapsam geçerliği sağlandıktan sonra görüşme formu bir uzman tarafından dil açısından değerlendirilmiştir. Söz konusu uzman tarafından soruların anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla bazı ifade düzenlemeleri önerilmiştir. Örneğin “Müze eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu “Müze eğitiminde teknoloji kullanımına (Sanal müze gezileri, 3B içerikler, videolar, müze içinde teknoloji desteği vb.) ilişkin görüşleriniz nelerdir?” şeklinde düzeltilmiş ve sorunun anlaşılabilirliğine katkı sağlanmıştır. Son olarak soruların işlevselliğinin test edilmesi amacıyla beş okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilerek forma son şekli verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları şu şekildedir:

- Müze eğitiminde teknoloji destekli etkinlikleri tasarlarken nelere dikkat edersiniz?
- Müze eğitiminde teknoloji kullanımı konusunda karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizinin ilk aşamasında, katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin kayıtları yazılı metne dönüştürülmüştür. Ardından, analiz ve raporlama süreçlerinde herhangi bir karışıklığın önlenmesi ve katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliğinin korunması amacıyla, katılımcı görüşme formları Ö1’den Ö59’a kadar numaralandırılmış ve her katılımcıya bir kod atanmıştır. Bu yöntem, bulgular bölümünde ortaya koyulan temaların katılımcı görüşleriyle desteklenerek geçerliliğin sağlanmasına olanak tanımaktadır. Tablolar oluşturulurken okunabilirliği artırmak amacıyla katılımcıların ifadeleri art arda gelen öğretmenler için “-” ile gösterilmiştir. Bu şekilde o aralıktaki tüm öğretmenler kastedilmiştir. Örneğin, Ö3-Ö9 ifadesi Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö9 kodlarına sahip öğretmenlerin tamamını ifade etmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlemesinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, metne dayalı verilerin analizi için uygulanan çeşitli tekniklerden biridir (Hsieh & Shannon, 2005). Bu analiz tekniği, verilerin tanımlanması, kodlanması ve temalar altında toplanması süreçlerini içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011; Patton, 2018). İçerik analizi, metin içindeki tanımlanan verilerden sistematik, tarafsız, tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar elde etmek amacıyla kullanılan bir araştırma tekniğidir (Barcus, 1959; Krippendorff, 1980; Stone vd., 1966). Nitel araştırma verilerinde araştırmacı, veriler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya ve düzenlilikler aramaya yönelik bir yaklaşım benimsemektedir. Bu bağlamda, kodlara ayrılabilen kategoriler, bu kategorilere ait alt temalar ve bu alt temalara bağlı temalar belirlenmiştir (Patton, 2018). Mevcut araştırmada “Dikkat edilmesi gereken unsurlar”, “Teknoloji kullanımının katkıları”, “Teknoloji kullanımının sınırlılıkları” ve “Teknoloji kullanımına

ilişkin öneriler” olmak üzere dört tema tespit edilmiştir. Bu dört tema altında alt temalar, alt temalar altında kategoriler ve kategoriler altında kodlar yer alarak veriler sistematik hale getirilerek bulgulara sunulmuştur.

2.4.1. Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, araştırmanın bulgularının doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamak için farklı boyutlarda ele alınmaktadır. Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirlik inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik boyutlarında değerlendirilmiştir (Guba & Lincoln, 1982).

Araştırmanın inandırıcılığı, elde edilen verilerin araştırmanın konusu ve soruları ile uyumlu, güvenilir ve doğru bir şekilde analiz edilmesi ile sağlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada farklı okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen veriler kartopu örnekleme yöntemiyle çeşitlendirilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin farklı deneyim ve görüşlerini açık şekilde yansıtmasını sağlamıştır. Ayrıca görüşme formunun kapsam geçerliliği, okul öncesi alanında uzman iki akademisyen, dil açısından ise bir uzman tarafından değerlendirilmiş ve formda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu şekilde formun daha iyi anlaşılması ve katılımcıların soruların işlevine uygun yanıtlar vermesi sağlanmıştır. Bununla birlikte araştırmanın bulgular bölümünde, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve bu alıntılar aracılığıyla temalar desteklenmiştir. Bu durum, katılımcı görüşlerinin araştırmanın sonuçlarına etkisini daha net bir şekilde ortaya koymuştur.

Araştırmanın aktarılabilirliği, elde edilen bulguların benzer bağlamlarda kullanılabilir olmasını sağlamak amacıyla detaylı bir raporlama süreci izlenerek desteklenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların seçim süreci ve demografik özellikleri detaylı bir şekilde belirtilmiş, böylece bulguların hangi bağlamda ortaya çıktığı açıklığa kavuşturulmuştur. Ayrıca temalar ve alt temalar açık şekilde tanımlanarak her bir tema altında katılımcıların görüşleri ayrıntılı olarak sunulmuştur. Bu durum, diğer araştırmacıların çalışmayı farklı bağlamlarda yeniden uygulamasına olanak tanımaktadır. Son olarak görüşmelerin nasıl planlandığı, ne kadar sürdüğü ve hangi koşullarda gerçekleştirildiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu, araştırmayı tekrarlamak isteyen diğer araştırmacılara rehberlik edebilir.

Araştırmanın tutarlılığı, veri toplama ve analiz süreçlerinin sistematik ve şeffaf bir şekilde yürütülmesiyle sağlanmıştır. Bu kapsamda görüşme verilerinden elde edilen kodlar, kategoriler, alt temalar ve temalar, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından bağımsız olarak oluşturulmuş, daha sonra karşılaştırılmıştır. Kodlama sürecinde yaşanan farklılıklar tartışılarak uzlaşa sağlanmış ve bu süreç analiz sonuçlarının tutarlılığını artırmıştır. Bununla birlikte araştırmada içerik analizi tekniği adım adım açıklanmış, temaların ve alt temaların nasıl oluşturulduğu detaylandırılmıştır. Ek olarak araştırmada her katılımcıya bir kod atanmıştır. Bu düzenleme, analiz sürecindeki karışıklıkları önlemiş ve bulguların sistematik bir şekilde sunulmasını sağlamıştır.

Araştırmanın doğrulanabilirliği, elde edilen sonuçların güvenilir bir şekilde izlenebilmesi ve kullanılan yöntemlerin şeffaf bir şekilde açıklanmasıyla sağlanmıştır. Bu doğrultuda katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler kayıt altına alınmış, yazılı metne dönüştürülmüş ve bu kayıtlar yalnızca araştırma amacıyla kullanılmıştır. Kayıtların saklanması, gerektiğinde verilere dönülerek doğruluk kontrolü yapılmasını mümkün kılmıştır. Bununla birlikte bulguların desteklenmesi amacıyla katılımcılardan elde edilen doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Bu alıntılar, okuyucuların verilerin analizine ve sonuçlara ulaşma sürecini takip edebilmesini sağlamıştır. Araştırmada temalar ve alt temalar, bir alan uzmanı tarafından incelenmiş ve araştırmacı ile birlikte değerlendirilmiştir. Uzman tarafından yapılan bu değerlendirme araştırmanın sonuçlarının doğrulanmasını kolaylaştırmıştır. Son olarak veri toplama, analiz ve raporlama süreçleri detaylı bir şekilde açıklanmış, bu durum araştırmanın yöntemsel olarak izlenebilirliğini sağlamıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “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.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 14.08.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 989972

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Analiz sonucunda elde edilen veriler “Dikkat edilmesi gereken unsurlar”, “Teknoloji kullanımının katkıları”, “Teknoloji kullanımının sınırlılıkları” ve “Teknoloji kullanımına ilişkin öneriler” temaları altında kategorilendirilerek verilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar, açıklamalar ve katılımcıların yanıtlarından aktarılan alıntılarla birlikte sunulmuştur. Müze eğitiminde teknoloji kullanımında dikkat edilmesi gereken unsurlara ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır. En sık tekrarlanan kodlar örnek olarak verilmiştir.

Tablo 2.

Müze Eğitiminde Teknoloji Kullanımında Dikkat Edilmesi Gereken Unsurlar

Alt tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	f
Planlama sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlar	Çocuklara yönelik unsurlar	Gelişim özellikleri	Ö2-Ö13, Ö16-Ö21, Ö25-Ö32, Ö36-Ö41, Ö45-Ö51, Ö53, Ö56-Ö58	43
		Yaşları	Ö1-Ö13, Ö16-Ö21, Ö25-Ö32, Ö36-Ö41, Ö45-Ö53, Ö56-Ö59	47
		İlgi, ihtiyaç ve motivasyon	Ö3-Ö11, Ö13, Ö17-Ö23, Ö28, Ö31-Ö37, Ö43, Ö44, Ö49, Ö54, Ö55, Ö59	31
		Çocuk sayısı	Ö1-Ö15, Ö18-Ö26, Ö28-Ö36, Ö38, Ö42-Ö49, Ö53-Ö59	49
	Eğitim ortamlarına yönelik unsurlar	Materyal ve malzemeye erişilebilirlik	Ö3-Ö10, Ö13, Ö17-Ö22, Ö27, Ö29-Ö35, Ö39-Ö47, Ö50, Ö54-Ö57	37
		Müzeye erişilebilirlik	Ö1, Ö11-Ö16, Ö20, Ö25-Ö31, Ö37, Ö43, Ö51-Ö55, Ö58	22
		Müzenin özellikleri	Ö2, Ö14, Ö23-Ö25, Ö36, Ö41, Ö58	8
	Öğrenme sürecine yönelik unsurlar	Farklı yöntem-teknikler kullanma	Ö3, Ö7-Ö12, Ö19, Ö25-Ö27, Ö32, Ö37, Ö42-Ö45, Ö51, Ö57	19
		Kazanım ve göstergelere dikkat etme	Ö2-Ö13, Ö17, Ö21-Ö24, Ö26, Ö28, Ö33-Ö35, Ö38-41, Ö46, Ö50, Ö59	29
	İçeriğe yönelik unsurlar	Süre	Ö1, Ö5, Ö11, Ö16-Ö20, Ö23, Ö25, Ö29, Ö32-Ö35, Ö37, Ö41-Ö45, Ö48, Ö52, Ö56	24
		Kalite	Ö5, Ö7, Ö11, Ö19, Ö23, Ö26, Ö36, Ö43, Ö46, Ö53, Ö55	11
		Gerçeğe uygunluk	Ö11, Ö23, Ö36, Ö46, Ö55	5
		Bilginin güvenilirliği	Ö7, Ö9, Ö13, Ö18, Ö21, Ö27, Ö30, Ö36, Ö43, Ö54	10
		Dikkat çekme	Ö1-Ö14, Ö17, Ö20-Ö27, Ö32, Ö35-Ö38, Ö40, Ö42, Ö46-Ö52, Ö57, Ö59	39

Tablo 2'nin Devamı

Uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlar	Çocuklara yönelik unsurlar	Yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat tanıma	Ö2-Ö6, Ö11, Ö14-Ö17, Ö22, Ö27, Ö29, Ö34, Ö38-Ö41, Ö46, Ö48, Ö53, Ö55, Ö57	23
		Destek ihtiyacına yanıt verme	Ö1, Ö12, Ö17, Ö25, Ö28, Ö32-Ö36, Ö45, Ö56	12
		Fırsat eşitliği sağlama	Ö3, Ö7-Ö10, Ö13, Ö17-Ö24, Ö26, Ö30-Ö33, Ö37, Ö42, Ö49-52,	25
	Öğrenme sürecine yönelik unsurlar	Sorular sorma	Ö1-Ö4, Ö10, Ö14-Ö17, Ö22, Ö27, Ö30-Ö33, Ö37, Ö43-Ö45, Ö47, Ö54-Ö59	26
		Geri bildirimler verme	Ö1, Ö3, Ö10, Ö13-Ö16, Ö22, Ö24, Ö29-Ö32, Ö37, Ö43, Ö45-47, Ö56	19
		İlgiyi canlı tutma	Ö2-Ö11, Ö19, Ö22-Ö25, Ö34, Ö39, Ö41-Ö44, Ö57	22
		Plan ile tutarlı olma	Ö8, Ö10, Ö14, Ö17, Ö20-Ö23, Ö29, Ö34, Ö40, Ö46, Ö59	13
		Sınıf yönetimini sağlama	Ö1-Ö8, Ö10, Ö13-Ö17, Ö22, Ö29-Ö33, Ö39, Ö42-Ö47, Ö52, Ö54, Ö58	30
		Esnek olma	Ö3, Ö14, Ö21, Ö45, Ö48, Ö51	6
Değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlar	Teknolojik araçlara yönelik unsurlar	Kullanılan araca hâkim olma	Ö1-Ö9, Ö12, Ö15-Ö19, Ö21, Ö23, Ö27, Ö32-Ö37, Ö39, Ö41, Ö46, Ö49, Ö55	29
		Araçları kontrol etme ve hazırlama	Ö13, Ö17, Ö26, Ö40, Ö46-Ö49, Ö54	9
		Güvenliği sağlama	Ö15, Ö17, Ö25, Ö33, Ö45, Ö48, Ö50-Ö53	10
		Uygun altyapı desteğini oluşturma	Ö5, Ö17, Ö32, Ö41, Ö49	5
	Çocuklara yönelik unsurlar	Aktif olmayı sağlama	Ö3, Ö5-Ö8, Ö10, Ö16, Ö21, Ö37, Ö40-Ö43, Ö48, Ö51-Ö55	19
		Bireysel farklılıklara dikkat etme	Ö1-Ö4, Ö9, Ö14, Ö19, Ö23-Ö27, Ö35, Ö38, Ö49, Ö53	16
		Ayrımcılığa fırsat vermeme	Ö12, Ö22, Ö26, Ö29, Ö34, Ö39, Ö43, Ö47, Ö52, Ö57, Ö59	11
		Yaratıcılık gelişimini değerlendirme	Ö11-Ö14, Ö17, Ö28-Ö31, Ö56	10
		Kalıcılığı test etme	Ö4, Ö7, Ö15, Ö32, Ö37, Ö50	6
		Gelişim alanlarını göz önünde bulundurma	Ö11, Ö13, Ö15, Ö17-Ö20, Ö28, Ö30-Ö33, Ö35, Ö44-47, Ö50, Ö56-Ö59	22
	Kullanılan yöntemlere yönelik unsurlar	Uygun yöntem seçimi	Ö5-Ö11, Ö15-Ö20, Ö26, Ö31, Ö36-Ö39, Ö42, Ö45-Ö48, Ö50-Ö55, Ö58	31
		Yöntemleri çeşitlendirme	Ö13, Ö28, Ö33, Ö45, Ö56	5
		Her açıdan (çocuk, öğretmen, program) değerlendirme yapma	Ö1-Ö7, Ö10, Ö14, Ö16-Ö21, Ö35-Ö41, Ö44-Ö49, Ö53, Ö55-Ö58	32
		Teknolojik araçları değerlendirme	Ö2, Ö17, Ö35	3
		Objektif ve standart değerlendirme sağlama	Ö4-Ö9, Ö13, Ö16, Ö19-Ö23, Ö28, Ö35-Ö38, Ö43, Ö47, Ö50, Ö56	22
		İhtiyaçları belirleme	Ö2, Ö5, Ö8, Ö14, Ö17, Ö26, Ö35, Ö46	8

Tablo 2 incelendiğinde, müze eğitiminde teknoloji kullanımında dikkat edilmesi gereken hususların “planlama sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlar”, “uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlar” ve “değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlar” olmak üzere üç alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temalardan biri olan planlama sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar alt temasında “çocuklara yönelik unsurlar”, “eğitim ortamlarına yönelik unsurlar”, “öğrenme sürecine yönelik unsurlar” ve “içeriğe yönelik unsurlar” olmak üzere dört kategori yer almıştır. Bu kategorilerden çocuklara yönelik unsurlarda en sık tekrar edilen kod “çocuk sayısı” (f=49) olurken, en az tekrar edilen kod “ilgi, ihtiyaç ve motivasyon” (f=31) olmuştur. Planlama sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar alt temasındaki bir başka kategori olan eğitim ortamlarına yönelik unsurlarda en sık tekrar edilen kod “materyal ve malzemeye erişilebilirlik” (f=37) iken, en az sıklıkta tekrar edilen kod “müzenin özellikleri” (f=8) olmuştur. Bu alt temada yer alan öğrenme sürecine yönelik unsurlar kategorisinde en sık tekrar edilen kodun “kazanım ve göstergelere dikkat etme” (f=29), en az tekrar edilen kodun ise “farklı yöntem-teknikler kullanma” (f=19) olduğu belirlenmiştir. Son olarak alt temada yer alan içeriğe yönelik unsurlar kategorisinde en sık tekrar edilen kodun “dikkat çekici” (f=39) olduğu, en az sıklıkta ise “gerçeğe uygunluk” (f=5) kodunun ifade edildiği tespit edilmiştir. Katılımcıların görüşlerine yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö5: “Müze eğitiminde dijital araçlarla planlama yaparken öncelikle çocukların ilgilerine, gelişim düzeylerine uygun olmasına dikkat etmemiz gerekiyor.”

Ö30: “Aslında plan yaparken o teknolojik araçları temin edebilecek miyiz? Ya da ihtiyacımız olan malzemeleri nasıl bulabiliriz? Asıl bunlara yanıtlar bulmamız ve bunlara dikkat etmemiz gerekiyor. Her planlamada olduğu gibi materyali, malzemeyi de düşünmek önemli.”

İkinci alt tema olan uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlar alt temasına bakıldığında, “çocuklara yönelik unsurlar”, “öğrenme sürecine yönelik unsurlar” ve “teknolojik araçlara yönelik unsurlar” olmak üzere üç kategori yer almıştır. Çocuklara yönelik unsurlar kategorisinde en fazla sıklıkta “fırsat eşitliği sağlama” (f=25) kodu ifade edilmişken, en az sıklıkta “destek ihtiyacına yanıt verme” (f=12) kodu ifade edilmiştir. Alt temada yer alan diğer bir kategori olan öğrenme sürecine yönelik unsurlar kategorisine bakıldığında, “sınıf yönetimini sağlama” (f=30) kodunun en sık kullanıldığı, “esnek olma” (f=6) kodunun ise en az kullanıldığı görülmüştür. Son olarak alt temada yer alan teknolojik araçlara yönelik unsurlar kategorisinde en sık “kullanılan araca hâkim olma” (f=29) kodu, en az ise “uygun altyapı desteğini oluşturma” (f=5) kodu kullanılmıştır. Katılımcıların görüşlerine yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö16: “Ben uygularken kullanacağım dijital aracı iyi kullanmak isterim. Çünkü ben o aracı işlevine ve amacına göre en doğru şekilde kullanamazsam eğitim sürecini aksatırım. Bu yüzden uygulama yaparken bizler dijital araçları deneyimlemiş olmanın ötesine geçmiş olmalıyız.”

Ö23: “Uygulama yaparken bence çocukların her birinin deneyimlemesine dikkat edilmeli. Ayrıca çocukların ilgilerini çekmeli ve süreçte ilgilerinin kaybolmamasını sağlamalı.”

Son alt tema olan uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlar alt temasını “çocuklara yönelik unsurlar” ve “kullanılan yöntemlere yönelik unsurlar” kategorileri oluşturmuştur. Çocuklara yönelik unsurlar kategorisinde en sık “gelişim alanlarını göz önünde bulundurma” (f=22) kodunun tekrarlandığı görülürken, en az “kalıcılığı test etme” (f=6) kodunun tekrarlandığı görülmüştür. Kullanılan yöntemlere yönelik unsurlar kategorisinde ise “her açıdan (çocuk, öğretmen, program) değerlendirme yapma” (f=32) en fazla sıklıkta ifade edilmiş, “teknolojik araçları değerlendirme” (f=3) kodu ise en az sıklıkta ifade edilmiştir. Katılımcıların görüşlerine yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö35: “Değerlendirme boyutunda benim görüşüm her çocuğun farklı olduğunu bilerek değerlendirme yapmalıyız. Her çocuğun her şeye aynı şekilde ulaşımı yok. Mesela tableti olan çocuk da var sınıflarımızda olmayan çocuk da. O yüzden çocukları gelişimlerine göre ve öznelliğe yer vermeden değerlendirme yapmalıyız.”

Ö46: “Aslında tüm etkinliklerin değerlendirilmesinde olduğu gibi burada da çocukların gelişimlerini göz önünde bulundurmalıyız diye düşünüyorum. Bir de çocuk açısından, öğretmen açısından, program açısından da değerlendirme yapılmasının doğru olacağını düşünüyorum.”

Tablo 3.

Müze Eğitiminde Teknoloji Kullanımının Katkıları

Alt tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	f
Çocuk açısından katkılar	Duyusal ve duygusal gelişim	Farklı duyuların gelişimini destekleme	Ö2-Ö6, Ö9, Ö12-Ö17, Ö26-Ö29, Ö31, Ö34-Ö42, Ö46, Ö49, Ö53, Ö55, Ö59	31
		Duyusal farkındalık sağlama	Ö5, Ö13, Ö25, Ö28, Ö41, Ö55	6
		Duygusal gelişimi destekleme	Ö19, Ö30, Ö45, Ö52, Ö59	5
		Birçok duyuya hitap etme	Ö1-Ö8, Ö13-Ö18, Ö21-Ö24, Ö28, Ö32-Ö34, Ö42-Ö47, Ö50-Ö57	36
	Bilişsel gelişim	Anlamlandırmayı kolaylaştırma	Ö2-Ö14, Ö17, Ö19-Ö27, Ö30, Ö32, Ö35-Ö39, Ö43, Ö47-Ö50, Ö55, Ö57, Ö59	38
		Problem çözme becerisi geliştirme	Ö1, Ö7, Ö18, Ö34, Ö39, Ö48, Ö56	7
		Neden-sonuç ilişkisi kurma	Ö5, Ö8, Ö10, Ö15, Ö19-Ö22, Ö35, Ö38, Ö46, Ö52	12
		Bilişsel gelişimi destekleme	Ö1-Ö14, Ö17-Ö27, Ö30, Ö32, Ö34-Ö39, Ö43, Ö47-Ö50, Ö55-Ö57, Ö59	42
		Kalıcı öğrenmeyi destekleme	Ö4, Ö12, Ö25, Ö36, Ö43, Ö47, Ö48, Ö56	8
	Yaratıcılık ve motivasyon	Yaratıcılığı geliştirme	Ö3, Ö6, Ö11-Ö14, Ö17, Ö22, Ö28-Ö31, Ö37, Ö44, Ö48, Ö51, Ö53, Ö56	18
		Hayal gücünü geliştirme	Ö3, Ö10-Ö14, Ö22, Ö29-Ö31, Ö34, Ö37, Ö48, Ö53	14
		Öğrenmeye yönelik motivasyonu artırma	Ö5-Ö8, Ö11, Ö15, Ö18-Ö21, Ö27, Ö30, Ö32-Ö37, Ö39, Ö41-Ö45, Ö49, Ö52, Ö56	25
	Araştırma ve merak	Araştırma merakını artırma	Ö3-Ö9, Ö13, Ö17, Ö20-Ö23, Ö25, Ö31-Ö34, Ö43, Ö49, Ö55,	21
		Soru sorma becerilerini geliştirme	Ö1-Ö5, Ö19, Ö23, Ö37-Ö39, Ö48, Ö56	12
	Dikkat ve eğlence	Eğlenmeye imkân tanıma	Ö4-Ö15, Ö18, Ö22-Ö28, Ö31, Ö35-Ö42, Ö46, Ö48, Ö50-Ö55, Ö59	38
		Etkileşimli öğrenmeyi deneyimleme	Ö3, Ö6, Ö10, Ö16, Ö37, Ö41, Ö43, Ö48, Ö51, Ö53, Ö55	11
		Dikkat sürelerini artırma	Ö3-Ö8, Ö19, Ö23-Ö27, Ö34, Ö37, Ö39, Ö43, Ö48, Ö55, Ö59	19
	Kültürel farkındalık	Farklı kültürleri tanıma	Ö1-Ö14, Ö17, Ö20-Ö32, Ö35, Ö37-Ö42, Ö45, Ö48-Ö56	45
		Kültürel duyarlılığı geliştirme	Ö6, Ö9, Ö11, Ö23-Ö26, Ö30, Ö41, Ö48, Ö53	11
		Kendi kültürünü tanıma	Ö1-Ö12, Ö23-Ö30, Ö35, Ö38-Ö42, Ö48, Ö52-Ö56	32
Öğretmen açısından katkılar	Erişim ve bilgi yönetimi	Bilgiye hızlı erişim sağlama	Ö3, Ö7, Ö9, Ö14, Ö19, Ö23, Ö26, Ö30, Ö38, Ö49, Ö53, Ö57	12
		Araştırma imkânı sunma	Ö4, Ö15, Ö27, Ö33, Ö35, Ö38, Ö43, Ö48, Ö51, Ö54	10
		Kaynakları paylaşma	Ö5-Ö9, Ö12, Ö16-Ö21, Ö26, Ö30-Ö34,	28

Tablo 3'ün Devamı

Öğretmen açısından katkılar	Rol model olma ve gelişim	Çocuklara rol model olma	Ö1-Ö8, Ö11, Ö14, Ö17, Ö22-Ö29, Ö34, Ö40, Ö43-Ö47, Ö50, Ö52-Ö58	34
		Entelektüel gelişimi destekleme	Ö9, Ö12, Ö15, Ö20, Ö25-Ö29, Ö37, Ö44, Ö52, Ö59	13
	Yenilikçilik ve yaratıcılık	Yenilikçi ve yaratıcı yöntemler deneme	Ö1-Ö5, Ö10, Ö14-Ö17, Ö26-Ö33, Ö35, Ö38, Ö42-Ö48, Ö50, Ö56, Ö58	30
		Kendi içeriklerini oluşturma olanağı sağlama	Ö4, Ö11, Ö13, Ö19, Ö21, Ö26, Ö35, Ö50, Ö55	9
	Eğitim süreci ve yönetimi	Etkili bir süreç geçirme	Ö13, Ö26, Ö29, Ö34, Ö41, Ö59	6
		Çocukların ihtiyaçlarını karşılama	Ö1-Ö9, Ö16, Ö19-Ö23, Ö26, Ö29, Ö34- Ö38, Ö43, Ö45, Ö52-Ö56	29
		Zaman yönetiminde etkili olma	Ö4, Ö12, Ö33, Ö50	4
	Kültürel farkındalık	Sınıf yönetimini destekleme	Ö1-Ö8, Ö10, Ö14-Ö17, Ö22, Ö30-Ö33, Ö42-Ö47, Ö52, Ö54	26
		Farklı kültürleri tanıma	Ö1-Ö8, Ö17, Ö25-Ö32, Ö39-Ö42, Ö45, Ö48-Ö52	27
		Kendi kültüründe bilgi birikimini artırma	Ö3, Ö9-Ö12, Ö24, Ö27, Ö35, Ö38-Ö42, Ö48, Ö54, Ö56	16
Eğitim ortamları açısından katkılar	Zaman ve verimlilik	Zaman tasarrufu sağlama	Ö1-Ö16, Ö18, Ö20, Ö22-Ö27, Ö29, Ö32, Ö35-Ö40, Ö43, Ö47, Ö49-Ö54, Ö57	41
		Güncel bilgiye erişim sağlama	Ö7, Ö26, Ö30, Ö49,	4
	Öğrenme ortamı ve yapısı	İş birliği fırsatları sunma	Ö14, Ö20, Ö35, Ö39, Ö41, Ö45, Ö51	7
		Esnek öğrenme alanları oluşturma	Ö14, Ö48, Ö51	3
	Dijital yeterlilik	Teknoloji okuryazarlığını artırma	Ö1-Ö13, Ö15, Ö18, Ö20-Ö27, Ö29, Ö32- Ö43, Ö47, Ö50, Ö53-Ö57	43
		Teknolojik araçları kullanma becerisini artırma	Ö5, Ö9, Ö13, Ö16-Ö21, Ö27, Ö34, Ö39, Ö43-Ö48, Ö50, Ö53-Ö56	23
	Erişim ve eşitlik	Mekâna dayalı eşitsizlikleri ortadan kaldırma	Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13, Ö17, Ö20-Ö24, Ö32, Ö37, Ö42, Ö47, Ö50, Ö52,	17
		Erişilemeyen mekanlara erişim imkânı sunma	Ö7, Ö10, Ö20, Ö21, Ö24, Ö32, Ö42, Ö50	8

Tablo 3 incelendiğinde, müze eğitiminde teknoloji kullanımının katkıları teması altında “çocuk açısından katkılar”, “öğretmen açısından katkılar” ve “eğitim ortamları açısından katkılar” olmak üzere üç alt tema yer almıştır. Bu alt temalardan birisi olan çocuk açısından katkılar alt teması incelendiğinde, bu alt temanın “duyusal ve duygusal gelişim”, “bilişsel gelişim”, “yaratıcılık ve motivasyon”, “araştırma ve merak”, “dikkat ve eğlence” ve “kültürel farkındalık” kategorilerinden oluştuğu belirlenmiştir. Bu kategorilerden biri olan duyusal ve duygusal gelişim kategorisinde en sık ifade edilen kodun “birçok duyuya hitap etme” (f=36) olduğu, en az ifade edilen kodun ise “duygusal gelişimi destekleme” (f=5) olduğu tespit edilmiştir. Bu alt temada yer alan başka bir kategori olan bilişsel gelişim kategorisinde “bilişsel gelişimi destekleme” (f=42) en fazla sıklıkta tekrar edilirken, “problem çözüme becerisini geliştirme” (f=7) en az sıklıkta tekrar edilmiştir. Bu alt temadaki yaratıcılık ve motivasyon kategorisinde en sık “öğrenmeye yönelik motivasyonu artırma” (f=25) kodu tekrar edilirken, en az sıklıkta “hayal gücünü geliştirme” (f=14) kodu tekrar edilmiştir. Alt temanın bir diğer bileşeni olan araştırma ve merak kategorisinde “araştırma merakını artırma” (f=21) sık tekrar edilen kod olurken, “soru sorma becerilerini geliştirme” (f=12) en az sıklıkta tekrar edilen kod olmuştur. Çocuk açısından katkılar alt temasında yer alan dikkat ve eğlence kategorisinde ise en fazla “eğlenmeye imkân tanıma” (f=38) ifadesi kullanılmış, en az “etkileşimli öğrenmeyi deneyimleme” (f=11) ifadesi

kullanılmıştır. Son olarak alt temayı oluşturan kategorilerden kültürel farkındalık kategorisi altında “farklı kültürleri tanıma” (f=45) en sık tekrar edilen kod, “kültürel duyarlılığı geliştirme” (f=11) en az sıklıkta tekrar edilen kod olmuştur. Katılımcıların görüşlerine yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö3: “Bizler de teknoloji kullanarak avantaj sağlıyoruz aslında. Çocukların teknolojiyle iç içe olması, bizleri teknolojik araçlar kullanırken görmek bizlerle özdeşim kurmalarını sağlayabilir.”

Ö43: “Ben çocukların daha kalıcı öğreneceğini düşünüyorum. Bu çocuklar artık çağın çocukları ve teknoloji yaşamlarının bir parçası. Eğitim ortamlarında bunları görmek çocukları motive edecektir.”

İkinci alt tema olan öğretmen açısından katkılar alt teması “erişim ve bilgi yönetimi”, “rol model olma ve gelişim”, “yenilikçilik ve yaratıcılık”, “eğitim süresi ve yönetimi” ve “kültürel farkındalık” kategorilerinden oluşmuştur. Bu kategoriler altında tekrar edilen kodların sıklıklarına bakıldığında, erişim süresi ve bilgi yönetimi kategorisinde en sık “kaynakları paylaşma” (f=28) kodunun tekrar edildiği, en az sıklıkta “araştırma imkânı sunma” (f=10) kodunun tekrar edildiği görülmüştür. Rol model olma ve gelişim kategorisinde ise “çocuklara rol model olma” (f=34) en sık dil getirilen ifade olurken, “entelektüel gelişimi destekleme” (f=13) en az sıklıkta dile getirilen ifade olmuştur. Yenilikçilik ve yaratıcılık kategorisi incelendiğinde, en fazla “yenilikçi ve yaratıcı yöntemler deneme” (f=30) ifadelerinin kullanıldığı, en az ise “kendi içeriklerini oluşturma olanağı sağlama” (f=9) ifadelerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Öğretmen açısından katkılar alt temasını oluşturan eğitim süresi ve yönetimi kategorisinde en sık kullanılan kod “çocukların ihtiyaçlarını karşılama” (f=29) olurken, en az sıklıkta kullanılan kod “zaman yönetiminde etkili olma” (f=4) olmuştur. Son olarak alt temada yer alan kültürel farkındalık kategorisinde en fazla sıklıkta “farklı kültürleri tanıma” (f=27), en az sıklıkta “kendi kültüründe bilgi birikimini artırma” (f=16) kodu tekrar edilmiştir. Katılımcıların görüşlerine yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö24: “Ben çocukların daha kalıcı öğreneceğini düşünüyorum. Bu çocuklar artık çağın çocukları ve teknoloji yaşamlarının bir parçası. Eğitim ortamlarında bunları görmek çocukları motive edecektir.”

Ö42: “Müze eğitiminde dijital araçlar kullanmak bizi de geliştiriyor. Örneğin kültürleri tanıyoruz, bilmediğimiz kültürel değerlerimizi öneriyoruz. Çünkü erişim sınırımız yok. İmkân verilen her müzeyi ziyaret edebiliyoruz. Çok farklı değişik müzeleri görmek mekâna bağlı kalmaksızın harika bir şey.”

Son alt tema olan eğitim ortamları açısından katkılar alt teması incelendiğinde, “zaman ve verimlilik”, “öğrenme ortamı ve yapısı”, “dijital yeterlilik” ve “erişim ve eşitlik” kategorilerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu kategorilerden her biri altında ikişer kod yer aldığı belirlenmiştir. Buna göre zaman ve verimlilik kategorisinde en sık “zaman tasarrufu sağlama” (f=41), öğrenme ortamı ve yapısı kategorisinde en sık “iş birliği fırsatları sunma” (f=7), dijital yeterlilik kategorisinde en sık “teknoloji okuryazarlığını artırma” (f=43) ve erişim ve eşitlik kategorisinde en sık “mekâna dayalı eşitsizlikleri ortadan kaldırma” (f=17) ifadelerinin kullanıldığı görülmüştür. Aşağıda örnek katılımcıları ifadelerine yer verilmiştir.

Ö20: “Gidemediğimiz yer kalmaz böylece. Sanal olarak gezebileceğimiz müzelerin hepsini gezebiliriz. Bunu yaparken oraya gitmek için harcanan zaman da olmadığı için bize avantajları oldukça fazla olur. Buradan kalan zamanı farklı etkinliklerle doldurabiliriz.”

Ö26: “Eğitim süreçlerinde zamanı yönetmek ve kullanmak büyük önem taşıyor. Teknolojinin eğitim ortamlarına dâhil edilmesiyle bence, birçok alanda kullanmak özellikle, zamandan kazanmak demektir.”

Tablo 4.*Müze Eğitiminde Teknoloji Kullanımının Sınırlılıkları*

Alt tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	f
Eğitim ortamlarıyla ilişkili sınırlılıklar	Altyapı ve erişim sınırlamaları	Teknolojik araçların pahalı olması	Ö1-Ö7, Ö9, Ö11-Ö18, Ö20, Ö24, Ö27-Ö33, Ö36, Ö39, Ö41-Ö46, Ö48, Ö51, Ö53, Ö58	37
		İnternetin olmaması/yetersiz olması	Ö1-Ö13, Ö15, Ö17-Ö26, Ö28, Ö30-Ö39, Ö41-46, Ö48, Ö50-Ö57, Ö59	51
		Donanım eşitsizliği	Ö4-Ö9, Ö12, Ö16, Ö19, Ö23-Ö27, Ö34, Ö38, Ö43, Ö48-Ö51, Ö58	22
		Teknolojik araçların yetersiz olması	Ö3-Ö10, Ö14, Ö19-Ö22, Ö30-Ö35, Ö38, Ö40, Ö42-Ö47, Ö54-Ö57, Ö59	32
		Teknolojik araçlara yönelik kaynağın olmaması	Ö7-Ö10, Ö19, Ö20, Ö22, Ö30-Ö34, Ö40, Ö43-Ö47, Ö55, Ö57, Ö59	21
		Yetersiz bakım ve destek	Ö6, Ö13, Ö17, Ö22, Ö26-Ö29, Ö35, Ö51	10
		Sınıf alanlarının küçük olması	Ö1-Ö11, Ö18, Ö22-Ö26, Ö28, Ö29, Ö30-Ö36, Ö45-Ö49, Ö54, Ö58	33
	İnsan kaynağı ve bilgi yetersizlikleri	Teknolojik araçlara yönelik bilginin eksik olması	Ö5, Ö11-Ö17, Ö23-Ö26, Ö28, Ö34-Ö38, Ö40, Ö43, Ö46-Ö50, Ö53, Ö56	27
		Mentorluğun eksik olması	Ö13, Ö17, Ö21, Ö25, Ö26, Ö36, Ö43, Ö47, Ö56	9
		Teknik personelin yetersiz olması	Ö4-Ö9, Ö14, Ö24, Ö27, Ö34, Ö37-Ö43, Ö46, Ö48-Ö52, Ö58	24
		Deneyimin yetersiz olması	Ö2-Ö5, Ö8, Ö13, Ö16, Ö19, Ö22, Ö26-Ö29, Ö31, Ö39, Ö42, Ö46-Ö50, Ö56, Ö59	23
	Çocuk ve sınıf dinamikleri	Çocuk sayısının fazla olması	Ö1-Ö15, Ö20-Ö26, Ö28-Ö36, Ö38, Ö43-Ö49, Ö53-Ö59	46
		Davranış problemleri yaşanması	Ö11, Ö15, Ö32, Ö37, Ö48	5
		Farklı öğrenme yöntemlerine uygun olmama	Ö13, Ö19, Ö26, Ö28, Ö30, Ö33, Ö45, Ö47, Ö50, Ö56	10
	Tutum ve motivasyon sınırlamaları	Ebeveyn desteğinin eksik olması	Ö1-Ö7, Ö11, Ö15, Ö20-Ö27, Ö32, Ö36, Ö39, Ö42-Ö49, Ö53, Ö57	30
		Okul yönetiminin destek olmaması	Ö3, Ö6, Ö14, Ö19, Ö29, Ö37, Ö50	7
		Yenilikçi ve yaratıcı uygulamalara direnç gösterme	Ö15, Ö25, Ö37	3
Teknolojiyle ilişkili sınırlılıklar	Kalite ve destek sınırlamaları	Kaliteli teknolojik araçların eksik olması	Ö1, Ö4, Ö9, Ö11-Ö14, Ö20, Ö28-Ö33, Ö39, Ö41-Ö45, Ö48, Ö51, Ö58	23
		Teknolojik araçların kullanımına yönelik eğitim materyalinin eksik olması	Ö3-Ö8, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö30-Ö35, Ö39, Ö43-Ö47, Ö50, Ö55, Ö57	25
		Teknolojik araçların kullanımına yönelik desteğin olmaması	Ö5, Ö7, Ö13, Ö16, Ö17, Ö20, Ö23-Ö29, Ö35, Ö41-Ö45, Ö49, Ö54, Ö59	22
	Kullanım zorluğu ve yönetim sorunları	Teknolojik araçların kullanımının zor olması	Ö5, Ö11-Ö15, Ö23, Ö26, Ö28, Ö34, Ö36, Ö38, Ö43, Ö47-Ö50, Ö53, Ö56	19
		Teknolojik araç kullanımında sürenin kontrolünün zor olması	Ö15, Ö37, Ö44	3
		Karmaşık yazılımların bulunması	Ö7, Ö10, Ö15, Ö23, Ö25, Ö32, Ö37, Ö56	8
		Zaman yönetimini zorlaştıran içeriklerin kullanımı	Ö25, Ö37	2
		Uygulamaların sürekli güncelleme istemesi	Ö4, Ö7, Ö14, Ö23, Ö26, Ö30, Ö33, Ö37, Ö38, Ö42, Ö48, Ö52, Ö54	13

Tablo 4 incelendiğinde, müze eğitiminde teknoloji kullanımının sınırlılıkları teması altında “eğitim ortamlarıyla ilişkili sınırlılıklar” ve “teknolojiyle ilişkili sınırlılıklar” olmak üzere iki alt tema yer almıştır. Bu alt temalardan eğitim ortamlarıyla ilişkili sınırlılıklar temasına bakıldığında “altyapı ve erişim sınırlamaları”, “insan kaynağı ve bilgi yetersizlikleri”, “çocuk ve sınıf dinamikleri” ve “tutum ve motivasyon sınırlamaları” kategorilerinden oluştuğu görülmüştür. Bu kategorilerden birisi olan altyapı ve erişim sınırlamaları kategorisinde en sık tekrar edilen kod “internetin olmaması/yetersiz olması” (f=51), en az sıklıkta tekrar edilen kod “yetersiz bakım ve destek” (f=10) olmuştur. Alt temada yer alan insan kaynağı ve bilgi yetersizlikleri kategorisindeki kodlar incelendiğinde, “teknolojik araçlara yönelik bilginin eksik olması” (f=27) kodunun en sık kullanılan kod olduğu, “mentorluğun eksik olması” (f=9) kodunun ise en az sıklıkta kullanılan kod olduğu belirlenmiştir. Çocuk ve sınıf dinamikleri kategorisinde ise en sık “çocuk sayısının fazla olması” (f=46) dile getirilirken, en az “davranışsal sorunların yaşanması” (f=5) dile getirilmiştir. Son olarak bu alt tema altında yer alan tutum ve motivasyon sınırlamaları kategorisinde en sık tekrar edilen kod “ebeveyn desteğinin eksik olması” (f=30), en az sıklıkta tekrar edilen kod ise “yenilikçi ve yaratıcı uygulamalara direnç gösterme” (f=3) olmuştur. Katılımcıların görüşlerine yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö17: “En büyük sorunumuz internet. İnternet erişimi sınıflarda yetersiz, bazen var bazen yok. Bu yüzden bir sanal müze gezerken internetin önemli olduğunu düşünüyorum. Yüksek hızlı bir internet sürecin kalitesini artıracaktır. Bu yüzden müdürlerimiz müdür yardımcılarımız bu alt yapı sorunlarını ortadan kaldıracak adımlar da atmalı.”

Ö29: “Sınıfların kalabalık olması da başka bir sınırlılık. Yani birçok okulda çalıştım. Her sene farklı sınıflarla çalışıyorum ama değişmeyen şey sınıflarda çok sayıda çocuk olması. Teknoloji gibi özel araçların kullanıldığı durumlarda bu çocuk sayısının fazlalığı işleri karıştırabilir.”

Temayı oluşturan alt temalardan biri olan teknolojiyle ilişkili sınırlılıklar “kalite ve destek sınırlamaları” ve “kullanım zorluğu ve yönetim sorunları” olmak üzere iki kategoriden oluşmuştur. Bu kategorilerden kalite ve destek sınırlamaları incelendiğinde, kategoriye oluşturan kodların birbirine yakın frekanslar gösterdiği görülmüştür. Bu kategoride en sık kullanılan ifadenin “teknolojik araçların kullanımına yönelik eğitim materyalinin eksik olması” (f=25) olduğu, en az sıklıkta kullanılan ifadenin ise “teknolojik araçların kullanımına yönelik desteğin olmaması” (f=22) olduğu tespit edilmiştir. Alt temayı oluşturan son kategori olan kullanım zorluğu ve yönetim sorunları kategorisinde en tekrar eden kodun “teknolojik araçların kullanımının zor olması” (f=19) olduğu, en az tekrar eden kodun ise “zaman yönetimini zorlaştıran içeriklerin kullanımı” (f=2) olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerine yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö33: “Müzeye gittik diyelim. Her şeyi hazırladık, birden kullandığım telefona ya da tablete güncelleme gelebilir. Çünkü hep böyle. İndirdiğimiz uygulamaya sizden sürekli güncel versiyonunu kullanmanı istiyor. Şimdi orada benim bir dakika çocuklar deyip bununla uğraşmam gerekli ama bu eğitim sürecini aksatan bir şey.”

Ö48: “İlk öğretmenliğe başladığım yıllar ve sonrasında böyle araçlar yoktu. Kısa süredir hayatımızda teknoloji. Bu anlamda dijital araçları kullanmak benim dönemimdeki çoğu öğretmen için zorluk yaratıyordur diye düşünüyorum.”

Tablo 5.

Müze Eğitiminde Teknoloji Kullanımına Yönelik Öneriler

Alt tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	f
Öğretmenlere öneriler	Kişisel ve mesleki gelişim	Öğrenen ve araştıran olmalı	Ö2, Ö18, Ö28, Ö45, Ö50	5
		Bilgi paylaşımı yapmalı	Ö6, Ö13, Ö17, Ö21, Ö25, Ö26, Ö28, Ö32, Ö36, Ö38, Ö43, Ö47, Ö56	13
		Farklı eğitim programlarına katılmalı	Ö1, Ö5, Ö10, Ö14, Ö19, Ö21, Ö24, Ö27, Ö29, Ö30, Ö34, Ö37, Ö40, Ö42, Ö45, Ö48, Ö53, Ö56, Ö57, Ö59	20
		Okuryazarlık becerilerini geliştirmeli	Ö1-Ö10, Ö15, Ö18, Ö22-Ö27, Ö29, Ö34-Ö43, Ö50, Ö54-Ö57	34
		Teknolojik araçların kullanımı konusunda kendisini eğitmeli	Ö1-Ö15, Ö18, Ö20-Ö27, Ö29, Ö32-Ö43, Ö47-Ö50, Ö53-Ö57	46
	Çocuklarla etkileşim ve gözlem	Çocukları gözlemlemeli	Ö2-Ö6, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17, Ö22, Ö27, Ö29, Ö34, Ö38-Ö41, Ö46, Ö48, Ö53, Ö55, Ö57	22
		Oyun temelli öğrenmeyi teşvik etmeli	Ö2-Ö7, Ö10, Ö13, Ö17-Ö24, Ö26, Ö27, Ö30-Ö35, Ö37, Ö40, Ö43-Ö47, Ö49, Ö52-Ö56	37
		Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalı	Ö1-Ö4, Ö9, Ö14, Ö19, Ö23-Ö27, Ö35, Ö38, Ö49, Ö53	16
		Çocuklarla birlikte deneyimlemeli	Ö2, Ö18, Ö28, Ö45, Ö50	5
	Eğitim süreci ve yöntem geliştirme	Eğitim sürecini farklı yöntem ve tekniklerle çeşitlendirmeli	Ö13, Ö28, Ö33, Ö45, Ö56	5
		Dijital içerik geliştirebilmeli	Ö4, Ö11, Ö13, Ö19, Ö21, Ö26, Ö35, Ö50, Ö55,	9
		Müze okuryazarlığını geliştirmeli	Ö5, Ö19, Ö37, Ö54	4
	Profesyonel ağ ve iş birliği	Müzelerdeki eğitimlere katılmalı	Ö19, Ö23, Ö35, Ö39, Ö46, Ö53	6
		Müzelerle iş birliği yapmalı	Ö3-Ö7, Ö11, Ö18, Ö25, Ö37, Ö44, Ö49, Ö53, Ö59	13
		Diğer okullarla iş birliği yapmalı	Ö7, Ö26, Ö39	3
		Ailelerle iletişimi güçlendirmeli	Ö1-Ö7, Ö15, Ö17, Ö23, Ö25, Ö32-Ö37, Ö46, Ö49, Ö55, Ö58	21
Ebeveynlere öneriler	Eğitim sürecine katılım	Eğitim etkinliklerine katılmalı	Ö1-Ö7, Ö13, Ö15, Ö17, Ö22-Ö25, Ö29, Ö32-Ö37, Ö43, Ö46, Ö49, Ö54, Ö55, Ö58	27
		Evde destekleyici ortam sağlamalı	Ö5, Ö17, Ö23, Ö33, Ö36, Ö49, Ö58, Ö59	8
	İletişim ve iş birliği	Okul ile iletişimi güçlendirmeli	Ö1-Ö9, Ö13-Ö17, Ö23, Ö25-Ö37, Ö46, Ö49, Ö55, Ö58	32
		Diğer ebeveynlerle iş birliği sağlamalı	Ö10, Ö13, Ö20, Ö39, Ö55	5
	Dijital ve teknolojik destek	Teknolojik araçların kullanımına rehberlik yapmalı	Ö5, Ö11-Ö14, Ö23, Ö26, Ö28, Ö34, Ö36, Ö38, Ö43, Ö47, Ö48, Ö50, Ö53, Ö56	17
		Yapılan aile eğitim çalışmalarına katılmalı	Ö4, Ö9, Ö14, Ö20, Ö26, Ö32-Ö38, Ö47, Ö51, Ö56	15
	Çocukların gelişimini destekleme	Merak ve araştırma duygusunu teşvik etmeli	Ö9, Ö37, Ö49	3
		Duygusal destek sağlamalı	Ö24, Ö29, Ö35, Ö48	4

Tablo 5'in Devamı

Ebeveynlere öneriler	Kültürel farkındalık	Farklı kültürleri tanımalı	Ö10, Ö23, Ö29, Ö35, Ö39, Ö45	6
		Kendi kültürünü tanımalı ve anlatmalı	Ö10, Ö29, Ö39	3
		Kültürel etkinliklere katılmalı	Ö17, Ö23, Ö35, Ö40, Ö45, Ö52	6
Okul yöneticilerine öneriler	İş birliği ve iletişim	Müzelerle iş birliği sağlamalı	Ö23, Ö29, Ö50	3
		Yerel topluluklarla iş birliği artırılmalı	Ö19	1
		Ebeveynlerle iletişim güçlendirilmeli	Ö1, Ö17, Ö23, Ö32-Ö37, Ö46, Ö49, Ö55, Ö58	13
	Öğretmene destek ve takdir	Öğretmenleri takdir etmeli	Ö28, Ö32, Ö43, Ö47, Ö56	5
		Öğretmen performanslarını adil değerlendirmeli	Ö32, Ö47	2
		Ödül ve teşvik programları oluşturulmalı	Ö28, Ö43, Ö45, Ö56	4
	Altyapı ve teknik destek	Teknik destek sağlamalı	Ö5-Ö12, Ö15, Ö16, Ö22, Ö29, Ö34-Ö39, Ö41, Ö47, Ö53, Ö57	22
		Teknoloji altyapısını güçlendirmeli	Ö1-Ö17, Ö19, Ö21, Ö23-Ö34, Ö36-Ö43, Ö46, Ö48, Ö50-Ö59	51
		Yardımcı personel sağlamalı	Ö6-Ö10, Ö12, Ö16, Ö29, Ö34-Ö39, Ö41, Ö53, Ö57	17
	Mesleki gelişim	Eğitim ve seminerler düzenlemeli	Ö33, Ö36, Ö40, Ö45, Ö50, Ö52-Ö58	12
		Bilgi paylaşımına teşvik etmeli	Ö13, Ö19, Ö38	3
	Kaynak ve malzeme sağlama	Yeterli eğitim materyali temin etmeli	Ö3-Ö9, Ö14, Ö19, Ö21, Ö22, Ö31-Ö35, Ö40, Ö42-Ö47, Ö54-Ö59	29
		Bütçe planlaması yapmalı	Ö4, Ö6, Ö19, Ö32, Ö34, Ö42, Ö46, Ö47, Ö55, Ö57, Ö59	11
		Dijital kaynaklara erişime olanak sağlamalı	Ö3, Ö8, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö35, Ö43-Ö47, Ö50	13
	Geri bildirim ve değerlendirme	Düzenli geri bildirim vermeli	Ö15, Ö32, Ö44, Ö49	4
		Gelişim raporları hazırlama	Ö45, Ö51	2
Politika yapıcılara öneriler	Eğitim ve yaygınlaştırma	Yaygınlaştırma çalışmaları yapılmalı	Ö5-Ö14, Ö19, Ö22-Ö27, Ö30, Ö35-Ö39, Ö42-Ö51, Ö58	34
		Hizmet içi eğitimler düzenlenmeli	Ö1-Ö17, Ö20, Ö23-Ö30, Ö33, Ö35-Ö43, Ö45, Ö48, Ö50-Ö55, Ö57, Ö59	46
	Altyapı ve donanım desteği	Sınıflara donanımsal destek sağlanmalı	Ö1-Ö19, Ö22-Ö35, Ö37, Ö39, Ö43-Ö49, Ö52-Ö59	50
		Yazılım desteği sağlanmalı	Ö5, Ö13, Ö17, Ö22, Ö27, Ö29, Ö34, Ö37, Ö43, Ö46, Ö54, Ö55, Ö58	13
		Teknolojik araçlara kaynak ayrılmalı	Ö1-Ö14, Ö17, Ö19-Ö25, Ö27, Ö30-Ö41, Ö47, Ö49-Ö53, Ö57	42
	Müfredat ve eğitim içerikleri	Müze okuryazarlığı müfredata alınmalı	Ö5, Ö19, Ö37, Ö54	4
		Özgün eğitim materyalleri geliştirilmeli	Ö3-Ö8, Ö19, Ö21, Ö30-Ö35, Ö39, Ö43, Ö45, Ö47, Ö50, Ö55, Ö57	21
		Öğretmenlere teknoloji kullanma eğitimi verilmeli	Ö1-Ö11, Ö15, Ö20, Ö26-Ö30, Ö33, Ö45, Ö48, Ö50-Ö55, Ö57, Ö59	29
	Politika ve strateji geliştirme	Uzun vadeli eğitim stratejileri geliştirilmeli	Ö11, Ö24, Ö29, Ö45	4
		Kapsayıcı eğitim politikaları geliştirilmeli	Ö14, Ö28, Ö34, Ö55	4

Tablo 5'in Devamı

Politika yapıcılara öneriler	İş birliği ve ortaklıklar	Yerel ve ulusal iş birlikler yapılmalı Özel sektörle ortaklıklar kurulmalı	Ö3-Ö6, Ö11, Ö15, Ö21, Ö25, Ö37, Ö44, Ö46, Ö49, Ö53, Ö59 Ö4, Ö53	14 2
------------------------------	---------------------------	---	--	---------

Tablo 5 incelendiğinde, müze eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik öneriler teması altında “öğretmenlere öneriler”, “ebeveynlere öneriler”, “okul yöneticilerine öneriler” ve “politika yapıcılara öneriler” olmak üzere dört alt tema yer almıştır. Bu alt temalardan birisi olan öğretmenlere öneriler alt teması “kişisel ve mesleki gelişim”, “çocuklarla etkileşim ve gözlem”, “eğitim süreci ve yöntem geliştirme” ve “profesyonel ağ ve iş birliği” kategorilerinden oluşmuştur. Kişisel ve mesleki gelişim kategorisi incelendiğinde bu kategoride “teknolojik araçların kullanımı konusunda kendisini eğitmeli” (f=46) kodunun en çok tekrar eden kod olduğu, “öğrenen ve araştıran olmalı” (f=5) kodunun en az tekrar eden kod olduğu belirlenmiştir. Diğer bir kategori olan çocuklarla etkileşim ve gözlem kategorisinde ise en sık tekrar eden kodun “oyun temelli öğrenmeyi teşvik etmeli” (f=37) olduğu, en az sıklıkta tekrar eden kodun “çocuklarla birlikte deneyimlemeli” (f=5) olduğu görülmüştür. Ayrıca alt temada yer alan eğitim süreci ve yöntem geliştirme kategorisinde “dijital içerik geliştirebilmeli” (f=9) en fazla dile getirilen kod iken, “müze okuryazarlığını geliştirmeli” (f=4) en az dile getirilen kod olmuştur. Son olarak profesyonel ağ ve iş birliği kategorisini oluşturan kodlar incelendiğinde en fazla kullanılan ifadenin “ailelerle iletişimi güçlendirmeli” (f=21) olduğu, en az kullanılan ifadenin ise “diğer okullarla iş birliği yapmalı” (f=3) olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların görüşlerine yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö21: “Bizler de kendimizi eğitmeli, geliştirmeliyiz. Özellikle teknolojik araçlar eğitim ortamlarına girdikten sonra bizlerin bu araçları kullanabiliyor olması, araçlar hakkında bilgi sahibi olmamız oldukça önemli.”

Ö39: “Birçok önerim olur. Bir okul öncesi öğretmenin her zaman çocukları iyi gözlemlemesi gerektiğini ifade ederek başlayabilirim. Çocukları gözlemlemeliyiz. Her etkinliğimizde yapmamız gereken bir şey.”

İkinci alt tema olan ebeveynlere öneriler alt teması “eğitim sürecine katılım”, “iletişim ve iş birliği”, “dijital ve teknolojik destek”, “çocukların gelişimini destekleme” ve “kültürel farkındalık” kategorilerinden oluşmuştur. Bu kategorilerden eğitim sürecine katılım, iletişim ve iş birliği, dijital ve teknolojik destek ile çocukların gelişimini destekleme kategorileri ikiye kod ile ortaya koyulmuştur. Buna göre kategorilerin altında yer alan kodlar sırasıyla “eğitim etkinliklerine katılmalı” (f=27), “evde destekleyici ortam sağlamalı”, “okul ile iletişimi güçlendirmeli” (f=32), “diğer ebeveynlerle iş birliği sağlamalı” (f=5), “teknolojik araçların kullanımına rehberlik yapmalı” (f=17), “yapılan aile eğitim çalışmalarına katılmalı” (f=15), “merak ve araştırma duygusunu teşvik etmeli” (f=3) ve “duygusal destek sağlamalı” (f=4) şeklindedir. Son olarak kültürel farkındalık kategorisi ele alındığında bu kategoriyi oluşturan iki kodun (farklı kültürleri tanımalı ve kültürel etkinliklere katılmalı) aynı sayıda ifade edildiği (f=6) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu kategorinin en az dile getirilen kodu “kendi kültürünü tanımalı ve anlatmalı” (f=3) olmuştur. Aşağıda örnek katılımcıları ifadelerine yer verilmiştir.

Ö13: “Ebeveynler de eğitim sürecinin bir parçası ve onların da sürece dahil olması bir ihtiyaç. Belki bazı ebeveynler teknoloji konusunda benden daha bilgilidir. Süreçte bana yardımcı olmasını isterim. Beni teknoloji bağlamında destekleyebilir.”

Ö37: “Ben böyle bir eğitim sürecinde ailelerin de okul dışında çocuklarını desteklemelerini isterim. Bu yüzden onlara yönelik aile eğitimi düzenlediğimde onlardan katılım sağlamaların beklerim. Bu konu özelinde bu böyleyse de ebeveynler her zaman bu eğitimlere katılmalı.”

Müze eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik öneriler temasını oluşturan okul yöneticilerine öneriler alt teması incelendiğinde, bu alt temanın “iş birliği ve iletişim”, “öğretmene destek ve takdir”, “altyapı ve teknik destek”, “mesleki gelişim”, “kaynak ve malzeme sağlama” ve “geri bildirim ve değerlendirme” kategorilerinden oluştuğu belirlenmiştir. Bu kategorilerden iş birliği ve iletişim kategorisinde “ebeveynlerle iletişim güçlendirilmeli” (f=13) en sık dile getirilen ifade olurken, “yerel topluluklarla iş birliği artırılmalı” (f=1) en az dile getirilen ifade olmuştur. Öğretmene destek ve takdir kategorisinde ise “öğretmenleri takdir etmeli” (f=5) en çok sıklıkta tekrar eden kod iken “öğretmen performanslarını adil değerlendirmeli” (f=2) en az sıklıkta tekrar eden kod olmuştur. Alt temayı oluşturan diğer bir kategori olan altyapı ve teknik destek kategorisinde en sık tekrar eden kodun “teknoloji altyapısını güçlendirmeli” (f=51), en az sıklıkta tekrar eden kodun ise “yardımcı personel sağlamalı” (f=17) olduğu tespit edilmiştir. Mesleki gelişim kategorisi incelendiğinde, kategorinin “eğitim ve seminerler düzenlemeli” (f=12) ve “bilgi paylaşımına teşvik etmeli” (f=3) kodlarından oluştuğu görülmüştür. Okul yöneticilerine öneriler alt kategorisini oluşturan kaynak ve malzeme sağlama kategorisine göre “yeterli eğitim materyali temin etmeli” (f=29) en çok kullanılan kod, “bütçe planlaması yapmalı” (f=11) ise en az kullanılan kod olmuştur. Son olarak geri bildirim ve değerlendirme kategorisi “düzenli geri bildirim vermeli” (f=4) ve “gelişim raporları hazırlama” (f=2) kodlarından oluşmuştur. Ayrıca bu kategori çalışmada en az dile getirilen kategori olmuştur. Katılımcıların görüşlerine yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö6: “Bazı durumlarda, gezilerde ki müze gibi hassas içeriklere sahip alanlarda bizlerin desteğe ihtiyacı olabiliyor. Burada okul yöneticileri bize personel desteği sağlayabilir. Bu bizi süreçte hem rahatlatır hem de eğitim kalitemiz de artar. Daha verimli bir süreç geçirebiliriz.”

Ö50: “Okul idaresine de görevler düşüyor. Mesela süreçte bazı teknolojik alt yapılara ya da kaynaklara ulaşmamız önemli olabiliyor. Bu noktada bizlere bu kaynaklara erişim olanağı sunmalı müdürümüz. Benim kendimi geliştirmek istediğim noktada bana bu şekilde destek olabilir.”

Müze eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik öneriler temasını oluşturan son alt tema politika yapıcılara öneriler alt temasıdır. Bu alt tema altında “eğitim ve yaygınlaştırma”, “altyapı ve donanım desteği”, “müfredat ve eğitim içerikleri”, “politika ve strateji geliştirme” ve “iş birliği ve ortaklıklar” kategorileri yer almıştır. Bu kategorilerden eğitim ve yaygınlaştırma kategorisi “yaygınlaştırma çalışmaları yapılmalı” (f=34) ve “hizmet içi eğitimler düzenlenmeli” (f=46) kodlarından oluşmuştur. Alt temayı oluşturan diğer bir kategori olan altyapı ve donanım desteği kategorisinde en sık tekrar eden kod “sınıflara donanımsal destek sağlanmalı” (f=50) iken en az tekrar eden kod “yazılım desteği sağlanmalı” (f=13) olmuştur. Müfredat ve eğitim içerikleri kategorisi incelendiğinde “öğretmenlere teknoloji kullanma eğitimi verilmeli” (f=29) kodunun en sık tekrar eden ifade olduğu, “müze okuryazarlığı müfredata alınmalı” (f=4) kodunun ise en az sıklıkta tekrar eden ifade olduğu belirlenmiştir. Alt temayı oluşturan politika ve strateji geliştirme kategorisi ise “uzun vadeli eğitim stratejileri geliştirilmeli” ve “kapsayıcı eğitim politikaları geliştirilmeli” olmak üzere eşit sıklıkta (f=4) iki kod ile ortaya çıkmıştır. Son olarak iş birliği ve ortaklıklar kategorisini “yerel ve ulusal iş birlikleri yapılmalı” (f=14) ve “özel sektörle ortaklıklar kurulmalı” (f=2) kodları oluşturmıştır. Katılımcıların görüşlerine yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö37: “Sadece bunlara değil, müdürlüklere ve bakanlığa da görev düşüyor. Bu tür teknolojiler artık bizim gerçeğimiz. Bu yüzden müze eğitimlerinin, buralarda teknolojik araçlar kullanılarak yapılan eğitimlerin artırılması lazım. Her bölgede, her okula bu tür etkinliklerin varlığının gösterilmeye ihtiyacı var.”

Ö51: “Bazen okul yönetiminin de elinde olamayan durumla olabiliyor. Kaynaklar yetersiz olabiliyor bazen. Bu anlamda bakanlığın okulların teknolojik araçlara erişimini sağlaması için ödenek göndermesi gerekiyor. Ödenek olması durumunda bizlerin teknolojik araçlarla erişimi kolaylaşır ve biz bunu eğitim ortamlarında kullanabiliriz. Tabii ki bu araçlara ulaştığında ne yapacağını bilemeyecekler öğretmenler de vardır. Bu öğretmenler için araç kullanımına yönelik seminerler, eğitimler düzenlenmeli.”

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitiminde teknolojik araçların kullanımına yönelik deneyimlerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin müze eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin dikkat edilmesi gereken hususlar noktasında günlük planı göz önünde bulundurduğu belirlenmiştir. Zira öğretmenler dikkat edilmesi gereken hususları planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları alt temalarıyla açıklamıştır. Çocuklara yönelik hususlar tüm aşamalarda dikkat edilmesi gereken hususlardan biri olarak ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenler müze eğitiminde teknoloji kullanımının katkılarını çocuk, öğretmen ve eğitim ortamları açısından değerlendirmişlerdir. Buna göre çocuk açısından katkılar en çok çocukların gelişimleri odağında ele alınmıştır. Öğretmenlerin kendileri açısından belirttikleri katkılarda ise eğitim süreci ve yönetimi bağlamında katkılar ön planda tutulmuştur. Ayrıca eğitim ortamları açısından katkılarda en sık müze eğitiminde dijital araçların kullanımının dijital yeterlilik alanına katkıları üzerinde durulmuştur. Araştırmada öğretmenler katkılarının yanı sıra müze eğitiminde teknolojik araç kullanımının sınırlılıklarına da değinmiştir. Öğretmenler eğitim ortamlarıyla ilişkili sınırlılıklara ve teknolojiyle ilişkili sınırlılıklara dikkat çekerek öğretmenlere, ebeveynlere, okul yöneticilerine ve politika yapıcılara önerilerde bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenleri müze eğitiminde teknoloji kullanımında dikkat edilmesi gereken hususları planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri bağlamında ele almıştır. Önder, Abacı ve Kamaraj (2009), öğretmenlerin seçtiği konulara uygun koleksiyona sahip, ulaşımı mümkün olan müzeleri belirleyerek, müze ziyareti öncesinde, sırasında ve sonrasında etkili bir planlama yapmalarının beklendiğini belirtmektedir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenleri planlama sürecinde çocuklara, eğitim ortamlarına, öğrenme sürecine ve içeriğe yönelik unsurlara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Planlama sürecinde çocuklara yönelik dikkat edilmesi gereken unsurlar ise gelişim özellikleri, yaşları, ilgi, ihtiyaç ve motivasyon ile çocuk sayısı olarak ortaya çıkmıştır. Çetin (2002), çocukların erken yıllardan başlayarak ilgi, beklenti ve ihtiyaçlarına yönelik daha kolay ve etkili öğrenme yöntemleri üzerine yapılan çalışmalara değinerek, bu araştırmaların müzelerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşıladığına, dolayısıyla etkili bir öğrenme ve öğretme ortamı sunduğuna dikkat çektiğini belirtmiştir. Ayrıca çocukların müze eğitimi sırasında elde ettikleri kazanımların kalıcı olmasının, gelişim seviyelerine uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla imkân bulabileceğine vurgu yapılmaktadır (Akman vd., 2015). Mevcut araştırmada okul öncesi öğretmenleri eğitim ortamlarına yönelik dikkat edilmesi gereken unsurları materyal ve malzemeye erişilebilirlik, müzeye erişilebilirlik ve müzenin özellikleri olarak

belirtmiştir. Öğretmenler planlama sürecinde ziyaret edecekleri müzeye ve kullanacakları materyale erişilebilirliğin önemi üzerinde durmuştur. Literatürde yer alan araştırmalara göre sanal müzeler maliyet tasarrufu, zaman ve mekân kolaylığı yaratması bakımından gerçek müzelere göre önemli avantajlar sağlamaktadır (Aktaş, 2017; Aladağ, 2014; Altınbay & Gümüş, 2020; Yumak, 2023). Bu durum yaşam boyu öğrenmenin de kapısını aralamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin planlama sürecinde öğrenme sürecine ve içeriğe yönelik unsurlar üzerinde durduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, öğrenme sürecinde farklı yöntemlerin kullanılmasının önemini vurgulamıştır. Yücel-Kurnaz (2015) tarafından sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenler müze ziyaretleri sırasında çeşitli öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin kullanımının sürecin daha eğlenceli hale getirilebilmesi ve katılımın artması gibi katkıları olacağını belirtmiştir. Ayrıca mevcut araştırmada öğretmenler, içeriğe yönelik bilginin güvenilirliğini dikkat edilmesi gereken hususlar içerisinde belirtmiştir. Günümüzde internet gibi herkesin bilgi ekleyebildiği bir havuzun olması, bilginin güvenilirliğini önemli ölçüde azaltmaktadır. Fakat sanal müzeler, doğru ve güvenilir bilgi kaynakları olma niteliği taşımaktadır (Çolak, 2006). Bu bağlamda erken dönemlerden itibaren eğitim sürecinde doğru ve güvenilir bilgi kanallarını kullanmak önemli görünmektedir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin üzerinde durduğu diğer unsurlar uygulama ve değerlendirme süreçlerine aittir. Çalışmaya katılan öğretmenler, uygulama sürecinde çocuklara, öğrenme sürecine ve teknolojik araçlara yönelik unsurlara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte öğretmenler, değerlendirme sürecinde çocuklara ve kullanılan yöntemlere yönelik unsurların göz önünde bulundurulması noktasında görüşlerini bildirmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri müze eğitiminde teknoloji kullanımının katkılarına yönelik görüşlerini çocuk, öğretmen ve eğitim ortamları açısından değerlendirmiştir. Buna göre öğretmenler çocuk açısından katkıları duysal ve duygusal gelişim, bilişsel gelişim, yaratıcılık ve motivasyon, araştırma ve merak, dikkat ve eğlence ile kültürel farkındalık alanları içerisinde belirtmiştir. Benzer şekilde, Yücel-Kurnaz (2015) öğretmenlerin müzelerin çocukların yaratıcılığını, empati duygusunu ve sosyal ilişkilerini geliştirdiğine dair ifadelerini vurgulamıştır. Alan yazında gerek müze eğitiminin gerekse müze eğitiminde dijital araç kullanmanın çocuklara yönelik katkılarını ele birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalara göre müze eğitimi ve müze eğitiminde teknoloji kullanımı çocukların bilişsel ve duygusal gelişimini desteklemekte (Abacı & Usbaş, 2010; Baykan, 2007; Çerkez, 2011; Dağal & Bayındır, 2016; Demirboğa, 2010; Eadie vd., 2021; Garcia, 2012; Kaschak, 2014; Munley vd., 2012; Nakou, 2003; Önder vd., 2009; Piscitelli & Anderson, 2000; Yumak, 2023), çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak sunmakta (Egüz, 2020; Kara vd., 2020; Karadeniz & Okvuran, 2014; Karadeniz & Sivrikaya, 2020; Uztumur vd., 2017; Yumak, 2023) ayrıca bu şekilde kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Çerkez, 2011; Kan, 2022). Bunların yanı sıra yaratıcılığı ve hayal gücünü kullanma gibi becerilerin teşvik edilmesinde de müze eğitiminin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Ata, 2015; Çerkez, 2011). Mevcut araştırmada dile getirilen kültürel farkındalığın da alan yazında sıkça ortaya koyulduğu görülmektedir. Kuşçuoğlu ve Aladağ (2019) tarafından yapılan çalışmada müzede yapılan etkinliklerin kültürel farkındalığı arttırdığı ortaya koyulmuştur. Nitekim Çakır İlhan (2019), müze eğitimini bireyin çok yönlü gelişimini desteklemek için çeşitli bilgi, beceri ve değerlerle zenginleştirilen bir kültürlenme süreci olarak ele almaktadır. Bu bağlamda, müze eğitimi bir kültürlenme süreci olarak değerlendirilerek bireylerin kültürel farklılıkları tanımalarına imkân tanımaktadır (Talboys, 2011).

Zira müzelerin kimlikleri şekillendirme, aktif katılımı teşvik etme ve gelecekteki vatandaşlık için eğitim verme potansiyeline sahip benzersiz öğrenme ortamları sunduğu düşünülmektedir (Pavlou, 2022). Okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitiminde teknoloji kullanımının öğretmenler açısından dile getirdiği katkılar erişim ve bilgi yönetimi, rol model olma ve gelişim, yenilikçilik ve yaratıcılık, eğitim süreci ve yönetimi ile kültürel farkındalık bağlamında ele alınmıştır. Bununla birlikte eğitim ortamları açısından katkılarının ise zaman ve verimlilik, öğrenme ortamı ve yapısı, dijital yeterlilik ile erişim ve eşitlik kapsamında değerlendirildiği görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenleri müze eğitiminde teknoloji kullanımının sınırlılıklarını eğitim ortamlarıyla ve teknolojiyle ilişkili sınırlılıklar bağlamında ele almıştır. Öğretmenler eğitim ortamlarıyla ilişkili sınırlılıkları altyapı ve erişim sınırlamaları, insan kaynağı ve bilgi yetersizlikleri, çocuk ve sınıf dinamikleri ile tutum ve motivasyon sınırlamaları şeklinde değerlendirirken, teknolojiyle ilişkili sınırlılıkları kalite ve destek sınırlamaları ile kullanım zorluğu ve yönetim sorunları şeklinde değerlendirmiştir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde çalışmaların müze eğitimi bağlamında çeşitli sınırlılıkların altını çizdiği görülmektedir. Bu çalışmalara göre müze eğitiminde karşılaşılan sınırlılıklar arasında sınıfların kalabalık olması (Çalışkan vd., 2016), öğretmenlerin sınırlı zaman ve ilgilerinin olması, planlama ve yürütme sürecinde bilgi eksikliğinin yaşanması ve müze-okul-öğretmen iş birliğinin yetersiz olması dile getirilmektedir (Çadallı, 2019). Bununla birlikte müze eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik sınırlılıkları ele alan çalışmalarda, teknolojik altyapının yetersizliği (Aktaş, 2017; Sungur & Bülbül, 2019), öğretmenin teknik bilgisinin azlığı (Aktaş, 2017; Canlı, 2016) ve kalabalık sınıflar vurgulanmaktadır (Aktaş, 2017). İlgili veriler mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlere, ebeveynlere, okul yöneticilerine ve politika yapıcılara çeşitli öneriler sundukları görülmüştür. Öğretmenlerin kendilerine yönelik önerilerinin kişisel ve mesleki gelişim, çocuklarla etkileşim ve gözlem, eğitim süreci ve yöntem geliştirme, profesyonel ağ ve iş birliği; ebeveynlere önerilerinin eğitim sürecine katılım, iletişim ve iş birliği, dijital ve teknolojik destek, çocukların gelişimini destekleme, kültürel farkındalık; okul yöneticilerine önerilerinin iş birliği ve iletişim, öğretmene destek ve takdir, altyapı ve teknik destek, mesleki gelişim, kaynak ve malzeme sağlama, geri bildirim ve değerlendirme; politika yapıcılara önerilerinin ise eğitim ve yaygınlaştırma, altyapı ve donanım desteği, müfredat ve eğitim içerikleri, politika ve strateji geliştirme, iş birliği ve ortaklıklar şeklinde kategorilendirildiği belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenler tüm eğitim paydaşları için iş birliğine yönelik öneriler sunmuştur. Nitekim alan yazında müze eğitimi sürecinde müzeler ile okul ve öğretmenlerin iş birliğinin yetersiz seviyede olduğu vurgulanmaktadır (Çadallı, 2019). Ayrıca literatürde öğretmenlere yönelik hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim vurgusu da farklı birçok çalışmada gündeme getirilmiştir (Aladağ vd., 2014; Kara vd., 2020; Peker, 2014; Yılmaz vd., 2018). Dolayısıyla bu araştırmalarla mevcut araştırmanın bulgularının benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul öncesi eğitim sürecinde müze eğitiminin ve müze eğitiminde teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması önerilmektedir. Nitekim öğretmenlerin sıklıkla dile getirdikleri donanım ve altyapı eksikliklerinin giderilmesinin yaygınlaştırma sürecine katkı sunabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi önemli görünmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere müze eğitimi, teknolojinin kullanımı vb. konularda eğitimler düzenlenmelidir. Müze-okul-öğretmen arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesine yönelik çalışmaların yapılması da araştırma sonuçlarından hareketle önerilmektedir. Son olarak müze eğitiminde

farklı dijital araçların etkililiğini konu alan deneysel çalışmaların planlaması alana önemli katkılar sunabilir.

Kaynakça/Reference

- Abacı, O., & Usbaş, H. (2010). Investigation of the effects of the program “utilization of the museums for pre-school education” on 6 year-old children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1205-1209. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.173>
- Agostino, D., Arnaboldi, M., & Diaz Lema, M. (2021). New development: COVID-19 as an accelerator of digital transformation in public service delivery. *Public Money & Management*, 41(1), 69-72. <https://doi.org/10.1080/09540962.2020.1764206>
- Agostino, D., Arnaboldi, M., & Lampis, A. (2020). Italian state museums during the COVID-19 crisis: From onsite closure to online openness. *Museum Management and Curatorship*, 35(4), 362-372. <https://doi.org/10.1080/09647775.2020.1790029>
- Akamca, G., Yıldırım, R. G., & Ellez, A. M. (2017). An alternative educational method in early childhood: Museum education. *Educational Research and Reviews*, 12(14), 688-694.
- Akça, S. (2020). Teknoloji ve bilgi çağında müzeler: Genel bakış. *Türk Kütüphaneciliği*, 34(2), 263-274.
- Akgül, D. G., & Arabacı, S. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 276-291.
- Akman, B., Altınkaynak, Ş., Özen Altınkaynak, Ş., Ertürk, H., Ertürk Kara, H., & Can Gül, Ş. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 97-115. <https://doi.org/10.19171/uuefd.49876>
- Aktaş, V. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal müze kullanımına yönelik tutumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Aladağ, E., Akkaya, D., & Şensöz, G. (2014). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 199-217.
- Altın, N. (2019). Çocuk gelişiminde bir eğitim aracı olarak etkileşimli medya tasarımı ve müze deneyimi. A. M. Kırık (Ed.), *Yeni medyada çocuk ve iletişim içinde* (ss. 69-96). Çizgi Kitapevi.
- Altınbay, R., & Gümüş, N. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal tur uygulamalarıyla ilgili görüşleri. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 1(1), 60-71.
- Aral, N. (2022). Dijital dünyada çocuk olmak. *TRT Akademi*, 7(16), 1134-1153. <https://doi.org/10.37679/trta.1181774>
- Ata, B. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde müzeler. A. Şimşek, A. ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 171-188). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Atwood-Blaine, D., Rule, A. C., & Walker, J. (2019). Creative self-efficacy of children aged 9-14 in a science center using a situated mobile game. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100580. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100580>
- Aydoğdu, F. (2022). Augmented reality for preschool children: An experience with educational contents. *British Journal of Educational Technology*, 53, 326-348. <https://doi.org/10.1111/bjet.13168>
- Bağcı, E., & İçöz, O. (2019). Z ve alfa kuşağı ile dijitalleşen turizm. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 232-256. <https://doi.org/10.32572/guntad.578926>

- Barcus, F. E. (1959). *Communications content: Analysis of the research* [Doctoral dissertation]. University of Illinois, Illinois.
- Baykan Z. O. (2007). *2005 ve 2006 ilköğretim programlarının "müze eğitimi" açısından değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Bozkuş, S. (2019). Medya teknolojileri bağlamında sanat müzelerinde çocuk eğitim programları. A. M. Kırık (Ed.), *Yeni medyada çocuk ve iletişim içinde* (ss. 201-234). Çizgi Kitapevi.
- Brown. A. P. (2008). A review of the literature on case study research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-13.
- Burke, V., Jørgensen, D., & Jørgensen, F. A. (2020). Museums at home: Digital initiatives in response to COVID- 19. *Norsk Museumstidsskrift*, 6(2), 117-123. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-2525-2020-02-05>
- Caggianese, G., Gallo, L., & Neroni, P. (2018). Evaluation of spatial interaction techniques for virtual heritage applications: A case study of an interactive holographic projection. *Future Generation Computer Systems*, 81, 516-527. <https://doi.org/10.1016/j.future.2017.07.047>
- Canlı, K. (2016). *İlkokul 4. sınıf görsel sanatlar dersinde sanal müze uygulamasına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Castro, K. M. D. S. A., Amado, T. F., Bidau, C. J., & Martinez, P. A. (2021). Studying natural history far from the museum: The impact of 3D models on teaching, learning, and motivation. *Journal of Biological Education*, 55(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/00219266.2021.1877774>
- Crowley, K., Pierroux, P., & Knutson, K. (2014). Informal learning in museums. In R. K. Sawyer (Ed.), *The cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed. ed., pp. 461-478). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.028>.
- Çadallı, A. (2019). *Müze eğitiminde deneyimlerin ve iş birliklerinin algılanması: Durum çalışması* [Doktora tezi] Bilkent Üniversitesi.
- Çakır İlhan, A. (2019). Müzeler. A. İ. Şen (Ed.) *Okul dışı öğrenme ortamları içinde* (ss. 22-43), Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çalışkan, E., Önal, N., & Yazıcı, K. (2016). Öğretim etkinliklerinde sanal müzelerin kullanımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adayları ne düşünüyor? *International Periodical ForThe Languages*, 11(3), 689-706. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9275>
- Çerkez, S. (2011). *Sosyal Bilgiler dersinde müze eğitimine dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Çetin, Y., (2002). Çağdaş eğitimde müze eğitiminin rolü ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 8, 57-61.
- Çolak, C. (2006). *Sanal müzeler*. INET-TR 11. Türkiye'den İnternet Konferansı 21-23 Aralık. Ankara: TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi.

- Dağal, A. B., & Bayındır, D. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarla yapılan müze gezilerinin çocukların müzelere karşı olumlu duygu ve bilgi düzeylerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 264-281.
- Demirboğa, E. (2010). *Sanal müze ziyaretlerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımları üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demirel, I. N. (2020). Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlikleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 585-604. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-635352>
- Eadie, P., Young, Sarah., Suda, L., & Church, A. (2021). Facilitator and teacher perspectives on museum programs for young children. *Journal of Museum Education*, 47(1), 103-112. <https://doi.org/10.1080/10598650.2021.2000770>
- Egüz, S. (2020). Sosyal Bilgiler dersinde müze eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 245-270.
- Erbay, C. (2021). *Bilişim çağında müzecilik anlayışı*. Efe Akademi.
- Falk, J. H., & Dierking, L. (2007). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Altamira Press.
- Foster, S., Fillis, I., Lehman, K., & Wickham, M. (2020). Investigating the relationship between visitor location and motivations to attend a museum. *Cultural Trends*, 29(3), 213-233. <https://doi.org/10.1080/09548963.2020.1782172>
- Franse, R. K., van Schijndel, T. J. P., & Raijmakers, M. E. J. (2020). Parental pre-knowledge enhances guidance during inquiry-based family learning in a museum context: An individual differences perspective. *Frontiers in Psychology*, 11, 1047-1047. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01047>
- Garcia, B. (2012). What we do best: Making the case for the museum learning in its own right. *Journal of Museum Education*, 37(2), 47-55. <https://doi.org/10.1080/10598650.2012.11510730>
- Gaylord-Opalewski, K., & O'Leary, L. (2019). Defining interactive virtual learning in museum education: A shared perspective. *Journal of Museum Education*, 44(3), 229-241. <https://doi.org/10.1080/10598650.2019.1621634>
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge University Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hein, G. E. (2002). *Learning in the museum*. Routledge.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

- International Council of Museums. (2020, November 23). *Museums, museum professionals and COVID-19: Follow-up survey*. <https://icom.museum/en/news/follow-up-report-museums-covid-19> adresinden 7 Eylül 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Kan, C. (2022). Eğitimde müze gezilerini konu edinen çalışmaların meta sentez yöntemiyle incelenmesi. *Library Archive and Museum Research Journal*, 3(2), 93-108. <https://doi.org/10.29228/lamre.63385>
- Kara, B., Sak, M., Balçın, M. D., & Mertoğlu, H. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin müze eğitimi hakkındaki görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(108), 318-346. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.44864>
- Karadeniz, C., & Okvuran, A. (2014). A Night at the museum: Museum education with Ankara University students at Çorum Museum of Archeology. *Elementary Education Online*, 13(3), 865-879.
- Karadeniz, C., & Sivrikaya, G. (2020). Müzeler. C. Latin Şimşek (Ed.) *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları içinde* (ss. 19-52). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karakuş Ocak, E. (2016). *Güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin bilgi ve becerilerinin gelişimine müze eğitiminin etkisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karoğlu, A., Bal, K., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye’de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 147-158. <https://doi.org/10.32329/uad.815428>
- Kaschak, J. C. (2014). Museum visits in social studies: The role of a methods course. *Social Studies Research & Practice*, 9(1), 107-118. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2014-B0005>
- Keil, J., Pujol, L., Roussou, M., Engelke, T., Schmitt, M., Bockholt, U., & Eleftheratou, S. (2013, October). A digital look at physical museum exhibits: Designing personalized stories with handheld Augmented Reality in museums. In *2013 Digital Heritage International Congress (DigitalHeritage)* (Vol. 2, pp. 685-688). IEEE.
- Kist, C. (2020). Museums, challenging heritage and social media during COVID-19. *Museum and Society*, 18(3), 345-348. <https://doi.org/10.29311/mas.v18i3.3539>
- Kockro, R. A., Amaxopoulou, C., Killeen, T., Wagner, W., Reisch, R., Schwandt, E., Gutenberg, A., Giese, A., Stoff, E., & Stadie, A. T. (2015). Stereoscopic neuroanatomy lectures using a three-dimensional virtual reality environment. *Ann Anat*, 201, 91-98. <https://doi.org/10.1016/j.aanat.2015.05.006>
- Krippendorff, K. (1980). Validity in content analysis. In E. Mochmann (Ed.), *Computerstrategien für die kommunikationsanalyse* (pp. 69-112). Campus.
- Kuşcuoğlu, G., & Aladağ, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin müzelerin değer aktarmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 124-140.
- Mamur, N. (2015). Resim-iş (görsel sanatlar) öğretmen eğitimi “müze eğitimi ve uygulamaları” dersinde görsel kültür kuramının kullanımı. *NWSA-Education Sciences*, 10(1), 29-53. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.1.1C0631>
- Marques, D., & Costello, R. (2018). Concerns and challenges developing mobile augmented reality experiences for museum exhibitions. *Curator*, 61(4), 541-558. <https://doi.org/10.1111/cura.12279>

- Merriam, S. (2015). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. SAGE Publications.
- Munley M. E., MEM & Associates (2012). *Early learning in museums a review of literature*. <https://www.si.edu/Content/SEEC/docs/mem%20literature%20review%20early%20learning%20in%20museums%20final%204%2012%202012.pdf> adresinden 10 Eylül 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Museopedagogy and Augmented Reality. (2021). *Summary for museum professionals*. <https://www.monaproject.eu> adresinden 5 Eylül 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Nakou, I. (2003). Museum and history education in our contemporary context. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2), 83-93. <https://doi.org/10.18546/HERJ.06.0.11>
- Önder, A., Abacı, O., & Kamaraj, I. (2009). Müzelerin eğitim amaçlı kullanımı projesi: İstanbul Arkeoloji Müzesi'ndeki Marmara örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 103-117.
- Pantile, D., Frasca, R., Mazzeo, A., Ventrella, M., & ve Verreschi, G. (2016). New technologies and tools for immersive and engaging visitor experiences in museums: The evolution of the visit-actor in next-generation storytelling, through augmented and virtual reality, and immersive 3D projections. *12th International Conference on Signal-Image Technology & Internet-Based Systems (SITIS)*, 463-467.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Pavlou, V. (2022). Museum education for pre-service teachers in an online environment: Challenges and potentials. *International Journal of Art & Design Education*, 41(2), 257-267. <https://doi.org/10.1111/jade.12404>
- Peker, N. (2014). *Sosyal Bilgiler dersinde sanal müze kullanımı ve Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sanal müze kullanımına yönelik tutumları* [Yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Piscitelli, B., & Anderson, D. (2000). Young children's learning in museum settings. *Visitor Studies Today*, 3(3), 3-10.
- Rivero, P., Navarro-Neri, I., Garcia-Ceballos, S., & Aso, B. (2020). Spanish archaeological museums during COVID-19 (2020): An edu-communicative analysis of their activity on Twitter through the Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 12(19), Article 8224. <https://doi.org/10.3390/su12198224>
- Samaroudi, M., Rodriguez Echavarria, K., & Perry, L. (2020). Heritage in lockdown: Digital provision of memory institutions in the UK and US of America during the COVID-19 pandemic. *Museum Management and Curatorship*, 35(4), 337-361. <https://doi.org/10.1080/09647775.2020.1810483>
- Selanik Ay, T., & Kurtde Fidan, N. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 069-089.
- Soon, C. T., Neo, H. F., & Teo, C. C. (2022). Reading augmented reality story book in enhancing learning perceptions. *Journal of Logistics, Informatics and Service Science*, 9(4), 105-118. <https://doi.org/10.33168/LISS.2022.0408>.

- Stone, P. J., Dunphy, D. C., Marshall, S. S., & Ogilvie, D. M. (1966). *The general inquirer: A computer approach to content analysis*. The M.I.T. Press.
- Sungur, T., & Bulbul, H. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının sanal müze uygulamalarına yönelik görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 652-666. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.46660-492112>
- Talboys, G. K. (2011). *Museum educator's handbook* (3rd Edition). Ashgate Publishing Limited.
- Taner, M. S. (2019). *Bilim merkezlerindeki astronomi materyallerinin bilim eğitimi açısından önemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tilon, A. B., Marchal, I., & Houlier, P. (2011). Mobile augmented reality in the museum: Can a lace-like technology take you closer to works of art? In: *Proceedings of 2011 IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality-Arts, Media, and Humanities (ISMAR-AMH)* (pp. 41-47) Basel, Switzerland: Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE).
- Ünver, A. O., Arabacıoğlu, S., & Okulu, H. Z. (2019). *Bilim merkezleri ve doğa bilim kampları etkileşimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Üztemur, S., Dinç, E., & Acun, I. (2017). Müze ve tarihi mekân uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin müze ve tarihi mekân algılarına etkisi: Bir eylem araştırması. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 1(1), 9-20.
- Vassiliadis, C. A., & Belenioti, Z.-C. (2015). Museums & cultural heritage via social media: An integrated literature review. *Tourismos*, 12(3), 97-132.
- Wu, X., Zeng, Z., & Xie, J. (2009). The essential characteristics of museum-based science learning and its influential factors. *Journal of Beijing Normal University: Social Science Edition*, 5, 13-19. <https://doi.org/CNKI:SUN:BJSF.0.2009-05-004>
- Yeşilbursa, C. C., & Uslu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitime yönelik öz-yeterlik inançları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 410-428. <https://doi.org/10.29250/sead.402086>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2014). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A., Yıldırım, G., Filiz, N., & İbrahimoglu, Z. (2018). *Etkileşimli müze ve tarihi çevre eğitimi: Kuramsal temeller ve örnek etkinlikler*. Pegem Akademi.
- Yumak, S. (2023). *Müze eğitiminde sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve metaverse kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Yücel-Kurnaz, F. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin müzelerde uygulatılan etkinliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Zbucnea, A., Romanelli, M., & Bira, M. (2020). Museums in times of the COVID-19 pandemic: Focus on Romania and Italy. In C. Briatianu, A. Zbucnea, F. Anghel, & B. Hrib (Eds.), *Strategica: Preparing for tomorrow, today* (pp. 680-705). Faculty of Management (SNSPA).

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Museums offer specially designed exhibitions and experiences to support the educational goals of school-aged children (Crowley et al., 2014). Museum education enriches learning experiences by enhancing individuals' interactions with exhibitions and increasing children's awareness of art, technology, and society (Mamur, 2015). This process necessitates effective planning by teachers and collaboration between schools and museums (Yeşilbursa & Uslu, 2014). Furthermore, teachers need to adopt a constructivist approach in museum education and foster children's curiosity (Demirel, 2020).

Technology has become an indispensable element, particularly for Generation Z and Generation Alpha, enabling museums to quickly adapt to this transformation (Aral, 2022; Vassiliadis & Belenioti, 2015). Museums now provide new communication spaces through virtual exhibitions, podcasts, and social media content (Bozkuş, 2019; Agostino et al., 2020). Technological applications are considered significant tools in museum education, enriching children's cognitive and physical experiences (Akça, 2020; Crowley et al., 2014). Research indicates that tools such as virtual and augmented reality can enhance children's learning motivation (Atwood-Blaine et al., 2019; Castro et al., 2021).

Given the critical role of preschool teachers in the process of museum education and technology use, their experiences and perspectives are of utmost importance. Therefore, this research aims to identify and understand the views of preschool teachers on the use of technology in museum education, with the potential to significantly impact the field.

2. METHOD

The research was conducted using a case study design, which is one of the qualitative research methods. It involved preschool teachers from both public and private kindergartens who voluntarily participated. The participants were reached through a snowball sampling method. Among the 59 preschool teachers in the study group, 48 were women and 11 were men. Additionally, 27 of the preschool teachers had used digital tools in their museum education activities, while 32 had not used any digital tools.

A semi-structured interview form was utilized to gather preschool teachers' views on the use of technology in museum education. The interview form included questions aimed at obtaining demographic information about the teachers and identifying their opinions on the use of technology in museum education. In the preparation process of the interview questions, relevant literature was reviewed to ensure that the questions fully reflected the scope of the existing topic. Based on the literature, questions were formulated that accurately captured the subject matter. The questions in the interview form were first evaluated for language by an expert. Then, the form was reviewed by two subject matter experts in preschool education to establish content validity. Finally, to test the functionality of the questions, a pilot application was conducted with five preschool teachers, allowing the form to be finalised.

After obtaining the ethics committee's approval, the researcher contacted preschool teachers, initiating the data collection process. Subsequently, new preschool teachers were reached through the teachers

contacted via the snowball sampling method to form the study group. The semi-structured interviews were conducted both face-to-face and through online meetings.

Content analysis was employed to analyse the data obtained from the interviews. During the data analysis process, the researcher and a domain expert developed codes, categories, subthemes, and themes. The consistency among these elements was assessed to enhance the reliability of the themes, subthemes, categories, and codes. Any discrepancies encountered were discussed, and disagreements were resolved, leading to the reorganisation of themes, subthemes, categories, and codes. Additionally, direct quotations from the interviews contributed to the reliability of the research.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

This research was conducted to determine preschool teachers' views on the use of technology in museum education. The findings revealed that preschool teachers have limited experience with using technological tools in museum education. The teachers considered daily planning when addressing key issues related to the use of technology in museum education. Specifically, they explained these considerations through planning, implementation, and evaluation stages subthemes. Issues concerning children have emerged as a prominent aspect that should be considered at all stages.

Additionally, the teachers evaluated the contributions of using technology in museum education from the perspectives of children, teachers, and educational environments. From the children's perspective, the contributions regarding their development were primarily discussed. The contributions noted by teachers themselves were predominantly framed within the educational process and management context. Furthermore, with regard to educational environments, the emphasis was placed on how the use of digital tools in museum education contributes to digital competencies.

The teachers also addressed the limitations of using technological tools in museum education. They highlighted limitations related to educational environments and technology and provided recommendations for teachers, parents, school administrators, and policymakers.

Based on the research results, it is recommended that museum education and the use of technology in museum education be promoted within the preschool education process. It is believed that addressing the frequently mentioned deficiencies in equipment and infrastructure could contribute to the promotion process. Additionally, it appears essential to support teachers through pre-service and in-service training. In this context, training programs should be organized for teachers on topics such as museum education and the use of technology. Finally, efforts to strengthen the collaboration between museums, schools, and teachers are also suggested based on the research findings.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 14.08.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 989972

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlı olduğu için yazarın katkısı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır.



Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerin Bekçilik Davranışları ve Babaların Annelik Bekçiliği Davranışlarına Maruziyetlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

A Study on Gatekeeping Behaviours of Mothers With Children with Special Needs and Fathers' Exposure to Maternal Gatekeeping Behaviours According to Some Variables

Zehra HAZAR¹ , Aynur BÜTÜN AYHAN²

Geliş Tarihi (Received): 24.01.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 18.12.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Bu araştırmada, okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ve ilkököl döneminde (7-11 yaş) özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin bekçilik davranışları ve babaların annelik bekçiliği davranışlarına maruziyetlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel desende betimsel bir niteliktedir. Araştırma verileri "Demografik Bilgi Formu", "Annelik Bekçiliği (ABÖ)" 3-6 ve 7-11 yaş anne ve baba formları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen çevrim içi olarak 245 anne ve 148 baba oluşturmaktadır. Verilerin değerlendirilmesinde; bağımsız gruplar t- testi, ANOVA, Mann-Whitney U analizi kullanılmıştır. 7-11 yaş çocuğu olan annelerin 3-6 yaş özel gereksinimli çocuğu olan annelere göre daha fazla annelik bekçiliği davranışı gösterdiği tespit edilmiştir. 7-11 yaş çocuğu olan babaların da annelik bekçiliği davranışlarına maruziyetlerinin 3-6 yaş çocuğu olan babalara göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Annelerin gösterdiği bekçilik davranışları öğrenim düzeyi, çalışma durumu, gelir düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). Ayrıca, aile yapısı, özel gereksinimli çocuğun cinsiyeti, özel gereksinimli çocuğun tanı türü ve tanı yaşına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Çalışma da babaların özel gereksinimli çocukları etkileyen anneler dışındaki sosyal bağlamlar (okul, devlet destek sistemleri, eğitim düzenlemeleri, yasal haklar vb.) hakkında daha kapsamlı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Annelik Bekçiliği, Özel Gereksinimli Çocuklar, Babaların Maruziyetleri

&

Abstract: In this study, it was aimed to examine the gatekeeping behaviors of mothers with children with special needs in preschool (3-6 years) and primary school (7-11 years) and fathers' exposure to maternal gatekeeping behaviors according to some variables. The research is descriptive in quantitative design. The research data were collected using the "Demographic Information Form", "Maternal Gatekeeping Scale (MG)" 3-6- and 7-11-years old mother and father forms. The participants of the study consisted of 245 mothers and 148 fathers selected online by simple random sampling method. In the evaluation of the data; independent groups t-test, ANOVA and Mann-Whitney U analysis were used. It was found that mothers with children aged 7-11 years showed more maternal gatekeeping behavior than mothers with children with special needs aged 3-6 years. Fathers with children aged 7-11 years were also found to be more exposed to maternal gatekeeping behaviors than fathers with children aged 3-6 years. It was determined that the gatekeeping behaviors shown by mothers differed significantly according to education level, employment status, income level, socio-economic level and number of children ($p<0.05$). In addition, it was determined that there was no significant difference according to family structure, gender of the child with special needs, diagnosis type and age of the child with special needs ($p>0.05$). In the study, it is recommended that more comprehensive studies be conducted on the social contexts (school, state support systems, educational regulations, legal rights, etc.) other than mothers that affect children with special needs.

Keywords: Maternal Gatekeeping, Children with Special Needs, Fathers' Exposure

Atıf/Cite as: Hazar, Z. & Bütün-Ayhan, A. (2025). Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin bekçilik davranışları ve babaların annelik bekçiliği davranışlarına maruziyetlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 621-645, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1424933](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1424933).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu makale 2. Yazar danışmanlığında yazılan 1. Yazar'ın Yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

¹Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Zehra Hazar. Atatürk Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, zehrahazar@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2483-1912

² Prof. Dr. Aynur Bütün Ayhan, Ankara Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, a_butun@yahoo.com.tr, ORCID: 0000-0003-3306-9672

1. GİRİŞ

Toplumsal temelini oluşturan aile birimi içerisinde dünyaya gelen çocuk, aile ve aile bireylerinin birbirleriyle olan ilişkilerine farklılık kazandırır (Avşaroğlu ve Gilik, 2017). Aileye özel gereksinimli bir çocuğun katılması ise güçlü bir etkileşime sahip ailelerde dahi şaşkınlığa, kaygıya ve strese sebep olabilmektedir. Özel gereksinimli bir bireyin varlığı ailenin işleyişinde, aile üyelerinin üstlendiği görevler, roller ve taşıdıkları sorumluluklar da önemli değişikliklere yol açabilmektedir (Lopez vd., 2019; Yıldırım, 2007). Anne ve babalar çocuklarının özel gereksinim durumunun anlaşılmasından itibaren şok, inkâr, üzüntü, öfke, kızgınlık, utanma, suçluluk, kaygı, toplumsal çevrenin çocuğa karşı tutumuyla yüz yüze gelmekten kaçınma, hayal kırıklığı, kendine güven de azalma gibi bazı duyguları ve tepkileri gösterebilmektedirler (Özmen ve Çetinkaya, 2012). Ayrıca anne ve babanın yaşadıkları bu duygu ve tepkilerin derecesi ve karşılaşılan problemlerin sıklığı özel gereksinimin türüne, gereksinimin derecesine ve sayısına, içinde bulunduğu gelişim dönemine, ailenin durumu algılama biçimine, özel gereksinim durumu ile ilgili bilgi düzeyine ve destek sistemlerine göre değişiklik göstermektedir (Koçak- Uyaroğlu ve Bodur, 2009). Ülkemizde yaygın olarak görülen özel gereksinim türleri; dil ve konuşma bozuklukları, görme, ortopedik, işitme yetersizlikleri, zihinsel gereksinimler, süregen hastalıklar ve otizm spektrum bozukluğudur (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2016). Her bir özel gereksinim türü kendi içinde farklılaşmakta aynı zamanda bu özel gereksinim durumuna sahip her bir çocukta farklı duygulanım, davranış, eğitim ve sağlık problemleri görülebilmektedir. Özel gereksinimli bir çocuk bağımsız yaşam becerilerine yeterince sahip olamamakta, iletişim güçlüğü yaşamakta, toplumsal kaynaklardan yararlanamamaktadır (Sivrikaya ve Çifçi Tekinarslan, 2013). Ayrıca hayatın olağan akışında gerçekleşen olayların üstesinden gelmekte güçlük yaşamakta, diğer insanların tavır ve hareketlerini doğru anlamakta ve doğru tepkiler üretmekte zorluk çekebilmektedirler (Yaralılar, 2010). Bu sebeple özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerinin gelişmesi, öz bakımlarını tek başına yerine getirebilmeleri uzun ve sabır isteyen bir süreci gerektirmektedir (Duru, 2016). Bu nedenledir ki özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin yaşantılarının ve beklentilerinin, bakım sürecine katkılarının anne ve babalar için farklılık gösterdiği ifade edilmektedir (Kaytez vd., 2015; Yıldırım- Sarı, 2007).

Ülkemiz gibi gelişmekte olan ülkelerde ailenin yapısı ve özelliklerinde büyük değişiklikler meydana gelmektedir (Karabulut, 2019). Bu süreçte aile yapısı, babanın ana geçim kaynağı olduğu ataerkil bir yapıdan her iki eşin de aile gelirine katkıda bulunduğu çift gelirli bir yapıya doğru evrilmektedir (Kulik ve Rayyan, 2003). Bu sayede erkek ve kadınların aile ve ev işlerine zaman ayırma süreleri birbirine yaklaşmıştır (Akgöz- Aktaş ve Aydın, 2020). Yapılan çalışmalar çocuk yetiştirme süreçlerine her iki ebeveynin katılımının çocukların sağlıklı gelişimine katkıda bulunduğunu göstermiş ve olumlu ebeveynlik ilişkileri ile olumlu çocuk davranışları arasında bir bağlantı olduğunu ortaya koymuştur (Puhlman ve Pasley, 2017). Aile yapısında meydana gelen bu değişikliklerle babalar tipik gelişim gösteren çocuklarının bakımına katılımlarını arttırmış olsalar da toplumsal normlar ev işlerini ve özellikle çocuk bakımını hala cinsiyete özgü olarak tanımlamaya devam etmekte; kadınların bu konulardaki sorumluluğunun neredeyse değişmeden kaldığı görülmektedir (Gaunt, 2008). Tipik akranlarının aksine özel gereksinimli çocuklar, davranışsal ve zihinsel sağlık sorunları açısından yüksek risk altındadır (Lopez vd., 2019). Ciddi bilişsel bozukluklar gibi özel koşulları olan çocuklar, her zaman tetikte gözetim gerektirir (Kaufman ve Pickar, 2017). Çoğu ailelerde bu tetikte olma görevi annelerdedir. Annelerin tutumları çocuğun gerektiği gibi denetlenip denetlenmediği, uygun şekilde beslenip beslenmediği veya onaylanmış rutinelere uyulup uyulmadığına ilişkin sorgulamayı kolayca içerebilir. Dolayısıyla annenin gösterdiği tutum ve davranışlar çocuğun diğer ebeveyni ile ilişkisini etkileyebilmektedir (Pickar ve Kauffman, 2019). Özel gereksinimin türü ne olursa olsun özel gereksinimli bireylerin bakımını çoğunlukla annenin üstlendiği ve Türk aile yapısında kadınların kültürel rolleri gereği ev ve çocuklarının bakımıyla ilgili sorumluluklarının eşlerine kıyasla daha fazla olduğu belirtilmektedir (Duygun ve Sezgin, 2003; TÜİK, 2011). Böylesi bir durumun ortaya çıkmasında özel gereksinimli bireyle her an ilgilenilmesi gereği, özel gereksinimli bireyin hayatın her anında çoğunlukla yanında birisine ihtiyaç duyması, bakım ve ihtiyaçlarının karşılanmasının daha zor olması, aile içinde babanın evin geçimini sağlamak için gelir elde etmesi gibi çok çeşitli nedenler etkili olabilmektedir (Oktar & Yıldız, 2019).

Literatürde de özel gereksinimli çocukların babaları “çevresel ebeveyn” (Ballard vd., 1997) veya “görünmez ebeveyn” (Macdonald ve Hastings, 2010) olarak adlandırılmaktadır. Bu görünmezliğin arkasında ise annelerin, babaların yeteneklerini, güdülerini yetersiz olarak tanımlayan bir çerçeve içinde kavramsallaştırması olduğu ifade edilmektedir (Gaunt, 2008; Kulik ve Tsoref, 2010). Babaların çocuk bakımına katkılarının çoğunlukla eksikliklerine odaklanan bu bakış açısı sonucunda annelerin, ev işleri ve çocuk bakımına babaların katılımına direndikleri ifade edilmiştir (Cabrera vd., 2007; Dienhart ve Daly, 1997; Karabulut ve Şendil, 2017). Annelerin, babaların aile işlerine katılımının artmasına gösterdikleri bu direnç “Annelik Bekçiliği (Maternal Gatekeeping)” olarak adlandırılmıştır (Akgöz- Aktaş ve Aydın, 2020; Allen ve Hawkins, 1999; De Luccie, 1995; Fagan ve Barnett, 2003; Karabulut, 2019; Lamb, 1995; Puhlman ve Pasley, 2013). Annelik bekçiliği, annelerin, babaların ev ve çocuklara bakma yoluyla öğrenme ve gelişme fırsatlarını sınırlandırarak ev işinde erkekler ve kadınlar arasında iş birliğine dayalı bir çabayı nihai olarak engelleyen inançlar ve davranışlar koleksiyonu olarak ifade edilmektedir (Allen ve Hawkins, 1999; De Luccie, 1995; Fagan ve Barnett, 2003; Karabulut ve Şendil, 2017; Puhlman ve Pasley, 2013). Bu inançlar ve davranışlar koleksiyonunun, babaların çocuk bakımına katılımını kısıtladığı, deneyim kazanma ve ilgili becerileri geliştirme fırsatlarına engel olduğu ve çocuğun gelişim sürecinde baba katılımını sınırlandırdığı belirtilmiştir (Gaunt ve Pinho, 2018).

De Luccie (1995), anne davranış ve tutumları ile baba katılımı arasında bağlantıyı kuran ilk kişidir. Kurduğu bu bağlantıya bütüncül bir bakış açısı ile yaklaşarak, baba- çocuk etkileşiminde annelerin yerini adlandırmak için bekçilik kavramını kullanmıştır. Allen ve Hawkins (1999), kavramı annelik bekçiliği olarak genişletmiş ve annelik bekçiliğini annelerin, babaların çocuklarıyla ilişkisini sınırlandırdığı kısıtlayıcı bir süreç olarak tanımlamıştır. Ayrıca annelik bekçiliğini ölçmek için tasarlanmış bir araç geliştiren ilk araştırmacılar olmuşlardır (Fagan ve Barnett, 2003). Baba katılımı ile annelik bekçiliği kavramlarının birbirleriyle olan ilişkisini tanımlayan diğer bir çalışma Fagan ve Barnett (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Fagan ve Barnett (2003), özellikle çocuk bakımına katılımları konusunda eşlerin birbirlerini ne şekilde etkilediklerini ortaya koymak amacıyla geliştirdikleri ölçek ile annelik bekçiliğini sadece çocuk bakımı görevleri boyutunda çeşitlendirip ve ev işlerini hariç tutarak ele almıştır. Annelik bekçiliği davranışları, özellikle özel gereksinimli çocuğun aile içinde bakım veren rolünü üstlenmiş annelerin daha dikkatli, temkinli, ayrıntılara takılan, korumacı yönünün ortaya çıkmasına sebep olabilmekte dolayısıyla da babaların özel gereksinimli çocuklarının hayatındaki yerini daha da sınırlandırabilmektedir (Macdonald ve Hastings, 2010). Bu noktada Fagan ve Barnett’in kavramsallaştırmasının temelde çocuğa bakım verme odaklı bir bekçilik anlayışını açıkladığından daha dikkatli ve özenli bakım gerektiren özel gereksinimli çocuğa sahip anne ve babalarla gerçekleştirilen bu araştırmada kullanılmasının daha yerinde olacağı düşünülmüştür.

Fagan ve Barnett’in ardından Puhlman ve Pasley (2013; 2017) aile sistemleri teorisi ve feminist teoriye göre şekillendirdikleri çalışmalarında annelik bekçiliğinin baba katılımını nasıl etkilediğini kontrol edici, kısıtlayıcı ve kolaylaştırıcı davranışları kullanarak tanımlamışlardır. Puhlman ve Pasley (2013), annelik bekçiliğinin iki yönlü (kontrol/ kolaylaştırma boyutu) olduğunu ve annelik davranışlarının babanın davranışlarını etkilediğini öne süren yakın tarihli literatürün aksine (Gaunt, 2008; Szabo ve ark., 2011) üçüncü bir boyutun da gerekli olduğunu ifade etmektedir (Puhlman ve Pasley, 2013). Bu noktada her bir basamağı süreç boyunca sekiz tür kapı bekçiliği ile sonuçlanacak şekilde gelişen üç boyutlu bir model (kontrol, kısıtlama ve kolaylaştırma) önermişlerdir. Böylece, annelik bekçiliği tanımını annelerin, babaların çocuk yetiştirme ve çocukları ile düzenli ve tutarlı bir ilişki kurmasına yönelik kontrol edici, kısıtlayıcı ve kolaylaştırıcı davranışları kullanarak baba katılımını etkilediği şeklinde biçimlendirmişlerdir.

Annelik bekçiliği tek taraflı bir süreç değildir (Puhlman ve Pasley, 2013). Anne ve babanın karşılıklı etkileşimleri doğrultusunda babaların çocukların hayatındaki yerinin hem artırıcı faktörü hem de engeli olabilmektedir (Hauser, 2012). Pek çok bilim insanı son zamanlarda dikkatlerini değişen ve birbirine bağlı ilişkiler ağı içerisinde çocukların gelişiminin nasıl gerçekleştirdiğine vermiştir (Lamb ve Lewis, 2010). Ebeveynlerin çocukların üzerinde doğrudan etkilerine ek olarak, çocuk yetiştirme sürecindeki diğer yetişkinlerle ilişkileri yoluyla dolaylı etkilerinin de olduğunu her zamankinden daha fazla kabul edilmektedir (Fagan ve Barnett, 2003). Bu noktada anne- baba- çocuk ilişkilerini etkileyen sayısız değişkeni anlamak önem arz etmektedir (De Luccie, 1995).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ve ilkökul döneminde (7-11 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan annelerin bekçilik davranışları ile babaların annelik bekçiliği davranışlarına maruziyetini saptamak, özel gereksinimli çocukların ve ailenin demografik değişkenlerine göre nasıl farklılaştığını analiz edip yorumlamak ve gerekli durumlarda önerilerde bulunmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ve ilkökul döneminde (7-11 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan annelerin bekçilik düzeyleri nedir?
- 2- Okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ve ilkökul döneminde (7-11 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan annelerin bekçilik düzeyleri arasında demografik değişkenlere göre farklılık var mıdır?
- 3- Okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ve ilkökul döneminde (7-11 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan babaların bekçilik davranışlarına maruziyet durumlarının düzeyi nedir ve babaların bu maruziyetleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak, engel derecesi ne olursa olsun birtakım güçlükleri beraberinde getirmektedir. Tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla özel gereksinimli çocuklar ebeveynlerine daha çok bağımlı olmakta, kendi kendilerini yönetmede güçlük yaşamakta dolayısıyla ebeveynlerine daha çok sorumluluk getirmektedir (Uğuz vd., 2004). Artan bu sorumlulukla birlikte ebeveynlerden biri çocuğun/çocukların bakımları ile ilgilenme görevini üstlenmekte diğer ebeveyn ise para kazanan olarak günün çoğunu dışarıda geçirmektedir. Çocuğun bakımı ile ilgilenen ebeveyn var olan cinsiyet rolleri gereğince çoğunlukla anne olmakta, baba ise evin maddi geçimini sağlayan rolünde yaşamına devam etmektedir. Modernleşmeyle birlikte toplumlarda bu ayrım azalmaya başlasa da hala eşitsiz bir şekilde devam ettiği görülmektedir (Allen & Hawkins, 1999; Gaunt & Pinho, 2018). Yapılan birçok araştırmada ise bu durumun aksine, babaların ev işleri ve çocuk bakımına katılımlarını artırmak istedikleri belirtilmiştir. Bu isteğin önündeki engellerden biri de annelik bekçiliği davranışları olduğu belirtilmiştir (Puhlmann & Pasley, 2019). Bu sebeple çalışmamızda annelik bekçiliğinin kısıtlayıcı yönü ele alınmıştır. Annelik bekçiliğiyle ilgili çalışmalar artma eğiliminde olsa da ayrıntılı çalışmaların eksikliği hala açıktır (Hauser, 2012). Çalışma özel gereksinimli çocukların yetiştirilmesinde annelik bekçiliğinin davranışlarının ve babaların annelik bekçiliği davranışlarına maruziyetlerinin sosyo-demografik değişkenler ve farklı yaş grupları açısından ele alan Türkiye’deki nadir çalışmalardan biridir. Dolayısıyla hem özel gereksinimli çocukların farklı yaş dönemlerini ele alması hem de anne ve babaların birlikte çalışmaya dahil edilmesi bakımından özgün olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma da nicel araştırma yöntemlerinde biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, bireylerden alınan bu görüş ve tutumların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012).

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme/ Araştırmanın katılımcıları

Araştırmanın evrenine Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Müdürlüğünden bilgi istem yoluyla ulaşılmıştır. Alınan bilgiye göre Ankara ilinde bulunan rastgele seçilmiş 8 ilçedeki araştırma merkezlerinde 01.01.2020- 31.01.2021 tarihleri arasında 3-11 yaş aralığında eğitsel değerlendirmesi ve tanınması yapılan toplam birey sayısı 13,644 dür. Yapılan örneklem hesabına göre formülde 0,5 hata payı ile en az 374 anne ve baba ile çalışmanın yapılması planlanmıştır. Araştırmanın örnekleme basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ve ilkököl döneminde (7-11 yaş) olan, tek engel tanısı bulunan, herhangi bir kronik hastalığı olmayan çocuğa sahip ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden, birbirlerinden bağımsız, okul öncesi dönemde (3-6 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan 121 anne ve 68 baba ile ilkököl döneminde (7-11 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan 124 anne ile 80 baba olmak üzere toplamda 393 ebeveyn oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1.

Araştırmaya dahil edilen anne ve babaların demografik özelliklerine göre frekans ve yüzde dağılımları

Değişkenler	Grup	Anne		Baba	
		f	%	f	%
Çocuk Yaş	3-6 yaş	121	49,4	68	45,9
	7-11 yaş	124	50,6	80	54,1
Öğrenim Durumu	İlköğretim	137	55,9	40	27
	Lise mezunu	55	22,4	37	25
	Lisans ve üzeri mezunu	53	21,6	71	48
Çalışma Durumu	Çalışıyor	37	15,1	131	88,5
	Çalışmıyor	208	84,9	17	11,5
Sosyo-ekonomik Düzey	Alt sosyo-ekonomik düzey	90	36,7	27	18,2
	Orta sosyo-ekonomik düzey	145	59,2	111	75
Aile Yapısı	Çekirdek aile	207	84,5	137	92,6
	Geniş aile	38	15,5	11	7,4
Çocuk Sayısı	Tek çocuk	39	15,9	27	18,2
	İki çocuk	99	40,4	62	41,9
	Üç çocuk	65	26,5	37	25
	Dört çocuk ve üzeri	42	17,1	22	14,9
Özel Gereksinimli Çocuk Cinsiyet	Kız	103	42	57	38,5
	Erkek	142	58	91	61,5

Tablo 1'in devam

Değişkenler	Grup	Anne		Baba	
		f	%	f	%
Özel Gereksinimli Çocuk Tanısı	DEHB	18	7,3	11	7,4
	DKB	28	11,4	27	18,2
	Down Sendromu	24	9,8	16	10,8
	FE	40	16,3	15	10,1
	ZE	45	18,4	22	14,9
	ÖG	21	8,6	12	8,1
	YGB	69	28,2	45	30,4
Özel Gereksinimli Çocuk Tanı Yaşı	0-12ay	79	32,2	42	28,4
	13-24ay	43	17,6	31	20,9
	25-36ay	40	16,3	26	17,6
	37-42ay	27	11	14	9,5
	43-54ay	56	22,9	35	23,6
Toplam		245	100	148	100

DEHB: Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, DKB: Dil ve konuşma bozuklukları, FE: Fiziksel engel, ZE: Zihinsel engel, ÖG: Öğrenme güçlüğü, YGB: Yaygın gelişimsel bozukluk

Tablo 1. incelendiğinde araştırmaya 245 annenin katıldığı görülmektedir. Annelerin çocuklarının %50.6'sı 7-11 yaş, %49.4'ü ise 3-6 yaş aralığındadır. Annelerin %51'i 30-39 yaş, %39.6'sı 40 ve üzeri ve %9.4'ü ise 18-29 yaşındadır. Annelerin öğrenim durumlarına göre dağılımı ilkökul (%41.6), lise (%22.4), ortaokul (%14.3), lisans (%11.4), ön lisans (%6.9) ve lisansüstü (%3.3) olarak elde edilmiştir. Annelerin %84.9'u çalışmazken %15.1'i ise yarı ya da tam zamanlı olarak çalışmaktadır. Annelerin %59.2'si orta, %36.7'si alt ve %4.1'i ise üst sosyo-ekonomik düzeydedir. Annelerin %84.5'i çekirdek, %15.5'i geniş aile yapısındadır. Çocuk sayısına göre ise dağılım iki çocuk (%40.4), üç çocuk (%26.5), dört çocuk (%17.1) ve tek çocuk (%15.9) olarak tespit edilmiştir. Çocukların %58'i kız, %42'si ise erkektir. Çocuklara konulan tanıya göre dağılım YGB (%28.2), ZE (%18.4), FE(%16.3), DKB (%11.4), Down Sendromu (%9.8), ÖG (%8.6) ve DEHB (%7.3) olarak bulunmuştur. Çocukların tanı yaşlarına göre dağılım ise 0-12 ay (%32.2), 43-54 ay (%22.9), 13-24 ay (%17.6), 25-36 ay (%16.3) ve 37-42 ay (%11) olarak elde edilmiştir. Yine Tablo 1. incelendiğinde araştırmaya 148 babanın katıldığı görülmektedir. Babaların çocuklarının %54.1'i 7-11 yaş, %45.9'u ise 3-6 yaş aralığındadır. Babaların %65.5'i 40 ve üzeri, %31.8'i 30-39 yaş ve %2.7'si ise 18-29 yaşındadır. Babaların öğrenim durumlarına göre dağılımı lisans (%31.1), lise (%25), ilkökul (%18.2), ön lisans (%9.5), ortaokul (%8.8) ve lisansüstü (%7.4) olarak tespit edilmiştir. Babaların %11.5'i çalışmazken %88.5'i ise yarı ya da tam zamanlı olarak çalışmaktadır. Babaların %75'i orta, %18.2'si alt ve %6.8'i ise üst sosyo-ekonomik düzeyde olduğu bulunmuştur. Babaların %92.6'sı çekirdek, %7.4'ü geniş aile yapısındadır. Çocuk sayısına göre ise dağılım iki çocuk (%41.9), üç çocuk (%25), tek çocuk (%18.2) ve dört çocuk (%14.9) olarak elde edilmiştir. Çocukların %61.5'i kız, %38.5'i ise erkektir. Çocuklara konulan tanıya göre dağılım YGB (%30.4), DKB (%18.2), ZE (%14.9), Down Sendromu (%18.8), FE (%10.1), ÖG (%8.1) ve DEHB (%7.4) olarak tespit edilmiştir. Çocukların tanı yaşlarına göre dağılım ise 0-12 ay (%28.4), 43-54 ay (%23.6), 13-24 ay (%20.9), 25-36 ay (%17.6) ve 37-42 ay (%9.5) olarak elde edilmiştir.

2.3. Veri toplama araçları

Verilerin toplanmasında "Demografik Bilgi Formu" ve "Annelik Bekçiliği Ölçeği okul öncesi dönem (3-6 yaş) ile ilkökul dönemi (7-11 yaş) Anne ve Baba Formları" kullanılmıştır. Araştırma verileri çevrim içi (Google formlar) yöntem kullanılarak toplanmıştır.

2.3.1. Demografik bilgi formu

Demografik bilgi formunda, okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ve ilkököl döneminde (7-11 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan anne ve babaların yaşları, öğrenim düzeyleri, çalışma durumları, sosyo-ekonomik düzeyleri, aile yapıları, çocuk sayıları ayrıca özel gereksinimli çocuklarını yaşı, cinsiyeti, tanısı ve tanı alma yaşına ilişkin sorular yer almaktadır. Ayrıca ebeveynlere onam formu imzalatılmıştır. Kişisel bilgi formu, okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ve ilkököl döneminde (7-11 yaş) özel gereksinimli çocukların anne- babaları tarafından doldurulmuştur.

2.3.2. Annelik Bekçiliği Ölçeği 3-6 ile 7-11 yaş Anne ve Baba Formları

Fagan ve Barnett tarafından 2003 yılında geliştirilen, Okul öncesi formu (3-6 yaş) Karabulut ve Şendil, (2017) ve ilkököl formu (7-11 yaş) Karabulut (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin, okul öncesi dönem (3-6 yaş) anne ve baba formları tek boyutlu, 6 maddeden oluşmakta ve 5'li likert yapısına sahiptir. Ölçeğin değerlendirilmesinde toplam puan kullanılmaktadır. Annelerin ölçekten yüksek puan alması, kendilerinin daha fazla annelik bekçiliği davranışı sergilediklerine işaret etmektedir. Babaların ölçekten yüksek puan alması, annelik bekçiliğine maruziyetlerinin arttığına işaret etmektedir. Okul öncesi dönem (3-6 yaş) anne ve baba formları Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması 2017 yılında Karabulut ve Şendil tarafından yapılmıştır. Okul öncesi dönemde çocuğu olan anneler için uyarlanan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Okul öncesi dönemde çocuğu olan babalar için uyarlanan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı anne formunda .88, baba formu ise .84 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin ilkököl dönemi (7-11 yaş) anne ve baba formları tek boyutlu, 9 maddeden oluşmakta ve 5'li likert yapısına sahiptir. Ölçeğin değerlendirilmesinde toplam puan kullanılmaktadır. Annelerin ölçekten yüksek puan alması, kendilerinin daha fazla annelik bekçiliği davranışı sergilediklerine işaret etmektedir. Babaların ölçekten yüksek puan alması, annelik bekçiliğine maruziyetlerinin arttığına işaret etmektedir. İlkököl dönem (7-11 yaş) anne ve baba formları Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması 2021 yılında Karabulut tarafından yapılmıştır. İlkököl döneminde çocuğu olan anneler için uyarlanan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı anne formunda .92, baba formunda ise .91 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı anne formunda .91, baba formu ise .92 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Veri toplama süreci

Araştırma verilerinin Covid- 19 salgını sebebiyle çevrimiçi formlar (Google formlar) aracılığıyla toplanması uygun görülmüştür. Araştırmada kullanılacak ölçek ve form maddeleri çevrimiçi form formatına aktarılmıştır. Çevrimiçi form, araştırma hakkında bilgi yazısı ve onam formu ile başlatılmıştır. Ankara ilinde bulunan rastgele seçilmiş merkez ilçelerinde bulunan 4 özel eğitim kurumuna gidilmiştir. Burada kurumların veli WhatsApp gruplarına araştırma anket linkleri atılarak Ocak- 2021 ile Mayıs- 2021 tarihleri arasında toplanmıştır.

2.5. Verilerin analizi

Araştırma verileri SPSS-26 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle veri kontrolü araştırmacı tarafından yapılmış eksik ya da hatalı veri düzeltilmiştir. Demografik değişkenlere göre frekans ile yüzde dağılımı verilmiştir. Anne bekçilik puanına göre ise minimum (min.), maksimum (max.), ortalama, standart sapma, çarpıklık- basıklık değerleri verilmiştir. Bekçilik puan normalliği çarpıklık ile basıklık değerleriyle incelenmiştir. Sürekli puanların normalliği için veri sayısı (N>50) büyük

olduğunda çarpıklık ile basıklık değerlerine bakılması önerilmekte olup bu değerler ± 1 arasında ise dağılım normaldir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Uç değer kontrolü de yapılmıştır. Bunun için z standart puanları elde edilmiş olup z değeri ± 3.3 aralığı dışında olan 12 cevaplayıcı analizden çıkarılmıştır. İstatistiksel analizler için parametrik yöntemlerden bağımsız gruplar t testi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. İki gruba ilişkin sürekli ve normal dağılım gösteren puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, ikiden fazla grup için ise ANOVA yöntemi kullanılır (Büyüköztürk, 2017). ANOVA sonucunda farkın hangi gruplar arasında olduğu çoklu karşılaştırma yöntemleri ile karşılaştırılmış olup LSD yöntemi kullanılmıştır. Veri sayısının yeterli olmadığı ($N < 10$) değişkenlerin kategorisi analizlere, dahil edilmemiştir ya da bir üstteki kategoriyle (Üst sosyo-ekonomik düzey, orta sosyoekonomik düzey ile) birleştirilmiştir. Ayrıca veri sayısının yeterli olmadığı bazı durumlarda ise parametrik olmayan Mann-Whitney U analiz yöntemi kullanılmıştır. İstatistiksel analizler %95 güven aralığı ya da $p < .05$ manidarlık düzeyinde karşılaştırılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2.

Annelik Bekçiliği (ABÖ) Ölçeği Anne ve Baba Formlarına İlişkin Minimum (Min.), Maximum (Max.) Değerler, Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık, Basıklık Sonuçları

Ebeveyn	Çocuk Yaş	Min.	Max.	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
Anne	3-6 yaş	6	30	16,14	5,83	0,581	0,063
	7-11 yaş	9	45	24,33	9,78	0,279	-0,839
Baba	3-6 yaş	6	28	15,21	5,09	0,387	-0,207
	7-11 yaş	9	45	23,33	7,85	0,269	-0,462

Tablo 2 'de görüldüğü gibi 3-6 yaş çocuğu olan annelerin bekçilik ölçeği puanları 6-30 arasında değişmekte olup ortalaması 16,14 ve standart sapması ise 5,83 olarak elde edilmiştir. 7-11 yaş çocuğu olan annelerin bekçilik ölçeği puanları 6-45 arasında değişmekte olup ortalaması 24,33 ve standart sapması ise 9,78 olarak elde edilmiştir. 3-6 yaş çocuğu olan babaların anneler tarafından maruz kaldıkları bekçilik ölçeği puanları 6-28 arasında değişmekte olup ortalaması 15,21 ve standart sapması ise 5,09 olarak elde edilmiştir. 7-11 yaş çocuğu olan babaların anneler tarafından maruz kaldıkları bekçilik ölçeği puanları 9-45 arasında değişmekte olup ortalaması 23,33 ve standart sapması ise 7,85 olarak elde edilmiştir. Tablo 2'ye göre bu değerler ± 1 arasında olduğu için puan dağılımı normaldir.

2.6. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "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.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı, İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Birimi

Etik değerlendirme kararının tarihi:11/10/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:15/171

3. BULGULAR

Sırasıyla okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ve ilkökul döneminde (7-11 yaş) özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklarının yaş gruplarına göre annelerin annelik bekçiliği davranış gösterme durumları, babaların annelik bekçiliğine maruziyet durumları, eğitim düzeyleri, çalışma durumları, sosyo-ekonomik düzey ve sahip olunan çocuk sayısı arasındaki ilişkiye ait bulgular incelenmiştir.

Tablo 4.

3-6 yaş ve 7-11 yaş özel gereksinimli çocuğu olan anne ve babaların çocuklarının yaş gruplarına göre bekçilik davranışı puan ortalamaları, standart sapma ve t testi sonuçları

Ebeveyn	Yaş Grubu	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Anne	3-6 yaş	121	16,14	5,83	-7.982	0.000
	7-11 yaş	124	24,33	9,78		
Baba	3-6 yaş	68	15,21	5,09	-7.317	0.000
	7-11 yaş	80	23,33	7,83		

Tablo 4'te yer alan sonuçlara bakıldığında, 3-6 yaş ve 7-11 yaş özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin, annelik bekçilik ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). 3-6 yaş ve 7-11 yaş özel gereksinimli çocuğa sahip babaların, maruz kaldığı annelik bekçiliği davranışlarının ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Buna göre 7-11 yaş aralığında özel gereksinimli çocuğu olan anneler 3-6 yaş özel gereksinimli çocuğu olan annelere göre daha çok annelik bekçiliği davranışı göstermektedir. Destekler şekilde 7-11 yaş özel gereksinimli çocuğu olan babaların 3-6 yaş özel gereksinimli çocuğu olan babalara göre daha fazla annelik bekçiliği davranışına maruz kaldığı belirlenmiştir.

Tablo 5.

3-6 yaş ve 7-11 yaş özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin öğrenim düzeylerine göre annelerin annelik bekçilik puan ortalamaları ile babaların maruz kaldıkları bekçilik puan ortalamaları, standart sapma ve ANOVA testi sonuçları

Ebeveyn	Yaş Grubu	Ebeveyn Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Fark
Anne	3-6 yaş	İlköğretim ¹	63	18,76	5,58	16,773	0,000*	1- 2,3 η^2 :0.55
		Lise ²	28	13,39	4,35			
		Lisans ve üzeri ³	30	13,2	5,04			
	7-11 yaş	İlköğretim ¹	74	26,41	10,3	4,728	0,011*	1-2 η^2 :0.30
		Lise ²	27	22,3	8,18			
		Lisans ve üzeri ³	23	20,04	8,06			
Baba	3-6 yaş	İlköğretim ¹	12	17,92	4,74	7,885	0,001*	3- 1,2 η^2 :0.46
		Lise ²	17	17,71	5,84			
		Lisans ve üzeri ³	39	13,28	3,99			
	7-11 yaş	İlköğretim ¹	28	26,79	9,27	4,591	0,013*	1- 2,3 η^2 :0.34
		Lise ²	20	21,15	7,21			
		Lisans ve üzeri ³	32	21,66	5,81			

* $p<0,05$; 1: İlköğretim; 2: Lise; 3: Lisans ve üstü

Tablo 5'te görüldüğü gibi, 3-6 yaşında çocuğu olan ($F=16.773$, $p<0,05$) ve 7-11 yaşında çocuğu olan ($F=4.728$, $p<0,05$) annelerin öğrenim durumlarına göre annelik bekçilik ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. 7-11 yaşında çocuğu olan öğrenim durumu ilköğretim olan annelerin bekçilik puan ortalaması öğrenim durumu lisans ve üstü olan annelere göre daha yüksektir. Ayrıca 3-6 yaşında çocuğu olan ($F=7.885$, $p<0,05$) ve 7-11 yaşında çocuğu olan ($F=4.951$, $p<0,05$) babaların öğrenim durumlarına göre maruz kaldıkları bekçilik davranışları puan ortalamaları arasında

istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre 3 -6 yaşında çocuğu olan öğrenim durumu ilköğretim ve lise olan babaların maruz kaldıkları beçilik davranışları puan ortalaması öğrenim durumu lisans ve üstü babalara göre daha yüksek bulunmuştur. 7-11 yaşında çocuğu olan öğrenim durumu ilköğretim olan babaların maruz kaldıkları beçilik davranışları puan ortalaması öğrenim durumu lise ve üstü babalara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan eta kare (η^2) etki büyüklüğü analizine göre, 3-6 yaş çocuğu olan anne (0,55) orta düzeyli ve 7-11 yaş çocuğu olan anne (0,30) etki büyüklüklerinin düşük düzeyli etkiye sahip oldukları saptanırken, 3-6 yaş çocuğu olan baba (0,46) ve 7-11 yaş çocuğu olan baba (0,34) düşük düzeyli etkiye sahip oldukları saptanmıştır. Nitekim .20 küçük (small) etki büyüklüğü; .50 orta (medium); .80 ise büyük (large) etki büyüklüğünü ifade etmektedir (Cohen, 1988).

Tablo 6.

3-6 yaş ve 7-11 yaş özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin çalışma durumuna göre annelik beçilik ölçeği puanları ile babaların maruz kaldıkları beçilik puan ortalamaları, standart sapma, t testi ve Mann-Whitney U sonuçları

Ebeveyn	Yaş Grubu	Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Anne	7-11 yaş	Çalışıyor	24	19,58	8,99	-2,715	0,008*
		Çalışmıyor	100	25,47	9,66		η^2 :0,63
	3-6 yaş	Çalışıyor	13	12,77	4,27	-1,994	0,046*
		Çalışmıyor	108	16,55	5,88		η^2 :0,74
Baba	3-6 yaş	Çalışıyor	61	15,2	5,16	-0,091	0,927
		Çalışmıyor	7	15,29	4,82		η^2 :0,02
	7-11 yaş	Çalışıyor	70	22,69	7,45	-1,779	0,075
		Çalışmıyor	10	27,8	9,48		η^2 :0,60

$p<0,05$

Tablo 6'da 3-6 yaşında çocuğu olan anneler ($Z=-1.994$, $p<0,05$) ve 7-11 yaşında çocuğu olan annelerin ($t=2.715$, $p<0,05$) çalışma durumuna göre annelik beçilik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir. 3-6 ve 7-11 yaşlarında çocuğu olan çalışmayan annelerin beçilik puan ortalaması çalışan annelere göre daha yüksektir. 3-6 yaşında çocuğu olan ($Z=-0.091$, $p>0,05$) ve 7-11 yaşında çocuğu olan ($Z=1.779$, $p>0,05$) babaların çalışma durumuna göre maruz kaldıkları annelik beçilik davranışları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan eta kare (η^2) etki büyüklüğü analizine göre, 3-6 yaş çocuğu olan anne (0,74) büyük düzeyli ve 7-11 yaş çocuğu olan anne (0,63) etki büyüklüklerinin küçük düzeyli etkiye sahip oldukları saptanırken, 3-6 yaş çocuğu olan baba (0,02) küçük düzeyli ve 7-11 yaş çocuğu olan baba (0,60) büyük düzeyli etkiye sahip oldukları saptanmıştır.

Tablo 7.

3-6 yaş ve 7-11 yaş özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuk sayısına göre annelik beçiliği puan ortalamaları ile babaların maruz kaldıkları beçilik puan ortalamaları, standart sapma ve ANOVA testi sonuçları

Ebeveyn	Yaş Grubu	Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Fark
Anne	3-6 yaş	Tek ¹	25	13,8	4,11	3,415	0,020*	1- 3,4**
		İki ²	48	15,48	6,37		η^2 :0.31	
		Üç ³	27	17,89	6,17			
		Dört ⁴	21	18,19	4,73			

* $p<0.05$; 1: Tek çocuk; 2: İki çocuk; 3: Üç çocuk; 4: Dört çocuk ve üzeri

Tablo 7. devam

3-6 yaş ve 7-11 yaş özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuk sayısına göre annelik bekçiliği puan ortalamaları ile babaların maruz kaldıkları bekçilik puan ortalamaları, standart sapma ve ANOVA testi sonuçları

Ebeveyn	Yaş Grubu	Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Fark
Anne	7-11 yaş	Tek ¹	14	22,43	8,71	1,116	0,345	
		İki ²	51	24,71	10,07			
		Üç ³	38	22,89	9,77			
		Dört ⁴	21	27,29	9,67			
Baba	3-6 yaş	Tek ¹	13	14,77	3,96	3,272	0,153	
		İki ²	33	15,48	4,97			
		Üç ³	15	13,2	5,48			
		Dört ⁴	7	19	5,32			
	7-11 yaş	Tek ¹	14	22,36	7	2,736	0,434	
		İki ²	29	22,31	6,79			
		Üç ³	22	23,36	10,33			
		Dört ⁴	15	26,13	6,22			

* $p < 0,05$; 1: Tek çocuk, 2: İki çocuk, 3: Üç çocuk; 4: Dört çocuk ve üzeri

Tablo 7'de yer alan sonuçlar incelendiğinde, 3-6 yaşında çocuğu olan anneler için çocuk sayısına göre annelik bekçilik ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($F=8.942$, $p < 0,05$). Buna göre 3-6 yaşında özel gereksinimli çocuğa sahip ve çocuk sayısı üç ve dört olan annelerin bekçilik puan ortalaması tek çocuğu olan annelere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan eta kare (η^2) etki büyüklüğü analizine göre, 3-6 yaş çocuğu olan anne (0,31) küçük düzeyli etkiye sahip olduğu saptanmıştır. 7-11 yaş çocuğu olan annelerin çocuk sayısına göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. 3-6 yaşında çocuğu olan babalar ($F=3.272$, $p > 0,05$) ve 7-11 yaşında çocuğu olan babalar ($F=2.736$ $p > 0,05$) için çocuk sayısına göre maruz kaldıkları bekçilik davranışı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 8.

3-6 yaş ve 7-11 yaş özel gereksinimli çocuğu olan annelerin sosyo- ekonomik düzeylerine göre annelik bekçiliği puan ortalamaları ile babaların maruz kaldıkları bekçilik puan ortalamaları, standart sapmaları, Mann- Whitney-U ve t testi sonuçları

Ebeveyn	Çocuk Yaş	Sosyo- Ekonomik Düzey	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Anne	3-6 yaş	Alt	40	19,05	6,4	3,865	0
		Orta	77	14,9	5		η^2 :0,72
	7-11 yaş	Alt	50	27,98	10,01	3,57	0,001
		Orta	68	21,76	8,83		η^2 :0.66
Baba						Z	
	3-6 yaş	Alt	9	18,44	6,67	-1,503	0,132

Tablo 8. devam

3-6 yaş ve 7-11 yaş özel gereksinimli çocuğu olan annelerin sosyo- ekonomik düzeylerine göre annelik bekkılığı puan ortalamaları ile babaların maruz kaldıkları bekkılık puan ortalamaları, standart sapmaları, Mann- Whitney-U ve t testi sonuçları

Ebeveyn	Çocuk Yaş	Sosyo- Ekonomik Düzy	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Baba	3-6 yaş	Orta	55	14,84	4,6		$\eta^2:0.48$
Baba	7-11 yaş	Alt	18	26,39	10,47	1,998	0,049
		Orta	56	22,14	6,83		$\eta^2:0.63$

* $p<0.05$

Tablo 8'e bakıldığında, 3-6 yaşında çocuğu olan anneler ($t=3.865$, $p<0,05$) ve 7-11 yaşında çocuğu olan annelerin ($t=3.57$, $p<0,05$) sosyo-ekonomik düzye göre annelik bekkılık ölçeğı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğı belirlenmiştir. 3-6 ve 7-11 yaşlarında çocuğu olan alt sosyo-ekonomik düzyedeki annelerin, bekkılık puan ortalaması orta sosyo- ekonomik düzyedeki annelere göre daha yüksek olduğı bulunmuştur. 3-6 yaşında çocuğu olan ($Z=-1,503$, $p<0,05$) ve 7-11 yaşında çocuğu olan ($t=1.998$ $p<0,05$) babaların sosyo-ekonomik düzye göre maruz kaldıkları annelik bekkılığı davranışları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğı belirlenmiştir. 3-6 ve 7-11 yaşında çocuğu olan alt sosyo ekonomik düzyedeki babaların maruz kaldıkları bekkılık davranışları puanları orta sosyo ekonomik düzyedeki babalara göre daha yüksek olduğı söylenebilir. Yapılan eta kare (η^2) etki büyüklüğü analizine göre, 3-6 yaş çocuğu olan anne (0,72) büyük düzyeyli ve 7-11 yaş çocuğu olan anne (0,66) etki büyüklüklerinin orta düzyeyli etkiye sahip oldukları saptanırken, 3-6 yaş çocuğu olan baba (0,63) orta düzyeyli ve 7-11 yaş çocuğu olan baba (0,48) küçük düzyeyli etkiye sahip oldukları saptanmıştır.

Tablo 9.

3-6 yaş ve 7-11 yaş özel gereksinimli çocuğu olan annelerin tanı türüne göre annelik bekkılığı puan ortalamaları ile babaların maruz kaldıkları annelik bekkılığı puan ortalamaları, standart sapma, ANOVA ve t testi sonuçları

Ebeveyn	Yaş Grubu	Tanı Türü	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Anne	3-6 yaş	DKB	17	14,59	4,06	1,712	0,152
		DOWN	12	15	5,43		
		Fiziksel	21	16,67	5,02		
		ZE & ÖG	21	18,76	6,21		
		YGB	43	15,6	6,21		
	7-11 yaş	DEHB	11	21,45	11,34	4,93	0,424
		DKB	11	21,27	7,6		
		DOWN	12	24,67	9,01		
		Fiziksel	19	22,37	10,12		
		ZE & ÖG	45	26,13	10,2		
Baba	3-6 yaş	YGB	26	25	9,3	t	0,573
		DKB	19	15,21	4,24		
		YGB	25	14,4	5,01		

$p<0.05$ DKB: Dil ve konuşma bozuklukları, FE: Fiziksel engel, ZE: Zihinsel engel, ÖG: Öğrenme güçlüğü, YGB: Yaygın gelişimsel bozukluk.

Tablo 9. devam

3-6 yaş ve 7-11 yaş özel gereksinimli çocuğu olan annelerin tanı türüne göre annelik bekçiliği puan ortalamaları ile babaların maruz kaldıkları annelik bekçiliği puan ortalamaları, standart sapma, ANOVA ve t testi sonuçları

Ebeveyn	Yaş Grubu	Tanı Türü	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Baba	7-11 yaş	Fiziksel	12	24,67	8,5	1,897	0,157
		ZE & ÖG	25	25,08	8,21		
		YGB	20	19,7	7,02		

p<0.05 DKB: Dil ve konuşma bozuklukları, FE: Fiziksel engel, ZE: Zihinsel engel, ÖG: Öğrenme güçlüğü, YGB: Yaygın gelişimsel bozukluk.

Tablo 9 'da ki sonuçlara göre, 3-6 yaşında çocuğu olan anneler ($F=1.712$, $p>0,05$) ve 7-11 yaşında çocuğu olan annelerin ($F=4.93$, $p>0,05$) çocuklarına koyulan tanı türüne göre annelik bekçilik ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. 3-6 yaşında çocuğu olan babalar ($t=0.567$, $p>0,05$) ve 7-11 yaşında çocuğu olan babaların ($F=1.897$, $p>0,05$) çocuklarının tanı türüne göre anneler tarafından maruz kaldıkları bekçilik puanları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 10.

3-6 yaş ve 7-11 yaş özel gereksinimli çocuğu olan annelerin, tanı yaşına göre annelik bekçiliği puan ortalamaları ile babaların maruz kaldıkları bekçilik puan ortalamaları, standart sapma ve ANOVA testi sonuçları

Ebeveyn	Yaş Grubu	Tanı Alma Yaşı	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Anne	3-6 yaş	0-12 ay	38	16,71	5,4	0,39	0,761
		13-24 ay	26	15,12	5,44		
		25-42 ay	39	16,18	7,04		
		43-54 ay	18	16,33	4,49		
	7-11 yaş	0-12 ay	41	25,37	9,04	0,234	0,873
		13-24 ay	17	24,18	9,64		
		25-42 ay	28	23,71	9,23		
		43-54 ay	38	23,74	11,21		
Baba	3-6 yaş	0-12 ay	16	15,63	6,06	0,491	0,69
		13-24 ay	15	15,33	4,43		
		25-42 ay	22	14,18	4,97		
		43-54 ay	15	16,13	5		
	7-11 yaş	0-12 ay	26	26	6,66	2,253	0,089
		13-24 ay	16	20,31	8,72		
		25-42 ay	18	21,5	7,39		
		43-54 ay	20	23,9	8,25		

p<0.05

Tablo 10. incelendiğinde, 3-6 yaşında çocuğu olan anneler ($F=0.39$, $p>0,05$) ve 7-11 yaşında çocuğu olan annelerin ($F=0.234$, $p>0,05$) çocuklarının tanı yaşına göre annelik bekçilik ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. 3-6 yaşında çocuğu olan babalar ($F=0.491$, $p>0,05$) ve 7-11 yaşında çocuğu olan babaların ($F=2.253$, $p>0,05$) çocuklara koyulan tanı türüne göre maruz kaldıkları bekçilik davranış puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ve ilkököl döneminde (7-11 yaş) özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin bekçilik davranışları ve babaların annelik bekçiliği davranışlarına maruziyet durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi değerlendirilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, tablolarda belirtilen olan bulgulara yönelik yorumlar paylaşılacaktır.

Araştırma sonucunda, ilkököl döneminde (7-11 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan anneler okul öncesi dönem (3-6 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan annelere göre daha çok annelik bekçiliği davranışı gösterdiği belirlenmiştir. İlkoköl döneminde (7-11 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan babaların okul öncesi dönem (3-6 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan babalara göre daha fazla annelik bekçiliği davranışına maruz kaldığı bulunmuştur (Tablo 4). Literatüre bakıldığında birçok çalışma annelik bekçiliği davranışları ile baba katılımı arasında anlamlı bir farklılık olduğunu (Barry vd., 2011; Stevenson vd., 2014) annelik bekçiliği davranışları ile babaların bu davranışlara maruziyetleri arasında pozitif ilişki olduğunu belirtmiştir (Altenburger vd., 2018; Kulik ve Tsoref, 2010; Stevenson vd., 2014). Fakat annelik bekçiliği davranışlarını gösterme durumunu çocukların yaş gruplarına göre karşılaştıran herhangi bir çalışma bildiğimiz kadarıyla yapılmamıştır. 7-11 yaş ülkemizde ilkököl eğitiminin gerçekleştiği yaş aralığıdır. Çocuklar bu dönemde aile gözetiminden ve evlerinin korunaklı ortamından yeni ve farklı bir ortama girmek suretiyle hayata karışmaya başlamaktadırlar. Tipik gelişim gösteren çocuklar için bile çetrefilli olabilen bu süreç özel gereksinimli çocuklar ve aileleri için daha zorlayıcı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü özel gereksinimli çocuklar, bir yetişkine devamlı bağımlı olabilir ve hayatı süresince bakım desteğine ihtiyaç duyabilirler (Duru, 2016). Özellikle bu bağımlılık okul yaşamının başlaması, ev dışındaki geçirilen zamanın artması ve yine güvenli ortamlarından, evlerinden çıkmaları ile daha dikkatli olunmasını gerektirebilmektedir. Bu sebeple yeni girdikleri okul ortamına uyum sağlamak yeni kurallara uymak ve görevleri gerçekleştirmekte zorluk yaşayabilirler. Yaşanılan ve yaşanabilecek muhtemel zorluklara karşı temkinli ve dikkatli olma görevi çoğunlukla annelere düşmektedir. Dolayısıyla, annelerin göstereceği bekçilik davranışlarında artış olabilmekte ve sonucunda çocuğun güvenliği söz konusu olduğundan annelik bekçiliği davranışları koruyucu bir doğaya bürünebilmektedir (Kaufman ve Pickar, 2017). Annelerin okul ve diğer faaliyetlerde çoğunlukla çocukları ile birlikte olmasının, çocukları üzerinde uzman olduğu algısını arttırdığını ifade edilmektedir (Kulik ve Tsoref, 2010). Annelerin çocuklarını birçok açıdan kontrol etmek ve korumak için bekçilik davranışlarını sergilemesi sebebiyle babaların bu davranışlara maruziyetlerini etkilendiği düşünülmektedir. Ülkemizde ve dünyada aile merkezli programlara büyük önem verilmesine rağmen bu hizmetlerin çoğu hala annelere odaklanmıştır (McWayne vd., 2013). Dolayısıyla oluşturulan bu hizmetlerde babalar yer alamamakta özel gereksinimli çocuklarının eğitim süreçlerinden mahrum kalmalarına sebep olabilmektedir. Bu durumun, özellikle ilkököl dönemi çocuklarda babaların daha fazla bekçilik davranışlarına maruz kalmasındaki sebeplerden biri olduğunu düşünülmektedir. Ayrıca babaların, geçimi sağlayan, annelerin ise bakım veren rolünü üstlendiği geleneksel tutumların da etkisi ile annelerin çocuğun sorumluluğunu büyük oranda üstlenmesi, babaları çocuğa dair bilgilerden mahrum bırakabilmektedir. Anneler, eşlerinin geleneksel olarak kadın alanlarına katılımı nedeniyle kendilerini tehdit altında hissedebilmektedirler (Hauser, 2012). Elbette, genellikle yoksulluk, dil veya eğitimsizlik gibi nedenlerle sunulan bu hizmetlere ilgisiz kalan babalarda mevcuttur. Fakat genele bakıldığında aile programlarında annelerin daha ön planda olduğu düşünülmektedir. Ek olarak, babaların çalışma programları nedeniyle evde olmamaları yapılan bu çalışmalara katılımları düşük kalmasına sebep olabilmektedir (Hintermair ve Sarimski, 2019). Bu nokta da babalara ulaşmak ve yapılan bu çalışmalara dahil etmenin zorlayıcı olduğu düşünülmektedir. Böylelikle babaların çocukları ile ilgili bilgi düzeyleri azalmakta ve çocuklarının hayatlarına dahil olma olasılıkları düşebilmektedir.

Araştırma sonucunda, okul öncesi dönemde (3-6 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan ve öğrenim düzeyleri ilköğretim olan annelerin, annelik bekçilik puan ortalaması öğrenim düzeyi lise ve üstü olan annelere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İlkoköl döneminde (7-11 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan ve öğrenim düzeyi ilköğretim olan annelerin bekçilik puan ortalaması öğrenim düzeyi lisans ve üstü olan

annelere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemde (3-6 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan ve öğrenim düzeyi ilköğretim ve lise olan babaların, çalışma bulgularına göre maruz kaldıkları bekçilik davranışı puan ortalaması öğrenim düzeyi lisans ve üstü babalara göre daha yüksek olarak belirlenmiştir. İlkokul döneminde (7-11 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan ve öğrenim düzeyi ilköğretim olan babaların, maruz kaldıkları bekçilik davranışı puan ortalaması öğrenim düzeyi lise ve üstü babalara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 5). Araştırma sonucunda özel gereksinimli çocuğun yaşından bağımsız olarak annelerin eğitim düzeyi arttıkça bekçilik davranışı gösterme oranının düştüğü bu verilere paralel olarak babaların eğitim düzeyi yükseldikçe bekçilik davranışlarına maruz kalma olasılığının da düştüğü belirlenmiştir. Aynı doğrultuda annenin eğitim seviyesinin yüksek olduğu hallerde, annenin eğitim seviyesinin düşük olma durumuna göre babanın çocuk bakımıyla daha fazla ilgilenme eğiliminde olduğu yapılan çalışmalarla da ortaya konmuştur (Kulik ve Tsoref, 2010). Üniversite seviyesinin altında eğitim alan babaların, üniversite eğitimi alan babalara göre çocuklarıyla daha az meşgul olduğu bulunmuştur (İzci ve Jones, 2021). Yapılan bu araştırmalara paralel olarak diğer araştırmalar eşitlikçi cinsiyet rollerine sahip annelerin, çocuk bakımına baba katılımını teşvik etme konusunda önemli ölçüde daha büyük bir eğilim gösterdiğini ortaya koymuştur (Altenburger vd., 2018). Çalışma da ortaya konan, eğitim seviyesine göre annelerin bekçilik davranışları gösterme durumu ile babaların bu davranışlara maruz kalma durumları arasındaki bu sonuç, eğitim düzeyi yüksek annelerin daha eşitlikçi ebeveynlik kalıplarını benimsediğini düşündürmektedir. Hauser (2012) araştırmasında eğitim seviyesi yüksek annelerin daha eşitlikçi cinsiyet rolü ideolojilerini benimsediğini belirtmiştir. Bunun yanında eğitim seviyesi azaldıkça geleneksel cinsiyet tutumlarını hem annelerin hem de babaların benimseme olasılıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Böylece bekçilik davranışlarını sergileme ve bu davranışlara maruz kalma durumlarının da artacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ve ilkokul döneminde (7-11 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan ve çalışmayan annelerin bekçilik puan ortalaması çalışan annelere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 6). Okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ve ilkokul döneminde (7-11 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan babaların çalışma durumuna göre maruz kaldıkları bekçilik davranış puanlarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Babalık üzerine yapılan diğer çalışmalarla da tutarlı olarak çalışmamızda babaların istihdam özelliklerinden ziyade annelerin istihdam özelliklerinin babaların katılımı ile daha güçlü bir şekilde ilişkili olduğu göstermiştir (Meteyer ve Perry-Jenkins, 2010). Babaların katılımı, annenin çalıştığı iki ebeveynli ailelerde tek gelirli ailelere göre daha fazla olduğu düşünülmektedir. Yine anne ev dışında daha fazla çalıştığında, babanın çocuk bakımıyla daha fazla ilgilendiği diğer çalışmalarla da ortaya konmuştur (Baxter ve Smart, 2010). Önceki araştırmalara da dayanarak, anne ve babaların ekonomik katkıları benzer olduğunda, çocuk bakım faaliyetlerine katılımında daha adil olacağı tahmin edilmektedir. Fakat bunun aksine bazı çalışmalarda, çocuk bakımı ve aile işleri için takdir edilme duygusunun, annelerin ev işleri ve çocuk bakımındaki adalet algılarının en önemli yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Cabrera, 2020). Aynı zamanda çalışan anneler çocuk bakımında merkezi bir rol oynarken kendilerini daha iyi hissetmektedirler (Baker, 2017). Bu düşünce, kariyerleri ve maddi kazançları ne olursa olsun kadınların yeri doldurulamaz hissedebilecekleri annelik rollerinden vazgeçmek istememeleri ayrıca özerklik ve güç uygulayabileceği eşler olarak konumlarının yerini alamayacağı düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir. Dolayısıyla anneler çok önem verdikleri rollerini babaları anlamlı ebeveyn- çocuk etkileşimlerinden belirli bir mesafe de tutarak bekçi olarak hareket etmeye devam etmeyi tercih edebilirler (Gaunt ve Pinho, 2018). Böylelikle babaların çocuklarının bakım ve sorumluluklarına daha az katılım gösterdiği düşünülmekte bu da tespit ettiğimiz veriler ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırma sonucunda, okul öncesi dönemde (3-6 yaş) üç ve dört çocuğu olan annelerin bekçilik puan ortalamasının, tek çocuğu olan annelere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ve ilkokul döneminde (7-11 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan babaların çocuk sayısına göre

maruz kaldıkları bekçilik davranışları puan ortalaması benzer bulunmuştur (Tablo 7). Bazı araştırmalar, evde yaşayan daha fazla çocuğun, çoklu talepler nedeniyle olumlu ebeveynliklerdeki düşüşlerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Baker, 2013). Diğer çalışmalar ise evde yaşayan daha fazla çocuğun, daha büyük çocuklar tarafından sağlanan yardım nedeniyle ebeveynlerin bakım yükünü en aza indirdiğini bildirmişlerdir (Baker, 2017). Çalışma sonucunda, okul öncesi dönemde (3-6 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuk sayısı ile annelik bekçiliği arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Başka bir ifadeyle çocuk sayısı arttıkça annelerin bekçilik davranışı gösterme olasılıklarının da arttığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan annelerin büyük çoğunluğu orta yaş aralığındadır. Bu sebeple, okul öncesi dönemde (3-6 yaş) özel gereksinimli çocuğun evin en küçüğü olması, dolayısıyla annenin en çok odaklandığı çocuk olması muhtemel gözükmemektedir. Bu noktada ablalar veya abiler kendi başlarına birçok noktada anneden bağımsız hareket edebilmektedir. Bu nedenle anneler neredeyse tüm ilgisini özel gereksinimli çocuğuna vermek suretiyle annelik bekçiliği davranışlarını gösterebilir. Yaş aralığı fark etmeksizin babaların özel gereksinimli çocuklarının annelerinin gösterdiği bekçilik davranışları arasındaki farkın benzer olması gerek çalışmamızdaki baba katılımcı sayısının azlığından gerekse çocuğun yaşı ne olursa olsun annenin her daim göstereceği ilginin engel durumundan dolayı aynı kalmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Babalar da bulgularımızda da görüldüğü gibi, gösterilen bu davranışlara aynı oranda maruz kalmaktadır.

Çalışma da okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ve ilkökul döneminde (7-11 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan alt sosyo- ekonomik düzeydeki annelerin bekçilik puan ortalaması orta sosyo-ekonomik düzeydeki annelere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ve ilkökul döneminde (7-11 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan alt sosyo-ekonomik düzeydeki babaların maruz kaldıkları bekçilik davranışı puanları orta sosyo-ekonomik düzeydeki babalara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 8). Özellikle özel gereksinim alanındaki literatürde annelerin beklentileri tipik olarak ailelerinin iç dinamiklerine odaklanırken, babaların beklentilerini öncelikle çalışma hayatına odaklanmak olduğu ifade edilmektedir (Hauser; 2012; Macdonald ve Hasting, 2010). Böylelikle anneler özel gereksinimli çocuklarının bakımını büyük oranda karşılamak yoluyla çocuklarındaki alışılmadık dile, duygulanıma ve davranışlara karşı daha donanımlı hale gelirler (Hoffmann ve Moon, 1999). Bu donanım sayesinde anneler çocukları hakkında uzman olduklarına inanabilir. Aynı zamanda çocukla ilgili en doğru kararı kendilerinin verebileceği izlenimine kapılabilirler. Dolayısıyla baba aşına olmadığı çocuk davranışlarına müdahale edemediğinden annelerin bekçilik davranışı gösterme olasılığının artabileceği düşünülmektedir. Bilhassa engel derecesi orta veya yüksek olduğunda babanın olumsuz tutumuna karşı annenin olumsuz tutum sergilemesi ve babanın davranışlarının dikkatli bir şekilde anne tarafından değerlendirilmesi ile bazı öngörülebilir bekçilik davranışları ortaya çıkabilir. Olsson ve Hwang (2006) yaptıkları çalışmalarında evde özel gereksinimli bir çocuğun varlığının ücretli işe katılım ve ebeveyn refahı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ve özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin ücretli işe daha az dâhil olduğunu dolayısıyla daha düşük refah seviyesine sahip olduğunu doğrulamıştır. Daha iyi ekonomik kaynaklara sahip ailelerin özel gereksinimli çocukları için daha iyi eğitim ve sosyal destek alabildiği ve daha iyi bakım hizmetlerine ulaşabildiği bilinmektedir (Hazar ve Bütün- Ayhan, 2021). Bu hizmetlere ulaşamamasının önündeki engel, annelerin babalar hakkındaki inançları ve bilhassa geleneksel cinsiyet tutumları doğrultusunda babadan beklentilerinin karşılanmaması olarak görülebilmekte ve sonucunda da babayı çocuktan uzak tutabilmektedirler (Gaunt ve Pinho, 2018). Yapılan birçok çalışmada da ortaya konan babaların mali katkılarının, babaların çocuklarla geçirdikleri zaman üzerindeki annelik kısıtlamalarıyla ilişkili olduğu bulgusu çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir (Fagan ve Barnett, 2003; Gaunt, 2006; Aydın ve Akgöz- Aktaş 2017).

Araştırma sonucunda okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ve ilkökul döneminde (7-11 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan annelerin, özel gereksinimli çocuklarına konulan tanı türüne göre annelik bekçilik ölçeği puanları ortalaması benzer olarak bulunmuştur. Okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ve ilkökul döneminde (7-11 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan babaların, özel gereksinimli çocuklarına konulan tanı türüne göre maruz kaldıkları bekçilik davranışları puan ortalamasının ise benzer olduğu tespit edilmiştir (Tablo 9). Çalışma sonucunda, annelerin gösterdiği bekçilik davranışları ile babaların maruz kaldığı bekçilik

davranışları arasında çocuğun tanısına göre herhangi bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Alan yazında yapılan çalışmalarda ise farklı özel gereksinimin türlerine göre bekçilik davranışları ve baba katılımı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, belli özel gereksinim durumları seçilerek o gereksinim grubuna sahip çocukları olan babaların katılımı ve yaşadıkları süreçler ve annelik bekçiliği davranışlarıyla ilgili çalışmalar yer almaktadır (Ör. Hintermair ve Sarimski, 2019; MacDonald ve Hastings, 2010). Bu çalışmalarda annelik bekçiliği davranışlarının özellikle özel gereksinimli çocuğun hassas bakım ve özen gerektirmesinden kaynaklanabileceği vurgulanmıştır. Bunun olası sebepleri olarak da annelerin bakış açısına göre babanın engelli çocuğa yeterli bakımı sağlayamayabileceği ve/veya kendilerini bu sorunlarla başa çıkmak için daha nitelikli düşünceleri olarak ifade edilmiştir. Anne ve babalar çocuk sahibi olmaya karar verdikleri andan itibaren doğacak çocuğu koşulsuz bir şekilde kabul ederek bakım sorumluluğunu almayı -istisnalar dışında- kabul etmektedirler. Dolayısıyla doğan çocuğun hayatı boyunca alacağı temel bakımının ve yetiştirilme şeklinin gerek tipik gelişim gösteren çocuklar için gerekse engel tanısı olan çocuklar için bir farklılık göstermeyeceği düşünülmektedir. Annelik ve babalık koşulsuz sevgiyi kapsamaktadır. Çocuklarının hayatlarında diğer çocuklardan farklı ve biraz daha zor bir gelişim sürecinden geçmesi (Duru, 2016) ve geçecek olması onların fikirlerinde farklılıklara sebep olmayacağını düşündürmektedir.

Çalışma sonucunda, okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ve ilkökul döneminde (7-11 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan annelerin, özel gereksinimli çocuklarının tanı yaşına göre annelik bekçilik puan ortalamasının benzer olduğu bulunmuştur. Okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ve ilkökul döneminde (7-11 yaş) özel gereksinimli çocuğu olan babaların çocuklarının tanı yaşına göre maruz kaldıkları bekçilik davranışları puan ortalamasının ise yine benzer olduğu tespit edilmiştir (Tablo 10). Araştırma bulgularında, çocuğun tanı aldığı yaşın şu andaki yaşı ne olursa olsun annenin gösterdiği bekçilik davranışları ile babanın bu davranışlara maruz kalma durumunda farklılıklara sebep olmadığı bulunmuştur. Aileler çocukları doğduğu andan itibaren bakım verme süreci başlamaktadır. Çocuğun farklılıklarının anlaşılması biraz zaman alsa da temelde tanı yaşının öncesinde- doğuştan gelen engel durumları dışında- fark edilir. Çocuğun tanı alması ise zaten süren bir durumun açıklaması olarak düşünülebilir. Elbette, bazı tanı türlerinde erken yaşta tanı almanın çocukların erken müdahale programlarına daha erken dahil olmasına ve ek olarak öğrenme ve eğitim süreçlerinden en iyi şekilde faydalanmasına katkı sağlayacaktır. Fakat tanı yaşı değişse de anne ve babaların bakım sorumluluklarında bir farklılığa sebep olmayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla anne ve babaların davranışlarının çocuk tanı aldıktan sonra farklılık göstermeyeceği aksine tanı alması ile birlikte daha dikkatli ve özenli bir bakım sürecine gireceği düşünülmektedir. Ayrıca, özel gereksinimli çocuğun tanıyı aldığı yaştan ziyade annelerin ve babaların özel gereksinimli çocuklarının geleceğine yönelik planlarına ve engel durumunun çocukta ve aile içinde ortaya çıkaracağı uyum problemlerine daha çok odaklanması ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak annelik bekçiliği davranışları özel gereksinimli çocukların babalarının hayatlarına katılımını etkileyebildiği düşünülmektedir. Özellikle okul döneminde güvenli evlerinden daha sık çıkmaya başlamalarının annelerin çocuklarını korumak amacıyla bekçilik davranışlarında bulunma durumunu arttırdığı söylenebilir. Dolayısıyla da babaların çocukların hayatına katılımını olumsuz yönde etkilediği ifade edilebilir.

5. Öneriler

Annelik bekçiliği kavramı ülkemizde son birkaç yıldır ele alınan bir kavramdır. Dolayısıyla bu konu ile ilgili daha ayrıntılı çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Babaların annelik bekçiliğine ilişkin değerlendirmelerinin, babanın çocuk bakımına katılımını açıklayan kilit bir değişken olduğu bulgusunun ışığında: Tek ebeveynli ve/veya boşanmış aileye sahip özel gereksinimli çocukların

annelerinin bekçilik davranışları ile genelde uzakta olan babaların bu davranışlara maruziyetlerini daha ayrıntılı açıklayan çalışmalar planlanabilir. Babaların özel gereksinimli çocukların bakımına dahil olmalarını etkileyen anneler dışındaki sosyal bağlamlar (okul, devlet destek sistemleri, eğitim düzenlemeleri, yasal haklar vb.) hakkında bilgimiz sınırlıdır bu noktada babaların yaşamları boyunca çocuklarının esenliğine uzun vadeli katkı sağlama yollarını daha net bir şekilde detaylandıran ek araştırmaların faydalı olacağı söylenebilir. Son olarak, yapılacak yeni araştırmalarda, annelik bekçiliğinin kaynaklarını anlamaya yönelik farklı kültürleri de içeren ve annelerin bekçilik davranışı göstermesinin önündeki sebepleri daha derinlemesine ortaya koymak amacıyla nitel çalışmalar yapılması önerilebilir.

Kaynakça /Reference

- Akgöz-Aktaş, G., & Aydın, A. (2020). Anne bekçiliği ölçeği anne formunun Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 23(45), 63-77. <https://doi.org/10.31828/tpy1301996120200131m000018>
- Allen, S.M., & Hawkins, A.J. (1999). Maternal gatekeeping: Mothers' beliefs and behaviors that inhibit greater father involvement in family work. *Journal of Marriage and Family*, 61, 199-212. <https://doi.org/10.2307/353894>
- Altenburger, L.E., Schoppe-Sullivan, S.J., & Kamp- Dush, C.M. (2018). Associations between maternal gatekeeping and fathers' parenting quality. *Journal of Child and Family Studies*, 27(8), 2678-2689. <https://doi.org/10.1080/13229400.2020.1825229>
- Avşaroğlu, S., & Gilik, A. (2017) Özel gereksinimli çocuğa sahip anne- babaların kaygı durumlarına göre umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*. 16 (3), 1022-1035.
- Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science*, 17(4), 184-197.
- Baker, C.E. (2017). Father-son relationships in ethnically diverse families: Links to boys' cognitive and social emotional development in preschool. *Journal of Child and Family Studies*, 26(8), 2335-2345. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0743-3>.
- Ballard, K., Bray, A., Shelton, E. J., & Clarkson, J. (1997). Children with disabilities and the education system: The experiences of fifteen fathers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(3), 229-241.
- Barry, A. A., Smith, J. Z., Deutsch, F. M., & Perry-Jenkins, M. (2011). Fathers' involvement in child care and perceptions of parenting skill over the transition to parenthood. *Journal of Family Issues*, 32(11), 1500-1521. <https://doi.org/10.1177/0192513X11406229>
- Baxter, J., & Smart, D. (2011). Fathering in Australia among couple families with young children. *Australian Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs, Occasional Paper*, (37).
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Veri Analizi El kitabı* (23. baskı). Pegem Akademi.
- Cabrera, N. J. (2020). Father involvement, father-child relationship, and attachment in the early years. *Attachment & Human Development*, 22(1), 134-138.
- Cabrera, N.J., Shannon, J.D., & Tamis-Lemonda, C. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From Toddlers to Pre-K. *Applied Development Science*, 11(4), 208-213. <https://doi.org/10.1080/10888690701762100>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd Edition) Routledge.
- De Luccie, M. F. (1995). Mothers as gatekeepers: A model of maternal mediators of father involvement. *The Journal of Genetic Psychology*, 156(1), 115-131.
- Dienhart, A. & Daly, K. (1997). Men and women cocreating father involvement in a non-generative culture. In A. J. Hawkins and D. C. Dollahite (Eds.) *Generative fathering: Beyond deficit perspectives*. Thousand Oaks, CA: Sage Disabilities, 202-225.
- Duru, S., (2016). *Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerde kadına yönelik aile içi şiddetin incelenmesi*. [Yüksek Lisans tezi: Ankara Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Duygun, T., & Sezgin, N. (2003). Zihinsel engelli ve sağlıklı çocuk annelerinde stres belirtileri, stresle başa çıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeyine olan etkisi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 18 (52), 37- 52.
- Fagan, J., & Barnett, M. (2003). The relationship between maternal gatekeeping, paternal competence, mothers' attitudes about the father role, and father involvement. *Journal of Family Issues*, 24(8), 1020-1043. <https://doi.org/10.1177/0192513X03256397>
- Gaunt, R. (2006). Couple similarity and marital satisfaction: Are similar spouses happier? *Journal of Personality*, 74, 1-20. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00414.x>
- Gaunt, R. (2008). Maternal gatekeeping: Antecedents and consequences. *Journal of Family Issues*, 29(3): 73-395. <https://doi.org/10.1177/0192513X07307851>
- Gaunt, R., & Pinho, M. (2018). Do sexist mothers change more diapers? Ambivalent sexism, maternal gatekeeping, and the division of childcare. *Sex Roles*, 79(3), 176-189. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0864-6>
- Hauser, O. (2012). Pushing daddy away? A qualitative study of maternal gatekeeping. *Qualitative Sociology Review*, (3)1: 35- 59. <https://doi.org/10.18778/1733-8077.8.1.03>
- Hazar, Z., & Bütün-Ayhan, A. (2021). Ergenlik döneminde zihinsel engelli çocuğu olan annelerin deneyimlerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 215-238. <https://doi.org/10.35235/uicd.1088313>
- Hintermair, M., & Sarimski, K. (2019). Fathers of deaf and hard-of-hearing infants and toddlers—experiences, needs, and challenges. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(2), 84-94. <https://doi.org/10.1093/deafed/eny040>
- Hoffman, C.D., & Moon, M. (1999). Women's characteristics and gender role attitudes: Support for father involvement with children. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(4), 411-418. <https://doi.org/10.1080/00221329909595554>
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2008-2013). *Engelli hakları izleme raporu* http://www.engellihaklariizleme.org/tr/files/belgeler/kitap_2013.pdf
- İzci, B., & Jones, I. (2021). An exploratory study of Turkish fathers' involvement in the lives of their preschool aged children. *Early Years*, 41(2-3), 248-261.
- Karabulut, H. (2019). Annelerin Bildiriminden Annelik Bekçiliği: Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *2nd International Congress On New Horizons in Education and Social Sciences (ICES)*, 355-360. <https://doi.org/10.21733/ibad.584165>
- Karabulut, H. (2021) Okul Öncesi Dönem (3-6 Yaş) ve İlkokul Dönemi (7-11 Yaş) için Annelik Bekçiliği Ölçeği'nin (ABÖ) Uyarlanması: Anne ve Baba Formu. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 34-53. <https://doi.org/10.35235/uicd.828666>
- Karabulut, H., & Şendil, G. (2017). Annelik bekçiliği ölçeği'nin (ABÖ) Türkçe'ye uyarlanması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 686-699. <https://doi.org/10.17755/esosder.304704>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11. baskı) Nobel Yayınevi.
- Kaufman, R.L., & Pickar, D.B. (2017). Understanding parental gatekeeping in families with a special needs child. *Family Court Review*, 55(2), 195-212. <https://doi.org/10.1111/fcre.12273>
- Kaytez, N., Durualp, E., & Kadan, G. (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 197-214.
- Kıraççı, B., ve Bakkaloğlu, H. (2023). The Relationship between Maternal Gatekeeping and Fathers' Involvement in Caring for Preschool Children with Special Needs. *The American Journal of Family Therapy*, 51(1), 94-112.

- Kulik, L., & Rayyan, F. (2003). Spousal relations and well-being: A comparative analysis of Jewish and Arab dual-earner families in Israel. *Journal of Community Psychology*, 31(1), 57-73. <https://doi.org/10.1002/jcop.10035>
- Kulik, L., & Tsoref, H. (2010). The entrance to the maternal garden: Environmental and personal variables that explain maternal gatekeeping. *Journal of Gender Studies*, 19(3), 263-277. <https://doi.org/10.1080/09589236.2010.494342>
- Lopez, S., Mcwhirter, A., Rosencrans, M., Giuliani, N. R., & McIntyre, L. L. (2019). Father involvement with children with developmental delays. *Global Education Review*, 6(1), 40-62.
- Macdonald, E.E., & Hatings, R.P. (2010). Fathers of children with dervelopmental disability. The Role of The Father in Child Deveoplment, içinde. 486- 516.
- McWayne, C., Downer, J. T., Campos, R., & Harris, R. D. (2013). Father involvement during early childhood and its association with children's early learning: A Meta-analysis. *Early Education & Development*, 24(6), 898-922.
- Meteyer, K., & Perry-Jenkins, M. (2010). Father involvement among working-class, dual-earner couples. *Fathering*, 8(3), 379.
- Oktar, M.N., & Yıldız, R. (2019). Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin ölüm kaygısı ile sosyal politikalara güven ilişkisi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 14-1, 463-498. <https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.478213>
- Olsson, M. B., & Hwang, C. P. (2006). Well-being, involvement in paid work and division of child-care in parents of children with intellectual disabilities in Sweden. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 963-969.
- Özmen, D., & Çetinkaya, A. (2012). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadığı sorunlar. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 28(3), 35-49.
- Pickar, D. B., & Kaufman, R. L. (2019). The special needs child after separation or divorce. *Evidence-informed interventions for court-involved families: Promoting healthy coping and development*, 325-354.
- Puhlman, D.J., & Pasley, K. (2013). Rethinking maternal gatekeeping. *Journal of Family Theory & Review*, 5(3), 176-193. <https://doi.org/10.1111/jftr.12016>
- Puhlman, D.J., & Pasley, K. (2017). The maternal gatekeeping scale: constructing a measure. *Family Relations*, 66(5), 824-838. <https://doi.org/10.1111/fare.12287>
- Sivrikaya, T., & Çifci-Tekinarslan, İ. (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerde stres, sosyal destek ve aile yükü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Özel Eğitim Dergisi*.14(2), 17-29. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000182
- Stevenson, M. M., Fabricius, W. V., Cookston, J. T., Parke, R. D., Coltrane, S., Braver, S. L., & Saenz, D. S. (2014). Marital problems, maternal gatekeeping attitudes, and father-child relationships in adolescence. *Developmental Psychology*, 50(4), 1208. <https://doi.org/10.1037/a0035327>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2011).Özürlülerin sorun ve beklentileri araştırması <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ozurlulerin-Sorun-ve-Beklentileri-Arastirmasi-2010-6370>.
- Uyaroğlu, A. K., & Bodur, S. (2009). Zihinsel yetersizliği olan çocukların anne-babalarında kaygı düzeyi ve bilgilendirmenin kaygı düzeyine etkisi. *TAF Prev. Med. Bull.* 8(5):405-412

Yaralılar, T. (2010). *Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin psiko-sosyal sorunları* [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi] ("<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>")

EXTENDED ABSTRACT

1.Introduction

The child born into the family, which forms the basis of society, brings a difference to family dynamics. The addition of a child with special needs (SN) to the family causes anxiety, stress and shock even in the strongest families. The presence of a new family member leads to significant changes in the functioning of the family and the responsibilities and roles of other family members. Children with SN, who are known to be at high risk for behavioral and mental health problems, require close supervision at all times compared to their typical peers. In many families, this task falls to the mother. In the last century, women's participation in business life has increased and their roles have been differentiated. These differentiated roles may hinder fathers' involvement in childcare, with mothers attempting to control their husbands' childcare responsibilities by retaining the traditional maternal role. This attempt is called "maternal gatekeeping" (MG). Fathers who encounter MG behaviors' and attitudes give up participating in the care of their children with SN and become invisible in their children's lives. In the literature, studies have mostly focused on the MG behaviors of mothers of typically developing children. At the same time, the positive effects of father's involvement on child development have been reported in many studies. This study was conducted to determine the MG behaviors of fathers with children with SN in preschool period (3-6 years old) and primary school period (7-11 years old) and their exposure to MG behaviors', to reveal and interpret how they differ according to the demographic variables of children with SN and family. The study is one of the rare studies in Türkiye that deals with MG behaviors' and fathers' exposure to MG behaviors' in raising children with SN in terms of socio-demographic variables and different age groups, and in this sense, our study has a unique value.

2. Method

Descriptive survey model was used in the research. The sample of the study was determined by simple random sampling method. The participants of the study consisted of a total of 393 parents, including 121 mothers and 68 fathers who had a child with SN in preschool and primary school, who had a child with a single disability diagnosis, who did not have any chronic disease and who voluntarily agreed to participate in the study, who were independent from each other, and 124 mothers and 80 fathers who had a child with SN in primary school. "Demographic Information Form" and "Mother and Father Forms of the Maternal Gatekeeping Scale for preschool period (3-6 years) and primary school period (7-11 years)" were used to collect the data. Data was collected online. The normality of the gatekeeping score was analyzed with skewness and kurtosis values. In data analysis, t test and one-way ANOVA method were used. The difference between which groups was determined by LSD method. The category of variables for which the number of data was not sufficient ($N < 10$) was not included in the analyses or combined with the category above. In addition, in some cases where the number of data was not sufficient, the non-parametric Mann-Whitney U analysis method was used. Statistical analyses were compared at 95% confidence interval or $p < .05$ significance level. For this study, the Cronbach Alpha (α) coefficient for the preschool period was calculated as .88 for the mother form and .84 for the father form. In the primary school period, the α coefficient was calculated as .91 for the mother form and .92 for the father form.

3. Findings, Discussion and Conclusions

It was determined that mothers with children with SN in primary school period showed more MG behaviors' than mothers with children with SN in preschool period. It was found that fathers with children with SN in primary school period were exposed to more MG behaviors' than fathers with children with SN in preschool period. In other words, it was noted that the mothers of children with SN were more likely to

show MG behavior as their children got older, and in support of this, fathers were more likely to be exposed to these and similar behaviors' as their children got older. In the 7-11 age period, children start to get involved in life by entering a new and different environment from family supervision and the sheltered environment of their homes. This process, which can be difficult even for children with typical development, is thought to be more challenging for children with SN and their families. Since mother's exhibit gatekeeping behaviors to control and protect their children in many aspects, it is thought that fathers' exposure to these behaviors' is affected. In the study, it was determined that MG behaviors showed significant differences according to education level, employment status, socio-economic level and number of children, while they did not show significant differences according to family structure, gender of the child with SN, diagnosis type and age of the child with SN. While the fathers' exposure to MG behaviors was found to be significant according to their education level and socio-economic level, it was not found to be significant according to the number of children, employment status, family structure, gender of the child with SN, diagnosis type and diagnosis age. Educational level and socio-economic level appear to be important variables in both the cause and the result of showing MG behavior. It shows that when the mother's education level is high, the father tends to be more involved in childcare than when the mother's education level is low (Hauser, 2012). In addition, it can be said that as the educational level decreases, mothers and fathers are more likely to adopt traditional gender attitudes. Therefore, the likelihood of exhibiting and being exposed to gatekeeping behaviors' increases. Based on the results of the study, it is thought that MG behaviors' can affect the involvement of fathers of children with SN in their lives and it is recommended to conduct more comprehensive studies on social contexts other than mothers that affect children with SN.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı, İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Birimi

Etik değerlendirme kararının tarihi:11/10/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:15/171

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Katkı oranı %60'tır. Araştırmanın ilgili literatürünün taranması ve raporlanması, verilerin toplanması, veri analizi, tartışma, sonuç ve önerilerin raporlanması.

Yazar 2: Katkı oranı %40'tır. Yöntemin belirlenmesi, araştırmanın tasarımı, tartışma, danışmanlık.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar çatışması olmadığını ifade ederiz.



Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Olan Bireylerin Sosyal İletişim ile Oyun Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of The Relationship Between Social Communication and Play Skills of Individuals With Autism Spectrum Disorder

Çağla Şeyma ŞAHİN¹ , Neriman ARAL²

Geliş Tarihi (Received): 15.02.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 18.12.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Bu araştırmanın amacı; OSB tanısı olan bireylerin sosyal iletişim becerileri ile oyun becerilerini bazı değişkenlere göre incelemek ve sosyal iletişim becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu araştırmaya, 40-70 aylık, OSB tanısı olan, eşlik eden başka bir yetersizliği bulunmayan, özel eğitim destek hizmeti alan çocuğa sahip 53 ebeveyn katılmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu, SİL KOL-R-OTV ve PIPPS-P ölçekleri kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak Kolmogorov-Smirnov, Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testi ve Spearman korelasyon analiz testi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinden, OSB tanısı olan bireylerin sosyal iletişim ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin, kardeş sayısı bir-iki arasında olan bireylerin ifade edici dil ve taklit becerilerinde daha başarılı olduğu; otizm derecesi arttıkça sosyal iletişim becerileri ile oyun becerilerinde düşük performans gösterdiği, özel eğitim dışında farklı eğitim alma durumunun sosyal iletişim ile oyun becerilerini olumlu yönde etkilediği, anne ve baba öğrenim durumu yüksek olan çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinde daha başarılı olduğuna ilişkin anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Sosyal iletişim becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkide, OSB tanısı olan bireylerin sosyal iletişim becerileri arttıkça oyun etkileşimleri artmakta olup oyundan kopma davranışlarının azalma gösterdiğine dair anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Sosyal İletişim Becerileri, Oyun Becerileri

&

Abstract: The purpose of this research is to examine the social communication skills and game skills of individuals diagnosed with Autism Spectrum Disorder according to some variables and to reveal the relationship between social communication skills and play skills. 53 parents of children aged 40-70 months, diagnosed with ASD, without any other accompanying disabilities, and receiving special education support services participated in this study. Data in the study were obtained using the General Information Form, SILKOL-R-OTV and PIPPS-P scales prepared by the researcher. The data obtained were analyzed with Kolmogorov Smirnov, Kruskal Wallis and Mann Whitney U test and Spearman correlation analysis test using SPSS program. From the analysis of the data obtained as a result of the research, it was determined that the relationship between social communication and play skills of individuals diagnosed with ASD was more successful in expressive language and imitation skills of individuals with one or two siblings; Significant results were obtained indicating that as the degree of autism increases, children show lower performance in social communication skills and play skills, receiving different education other than special education positively affects social communication and play skills, and children whose parents have high educational status are more successful in social communication and play skills. . In the relationship between social communication skills and play skills; Significant results have been obtained showing that as the social communication skills of individuals diagnosed with ASD increase, their game interactions increase, and their game withdrawal behavior decreases.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Social Communication Skills, Play Skills

Atıf/Cite as: Şahin, Ç.Ş. & Aral, N. (2025). Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireylerin sosyal iletişim ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 646-666, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1437948](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1437948).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Bil. Uzm. Çağla Şeyma ŞAHİN, caglasahin99@hotmail.com, [0009-0006-2954-437X](https://orcid.org/0009-0006-2954-437X)

² Prof. Dr. Neriman ARAL, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, aralneriman@gmail.com, [0000-0002-9266-938X](https://orcid.org/0000-0002-9266-938X)

1. GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal etkileşime girebilme ve sosyal iletişimi sürdürmede sınırlılıklar gösteren, kendini tekrar eden sınırlı ve takıntılı davranışlar ile karakterize edilmiş, yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluktur (Usta ve Yazıcı, 2020). Diğer tanımlardan birine göre OSB, semptomları çocukluk döneminde ortaya çıkan ve ömür boyu devam eden, bireylerin sosyal iletişim ve etkileşim becerilerini olumsuz etkileyen, tekrarlayıcı davranışlar ve sınırlı ilgi davranışları olan nörogelişimsel bir bozukluktur (Aydın ve Özgen, 2018). OSB, toplumsal etkileşim ve toplumsal iletişim becerilerinde sınırlılıklar, tekrarlı davranışlar içeren ve kısıtlı ilgi alanlarına sahip olup, çocukluk çağında kendini gösteren nörogelişimsel bozukluk olarak nitelendirilir (Kadak ve Meral, 2019). OSB'nin tanımları incelendiğinde ele alınan ortak yönlerin, sosyal iletişim ve etkileşim becerileri olduğu, takıntılı basmakalıp davranışlar ile karakterize edildiği, çocukluk döneminde ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluk olduğu görülmektedir. ABD Hastalık Kontrol ve Korunma Merkezlerinin (Centers for Disease Control and Prevention, CDC) Otizm ve Gelişimsel Engellilik İzleme Ağının (ADDM) 2000 yılından günümüze kadar süren çalışmalarından elde edilen son verilerine göre OSB'nin görülme sıklığı 36'da bir olarak tespit edilmiştir. Buna ek olarak cinsiyet faktörü açısından erkek çocuklarının kız çocuklarına oranla OSB'ye sahip olma ihtimalinin dört kat daha fazla olduğu ifade edilmektedir (Maenner vd., 2023). DSM-V'de ise OSB "otizm açılımı kapsamında bozukluk" olarak ele alınmış ve nörogelişimsel bozukluklar bölümünde OSB'ye yer verilmiştir. OSB tanısı, Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından hazırlanan ve uluslararası olarak kullanılan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-V Diagnostic and Statistical Manual-DSM) ile konmaktadır (Dargut Güler, 2019). OSB tanısı olan bireylerde sözel ve sözel olmayan dili anlama becerileri ile sosyal etkileşime girebilme ve sürdürebilmede sınırlılıklar, sınırlı ilgiler ve tekrarlı davranışlar olmak üzere üç alanda sorunlar görülmektedir (Bayhan, 2018).

Otizm belirtileri 12-18 aylar arasında kendini göstermektedir. Bu belirtiler tanı açısından çok önemli olup kritik öneme sahiptir (Sayan ve Durat, 2007). Bu noktada erken tanı ve erken müdahale önem kazanmaktadır. Erken müdahale, doğumdan başlayarak risk durumu olan bireylerin gelişimsel gereksinimlerini karşılayabilecek ve bu riskleri en aza indirebilecek düzenlemeleri (aile ve çevre) içeren uygulamalardır. Bu nedenle doğumdan itibaren çocuğun gelişiminin takip edilmesi büyük bir önem taşımaktadır (Bayhan, 2018b). Otizmlili bebekleri, normal gelişim gösteren veya gelişimsel geriliği olan bebeklerden ayıran önemli farklılıklar yaklaşık 10-12 ay civarında gözlenebilmektedir. Bu farklılıklar sosyal beceriler ile ilgili olup ismi söylendiğinde tepki vermeme veya diğer bireyler ile göz kontağı kurmama şeklinde kendini göstermektedir (Rogers, 2000). Yapılan çalışmalarda da OSB tanısı olan çocukların; dilin kullanım ve anlam bileşenlerinde, kişi eklerini kullanmada zorluklar yaşadığı, daha kısa ve basit yapıda cümleler kullandıkları (Arıca, 2003); düzeye ait sözcük dağarcıklarının sınırlı olduğu (Kaya,2016); en çok, mutluluk, daha sonra üzüntü ve kızgınlık duygu ifadelerini tanıdıkları, korku ve şaşkınlık ifadelerini ise daha az tanıdıkları, mutluluk duygusunun nedenini açıklayabildikleri, diğerlerinin nedenlerini söylemekte zorlandıkları (Dokur, 2014); oyun esnasında takıntılı ve tekrarlayıcı davranışlar sergiledikleri, iletişim becerileri ile ilgili olarak, işlevsel, kurallı oyun ve dramatik oyun türünde genellikle göz teması kurmadıkları, sözel iletişimde ise sınırlılıklarının olduğu (Yazgan, 2022);çocuk merkezli oyun terapisinin sosyal becerilerde olumlu yönde etkisi olduğu (Deniz, 2019) belirlenmiştir.

OSB'nin, sosyal etkileşimde sınırlılık, iletişim becerilerinde sınırlılık ve tekrarlayan basmakalıp davranışlar ile kendini gösterdiğinden yukarıda bahsedilmiştir. Bundan dolayı OSB olan bireylerde oyun oynama becerileri ya hiç görülmemekte ya da otizm bozukluğuna sahip olan çocukların sınırlı olarak oyun oynama becerileri bulunmaktadır. Oyun, çocuğu hayata hazırlayan, deneyimler sunarak onun öğrenmesini sağlayan, kaba motor, ince motor, bilişsel gelişim, dil ve sosyal gelişimlerini destekleyen, çocuğa keyif veren iştir (Ayan ve Memiş, 2012.). Yani oyun, çocuğun işidir.

OSB olan bireylerin oyun oynama konusunda sorunlar yaşadığı bilmektedir. OSB olan bireylerin oyun oynama konusundaki sorunlarının altında sosyal etkileşim becerilerinde gösterdikleri sınırlılıklar olduğu vurgulanmaktadır. OSB'ye sahip olan bireylerin oyun becerileri geliştirilmeli ve desteklenmelidir. Oyun becerileri sosyal etkileşimlerinin gelişmesine yardımcı olmakla birlikte hayal gücünün gelişimine, problem çözme ve mantık yürütme becerisinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca çocuklar, akranları ile oyun sayesinde etkileşim kurarak sosyal etkileşim becerilerini geliştirebilmektedirler. Oyun, çocukların sosyal etkileşim becerilerini geliştirdiği gibi dil ve iletişim becerilerinin de gelişmesini desteklemektedir. Bir şeyin başka bir şeyi temsil etmesi olarak adlandırılan sembolik düşünme becerisi de oyun ve dil gelişiminin ortak bir ögesini oluşturmaktadır (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010).

Masanoğlu (2023), OSB olan bireylerin sosyal iletişim becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğunu ve bundan dolayı sosyal iletişim becerilerinde zayıf performans gösteren çocukların, oyun becerilerinde de zayıf performans gösterdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca OSB olan bireylerin ifade edici dil becerilerinin cinsiyet faktörüne göre ilişkisinin bulunmadığı, ebeveynlerin gün içerisinde çocukla geçirdikleri zamanın sosyal iletişim becerileri ve oyun becerileri üzerinde anlamlı bir ilişkisi bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karabaş (2022) yapmış olduğu çalışmaya, yaşları dört ile on sekiz ay aralığında olan 50'si OSB olmayan, 28'i OSB olan ve 22'si hafif orta düzey OSB olan toplam 100 çocuk dâhil etmiştir. Çalışmada OSB'nin şiddeti arttıkça sosyal iletişim becerilerinde azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bayam (2017) yapmış olduğu çalışmaya, OSB olan, iki-altı yaş aralığında toplam 35 çocuğu dâhil etmiştir. Çalışmaya dahil olan çocukların 20'si oyun seansları alırken diğer 15 çocuk oyun seansı almamıştır. Çalışmada ölçme aracı olarak "Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri" kullanılmış ve ön test- son test biçiminde karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan çalışma haftanın iki günü birer saat olmak üzere ve bir saati bireysel oyun, bir saati grup oyunu olacak şekilde toplam altı ay sürmüştür. Çalışma sonucunda, oyun seansı alan OSB olan çocukların dil becerileri ve sosyal beceri alt ölçek puanlarında artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi OSB olan bireylerin sosyal iletişim ile oyun becerilerinin arasında bir ilişkinin var olduğu vurgulanmaktadır. Ancak bu ilişkinin yönü konusunda sınırlı bilginin olduğu görülmektedir. Bu nedenle çalışmada OSB tanısı olan bireylerin sosyal iletişim ile oyun becerilerinin arasında hangi yönde bir ilişkinin var olduğu ve var olan bu ilişkinin birbirlerini nasıl etkilediği, OSB tanısı olan bireylerin sosyal iletişim ile oyun becerilerinde bazı değişkenlerin etkili olup olmadığının ortaya konulması alan katkı sağlayacaktır. Bu çalışma ile iki alanın birbirini nasıl etkilediği konusunda genel bir kanı elde edilecek ve OSB tanısı olan çocuklarda sosyal iletişim ile oyun becerileri arasındaki ilişkiye dair bilgi literatüre kazandırılacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Otizm Spektrum Bozukluğuna sahip olan bireylerin sosyal iletişim ile oyun becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, sosyal iletişim ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla planlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırmanın ana problem cümlesi iki başlık altında toplanmıştır.

1- OSB olan bireylerin sosyal iletişim ile oyun becerileri bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

OSB olan bireylerin sosyal iletişim becerileri ile oyun becerileri;

- Kardeş sayısına,
- Otizm derecesine,
- Özel eğitim dışında farklı eğitim alma durumuna,
- Anne ve baba öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

2- OSB olan bireylerin sosyal iletişim ile oyun becerileri ile arasında bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, OSB tanısı olan bireylerin sosyal iletişim ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin ve çeşitli değişkenlere bağlı olarak sosyal iletişim ile oyun becerilerinin farklılaşma durumlarının incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki ve daha çok sayıda değişken arasındaki, birlikte değişimin varlığını ve derecesini betimlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde, ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilmektedir. Sembolleştirme işlemi, ilişkisel çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmaktadır (Karasar, 2017). Bu model; OSB tanısı olan bireylerin sosyal iletişim ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bazı değişkenlerle sosyal iletişim ile oyun becerileri arasındaki farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla tercih edilmiştir.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma; İstanbul Anadolu yakasında yaşayan, özel eğitim hizmeti alan ve Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı bulunan, başka bir ek tanısı bulunmayan, araştırmaya gönüllü olarak katılan, 40-70 aylık otizimli çocuğa sahip 55 ebeveynle yürütülmüştür. Ebeveynlerin doldurduğu formlar araştırmacı tarafından değerlendirildiğinde iki ebeveynin formunda eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle bu ebeveynlerin verileri değerlendirmeye alınmamıştır. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubuna toplam 53 ebeveyn dahil edilmiştir. Çalışma grubu ile ilgili özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Özellikleri

Değişkenler		n	%	Değişkenler		n	%
Kardeş sayısı	Tek çocuk	18	34,0	Anne öğrenim durumu	İlköğretim	13	24,5
	Bir- iki kardeş	24	45,3		Ortaöğretim	24	45,3
	Üç veya daha fazla	11	20,8		Üniversite	16	30,2
Otizm derecesi	Hafif	14	26,4	Baba öğrenim durumu	İlköğretim	10	18,9
	Orta	33	62,3		Ortaöğretim	23	43,4
	Ağır	6	11,3		Üniversite	20	37,7
Özel eğitim dışında farklı eğitim alma	Evet	28	52,8				
	Hayır	25	47,2				

2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

OSB tanısı olan bireylerin sosyal iletişim ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bazı değişkenlerle sosyal iletişim ile oyun becerileri arasındaki farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada, veri toplama aracı olarak OSB tanısı olan çocuklara ve ailelerine ait bilgileri elde etmek için “Genel Bilgi Formu”, OSB tanısı olan çocukların sosyal iletişim becerilerini incelemek amacıyla “Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyonu”(SİLKOL-R-OTV) ve oyun becerilerini incelemek amacıyla “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu”(PIPPS-P) kullanılmıştır.

2.3.1. Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formu, ebeveyn ve OSB tanısı olan çocuk ile ilgili bilgi almak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Çocuk ile ilgili kısımda; kardeş sayısı, otizm derecesi, özel eğitim dışında farklı bir eğitim alma durumu ile ilgili sorulardan, ebeveynler ile ilgili kısımda ise anne ve babaların öğrenim durumları ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.

2.3.2. Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyonu (SİLKOL-R-OTV)

Sosyal İletişim Kontrol Listesi, Ingersoll ve Dvortcsak (2010) tarafından, OSB olan bireylerin sosyal iletişim ve etkileşim becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş, İnan ve arkadaşları (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. SİLKOL-R-OTV, sosyal katılım, dil (iletişimi kullanma- ifade edici dil, iletişimi kullanma- işlev ifade edici dil, iletişimi anlama-alıcı dil), taklit ve oyun becerileri olmak üzere dört alt boyut ve toplam 70 maddeden oluşmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde sosyal katılım alt alanı .870, dil alt alanı .959, taklit ile oyun alt alanı .891 ve toplam puanı .983 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçek OSB olan çocukların ebeveynleri veya öğretmenleri tarafından doldurulmaktadır. Dörtlü Likert tipinde olan ölçek, toplam puan 70- 210 puan aralığında değişmektedir (İnan vd., 2020).

2.3.3. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formu (PIPPS-P)

Fantuzzo ve arkadaşları (1998) tarafından ebeveynlerin çocuklarının akran oyun davranışlarını anlamaları amacıyla tasarlanmış, Ahmetoğlu ve arkadaşları (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. PIPPS-P'nin iç güvenirlik katsayıları incelendiğinde; oyun etkileşimi için ($\alpha=.72$), oyunun bozulması için ($\alpha=.75$) ve oyundan kopma için ($\alpha=.68$) olarak hesaplanmıştır. Ölçek 28 madde ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekte bulunan 8. madde hem oyunun bozulması hem de oyundan kopma alt ölçeği için kullanılmaktadır. Ölçek dörtlü Likert tipinde olup her alt ölçek için ortalama alınarak o alt ölçeğin toplam puanı elde edilmektedir (Ahmetoğlu vd., 2016).

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri 2022-2023 eğitim öğretim döneminde toplanmıştır. Yüz yüze görüşmeyi kabul eden ebeveynlerle yüz yüze, Covid 19 pandemi süreci geçmesine rağmen risk almak istemediklerini belirten ebeveynlerle çevrim içi görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Verilerin 23'ü çevrim içi, 32'si ise yüz yüze elde edilmiştir. Ebeveynlerin doldurduğu formlar araştırmacı tarafından değerlendirilmiş, iki ebeveynin formları eksik doldurdıkları belirlenmiştir. Bu ebeveynlerin formu değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Ebeveynlerden elde edilen veriler tek tek bilgisayar ortamına aktararak değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda hatalı giriş yapılan veriler düzeltilmiştir. Veriler analiz için hazır hale getirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada ebeveynlerden elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ebeveynlerin ölçme araçlarına vermiş oldukları cevapların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla örneklem sayısı 50 üzerinde olduğu için normal dağılım için Kolmogorov-Smirnov test sonuçları ve basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir (Büyüköztürk vd., 2015). Yapılan normallik analiz test sonuçları doğrultusunda bazı verilerin normal dağılım gösterdiği (Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği alt boyutlarından oyun etkileşimi), bazı verilerin ise normal dağılım göstermediği (Sosyal İletişim Kontrol Listesi Ölçeğinin alt boyutları) belirlenmiştir. Verilerin analizlerinde birlikteliği sağlamak amacıyla nonparametrik analizler kullanılmıştır. Bu kapsamda verilerin analizde ikili gruplardaki anlamlılık için Mann-Whitney U testi, ikiden fazla gruplardaki anlamlı farklılık için Kruskal-Wallis testi, Sosyal İletişim Kontrol Listesi Ölçeği ile Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki için Spearman korelasyon testi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2015).

2.6. Araştırmanın Etik İzni

Araştırmada etik kurul kararı İstanbul Okan Üniversitesi Etik Kurulundan 25.05.2022 tarihinde alınmıştır. Araştırmanın yürütüleceği MEB'e bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine gidilerek araştırmanın amacı anlatılarak gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılan SİLKOL-R-OTV ve alt boyutları ile PIPPS-P için ölçekleri uyarlayan araştırmacılar ile e-posta yoluyla iletişime geçilerek izinler alınmıştır. Ayrıca çalışma başlamadan önce araştırmaya katılmayı kabul eden ebeveynler, aydınlatılmış

onam formunu doldurarak çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair beyanlarını bildiren izin belgesi alınmıştır.

3. BULGULAR

OSB tanısı olan bireylerin sosyal iletişim ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin ve çeşitli değişkenlere bağlı olarak sosyal iletişim ile oyun becerilerinin farklılaşma durumlarının incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2.

OSB Olan Bireylerin Kardeş Sayısına Göre SİL KOL-R-OTV ve Alt Boyutları ile PIPPS-P ve Alt Boyutlarına Ait Ortalamalar ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları (n=53)

	Boyutlar	Kardeş sayısı	n	$\bar{x}$	x^2	sd	p	Anlamlı fark
Sosyal İletişim Kontrol Listesi	Sosyal Katılım	Tek ¹	18	20,56				
		Bir-iki ²	24	32,17				
		Üç ve daha fazla ³	11	26,27	5,86	2	.05	
	İletişimi Kullanma (İfade Edici Dil)	Tek ¹	18	23,75				
		Bir-iki ²	24	30,79				
		Üç ve daha fazla ³	11	24,05	2,67	2	.26	
	İletişimi Kullanma -İşlev (İfade Edici Dil)	Tek ¹	18	19,78				1-2
		Bir-iki ²	24	32,58				
		Üç ve daha fazla ³	11	26,64	7,10	2	.03	
	İletişimi Anlama (Alıcı Dil)	Tek ¹	18	22,61				
		Bir-iki ²	24	31,00				
		Üç ve daha fazla ³	11	25,45	3,20	2	.20	
	Taklit	Tek ¹	18	22,06				1-2
		Bir-iki ²	24	32,79				
		Üç ve daha fazla ³	11	22,45	6,38	2	.04	
Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği	Oyun	Tek ¹	18	21,17				
		Bir-iki ²	24	32,48				
		Üç ve daha fazla ³	11	24,59	5,88	2	.05	
	Toplam Puan	Tek ¹	18	21,75				
		Bir-iki ²	24	32,15				
		Üç ve daha fazla ³	11	24,36	5,07	2	.08	
	Oyun Etkileşimi	Tek ¹	18	24,00				
		Bir-iki ²	24	29,98				
		Üç ve daha fazla ³	11	25,41	1,71	2	.42	
	Oyunun Bozulması	Tek ¹	18	30,50				
		Bir-iki ²	24	23,27				
		Üç ve daha fazla ³	11	29,41	2,62	2	.23	
	Oyundan Kopma	Tek ¹	18	32,89				
		Bir-iki ²	24	22,13				
		Üç ve daha fazla ³	11	28,00	5,08	2	.08	

Tablo 2 incelendiğinde OSB olan bireylerin kardeş sayısı değişkeni, bireylerin SİL KOL-R-OTV alt boyutlarından “iletişimi kullanma- ifade edici dil (işlev)” ($x^2=7,10$; $p<.05$) ve “taklit” ($x^2=6,38$; $p<.05$) alt boyutları arasında anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak için Mann-Whitney U test sonuçlarına bakılmıştır.

SİL KOL-R-OTV “iletişimi kullanma- ifade edici dil (işlev)” alt boyutunda bir-iki kardeşi olan OSB olan bireylerin puan ortalaması ($X=32,58$), tek çocuk olan OSB olan bireylerin puan ortalamasından ($X=19,78$)

yüksek bulunmuştur. SİL KOL-R-OTV “taklit” alt boyutunda ise bir-iki kardeşi olan OSB olan bireylerin puan ortalaması (X=32,79), tek çocuk olan OSB olan bireylerin puan ortalamasına (X=22,06) göre yüksek bulunmuştur.

OSB olan bireylerin kardeş sayısına göre PIPPS-P ve alt boyutları arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>.05).

Tablo 3.

OSB Olan Bireylerin Otizm Derecesine Göre Sosyal İletişim Kontrol Listesi Ölçeği ve Alt Boyutları ile Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Ortalamalar ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları (n=53)

	Boyutlar	OSB derecesi	n	$\bar{x}$	χ^2	sd	p	Anlamlı fark
Sosyal İletişim Kontrol Listesi	Sosyal Katılım	Hafif ¹	14	41,46	22,78	2	.00	1-2
		Orta ²	33	24,39				1-3
		Ağır ³	6	7,58				2-3
	İletişimi Kullanma (İfade Edici Dil)	Hafif ¹	14	36,50	14,86	2	.00	1-2
		Orta ²	33	26,48				1-3
		Ağır ³	6	7,67				2-3
	İletişimi Kullanma -İşlev (İfade Edici Dil)	Hafif ¹	14	37,25	12,35	2	.00	1-2
		Orta ²	33	25,41				1-3
		Ağır ³	6	11,83				2-3
	İletişimi Anlama (Alıcı Dil)	Hafif ¹	14	34,68	11,78	2	.00	1-3
		Orta ²	33	27,03				2-3
		Ağır ³	6	8,92				
	Taklit	Hafif ¹	14	38,21	16,96	2	.00	1-2
		Orta ²	33	25,64				1-3
		Ağır ³	6	8,33				2-3
	Oyun	Hafif ¹	14	39,14	17,43	2	.00	1-2
		Orta ²	33	25,14				1-3
		Ağır ³	6	8,92				2-3
	Toplam Puan	Hafif ¹	14	38,86	18,28	2	.00	1-2
		Orta ²	33	25,55				1-3
		Ağır ³	6	7,33				2-3
Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği	Oyun Etkileşimi	Hafif ¹	14	36,25	12,96	2	.00	1-2
		Orta ²	33	26,26				1-3
		Ağır ³	6	9,50				2-3
	Oyunun Bozulması	Hafif ¹	14	22,89	5,53	2	.06	
		Orta ²	33	26,33				
		Ağır ³	6	40,25				
	Oyundan Kopma	Hafif ¹	14	14,18	18,47	2	.00	1-2
		Orta ²	33	29,18				1-3
		Ağır ³	6	44,92				2-3

Tablo 3 incelendiğinde OSB olan bireylerin otizm derecesi değişkenine göre bireylerin SİL KOL-R-OTV “sosyal katılım” alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Hafif derece otizm tanısı olan bireylerin puan ortalaması (X=41,46), orta derecede (X=24,39) ve ağır derecede (X=7,58) otizm tanısı olan bireylerin puan ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

SİL KOL-R-OTV “iletişimi kullanma-ifade edici dil” alt boyutunda hafif derece otizm tanısı olan bireylerin puan ortalaması (X=36,50), orta derecede (X=26,48) ve ağır derecede (X=7,67) otizm tanısı olan bireylerin puan ortalamasından yüksek bulunmuştur.

SİL KOL-R-OTV “iletişimi kullanma-ifade edici dil (işlev)” alt boyutunda hafif derece otizm tanısı olan bireylerin puan ortalaması (X=37,25), orta derece (X=25,41) ve ağır derece (X=11,83) otizm tanısı olan bireylerin puan ortalamasından yüksektir. SİL KOL-R-OTV “iletişimi anlama- alıcı dil” alt boyutunda ağır derece otizm tanısı olan bireylerin puan ortalaması (X=8,92), hafif derece (X=34,68) ve orta derece (X=27,03) otizm tanısı olan bireylerin puan ortalamasına göre düşüktür.

SİLKOL-R-OTV “taklit” alt boyutunda hafif derecede otizm tanısı olan bireylerin puan ortalaması (X=38,21), orta derecede (X=25,64) ve ağır derece (X=8,33) otizm tanısı olan bireylerin puan ortalamasına göre yüksektir.

SİLKOL-R-OTV “oyun” alt boyutunda hafif derecede otizm tanısı olan bireylerin puan ortalaması (X=39,14), orta derecede (X=25,14) ve ağır derecede (X=8,92) otizm tanısı olan bireylerin puan ortalamasından yüksektir.

SİLKOL-R-OTV toplam puanları, hafif derece otizm tanısı olan bireylerin puan ortalaması (X=38,86), orta derecede (X=25,55) ve ağır derecede (X=7,33) otizm tanısı olan bireylerin puan ortalamasından yüksektir.

PIPPS-P Ölçeğinin “oyun etkileşimi” alt boyutunda hafif derece otizm tanısı olan bireylerin puan ortalaması (X=36,25), orta derece (X=26,26) ve ağır derece (X=9,50) otizm tanısı olan bireylerin göre yüksektir.

PIPPS-P Ölçeğinin “oyundan kopma” alt boyutunda ağır derece otizm tanısı olan bireylerin puan ortalaması (X=44,92), hafif derece (X=14,18) ve orta derece (X=29,18) otizm tanısı olan bireylerin puan ortalamasından yüksektir.

Tablo 4.

OSB Olan Bireylerin Özel Eğitim Dışında Farklı Eğitim Alma Durumuna Göre SİLKOL-R-OTV ve Alt Boyutları ile PIPPS-P ve Alt Boyutlarına Ait Ortalamalar ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları (n=53)

	Boyutlar	Özel eğitim dışında eğitim	n	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Sosyal İletişim Kontrol Listesi	Sosyal Katılım	Evet	28	30,02	840,50		
		Hayır	25	23,62	590,50	265,50	.13
	İletişimi Kullanma (İfade Edici Dil)	Evet	28	31,04	869,00		
		Hayır	25	22,48	562,00	237,00	.04
	İletişimi Kullanma -İşlev (İfade Edici Dil)	Evet	28	30,38	850,50		
		Hayır	25	23,22	580,50	255,50	.09
	İletişimi Anlama (Alıcı Dil)	Evet	28	30,61	857,00		
		Hayır	25	22,96	574,00	249,00	.71
	Taklit	Evet	28	29,75	833,00		
		Hayır	25	23,92	598,00	273,00	.16
	Oyun	Evet	28	31,21	874,00		
		Hayır	25	22,28	557,00	232,00	.03
Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği	Toplam Puan	Evet	28	30,84	863,50		
		Hayır	25	22,70	567,50	242,50	.05
	Oyun Etkileşimi	Evet	28	31,13	871,50		
		Hayır	25	22,38	559,50	234,50	.04
	Oyunun Bozulması	Evet	28	23,14	648,00		
		Hayır	25	31,32	783,00	242,00	.05
	Oyundan Kopma	Evet	28	22,70	635,50		
		Hayır	25	31,82	795,50	229,50	.03

Tablo 4 incelendiğinde OSB olan bireylerin özel eğitim dışında farklı eğitim alma değişkenine göre SİLKOL-R-OTV alt boyutlarından “iletişimi kullanma-ifade edici dil” (U=237,00; p<.05); “oyun” (U=232,00; p<.05) alt boyutlarında ve PIPPS-P alt boyutlarından “oyun etkileşimi” (U=234,50; p<.05) ve

“oyundan kopma” ($U=229,50$; $p<.05$) alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. SİLKOL-R-OTV “iletişimi kullanma- ifade edici dil” alt boyutunda özel eğitim dışında farklı eğitim alan bireylerin puan ortalaması ($X=31,04$), farklı eğitim almayan OSB olan bireylerin puan ortalamasına ($X=22,48$) göre yüksek bulunmuştur.

SİLKOL-R-OTV “oyun” alt boyutunda özel eğitim dışında farklı eğitim alan OSB olan bireylerin puan ortalaması ($X=31,21$), farklı eğitim almayan OSB olan bireylerin puan ortalamasına ($X=22,28$) göre yüksek bulunmuştur.

PIPPS-P Ölçeğinin “oyun etkileşimi” alt boyutunda özel eğitim dışında farklı eğitim alan OSB olan bireylerin puan ortalaması ($X=31,13$), farklı eğitim almayan OSB olan bireylerin puan ortalamasına ($X=22,38$) göre daha yüksektir. PIPPS-P Ölçeğinin “oyundan kopma” alt boyutunda özel eğitim dışında farklı eğitim almayan OSB olan bireylerin puan ortalaması ($X=31,82$), farklı eğitim alan OSB olan bireylerin puan ortalamasına ($X=22,70$) göre yüksektir.

Tablo 5.

OSB Olan Bireylerin Anne Öğrenim Durumuna Göre SİLKOL-R-OTV ve Alt Boyutları ile PIPPS-P ve Alt Boyutlarına Ait Ortalamalar ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları (n=53)

	Boyutlar	Anne öğrenim	n	$\bar{x}$	χ^2	sd	p	Anlamlı fark
Sosyal İletişim Kontrol Listesi	Sosyal Katılım	İlköğretim ¹	13	17,23	7,49	2	.02	1-2
		Ortaöğretim ²	24	28,67				1-3
		Üniversite ³	16	32,44				
	İletişimi Kullanma (İfade Edici Dil)	İlköğretim ¹	13	15,69	9,72	2	.01	1-2
		Ortaöğretim ²	24	29,42				1-3
		Üniversite ³	16	32,56				
	İletişimi Kullanma-İşlev (İfade Edici Dil)	İlköğretim ¹	13	16,19	9,11	2	.01	1-2
		Ortaöğretim ²	24	28,92				1-3
		Üniversite ³	16	32,91				
	İletişimi Anlama (Alıcı Dil)	İlköğretim ¹	13	15,81	10,02	2	.01	1-2
		Ortaöğretim ²	24	28,75				1-3
		Üniversite ³	16	33,47				
Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği	Taklit	İlköğretim ¹	13	15,73	9,56	2	.01	1-2
		Ortaöğretim ²	24	30,13				1-3
		Üniversite ³	16	31,47				
	Oyun	İlköğretim ¹	13	16,69	7,76	2	.02	1-2
		Ortaöğretim ²	24	29,88				1-3
		Üniversite ³	16	31,06				
	Toplam Puan	İlköğretim ¹	13	15,23	10,55	2	.00	1-2
		Ortaöğretim ²	24	29,35				1-3
		Üniversite ³	16	33,03				
	Oyun Etkileşimi	İlköğretim ¹	13	16,46	8,35	2	.01	1-2
		Ortaöğretim ²	24	31,38				1-3
		Üniversite ³	16	29,00				
	Oyunun Bozulması	İlköğretim ¹	13	28,19	1,47	2	.48	
		Ortaöğretim ²	24	24,29				
		Üniversite ³	16	30,09				
	Oyundan Kopma	İlköğretim ¹	13	36,73	7,68	2	.02	1-2
		Ortaöğretim ²	24	22,04				
		Üniversite ³	16	26,53				

Tablo 5 incelendiğinde gibi OSB olan bireylerin anne öğrenim durumu değişkenine göre SİLKOL-R-OTV ve alt boyutları ile PIPPS-P alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi alt gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann-Whitney U test sonuçları incelenmiştir.

SİLKOL-R-OTV'nin "sosyal katılım" alt boyutunda annesi ilköğretim ($X=17,23$) mezunu olan bireylerin puan ortalaması, annesi ortaöğretim ($X=28,67$) ve annesi üniversite ($X=32,44$) mezunu olan bireylerin puan ortalamasından düşük bulunmuştur. SİLKOL-R-OTV "iletişimi kullanma-İfade edici dil" alt boyutunda, annesi ilköğretim ($X=15,69$) mezunu olan bireylerin puan ortalaması, annesi ortaöğretim ($X=29,42$) ve annesi üniversite ($X=32,56$) mezunu olan bireylerin puan ortalamasından düşük bulunmuştur. SİLKOL-R-OTV "iletişimi kullanma-ifade edici dil (işlev)" alt boyutunda, annesi ilköğretim ($X=16,19$) mezunu olan bireylerin puan ortalaması, annesi ortaöğretim ($X=28,92$) ve annesi üniversite ($X=32,91$) mezunu olan bireylerin puan ortalamasına göre düşük bulunmuştur. SİLKOL-R-OTV "iletişimi anlama- alıcı dil" alt boyutunda, annesi ilköğretim ($X=15,81$) mezunu olan bireylerin puan ortalaması, annesi ortaöğretim ($X=28,75$) ve annesi üniversite ($X=33,47$) mezunu olan bireylerin puan ortalamasına göre düşüktür.

SİLKOL-R-OTV "taklit" alt boyutunda annesi ilköğretim ($X=15,73$) mezunu olan bireylerin puan ortalaması, annesi ortaöğretim ($X=30,13$) ve annesi üniversite ($X=31,47$) mezunu olan bireylerin sıra ortalamasına göre düşük bulunmuştur. SİLKOL-R-OTV "oyun" alt boyutunda, annesi ilköğretim ($X=16,69$) mezunu olan bireylerin puan ortalaması, annesi ortaöğretim ($X=29,88$) ve annesi üniversite ($X=31,06$) mezunu olan bireylerin puan ortalamasına göre düşük bulunmuştur. Annesi ilköğretim ($X=15,23$) mezunu olan OSB olan bireylerin SİLKOL-R-OTV toplam puan ortalaması, annesi ortaöğretim ($X=29,35$) ve üniversite ($X=33,03$) mezunu olan bireylerin toplam puan ortalamasına göre düşük bulunmuştur.

PIPPS-P Ölçeğinin "oyun etkileşimi" alt boyutunda annesi ilköğretim ($X=16,46$) mezunu olan bireylerin puan ortalaması, annesi ortaöğretim ($X=31,38$) ve annesi üniversite ($X=29,00$) mezunu olan bireylerin puan ortalamasına göre düşük bulunmuştur. PIPPS-P Ölçeğinin "oyundan kopma" alt boyutunda annesi ilköğretim ($X=36,73$) mezunu olan bireylerin puan ortalaması, annesi ortaöğretim ($X=22,04$) mezunu olan bireylerin puan ortalamasına göre yüksek bulunmuştur.

Tablo 6.

OSB Olan Bireylerin Baba Öğrenim Durumuna Göre SİLKOL-R-OTV ve Alt Boyutları ile PIPPS-P ve Alt Boyutlarına Ait Ortalamalar ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları (n=53)

Sosyal İletişim Kontrol Listesi	Boyutlar	Baba öğrenim	n	$\bar{x}$	x^2	sd	p	Anlamlı fark
	Sosyal katılım	İlköğretim ¹	10	13,85	10,13	2	.01	1-2
		Ortaöğretim ²	23	27,70				1-3
		Üniversite ³	20	32,78				
	İletişimi Kullanma (İfade Edici Dil)	İlköğretim ¹	10	14,10	10,78	2	.00	1-2
		Ortaöğretim ²	23	26,83				1-3
		Üniversite ³	20	33,65				
	İletişimi Kullanma - İşlev (İfade Edici Dil)	İlköğretim ¹	10	12,60	12,37	2	.00	1-2
		Ortaöğretim ²	23	27,57				1-3
		Üniversite ³	20	33,55				
	İletişimi Kullanma - İşlev (İfade Edici Dil)	İlköğretim ¹	10	13,25	11,57	2	.00	1-2
		Ortaöğretim ²	23	27,33				1-3
		Üniversite ³	20	33,50				
	Taklit	İlköğretim ¹	10	13,05	11,22	2	.00	1-2
		Ortaöğretim ²	23	28,28				1-3
		Üniversite ³	20	32,50				
	Oyun	İlköğretim ¹	10	11,35	13,48	2	.00	1-2
		Ortaöğretim ²	23	28,72				1-3
		Üniversite ³	20	32,85				
	Toplam Puan	İlköğretim ¹	10	11,45	13,76	2	.00	1-2
		Ortaöğretim ²	23	28,15				1-3

		Üniversite ³	20	33,45				
Tablo 6. Devamı								
<i>OSB Olan Bireylerin Baba Öğrenim Durumuna Göre SİLKOL-R-OTV ve Alt Boyutları ile PIPPS-P ve Alt Boyutlarına Ait Ortalamalar ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları (n=53)</i>								
Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği	Oyun Etkileşimi	İlköğretim ¹	10	13,45	9,89	2	.01	1-2
		Ortaöğretim ²	23	28,98				1-3
		Üniversite ³	20	31,50				
	Oyunun Bozulması	İlköğretim ¹	10	31,20	1,99	2	.37	
		Ortaöğretim ²	23	23,76				
		Üniversite ³	20	28,63				
	Oyundan Kopma	İlköğretim ¹	10	40,80	10,05	2	.01	1-2
		Ortaöğretim ²	23	22,89				1-3
		Üniversite ³	20	24,83				

Tablo 6 incelendiğinde OSB olan bireylerin baba öğrenim durumu değişkenine göre SİLKOL-R-OTV ve alt boyutları ile PIPPS-P ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi alt gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann-Whitney U test sonuçlarına bakılmıştır.

SİLKOL-R-OTV “sosyal katılım” alt boyutunda babası ilköğretim ($X=13,85$) mezunu olan bireylerin puan ortalaması, babası ortaöğretim ($X=27,70$) ve babası üniversite ($X=32,78$) mezunu olan bireylerin puan ortalamasına göre daha düşük bulunmuştur.

SİLKOL-R-OTV “iletişimi kullanma- ifade edici dil” alt boyutunda babası ilköğretim ($X=14,10$) mezunu olan bireylerin puan ortalaması, babası ortaöğretim ($X=26,83$) ve babası üniversite ($X=33,65$) mezunu olan bireylerin puan ortalamasına göre düşük bulunmuştur. SİLKOL-R-OTV “iletişimi kullanma-ifade edici dil (işlev)” alt boyutunda, babası ilköğretim ($X=12,60$) mezunu olan bireylerin puan ortalaması, babası ortaöğretim ($X=27,57$) ve üniversite ($X=33,55$) mezunu olan bireylerin puan ortalamasından düşük bulunmuştur.

SİLKOL-R-OTV “iletişimi anlama- alıcı dil” alt boyutunda babası ilköğretim ($X=13,25$) mezunu olan bireylerin puan ortalaması, babası ortaöğretim ($X=27,33$) ve üniversite ($X=33,50$) mezunu olan bireylerin puan ortalamasına göre düşük bulunmuştur.

SİLKOL-R-OTV “taklit” alt boyutunda, babası ilköğretim ($X=13,05$) mezunu olan bireylerin puan ortalaması, babası ortaöğretim ($X=28,28$) ve üniversite ($X=32,50$) mezunu olan bireylerin puan ortalamasına göre düşük bulunmuştur.

SİLKOL-R-OTV “oyun” alt boyutunda babası ilköğretim ($X=11,35$) mezunu olan bireylerin puan ortalaması, babası ortaöğretim ($X=28,72$) ve üniversite ($X=32,85$) mezunu olan bireylerin puan ortalamasına göre düşük bulunmuştur. Babası ilköğretim ($X=11,45$) mezunu olan OSB olan bireylerin SİLKOL-R-OTV toplam puan ortalaması, babası ortaöğretim ($X=28,15$) ve üniversite ($X=33,45$) mezunu olan bireylerin puan ortalamasına göre düşük bulunmuştur.

PIPPS-P Ölçeğinin “oyun etkileşimi” alt boyutunda babası ilköğretim ($X=13,45$) mezunu olan OSB olan bireylerin puan ortalaması, babası ortaöğretim ($X=28,98$) mezunu ve üniversite ($X=31,50$) mezunu olan bireylerin puan ortalamasına göre düşük bulunmuştur.

PIPPS-P Ölçeğinin “oyundan kopma” alt boyutunda babası ilköğretim ($X=40,80$) mezunu olan OSB olan bireylerin puan ortalaması, babası ortaöğretim ($X=22,89$) ve üniversite ($X=24,83$) mezunu olan bireylerin puan ortalamasına göre yüksek bulunmuştur.

Tablo 7.

SİLKOL-R-OTV ve Alt Boyutları ile PIPPS-P ve Alt Boyutlarına Ait Spearman Korelasyon Analiz Sonuçları

		Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği		
		Oyun Etkileşimi	Oyunun Bozulması	Oyundan Kopma
Sosyal İletişim Kontrol Listesi Ölçeği	Sosyal Katılım	r=.72 p<.05	r=-.33 p<.05	r=-.74 p<.05
	İletişimi Kullanma (İfade Edici Dil)	r=.78 p<.05	r=-.07 p>.05	r=-.58 p<.05
	İletişimi Kullanma -İşlev (İfade Edici Dil)	r=.73 p<.05	r=-.02 p>.05	r=-.55 p<.05
	İletişimi Anlama (Alıcı Dil)	r=.79 p<.05	r=-.21 p>.05	r=-.62 p<.05
	Taklit	r=.75 p<.05	r=-.13 p>.05	r=-.62 p<.05
	Oyun	r=.81 p<.05	r=-.17 p>.05	r=-.66 p<.05
	Toplam Puan	r=.81 p<.05	r=-.16 p>.05	r=-.66 p<.05

Tablo 7 incelendiğinde SİLKOL-R-OTV “sosyal katılım” alt boyutu ile PIPPS-P Ölçeği alt boyutlarından “oyun etkileşimi” arasında pozitif yönde güçlü ($r=.72$; $p<.05$); “oyunun bozulması” arasında negatif yönde zayıf ($r=-.33$; $p<.05$); “oyundan kopma” arasında negatif yönde güçlü ($r=-.74$; $p<.05$) bir ilişki saptanmıştır.

SİLKOL-R-OTV “iletişimi kullanma-ifade edici dil” alt boyutu ile PIPPS-P Ölçeği “oyun etkileşimi” alt boyutu arasında pozitif yönde güçlü ($r=.78$; $p<.05$); “oyundan kopma” alt boyutu arasında negatif yönde orta düzey bir ilişki saptanmıştır ($r=-.55$; $p<.05$).

SİLKOL-R-OTV “iletişimi kullanma-işlev (ifade edici dil)” alt boyutu ile PIPPS-P Ölçeği “oyun etkileşimi” alt boyutu arasında pozitif yönde güçlü ($r=.73$; $p<.05$) ve “oyundan kopma” alt boyutu arasında negatif yönde ve orta derecede ($r=-.55$; $p<.05$) anlamlı ilişki saptanmıştır.

SİLKOL-R-OTV “iletişimi anlama- alıcı dil” alt boyutu ile PIPPS-P Ölçeği “oyun etkileşimi” alt boyutu arasında pozitif yönde güçlü ($r=.79$; $p<.05$) ve “oyundan kopma” alt boyutunda güçlü ve negatif yönde ($r=-.62$; $p<.05$) anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani OSB olan çocukların iletişimi anlama- alıcı dil becerisi arttıkça oyun etkileşiminde artış görülmekte ve oyundan kopma davranışlarında da azalma görülmektedir.

SİLKOL-R-OTV “taklit” alt boyutu ile PIPPS-P Ölçeği “oyun etkileşimi” alt boyutu arasında pozitif yönde güçlü ($r=.75$; $p<.05$) ve “oyundan kopma” alt boyutu arasında negatif yönde güçlü ($r=-.62$; $p<.05$) anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani OSB olan çocukların taklit becerisi arttıkça oyun etkileşim becerisinde artış, oyundan kopma davranışlarında azalma görülmektedir.

SİLKOL-R-OTV “oyun” alt boyutu ile PIPPS-P Ölçeği “oyun etkileşimi” alt boyutu arasında pozitif yönde güçlü ($r=.81$; $p<.05$) ve “oyundan kopma” alt boyutu arasında negatif yönde güçlü ($r=-.66$; $p<.05$) anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani OSB olan çocukların oyun becerisi arttıkça oyun etkileşiminde artış, oyundan kopma davranışlarında azalma görülmektedir.

SİLKOL-R-OTV toplam puanı ile PIPPS-P Ölçeği “oyun etkileşimi” alt boyutu arasında pozitif yönde güçlü ($r=.81$; $p<.05$) ve “oyundan kopma” alt boyutu arasında negatif yönde güçlü ($r=-.66$; $p<.05$) anlamlı

ilişki bulunmuştur. Yani OSB olan çocukların sosyal iletişim becerisi arttıkça, oyun etkileşimi artmakta ve oyundan kopma davranışları azalma göstermektedir.

OSB olan bireylerin sosyal iletişim becerileri ile oyunu bozma davranışı arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Mevcut çalışmanın bulguları incelendiğinde elde edilen sonuçlarda; OSB olan bireylerin sosyal iletişim ile oyun becerilerinin kardeş sayısı, otizm derecesi, özel eğitim dışında farklı eğitim alma ve anne-baba öğrenim durumu değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmada kardeşe sahip olma sonucunda çocukların sosyal iletişimde daha başarılı oldukları, oyun becerilerini kullanabildikleri görülmüştür. Bu durumu, OSB olan çocukların rol-model olarak alacakları kardeşlerin varlığı ile açıklamak mümkündür. Nitekim, otizmde yer alan sınırlılıklar, aynı zamanda etkili bir rol-model ile en aza indirilebilmektedir. Bu kapsamda kardeşe sahip olmak çocukların evde kardeşleriyle yaşadıklarını, genellemelerine katkıda bulunabilir. Çocukların evde kardeşlerini taklit etmeleri ve bunu günlük yaşamlarına genellemeleri, onların akranlarıyla da sosyal iletişime geçebilmelerini ve oyun becerilerini kullanmalarını sağlayabilmektedir (Ben-Itzhak vd., 2019). Yapılan araştırmalarda da araştırma sonucuna benzer şekilde, çocukların akranlarıyla ve kardeşleriyle bir araya geldikleri durumlarda, taklit ve rol-model alma becerilerini geliştirdikleri ve bunun sonucunda da çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinde artışların yaşadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Aksoy, 2020; Bilgin ve Akkaynak, 2021; Brewton vd., 2012; Odluyurt ve Çattık, 2019).

Araştırmada, özel eğitim dışında eğitim almış olan OSB olan çocukların sosyal iletişim ve oyun etkileşiminde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitim dışında eğitimin alınması, aynı zamanda çocuğun farklı akran grupları ile bir arada olunmasını da gerektirmektedir. Bu kapsamda çocukların okul öncesi eğitime devam etmesi, ergoterapi ya da duyu bütünleme çalışmalarına dahil olmaları sonucunda farklı akran ve yetişkinlerle birlikteliği de gerektirmekte, bunun sonucunda da otizmlili olan çocukların daha sosyal olmalarına ve oyun becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı düşünülmektedir (Özgönenel ve Girli, 2016). İfade edilen bu durumun araştırma sonuçlarına da yansıdığı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda, OSB olan çocukların özel eğitim dışında alacakları eğitim sonrasında sosyal iletişim becerilerinde önemli ilerlemeler yaşadıkları ve oyun becerilerinin geliştiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Aksoy, 2020; Chu ve Pan, 2012; Güler, 2020; Kars ve Akı, 2020; Odluyurt ve Çattık, 2019). Bu durum ise araştırmada ulaşılan sonucu desteklemektedir.

Araştırma sonucunda, otizm derecesinin hafif olmasının çocukların daha fazla sosyal iletişim becerisi sergilemelerine ve oyuna katılmalarına yol açtığı saptanmıştır. Bu durumu ise otizm derecesi arttıkça çocukta görülen ve otizme özgü olan davranışlarla açıklamak mümkündür. Nitekim otizmde sosyal gelişim alanı başta olmak üzere, dil gelişiminde sınırlılıklar bulunmaktadır. İfade edilen bu sınırlılıklar ise otizm derecesi arttıkça artış göstermektedir. Dolayısıyla hafif düzeyde otizmi olan çocukların bu anlamda daha avantajlı oldukları ifade edilebilir (Kulikoğlu, 2010; Papatğa, 2012). Nitekim ağır otizmlili olan çocukların hafif otizmlili olan çocuklara oranla sosyal becerilerinde daha fazla desteğe ihtiyaç olduğuna yönelik araştırma sonuçları (Karabaş, 2022), araştırmada elde edilen sonucu desteklemektedir.

Araştırma sonucunda anne-baba öğrenim durumlarının da OSB olan çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinde anlamlı farklılıklara yol açtığı bulunmuştur. Ebeveynlerin öğrenim durumlarının yüksek olması sonucunda çocukların sosyal iletişim ve oyun etkileşim davranışları artmaktadır. Ebeveynlerin öğrenim durumu arttıkça evlenme yaşları ve çocuk sahibi olma durumları da uzamaktadır. Böyle bir durum ise en azından ebeveynlerin kendi kişiliklerinde daha sağlam kararlar almalarını, hayata daha olumlu bakmalarını da beraberinde getirebilmektedir. Böyle bir durum ise ebeveynlerin çocuklarına olan yaklaşımlarını da belirleyebilmektedir. Hayatta daha deneyimli olan ebeveynler, çocuklarının durumlarını daha iyi anlamakta ve buna yönelik gereken düzenlemeleri yapabilmektedir. Ebeveynlerin öğrenim seviyesinin yüksek olması çocuklarına daha fazla oranda yatırım yapmalarını

sağlayabilmektedir. Böyle bir durum sonucunda ise çocuklar daha zengin uyaranla dolu bir ortamda yetişebilmekte ve bunun sonucunda da sosyal iletişim ve oyun etkileşimine yönelik daha ılımlı bir yaklaşım sergileyebilmektedir (Hrdlicka vd., 2016; Mishaal vd., 2014; Özyürek ve Ergün, 2021; Turan, 2017). Yapılan araştırmalarda ebeveynlerin öğrenim durumlarının yükselmesinin çocuklarıyla daha kaliteli zamanlar geçirmelerini sağladığı ve bunun sonucunda çocukların hem sosyal becerilerinde hem de oyun davranışlarında olumlu yönde artışa neden olduğuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır (Ceyhun vd., 2016; Hrdlicka vd., 2016; Mishaal vd., 2014; Saral, 2023).

Araştırmadan elde edilen son sonuç ise sosyal iletişim becerileri ile oyun etkileşimi arasında anlamlı ilişkinin bulunmasıdır. Karşılaşılan bu durumu oyunun doğasına bağlayarak açıklamak mümkündür. Oyun, çocukların en önemli işi olmakla birlikte, aynı zamanda yüksek düzeyde sosyal iletişim becerileri gerektirmektedir. Bir başka ifadeyle çocukların sosyal iletişim becerileri arttıkça oyun oynama istek ve davranışlarında da artış yaşanmaktadır. Bunun tam tersi olarak ise çocukların oyundan kopma davranışlarında sosyal iletişimin istenen düzeyde olmadığı bilinmektedir. Çocukların sosyal iletişimlerinde sorunların olması, arkadaşları ile verimli bir oyun deneyimi kazanmalarına engel olabilmektedir (Alak, 2014; Masanoğlu, 2023; Sezer, Yılmaz ve Koçyiğit, 2016). Yapılan araştırmalarda da benzer şekilde oyun becerileri ile sosyal iletişim arasında pozitif yönde bir ilişkinin olması (Alak, 2014; Bilgin ve Akkaynak, 2021; Deniz, 2019; Kars ve Akı, 2020; Masanoğlu, 2023; Odlyurt ve Çattık, 2019) araştırma sonucunu desteklemektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenler, aileler ve kardeşleri için;

- ⊗ Öğretmenler, OSB tanısı olan bireylerin sosyal iletişim ile oyun becerilerini destekleyecek nitelikte olan ve ailelerin de dahil edileceği programlar geliştirerek uygulanması konusunda çalışmalar planlanabilir.
- ⊗ Öğretmenler OSB tanısı olan bireylere yönelik alternatif eğitim yöntemleri ile ilgili programlara katılmaları konusunda teşvik edilebilir.
- ⊗ Öğretmenler OSB tanısı olan bireylerin sosyal iletişim ile oyun becerilerinin geliştirilmesi ve sosyal hayata katılımını sağlamak açısından ailelere rehberlik edebilir.
- ⊗ OSB tanısı olan bireyler ile ailelerinin sosyal iletişim becerilerini ve oyun becerilerini destekleyecek nitelikte farklı programlar ve etkinlikler düzenlenebilir, ev tabanlı programlar geliştirilebilir. Düzenli okul-aile iş birliği yapılarak ailelere kardeşlerin beraber daha çok vakit geçirmeleri, oyun oynamalarını sağlayacak olanaklar konusunda destekler sağlanabilir.
- ⊗ Ailelerin ve kardeşlerin de sosyal iletişim becerilerini ve oyun becerilerini destekleyen eğitim programları, ev ziyaretleri veya seminerler düzenlenebilir. Böylece çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin gelişimi için nasıl bir yol izlemeleri gerektiği konusunda bilinç oluşturulabilir.

Kaynakça/Reference

- Alak, G. (2014). Otizmlı Çocuklarda Sembolik Oyunun Dil Gelişimi ile İlişkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(02), 45-61. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000198
- Aksoy, Y. (2020). Rekreasyonel Faaliyet Olarak Fiziksel Aktivitelerin Otizmlı Çocuklarda Sosyal İletişime Yönelik Etkileri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-9. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.689747>
- Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H., Aral, N. (2016). Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formunun (Pipps-P) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 31-52 <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9634>
- Arıca, E., (2003). *Otistik Çocukların Dil Kullanımlarındaki Farklılaşmalar* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ayan, S., Memiş, A. U., (2012). Erken Çocukluk Döneminde Oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14 (2), 143-149
- Aydın, D., Özgen, Z. E. (2018). Çocuklarda otizm spektrum bozukluğu ve erken tanılamada hemşirenin rolü. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(3), 93-101.
- Bayam, A., (2017). *2-6 Yaş Arasındaki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Uygulanan Oyun Seansının Sosyal Beceri ve Dil Gelişiminde Yol Açtığı Değişimin İncelenmesi*, [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bayhan, P. (2018a). *Gelişimsel Değerlendirme*. Hedef Yayınları
- Bayhan, P. (2018b). *Erken Müdahale*. Hedef Yayınları
- Ben- Itzhak, E., Nachshon, N., Zachor, D.A. (2019). Having siblings is associated with better social functioning in autism spectrum disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47, 921-931.
- Bilgin, G., Akkaynak, M., (2021). 48-72 Aylık Eğitim Alan Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Olan Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Oyun ve Drama İlişkisiyle Belirlenmesi, *Sosyal Bilimler Metinleri*, 2021/02, 53-69
- Brewton, C.M., Nowell, K.P., Lasala, M.W., Goin- Kochel, R.P. (2012). Relationship between the social functioning of children with autism spectrum disorders and their siblings' competencies/problem behaviors. *Research n Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 646-653. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.10.004>
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (19. Baskı). Pegem Akademi.
- Ceyhun, A. T., Özdemir, S., Töret, G., Özkubat, U. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuk ve Ebeveynlerinin, Ebeveyn- Çocuk Etkileşimlerinin Normal Gelişim Gösteren Çocuk ve Ebeveynleri ile Karşılaştırılması, *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 183-211. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000240
- Chu, C.H., Pan, C.Y. (2012). The effect of peer-and- sibling-assisted aquatic program on interaction behaviors and aquatic skills of children with autism spectrum disorders and their peers/siblings. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1211-1223.
- Dargut Güler, T. (2019). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Bilişsel ve Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesinde Mobil Sosyal Öykü Haritaları Kullanımı*, [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Deniz, A.E., (2019). *Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin Otizmlı Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*, [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Dokur, Z. (2014). *Otizmlı Çocukların Yüz İfadelerinden Duyguları Tanıma Becerilerinin İncelenmesi*, [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Güler, H.N. (2020). *Kardeş Aracılı Sunulan Davranışsal Öğretim Programının Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sözel Davranış Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Biruni Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Hrdlicka, M., Vacova, M., Oslejskova, H., Gondzova, I., Vadlejkova, I., Kocourkova, J., Koutek, J., Dudova, I. (2016). Age at diagnosis of autism spectrum disorders: Is there an association with socioeconomic status and family self-education about autism? *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 1639-1644. <https://doi.org/10.2147/NDT.S107239>
- Ingersoll, B., Dvortcsak, A. (2010). Teaching Social Communication: A Practitioner's Guide To Parent Training For Children With Autism. New York, NY; Guilford Press.
- İnan, B., Ökkçün Akçamuş, M. Ç., Bakkaloğlu, H., Yalçın, S., (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revizenin Türkçeye Uyarlama ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması., *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 172-196. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041193>
- Kadak, M.T., Meral, Y., (2019). Otizm spektrum bozuklukları-güncel bilgilerimiz neler. *Osb*, 12, 15 , 5-15.
- Karabaş, A., (2022). *Çocuklarda Otizm Şiddetinin Sosyal İletişim ile İlişkisi*, [Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karasar, B., Baytemir, K., Öğülmüş, S. (2017). Ebeveyne Bağlanma ve Sosyal Onay İhtiyacının Kişilerarası Yeterliği Yordayıcılığı, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 949-960. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305546>
- Kars, S., Akı, E., (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi, *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 8(1), 53-62 <https://doi.org/10.30720/ered.537448>
- Kaya, P., (2016). 3-6 Yaş Grubu Otizmlili ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Sözcük Dağarcığı Düzeylerinin İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kulikoğlu, V. (2010). *Bilişsel Süreç Yaklaşımı ile Sosyal Beceri Öğretimi*. [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Shaw, K. A. (2023). Prevalence And Characteristics Of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years Autism And Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. *MMWR Surveillance Summaries*, 72(2), 1-14. doi: 10.15585/mmwr.ss7202a1.
- Masanoğlu, A., (2023). *Özel Eğitim Kurumuna Devam Eden Eğitsel Tanısı Olan ve Olmayan Okul Öncesi Dönem Otizmlili Çocukların Sosyal İletişim ve Oyun Becerilerinin Değerlendirilmesi*, [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Mishaal, R. A., Ben- Itzhak, E., Zachor, D.A. (2014). Age of autism spectrum disorder diagnosis is associated with child's variables and parental experience. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(7), 873-880.
- Odluyurt, S., Çattık, E. O., (2019), Otizm Spektrum Bozukluğunda Akran Aracılı Uygulamalar: Alanyazın Taraması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1041-1062., <https://doi.org/10.17679/inuefd.454241>
- Özgönenel, S. Ö., Girli, A. (2016). Otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 286-298. <https://doi.org/10.17051/ıo.2016.35667>
- Özyürek, A., Ergün, Ş. (2021). Otizm spektrum bozukluğu tanılı ve normal gelişim gösteren 9-12 yaş grubu çocuğa sahip annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 1-14. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.545390>
- Papatğa, E., (2012). *Otizmlili Çocukların Oyun Becerileri ile Davranış ve Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Rogers, S. J. (2000). Diagnosis of autism before the age of 3. In *International review of research in mental retardation* (Vol. 23, pp. 1-31). Academic Press.
- Usta, M. B., Yazıcı, D. N. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğunda Eğitsel Modellerin Gözden Geçirilmesi, *Türk J Child Adolesc Ment Health*, 27(3), 134-9. Doi: 10.4274/tjcamh.galenos.2020.43531

- Saral, D., (2023). "Öğretimin Yolu Oyundan Geçer": Otizm Spektrum Bozukluğunda Oyun Becerilerine Yönelik Nitel Bir İnceleme, *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 385-419. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.1251140>
- Sayan, A., Durat, G. (2007). Risk Tanılaması Yoluyla Otizmin Erken Teşhisi: Hemşirenin Rolü, *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(4), 105-113.
- Sezer, T., Yılmaz, E., Koçyiğit, S. (2016). 5-6 Yaş Grubu Çocukların Oyun Becerileri ile Aile-Çocuk İletişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 185-204. <https://doi.org/10.11616/basbed.vi.455256>
- Turan, N. (2017). *Otistik Çocuğa Sahip Ailelerin Yılmazlık Düzeylerinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yazgan, E., (2022). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Oyun Becerilerinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Autism Spectrum Disorder is a neurodevelopmental disorder that occurs in the first three years of life and is characterized by repetitive, limited and obsessive behaviors that show limitations in social interaction and maintaining social communication. ASD is characterized as a neurodevelopmental disorder that manifests itself in childhood, involving limitations in social interaction and social communication skills, repetitive behaviors, and limited interests (Kadak and Meral, 2019). When the definitions of ASD are examined, it is seen that the common aspects discussed are social communication and interaction skills, it is characterized by obsessive stereotypical behaviors, and it is a neurodevelopmental disorder that occurs in childhood. According to the latest data obtained from the studies of the US Centers for Disease Control and Prevention (CDC) Autism and Developmental Disability Monitoring Network (ADDMM) from 2000 to the present, the incidence of ASD has been determined as one in 36. In addition, in terms of gender factor, it is stated that boys are four times more likely to have ASD than girls (Maenner et al., 2023). In DSM-V, ASD is considered as a "disorder within the scope of autism" and ASD is included in the neurodevelopmental disorders section. ASD is diagnosed with the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V) prepared by the American Psychiatric Association and used internationally (Dargut Güler, 2019). Individuals diagnosed with ASD have problems in three areas: limitations in understanding verbal and non-verbal language, limitations in being able to engage in and maintain social interaction, limited interests, and repetitive behaviors (Bayhan, 2018).

Autism symptoms appear between 12-18 months. These symptoms are very important and critical for diagnosis (Sayan and Durat, 2007). At this point, early diagnosis and early intervention become important. Early intervention is the practice that includes arrangements (family and environment) that can meet the developmental needs of individuals at risk and minimize these risks, starting from birth. For this reason, it is of great importance to follow the child's development from birth (Bayhan, 2018b). Significant differences that distinguish babies with autism from babies with normal development or developmental delay can be observed around 10-12 months. These differences are related to social skills and manifest themselves in the form of not reacting when their name is called or not making eye contact with other individuals (Rogers, 2000). In studies conducted, children diagnosed with ASD; They have difficulties in using personal suffixes in the usage and meaning components of the language, and they use shorter and simpler sentences (Arıca, 2003); The vocabulary of the level is limited (Kaya, 2016); They recognize the emotion expressions of happiness the most, followed by sadness and anger, but they recognize the expressions of fear and surprise less. They can explain the reason for the feeling of happiness, but they have difficulty in telling the reasons for others (Dokur, 2014); They exhibit obsessive and repetitive behaviors during play, regarding their communication skills, they generally do not make eye contact in functional, rule-based play and dramatic play types, and they have limitations in verbal communication (Yazgan, 2022); child-centered play therapy has a positive effect on social skills (Deniz , 2019) was determined.

It is known that individuals with ASD have problems playing games. It is emphasized that the underlying problems of individuals with ASD in playing games are their limitations in social interaction skills. The game with ASD should be developed and supported. The help of social data transfer provided by the game contributes to the imagination together, solving the problem and breaking the logical distortion. In addition, children can improve their social interaction features by making it easier to play games with their peers. Games enable people to develop language and communication skills as well as social interaction. The ability to think symbolically, as one thing represents another, is a common element of game and language development.

This research was planned to examine the social communication and play skills of individuals with autism spectrum disorder according to some variables and to determine the relationship between social communication and play skills. The main problem statement of the research conducted for this purpose is grouped under two headings. Sub-problems for each main problem statement are presented below.

1. Do the social communication and play skills of individuals with ASD differ according to some variables?

Do the social communication and play skills of individuals with ASD differ according to variables such as, number of siblings, degree of autism, status of receiving education other than special education, educational status of mother and father?

2. Is there a relationship between the social communication and play skills of individuals with ASD?

2.METHOD

In this study, relational screening model, one of the quantitative research methods, was used to examine the relationship between social communication and play skills of individuals with Autism Spectrum Disorder and to examine the differentiation between social communication and play skills with various variables.

The study included 53 parents of 40-70-month-old autistic children who lived on the Anatolian side of Istanbul, received special education services, were diagnosed with Autism Spectrum Disorder, had no other additional diagnosis, and participated in the research voluntarily.

In the study, the "General Information Form" prepared to determine the characteristics of children with Autism Spectrum Disorder and their parents, the "Social Communication Checklist (SILKOL-R-OTV)" to examine the social communication skills of children with ASD, and the "Penn Interactive Peer Play Scale Parent Form" to examine their play skills were used.

The data obtained from the parents in the study were analyzed with the SPSS package program. Frequency and percentage values were taken for descriptive statistics. Normality analysis test results were examined to determine whether the parents' answers to the measurement tools showed a normal distribution. Since the sample size was over 50, Kolmogorov Smirnov test results and kurtosis and skewness values were examined.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

It has been found that there is no significant relationship between the social communication and play skills of individuals with ASD according to, number of siblings, degree of autism, education other than special education, parents' education level.

It was concluded that as the social participation skills of individuals with ASD increase, their play interaction skills increase and their behavior of disrupting the play and breaking away from the play decreases.

It was concluded that as the play skills and social communication skills of individuals with ASD increase, their play interaction skills increase and there is a decrease in their detachment from the play behavior.

It could not be concluded that there is any relationship between the social communication skills of individuals with ASD and disruptive behavior.

In line with the results obtained, for teachers, families and siblings;

- Teachers can plan studies to develop and implement programs that will support the social communication and play skills of individuals diagnosed with ASD and include families.

- Teachers can be encouraged to participate in programs related to alternative education methods for individuals diagnosed with ASD.
- Teachers can guide families in terms of improving the social communication and game skills of individuals diagnosed with ASD and ensuring their participation in social life.
- Different programs and activities can be organized to support the social communication skills and play skills of individuals diagnosed with ASD and their families, and home-based programs can be developed. Through regular school-family cooperation, families can be provided with support for opportunities that will enable siblings to spend more time together and play games.
- Training programs, home visits or seminars can be organized to support the social communication skills and play skills of families and siblings. In this way, awareness can be raised about what path children should follow to develop their social communication and play skills.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İstanbul Okan Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25/05/2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 155

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60,
2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, literatürlerin ve verilerin toplanması, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, veri analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, makalenin gözden geçirilmesi

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı ya da çıkar çatışması yoktur.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFED)
 Bolu Abant İzzet Baysal University
 Journal of Faculty of Education

2025, 25(1), 667–690. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1556985>



Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının SOLO Taksonomisine Göre Analizi

Analysis of the Social Studies Course Curriculum of the Türkiye Century Education Model
According to the SOLO Taxonomy

Abdulkerim DİKTAŞ¹ , **Derya GİRGİN**² , **İsmail SATMAZ**³ , **Ulaş YABANOVA**⁴

Geliş Tarihi (Received): 27.09.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 19.02.2025

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Öğretim programları, öğrenci gelişimini yönlendiren, eğitimin amaçlarını belirleyen ve topluma yönelik katkıyı şekillendiren temel araçlardır. Sosyal bilgiler eğitimi, tarih, coğrafya, ekonomi ve siyaset gibi çeşitli alanları kapsayan disiplinler arası bir yapıya sahiptir. Bu eğitim, öğrencilere eleştirel düşünme, vatandaşlık bilinci ve toplumsal olayları anlama becerisi kazandırmayı hedefler. Bu hedeflerin belirlenmesinde farklı taksonomik yaklaşımlar kullanılabilir; bunlardan biri de SOLO taksonomisidir. Bu makale, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 4-7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı SOLO Taksonomisi doğrultusunda analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman incelemesi tekniğini kullanmıştır. Çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yayınlanan 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelenmiş, ancak bu inceleme 4-7. sınıf kazanımlarıyla sınırlandırılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, özellikle 3 ve 4. düzey kazanımların ağırlıkta olduğunu, ancak 5. düzey olan "Soyutlanmış Yapı" düzeyinin sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu durum, incelenen programın üst düzey düşünme becerilerini geliştirme açısından yeterli kazanımlar içermediğini ortaya koymaktadır. Çalışma, öğretim programında dijital medya, yapay zekâ ve veri analitiği gibi teknolojik gelişmelere daha fazla yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, üst düzey bilişsel becerilere yönelik kazanımların artırılması ve programların bu doğrultuda yeniden yapılandırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: SOLO Taksonomisi, Sosyal Bilgiler Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

&

Abstract: Curricula are essential tools that guide student development, determine educational goals, and shape societal contributions. Social studies education has an interdisciplinary structure encompassing various fields such as history, geography, economics, and politics. It aims to equip students with critical thinking skills, citizenship awareness, and the ability to understand social events. Various taxonomic approaches can be used to determine these objectives; one such approach is the SOLO taxonomy. This article analyzes the Türkiye Century Education Model's 4th-7th grade Social Studies Curriculum using the SOLO Taxonomy. The research employed document analysis, a qualitative research technique. The study examined the 2024 Social Studies Curriculum published by the Ministry of National Education's Board of Education and Instruction, focusing specifically on 4th-7th grade learning outcomes. Data analysis was conducted using the content analysis technique. The research findings reveal a predominance of 3rd and 4th level acquisitions, while the 5th level "Abstracted Structure" is limited. This indicates that the examined curriculum lacks sufficient learning outcomes for developing higher-order thinking skills. The study emphasizes the need for greater inclusion of technological developments such as digital media, artificial intelligence, and data analytics in the curriculum. Furthermore, it recommends increasing the focus on higher-order cognitive skills and restructuring the programs accordingly.

Keywords: SOLO Taxonomy, Social Studies Program, Türkiye Yüzyılı Education Model.

Atıf/Cite as: Diktaş, A., Girgin, D., Satmaz, İ., & Yabanova, U. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli sosyal bilgiler dersi öğretim programının solo taksonomisine göre analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 667-690, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1556985>.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Abdulkerim DİKTAŞ, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, abdulkerim.diktas@comu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5803-5586>

² Doç. Dr. Derya GİRGİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, deryagirgin@comu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6114-7925>

³ Dr. Öğr. Üyesi, İsmail SATMAZ, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, ismailsatmaz@comu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2696-3019>

⁴ Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Dr., Ulaş YABANOVA, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Tasarım Bölümü, ulas.yabanova@comu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1244-8235>

1. GİRİŞ

Sosyal bilgiler, kapsamı itibariyle çok derin bir çalışma alanıdır. Kavram olarak irdelendiğinde; ateş yakmaktan yemek pişirmeye, yara sarmaktan adab-ı muaşeret kurallarına kadar hayata dair her türlü bilgi sosyal bir bilgi olarak adlandırılmaktadır. Dolayısıyla hayatın aktif bir şekilde içinde olan bu kavramın, sistematik hale getirilerek eğitim sürecine dahil edilmesiyle sosyal bilgiler dersi ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler terimini ilk kullananlar Amerikalı eğitimcilerdir. Başka bir ifadeyle sosyal bilgiler, ABD’nde doğmuş ve oradan dünyaya yayılmış bir çalışma alanıdır (Safran, 2012). “Sosyal Bilgiler” teriminin ilk kullanıldığı yıl 1916 olup ve bu ders, dönemin toplumsal olaylarını incelemeyi amaçlamaktadır. I. Dünya Savaşı sonrası genelde eğitim ve özelde ise sosyal bilgiler eğitimi daha çok ideolojik bir hal almıştır. Bu dönemde konu tabanlı yaklaşımların ön plana çıktığı görülmektedir. II. Dünya Savaşı sonrasında ise sosyal bilgiler dersinde coğrafya ve savaş konuları ağırlık kazanmaya başlamıştır. 1950’ler itibariyle ise sosyal sorunlara yönelik yaklaşımlar müfredattan çıkarılmış ve akademik disipline tekrar geri dönmüştür (Öztürk, 2011). Türkiye’de ise sosyal bilgiler dersi ilk kez 1953 yılında “Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı” içerisinde yer almıştır (Çiydem & Kaymakçı, 2021). Ancak 1968 tarihi ülkemizde sosyal bilgiler eğitimi için milat kabul edilmektedir. Çünkü bu tarihten itibaren, belli dönemlerde kaldırılıp yerine başka dersler ikâme edilmiş olsa da bu tarihten itibaren Türkiye’de sosyal bilgiler ayrı ve müstakil bir ders olarak, kendi adıyla programa dâhil edilmiştir. Hazırlanan bütün sosyal bilgiler öğretim programlarının, genel olarak bireyler arasındaki farklılıkları önemseyen, değer ve beceri kazandırmayı hedefleyen yapıda hazırlandığını söylemek mümkündür. İlk ortaya çıktığında sadece yurttaşlık bilgisi, tarih ve coğrafya konularını içeren ders zamanla ekonomi, antropoloji, hukuk, arkeoloji, psikoloji, siyaset bilimi ve sosyoloji gibi diğer sosyal bilim disiplinlerini de kapsamaya başlamıştır. Bugün Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi, toplumsal olayları anlama, yurttaşlık bilinci kazandırma ve çevreyle ilişki kurma amacını taşımaktadır (Bektaş & Turan, 2022). Fakat dönemsel olarak ülkemizde, eğitim sistemleri ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda bu dersin içeriği ve yaklaşımı zaman içinde değişikliklere uğramıştır.

Sosyal bilgiler geçmiş, bugün ve gelecek dizgisinde toplumların siyasi, politik, ekonomik, kültürel ve çevresel problemlerine ve bu problemlerin çözümüne yönelik eğitim ve öğretimi ön plana alan bir öğrenme alanıdır (Kabapınar, 2012). Bugün zorunlu eğitim düzeyinde işlenen sosyal bilgiler dersi coğrafya, sosyoloji, tarih, hukuk ve siyaset bilimi gibi sosyal bilim disiplinlerinden müteşekkil bilgiler içermektedir. Bu yönüyle sosyal bilgiler, sosyal ve beşerî bilimlerden elde edilen bilgilerin sistematik bir şekilde harmanlanması sayesinde disiplinler arası bir özellik sergilemektedir. Sosyal bilgiler, toplumsal gerçekleri inceleyen, insan ve çevresiyle etkileşimini ortaya koyan bilgiler öğretmektedir (Turan vd., 2009). Bu ders, öğrencileri toplumsal hayata hazırlayarak onların sosyal yönlerini geliştirmeyi ve onların toplumsallaşma süreçlerini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır.

Sosyal bilgiler, toplumun farklı yönlerini anlamak ve analiz etmek amacıyla istifade edilen bir öğrenme alanıdır. Konu alanları itibariyle tarih, coğrafya, ekonomi, siyaset, kültür, insan hakları, demokrasi, çevre, etik ve buna benzer sosyal konuları disiplinlerarası bir yaklaşımla ele almaktadır. Bu alanlar, öğrencilere toplumsal olayları anlama ve yorumlama becerisi kazandırmaktadır (Öztürk vd., 2012). Bununla birlikte sosyal bilgiler, öğrencilere vatandaşlık bilinci kazandırmayı hedeflemektedir. Bu, demokratik değerleri anlama, insan haklarına saygı gösterme ve toplumsal sorumluluk bilincini geliştirme sürecini ifade etmektedir (Tay & Öcal, 2011). Sosyal bilgiler öğrencilere ayrıca eleştirel düşünme becerisi de kazandırmayı hedeflemektedir. Farklı kaynakları analiz etme, bilgiye dayalı kararlar verme ve toplumsal sorunlara çözüm üretme yeteneklerini geliştirmektedir (Gömlüksiz & Kan, 2009). Sosyal bilgiler, toplumsal değişimi anlama ve sürdürülebilirlik konularını ele alma konusunda öğrencilere fırsatlar sunmaktadır. Bu, gelecekteki nesillerin yaşam kalitesini etkileyen konuları irdelemeyi gerektirmektedir (Turan & Ulusoy, 2011). Öğrenciler sosyal bilgiler dersi sayesinde farklı kültürleri, tarihleri ve coğrafyaları anlama imkânı kazanmaktadır. Böylelikle öğrencilerin hoşgörülü ve kültürel olarak zengin bireyler olmalarına katkı sunmaktadır (Beldağ & Teymur, 2018). Tarih bilinci ve milli şuuru gelişimine katkı sunması da sosyal bilgiler eğitiminin bir diğer özelliğidir. Öğrenciler, geçmiş olayları anlama ve bu

bilgiyi günümüzle ilişkilendirme yeteneği kazanmaktadır (Sezginsoy & Akkoyunlu, 2011). Aynı zamanda sosyal bilgiler, araştırma yapma, yazma ve sunma becerilerini geliştirir. Bu durum, öğrencilerin iletişim alanında daha yetkin olmalarına yardımcı olmaktadır.

Sosyal bilgilerin geleceği, diğer bütün disiplinler ve çalışma alanları gibi toplumun ihtiyaçlarına ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak şekillenmek durumundadır. Bu konuda dijital dönüşüm ve teknoloji en önemli konu başlığını oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler eğitimi, dijital medya, yapay zekâ ve veri analitiği gibi teknolojik alanlara daha fazla entegre edilmelidir (Yeşilyurt vd., 2024). Bunun, öğrencilere bilgiye daha hızlı ve etkili bir şekilde ulaşma imkânı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bilgi çağında, veri okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerileri son derece önem kazanmıştır. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere bilgiyi sorgulama ve analiz etme yetenekleri kazandırmalıdır (Kaçar & Çakmak, 2020). Sosyal bilgilerin geleceği içerisinde küreselleşme ve çok kültürlülük konusu da önem arz etmektedir. Küreselleşme ile farklı kültürler arasındaki etkileşimin arttığı ve dünyadaki bütün toplumlarda çok kültürlü yaşam alanlarının yoğunlaştığı görülmektedir. Bu sürece daha nitelikli bir şekilde uyum sağlamak adına sosyal bilgiler dersi, kültürel çeşitliliği anlama ve küresel sorunlara duyarlılık kazandırma amacıyla daha kapsamlı bir şekilde ele alınmalıdır (Akhan & Kaymak, 2021). Öğrencilere aktif vatandaşlık bilinci kazandırmak konusu da geçmişte olduğu gibi gelecekte de sosyal bilgilerin varlığına duyulan ihtiyaç alanında önemli yer tutmaktadır. Bu hususta, demokratik değerlere saygı, insan hakları, çevre koruma ve toplumsal sorumluluk gibi konulara ehemmiyet verilmelidir (Öztürk, 2009). Eğitim materyalleri, güncel ve çeşitli olmalıdır. İnteraktif içerikler, oyunlar ve simülasyonlar, öğrencilerin ilgisini çekebilir ve öğrenmeyi daha etkili hale getirebilir. Toplumun ihtiyaçlarına göre sürekli olarak yeniden şekillendirilmeyen bir sosyal bilgiler eğitim programının, gelecekteki değişimleri takip etmek ve uyum sağlamak konusunda yetersiz kalması kaçınılmazdır.

1.1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), Türkiye'nin 2023-2123 yılları arasındaki yüzyılını şekillendirecek eğitim stratejilerini belirleyen bir yol haritası hükmündedir (MEB, 2024). Bu modelin, ülkenin gelecekteki ihtiyaçlarına cevap verecek, bilgi toplumuna dönüşüm sürecini hızlandıracak ve Türkiye'yi küresel eğitim standartları ile uyumlu hale getirecek şekilde tasarlandığı ifade edilmiştir. Bu yönüyle model, Türkiye'nin eğitim sisteminde köklü reformlar öngören ve ülkeyi istikbâle taşıyan bir vizyonu temsil etmektedir.

TYMM'nin temel yaklaşımı, öğrenci profili, erdem-değer-eylem çerçevesi ve beceriler çerçevesi bileşenlerinden oluşan bir eğitim modelidir. Bu model, millî ve manevi değerler, maddi gelişme ve insanlığın geleceği hedefleriyle çalışmaktadır. TYMM'nde öğrenci profili, yetkin ve erdemli insanın inşası temelinde şekillendirilmiştir. Bu profile bireyin ahlaklı, cesaretli, estetik, bilge, iradeli, merhametli, sorgulayıcı, sağlıklı, üretken ve vatansever özellikler taşıması hedeflenmektedir. Yetkin ve erdemli insan yetiştirmek, bu modelin nihai hedefidir.

Erdem-değer-eylem çerçevesi, kişiyi erdemlere ulaştıran ve eylemleri aracılığıyla gözlemlenebilen değerleri kavramsallaştırmaktadır. Saygı, sevgi ve sorumluluk değerlerinin çatı değerler olarak belirlendiği bu çerçevede ana hedef; eylemlerden değerlere, değerlerden erdemli insana, erdemli insandan ise “huzurlu insan”, “huzurlu aile ve toplum” ile “yaşanabilir çevre” hedeflerine ulaşmaktır. Bu modelde Huzurlu İnsan'ın meziyetleri; çalışkanlık, mahremiyet, mütevazılık, sabır, sağlıklı yaşam ve tasarruf başlıkları altında toplanmıştır. Huzurlu Aile ve Toplum başlığı altında ise aile bütünlüğü, dostluk, dürüstlük, özgürlük, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri listelenmiştir. Son olarak Yaşanabilir Çevre başlığı altında ise duyarlılık, estetik, merhamet ve temizlik değerleri yer almaktadır.

Beceriler Çerçevesi beş alt başlıktan oluşmaktadır. Bunlar; kavramsal beceriler, alan becerileri, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerileridir. Bu çerçeve, okul öncesi eğitimden liseye kadar bütün becerileri tanımlayarak her bir beceri alanını birbiriyle ilişkilendirerek nasıl

işe koşulacağını ele almaktadır. Kavramsal Beceriler başlığı altında temel beceriler, bütünleşik beceriler ve üst düzey düşünme becerileri bulunmaktadır. Alan Becerileri Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler olmak üzere dörde ayrılmıştır. Eğilimler başlığı altında benlik eğilimleri, sosyal eğilimler ve entelektüel eğilimler bulunmaktadır. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri de benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri ve ortak/birleşik beceriler olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Son olarak Okur-Yazarlık Becerileri başlığı altında ise bilgi, dijital, finansal, görsel, kültür, vatandaşlık, veri, sürdürülebilirlik ve sanat alt başlıkları yer almaktadır.

TYMM, bütüncül eğitim yaklaşımı ile insanın sosyal, zihinsel, duygusal, fiziksel ve ahlaki açıdan çok yönlü gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu modelde öğrenci başarısı, sürekli ve biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle izlenmektedir. Bu yaklaşım, öğrencinin beceri gelişimini sistematik olarak takip etmeyi hedeflemektedir. Değerlendirme sürecinde öğrenci merkezli bir anlayış hâkimdir. Öğrencinin beceri gelişimi, öğretmen tarafından sistematik olarak izlenmektedir. Bu, etkili geri bildirim verilmesini ve öğrenciyi desteklemeyi kolaylaştırmaktadır. Ayrıca ödevler, öğrenci portfolyoları, projeler, sunumlar, performans görevleri, sınavlar, gözlem ve görüşme formları gibi enstrümanlar ile farklı değerlendirme yöntemleri çeşitlendirilmiştir. Bu, öğrenci performansını ölçmek ve geliştirmek için birden fazla kanıtın elde edilmesini sağlamaktadır. Bu modelde **öğrencinin aktif katılımı** esastır. Öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerine aktif katılımı, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini anlamlı kılmaktadır. Öğrenciler yakın veya uzak çevrelerinde karşılaşabilecekleri ilginç sorunları ve zorlukları tanımlamaya teşvik edilmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin değerlendirilmesine katılmaları teşvik edilerek öz değerlendirme sağlanmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme çıktılarının amacını anlamalarına yardımcı olmaktadır.

TYMM, Türkiye'nin eğitim sistemini 21. yüzyılın gereksinimlerine uygun olarak yeniden yapılandırmayı ve geleceğin etkin bireylerini yetiştirmeyi hedefleyen kapsamlı bir vizyondur. Bu model, milli ve manevi değerlerle modern bilim ve teknolojiyi harmanlayarak, öğrencilerin küresel çapta rekabet edebilir, yenilikçi ve yaratıcı bireyler olarak yetişmesini amaçlamaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği, dijitalleşme, araştırma ve mesleki gelişim gibi alanlarda yapılacak reformlarla Türkiye, geleceğin güçlü ve dinamik toplumunu inşa etmeyi tasarlamaktadır. TYMM'nin eğitimde sürdürülebilir bir kalkınma ve küresel başarının anahtarı olarak önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

2023 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBÖP), TYMM'nin eğitim hedeflerini gerçekleştirmede son derece merkezi bir rol oynar. Hem bireylerin hem de toplumun gelişimi açısından büyük bir öneme sahiptir. Öğrencilere kültürel ve tarihsel bilincin aşılmasında, nitelikli vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilmesinde, eleştirel ve analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesinde, küresel bakış açısının kazandırılmasında ve toplumsal uyum ve dayanışmanın sağlanmasında Sosyal Bilgiler öncü ders konumundadır. Program incelendiğinde, 4,5,6 ve 7. sınıf düzeyinde bu amaçlara hizmet eden 6 adet öğrenme alanının bulunduğu görülmektedir. Bunlar; birlikte yaşamak, evimiz dünya, ortak mirasımız, yaşayan demokrasimiz, hayatımızdaki ekonomi ve teknoloji ve sosyal bilimler öğrenme alanlarıdır. Her bir öğrenme alanı içerisinde kavramsal becerilere, sosyal-duygusal öğrenme becerilerine, eğilimlere, okuryazarlık becerilerine, alan becerilerine, değerlere ve ölçme kanıtlarına yer verilmiştir. Bu beceri ve değerlerin nitelikli bir şekilde öğrenciye kazandırılması durumunda, arzu edilen faydalı insan profilinin yetiştirilebileceği düşünülmektedir.

Bu noktada program hedeflerinin öğrenme sonuçlarına ne derece yansıdığının analizi noktasında taksonomik yaklaşımlar önemli bir fayda sağlamaktadır. Özellikle öğrenme çıktılarının ne ölçüde kazanıldığının belirlenmesi eğitim programının başarı düzeyini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda eğitim programlarının taksonik bir yaklaşım ile desteklenmesi son derece önemlidir.

1.2. SOLO Taksonomisi

SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome) taksonomisi, John Biggs ve Kevin Collis tarafından 1982'de geliştirilmiş olup "gözlemlenebilir öğrenme çıktılarının yapısı" olarak Türkçeye tercüme edilmiştir (Bağdat & Anapa Saban, 2014). Öğrenme çıktıları değerlendirme için kullanılan hiyerarşik

yapılı bir modeldir. Farklı konu alanları, öğrenci seviyeleri ve ödev uzunluklarına göre uygun durumlarda kullanılmaktadır. Bu taksonomi, öğrenme çıktılarını sınıflandırarak öğrencilerin becerilerini ve bilişsel bilgilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Biggs & Collis, 1991). Bu model, okuldaki öğrenme ortamlarıyla bağlantılı olarak öğrencilerin bilişsel bilgileri ile becerilerini değerlendirmek için tasarlanmıştır. SOLO Taksonomisi Bloom'un bilişsel alan taksonomisine bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır. SOLO öğrenme çıktılarının yazılmasına da katkı sağlamaktadır.

SOLO taksonomisi, öğrencilerin herhangi bir konuyu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla, onların sorulara verdikleri yanıtların niteliğini ve yapısını inceler. Bu yanıtlar, belirli kriterlere göre analiz edilerek anlama düzeyi tespit edilir. Model beş aşamadan oluşur. Bunlar sırasıyla Duyusal Motor (Sensori Motor), İmgesel (Iconic), Soyut Sembolik (Concrete Symbolic), Soyut (Formal) ve Soyut Sonrası (Post Formal) aşamalarıdır. SOLO Taksonomisi, Piaget'in bilişsel gelişim evreleriyle benzerlik gösterir (Duyusal Motor, İşlem Öncesi, Somut İşlemler, Soyut İşlemler) (Çelik, 2007). Her iki model de bilişsel gelişimin farklı evrelerini tanımlar. Ancak SOLO, öğrencilerin verdiği cevaplara yoğunlaşırken, Piaget'in modeli bireylerin gelişim düzeylerine odaklanır.

Kendi içerisinde SOLO Taksonomisinin her düşünme evresi, “düşünme düzeyleri” olarak isimlendirilen alt evrelerden oluşmaktadır ve bu evreler de beş kategoride toplanır. Bunlar, SOLO 1 – Yapı Öncesi, SOLO 2 – Tek Yönlü Yapı, SOLO 3 – Çok Yönlü Yapı, SOLO 4- İlişkisel Yapı ve SOLO 5 – Soyutlanmış Yapıdır. Biggs ve Collis'e (1991) göre taksonominin aşamaları şu şekildedir;

- SOLO 1 – Yapı Öncesi evrede, öğrenci konu hakkında sınırlı veya hiç bilgiye sahip değildir. Öğrencinin bilgi düzeyi yüzeysel olup, verilen bilginin anlamını kavramakta zorlanır. Bilgiler, öğrenci tarafından organize edilmemiş ve tutarsızdır. Öğrenme sürecinin başında olan öğrenciler genellikle bu evrede bulunur. Bu nedenle bu evre taksonomide kaçırılan nokta olarak kabul edilmektedir. Bu düzeyde kazanımlar yazılmamaktadır.
- SOLO 2 – Tek Yönlü Yapı evresinde, öğrenci konunun belirli bir yönünü anlamış ve bu bilgiyi tanımlayabilir. Ancak, bu bilgi sınırlıdır ve öğrencinin anlayışı tek bir kavram veya düşünceyle sınırlıdır. Öğrenci, bir bilgiyi tanımlayabilir ancak bu bilgiyi diğer bilgilerle ilişkilendiremez.
- SOLO 3 – Çok Yönlü Yapı evresinde, öğrenci birden fazla bilgi parçasını öğrenmiştir ancak bu bilgileri hala bağımsız olarak görür. Öğrenci, farklı bilgileri listeleyebilir veya tanımlayabilir fakat bu bilgiler arasındaki bağlantıları kurmakta zorluk çeker. Öğrencinin öğrenmesi, birçok bilgi parçasını içerir ancak bu parçalar bir bütün olarak değil, ayrı ayrı ele alınır.
- SOLO 4- İlişkisel Yapı evresinde, öğrenci öğrendiği bilgileri birbiriyle ilişkilendirmeye ve daha büyük bir anlam çerçevesinde bir araya getirmeye başlar. Bilgiler arasında bağlantılar kurulur ve öğrenci, öğrenilen bilgileri daha bütüncül bir şekilde anlayarak, bu bilgilerin nasıl etkileşime geçtiğini kavrar. Öğrenci, bu bağlantıları kullanarak yeni bilgilere ulaşabilir ve öğrenmeyi derinleştirebilir.
- SOLO 5 – Soyutlanmış Yapı evresinde, öğrencinin bilgileri genelleştirme ve soyutlama düzeyine ulaştığı aşamadır. Öğrenci, kavramları ve bilgileri daha geniş bir bağlama oturtarak, önceki bilgilerin ötesine geçer. Bu evrede, öğrenci yeni teoriler oluşturabilir, bilgileri farklı durumlara uyarlayabilir ve eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabilir.

SOLO taksonomisi, öğrenme çıktılarını değerlendirmek için geniş bir yelpazede kullanılır. Öğretmenler, öğrencilerin hangi aşamada olduklarını anlamak ve öğrenme süreçlerini yönlendirmek için bu taksonomiye kullanabilirler. Program değerlendirmesi yapılırken de SOLO kullanılabilir. Eğitim programları, SOLO Taksonomisi ile değerlendirilebilir. Bu, programın öğrencilerin bilişsel gelişimini nasıl etkilediğini anlamak için önemlidir. Öğrenci performansı SOLO ile ölçülebilir. Öğrencilerin kavrama düzeylerini belirlemek ve gerektiğinde müdahale etmek için bu taksonomiye başvurulabilir.

Bireysel öğrenme hedefleri için de öğrenciler, SOLO Taksonomisi kullanarak kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilirler. Hangi aşamada olduklarını anlayarak daha etkili bir şekilde çalışabilirler.

1.3. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. SBÖP dördüncü sınıf kazanımlarının ve öğrenme alanlarının SOLO taksonomisine göre analizi nasıldır?
2. SBÖP beşinci sınıf kazanımlarının ve öğrenme alanlarının SOLO taksonomisine göre analizi nasıldır?
3. SBÖP altıncı sınıf dersi kazanımlarının ve öğrenme alanlarının SOLO taksonomisine göre analizi nasıldır?
4. SBÖP yedinci sınıf dersi kazanımlarının ve öğrenme alanlarının SOLO taksonomisine göre analizi nasıldır?
5. SBÖP 4-7. sınıflar arası kazanımların SOLO taksonomisine karşılaştırmalı analizi nasıldır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Alan yazın incelendiğinde 2005 ve 2018 SBÖP'lerinin SOLO taksonomisine göre incelendiği çalışmalar göze çarpmaktadır (Bursa, 2022; Gezer & İlhan, 2015). Bununla birlikte TYMM özelinde SBÖP'ünü SOLO Taksonomisi doğrultusunda inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. SOLO taksonomisi bilişsel düzeyleri analiz edebilme noktasındaki potansiyel belirsizliklerin üstesinden gelinmesine olanak sağlamaktadır (Hattie ve Purdie, 1998). Bu avantajı ölçme faaliyetlerinde daha belirgin temellere dayandırılmasına imkân sunar. SOLO taksonomisinin sağladığı avantajlar sayesinde SBÖP'ni değerlendirerek iyileştirme çalışmalarına katkı sunmak amacıyla bu çalışma yürütülmektedir. Hem ilk olması hem de farklı bir sınıflandırma modelini işe koşarak program iyileştirme çalışmalarına perspektif sunması, bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma tekniklerinden doküman incelenmesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma sürecinde mevcut yazılı materyallerin sistematik bir şekilde gözden geçirilmesi ve analiz edilmesi işlemidir. Bu yöntem, araştırmacılara konu hakkında mevcut bilgileri toplama, farklı kaynakları karşılaştırma ve araştırma sorularını destekleyecek verileri toplama fırsatı sunar (Bowen, 2009). Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) birimlerinden Talim Terbiye Kurulu (TTK) tarafından internet üzerinden yayınlanan TYMM 4-7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiği için doküman incelenmesi tekniği kullanılmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada, Türkiye'de programların hazırlanması ve yayınlanmasından sorumlu kurum Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) birimlerinden Talim Terbiye Kurulu (TTK) tarafından internet üzerinden yayınlanan TYMM 4-7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelenmiştir. Araştırma, 2024 yılında yayınlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programı kitapçığının sadece 4-7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının öğrenme çıktıları ile sınırlıdır.

Bu çalışmada, nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, görsel ve sözlü veriler gibi çeşitli veri türlerinin içeriğini incelemek için kullanılan bir yöntemdir (Harwood & Garry, 2003). Araştırmayı daha ayrıntılı analiz edebilmek ve yorumlayabilmek için içerik analizi tercih edilmiştir. Araştırmacılar, inceledikleri dokümanı solo taksonomisi çerçevesinde belirli sınıflara ayırmışlardır. Bu sınıflandırmalar, solo taksonomisinin farklı düzeylerine göre yapılmıştır.

TYMM 4-7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımları araştırmacılar tarafından SOLO taksonomisinde yer alan seviyelere göre sınıflandırılmıştır. Programda yer alan kazanımlarının analizi, Biggs (2003) ve Brabrand ve Dahl (2009) tarafından yapılan çalışmalarda yer alan gösterge fiiller dikkate alınarak yapılmıştır. Elde edilen veriler daha önce SOLO taksonomisi ile ilgili analiz çalışması yapan biri program geliştirme alanında biri de sosyal bilgiler alanından olmak üzere iki uzmanın görüşün alınarak yapılmıştır. Görüşüne başvurulmuş uzmanların görüşleri Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen [Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100] güvenirlilik formülünden yararlanarak araştırmacının güvenirliliği hesaplanmıştır. Araştırmacının güvenirlilik sonucu ise %85.4 olarak belirlenmiştir. Bu durum analizlerin yüksek güvenirliliğine işaret etmektedir.

Bu araştırmanın iç geçerliliğini artırmak amacıyla sosyal bilgiler öğretim programının tüm öğrenme çıktıları titizlikle incelenmiştir. Araştırmacının dış geçerliliğini artırmak için sosyal bilgiler öğretim programı bağlamsal bir çerçeve olarak kabul edilmiştir. Bu bağlam araştırmada açıkça belirtilmiştir. Solo taksonomisine dair teorik bir temel oluşturulmuş ve kapsamlı bir analiz yapılmıştır. Böylece ileriye dönük araştırmalara referans sağlanmıştır. Araştırmacının güvenirliliğini sağlamak amacıyla literatür taraması yapılmış ve bu tarama sonucunda alan yazında yer alan araştırmalara atıfta bulunulmuştur. Araştırma, araştırmacıların önyargılarından bağımsız olarak objektif bir şekilde sunulmuştur.

Kazanım cümlelerinin SOLO taksonomisine göre analiz edilebilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen SOLO Taksonomik Analiz Algoritması kullanılmıştır. Geliştirilen algoritmaya SOLO düzeylerinin fiilleri eklenmiş ve analiz edilmiştir. Algoritma tarafından birden fazla kategori ile ilişki kurulan kazanımlar araştırmacılar tarafından incelenerek kategorize edilmiştir. Analiz aşamasında kullanılan fiiller ve düzeyleri tabloda belirtildiği şekilde kategorize edilmiştir.

Tablo 1.

SOLO taksonomik analizinde kullanılan fiiller ve düzeyleri

Düzye	Fiiller
SOLO 2: <i>Tek Yönlü Yapı</i>	Aktarır, toplar, bulur, kaydeder, fark eder, hatırlar, ifade eder, isimlendirir, işaretler, sayar, söyler, tanır, tarif eder, tekrar eder, teşhis eder, ulaşır
SOLO 3: <i>Çok Yönlü Yapı</i>	Açıklar, açıklık getirir, adlandırır, anlar, ayrıştırır, belirler, birleştirir, dönüştürür, etiketler, görselleştirir hesaplar, iletişim kurar, inceler, listeler, metaforlaştırır, netleştirir, nitelendirir, numaralandırır, örnekler verir, paylaşır, planlar, sembolleştirir, sınıflandırır, sıralar, sunar, tanımlar, yapılandırır, yerleştirir, yöntemleri uygular
SOLO 4: <i>İlişkisel Yapı</i>	Ana hatlarını çizer, analiz eder, ayırt eder, birleştirir, bütünleştirir, çıkarım yapar, çözer, çözümler, değerlendirir, değiştirir, doğrular, düzenler, elde eder, eyleme geçer, geliştirir, gerekçelerini belirtir, gösterir, gözden geçirir, gözlemler, ilişkilendirir, ilişkiyi bulur, işe koşar, kabul eder, karar verir, karşılaştırır, kategorize eder, kaynakları yönetir, kontrol eder, kullanır, ortaya koyar, ölçer, öneriler geliştirir, önerilerini savunur, önermelerde bulunur, örüntü bulur, özetler, sebeplerini açıklar, seçim yapar, sınar, sınıflandırır, sorar, sorgular, soruları hazırlar, tahminlerde bulunur, tasnif eder, temellendirme yapar, teoriyi alana uygular, tespit eder, uyarlar, uygular, gerçekleştirir, yorumlar
SOLO 5: <i>Soyutlanmış Yapı</i>	Derinlemesine inceler, fikir üretir, geneller, hipotez kurar, kuram geliştirir, model geliştirir, müzakere eder oluşturur, stratejiler geliştirir, tahmin eder, tartışır, tasarlar, teori geliştirir, varsayımda bulunur, yansıtır, yargıda bulunur

SOLO taksonomisinin alan yazında belirtilen fiilleri dışında kalan ve sosyal bilgiler eğitim programı kazanımlarında yer alan fiil yapıları analiz edilerek taksonomik yaklaşımda uygun görülen düzeylere eklenmiştir.

3. BULGULAR

TYMM 4-7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı her sınıf düzeyinde “birlikte yaşamak, evimiz dünya, ortak mirasımız, yaşayan demokrasimiz, hayatımızdaki ekonomi ile teknoloji ve sosyal bilimler” olmak üzere altı öğrenme alanı bulunmaktadır. Program 71 öğrenme çıktısı ve 233 kazanım cümlesinden oluşmaktadır. Programın SOLO taksonomisine göre analizinde programda belirtilen öğrenme çıktılarının ana cümlesi yerine alt kazanım cümleleri analiz edilmiştir.

3.1. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Analizi

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı 6 öğrenme alanı, 17 öğrenme çıktısı ve 48 kazanım cümlesi içermektedir. Kazanımların SOLO taksonomisine göre analizi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarının SOLO taksonomisine göre analizi

Öğrenme Çıktısı	SOLO 2: Tek Yönlü Yapı	SOLO 3: Çok Yönlü Yapı	SOLO 4: İlişkisel Yapı	SOLO 5: Soyutlanmış Yapı	Toplam
4.1.1.	1	2	-	-	3
4.1.2.	-	1	2	-	3
4.1.3.	1	1	1	-	3
4.2.1.	1	-	2	-	3
4.2.2.	-	2	-	-	2
4.2.3.	-	1	1	1	3
4.3.1.	-	3	-	-	3
4.3.2.	-	-	1	1	2
4.3.3.	1	1	-	-	2
4.4.1.	1	1	-	-	2
4.4.2.	1	1	1	-	3
4.4.3.	1	1	-	1	3
4.5.1.	1	-	3	-	4
4.5.2.	-	1	2	-	3
4.5.3.	-	2	-	-	2
4.6.1.	-	-	3	-	3
4.6.2.	1	2	1	-	4
Toplam	9	19	17	3	48

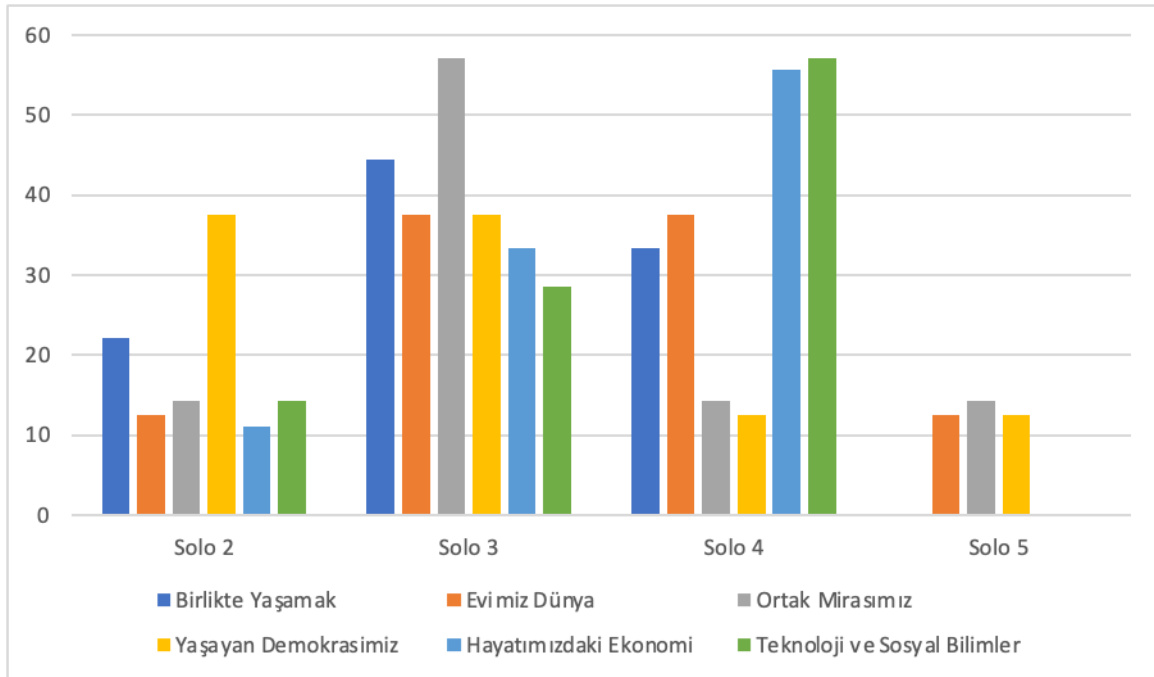
Tablo 2 incelendiğinde en fazla 3. düzey olan çok yönlü yapı (n=19) en az ise 5. düzey olan soyutlanmış yapı düzeyinde (n=3) kazanım ifadesinin yer aldığı görülmektedir. 17 öğrenme çıktısının 8’inde 2. düzey olan tek yönlü yapı ve 14’ünde 5. düzey olan soyutlanmış yapı kazanımın ifadelerinin yer almaması dikkat çekmektedir. Öğrenme alanlarına göre kazanımların analizi Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarının öğrenme alanlarına göre analizi

Öğrenme Alanı	SOLO 2: Tek Yönlü Yapı		SOLO 3: Çok Yönlü Yapı		SOLO 4: İlişkisel Yapı		SOLO 5: Soyutlanmış Yapı		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
4.1.	2	22.2	4	44.4	3	33.3	-	-	9	100.0
4.2.	1	12.5	3	37.5	3	37.5	1	12.5	8	100.0
4.3.	1	14.3	4	57.1	1	14.3	1	14.3	7	100.0
4.4.	3	37.5	3	37.5	1	12.5	1	12.5	8	100.0
4.5.	1	11.1	3	33.3	5	55.6	-	-	9	100.0
4.6.	1	14.3	2	28.6	4	57.1	-	-	7	100.0
Toplam	9	18.8	19	39.6	17	35.4	3	6.3	48	100.0

Tablo 3 incelendiğinde yüzdeler gösteriler de en çok %39.6 ile 3. düzey olan çok yönlü yapıda kazanım ifadelerinin yer aldığı ardından %35.4 ile 4. düzey olan ilişkisel yapı ifadelerine yer verildiği tespit edilmiştir. 5. düzey olan soyutlanmış yapı kazanım ifadelerinin ise %6.3 ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Öğrenme alanlarının SOLO basamaklarına göre yüzdeler analizleri Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Dördüncü sınıf kazanımlarının SOLO basamaklarına göre yüzdeler analizleri

Şekil 1 incelendiğinde dördüncü sınıf kazanımlarda en çok 3. düzey olan çok yönlü yapı ve 4. düzey olan ilişkisel yapı düzeyinde ifadeler yer verildiği görülmektedir.

3.2. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Analizi

Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı 6 öğrenme alanı içerisinde 19 öğrenme çıktısı ve 72 kazanım cümlesi yer almaktadır. Kazanımların SOLO taksonomisine göre analizi Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.*Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarının SOLO taksonomisine göre analizi*

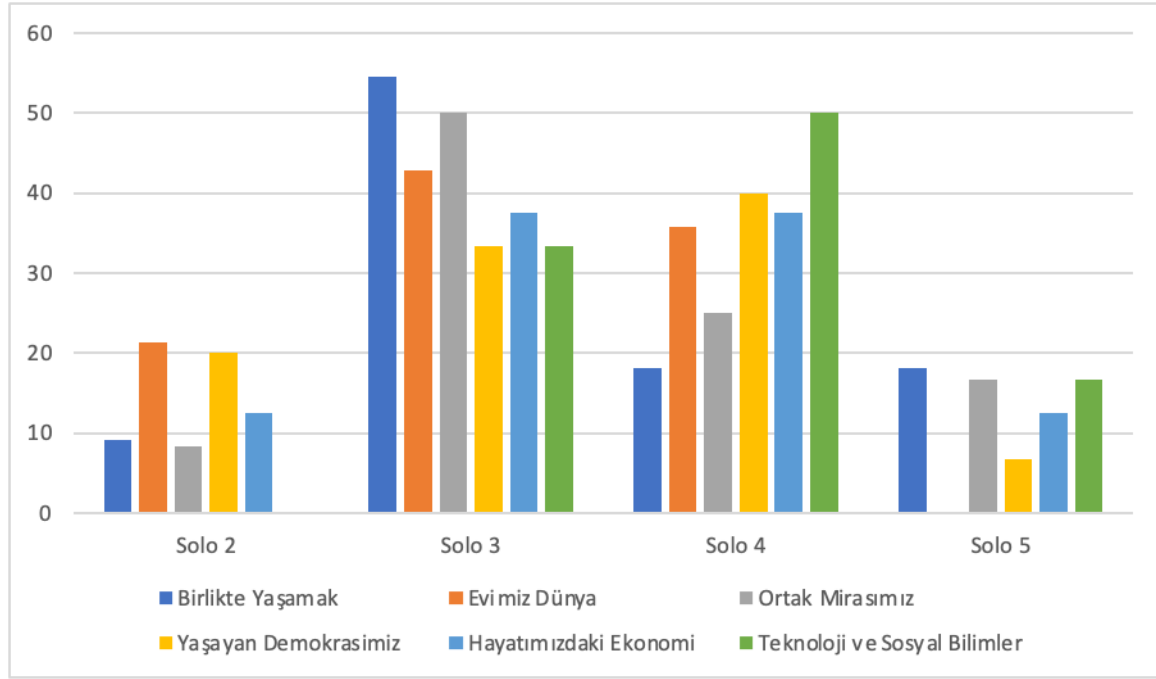
Öğrenme Çıktısı	SOLO 2: Tek Yönlü Yapı	SOLO 3: Çok Yönlü Yapı	SOLO 4: İlişkisel Yapı	SOLO 5: Soyutlanmış Yapı	Toplam
5.1.1.	-	2	-	-	2
5.1.2.	1	2	-	-	3
5.1.3.	-	2	2	2	6
5.2.1.	-	2	1	-	3
5.2.2.	1	2	1	-	4
5.2.3.	-	1	2	-	3
5.2.4.	2	1	1	-	4
5.3.1.	-	1	1	1	3
5.3.2.	1	2	2	1	6
5.3.3.	-	3	-	-	3
5.4.1.	-	2	-	-	2
5.4.2.	-	1	3	1	5
5.4.3.	1	1	2	-	4
5.4.4.	2	1	1	-	4
5.5.1.	1	2	-	-	3
5.5.2.	-	1	-	1	2
5.5.3.	-	-	3	-	3
5.6.1.	-	1	2	-	3
5.6.2.	-	1	1	1	3
Toplam	9	28	22	7	66

Tablo 4 incelendiğinde en fazla 3. düzey olan çok yönlü yapıda (n=28) en az ise 2. düzey olan tek yönlü yapıda (n=7) kazanım ifadesinin yer aldığı görülmektedir. 19 öğrenme çıktısının sadece 7'sinde 2. düzey olan tek yönlü yapıda ve 6'sında 5. düzey olan soyutlanmış yapıda kazanımın ifadesinin yer alması dikkat çekmektedir. Öğrenme alanlarına göre kazanımların analizi Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.*Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarının öğrenme alanlarına göre analizi*

Öğrenme Alanı	SOLO 2: Tek Yönlü Yapı		SOLO 3: Çok Yönlü Yapı		SOLO 4: İlişkisel Yapı		SOLO 5: Soyutlanmış Yapı		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
5.1.	1	9.1	6	54.5	2	18.2	2	18.2	11	100.0
5.2.	3	21.4	6	42.9	5	35.7	-	-	14	100.0
5.3.	1	8.3	6	50.0	3	25.0	2	16.7	12	100.0
5.4.	3	20.0	5	33.3	6	40.0	1	6.7	15	100.0
5.5.	1	12.5	3	37.5	3	37.5	1	12.5	8	100.0
5.6.	-	-	2	33.3	3	50.0	1	16.7	6	100.0
Toplam	9	13.6	28	42.4	22	33.3	7	10.6	66	100.0

Tablo 5 incelendiğinde yüzdeler de en çok %42.4 ile 3. düzey olan çok yönlü yapı kazanım ifadelerinin yer aldığı ardından %33.3 ile 4. düzey olan ilişkisel yapı ifadelerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar dördüncü sınıf analizi ile tutarlılık göstermektedir. Öğrenme alanlarının SOLO basamaklarına göre yüzdeler analizleri Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Beşinci sınıf kazanımlarının SOLO basamaklarına göre yüzdeler analizi

Şekil 2’de de görüldüğü üzere beşinci sınıf kazanımlarında 2. düzey olan tek yönlü yapı ve 5. düzey olan soyutlanmış yapı ifadelerinin çok sınırlı kaldığı görülmektedir.

3.3. Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Analizi

Altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı 6 öğrenme alanı içerisinde 18 öğrenme çıktısı ve 61 kazanım cümlesi yer almaktadır. Kazanımların SOLO taksonomisine göre analizi Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarının SOLO taksonomisine göre analizi

Öğrenme Çıktısı	SOLO 2: Tek Yönlü Yapı	SOLO 3: Çok Yönlü Yapı	SOLO 4: İlişkisel Yapı	SOLO 5: Soyutlanmış Yapı	Toplam
6.1.1.	-	1	3	1	5
6.1.2.	1	2	-	-	3
6.1.3.	1	-	4	1	5
6.2.1.	-	2	1	-	3
6.2.2.	-	2	1	1	2
6.2.3.	1	2	-	-	3
6.3.1.	1	1	3	-	5
6.3.2.	-	1	2	-	3
6.3.3.	1	1	2	-	4
6.3.4.	-	-	3	-	3
6.4.1.	-	2	-	-	2
6.4.2.	1	2	-	-	3
6.4.3.	1	1	3	-	5
6.5.1.	-	2	-	-	2
6.5.2.	-	-	2	-	2
6.5.3.	-	-	4	1	5
6.6.1.	-	-	2	-	2
6.6.2.	2	1	1	-	4
Toplam	9	20	31	4	61

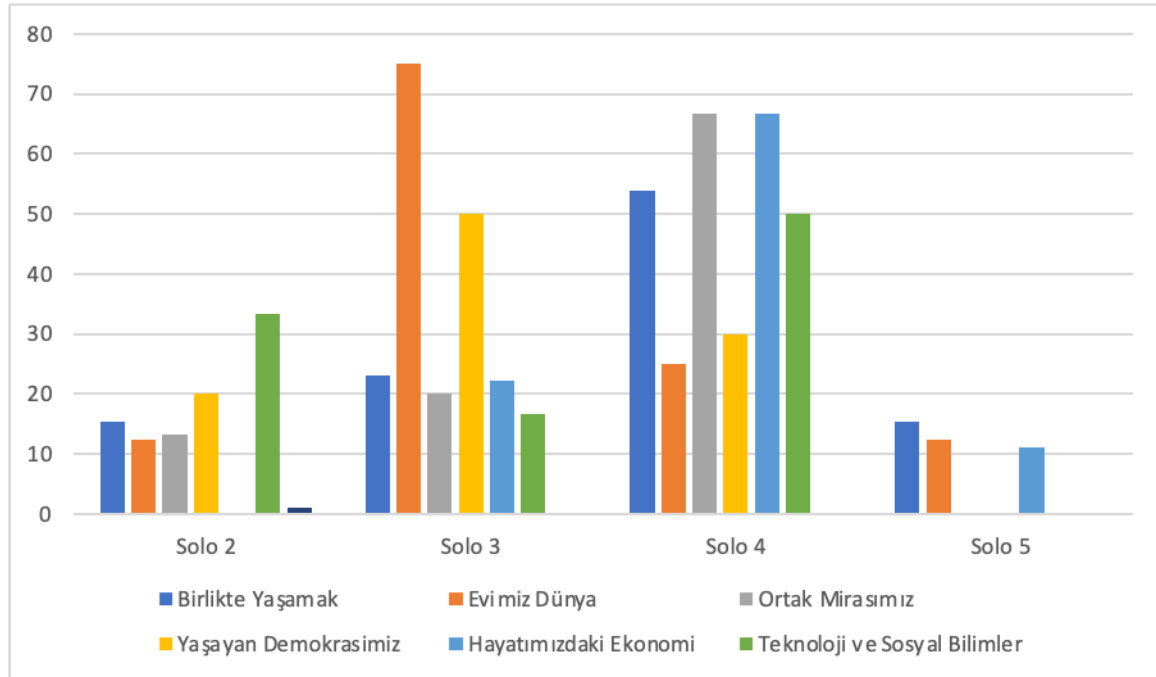
Tablo 6 incelendiğinde en çok 4. düzey olan ilişkisel yapı (n=31) en az ise 5. düzey olan soyutlanmış yapı (n=4) kazanım ifadesinin yer aldığı görülmektedir. 18 öğrenme çıktısının sadece 4'ünde 5. düzey olan soyutlanmış yapı kazanım ifadelerinin yer alması dikkat çekmektedir. 4 çıktıda ise kazanımların doğrudan 4. düzey olan ilişkisel yapıdan başladığı görülmektedir. Öğrenme alanlarına göre kazanımların analizi Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarının öğrenme alanlarına göre analizi

Öğrenme Alanı	SOLO 2: Tek Yönlü Yapı		SOLO 3: Çok Yönlü Yapı		SOLO 4: İlişkisel Yapı		SOLO 5: Soyutlanmış Yapı		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
6.1.	2	15.4	3	23.1	7	53.8	2	15.4	13	100.0
6.2.	1	12.5	6	75.0	2	25.0	1	12.5	8	100.0
6.3.	2	13.3	3	20.0	10	66.7	-	-	15	100.0
6.4.	2	20.0	5	50.0	3	30.0	-	-	10	100.0
6.5.	-	-	2	22.2	6	66.7	1	11.1	9	100.0
6.6.	2	33.3	1	16.7	3	50.0	-	-	6	100.0
Toplam	9	14.8	20	32.8	31	50.8	4	6.6	61	100.0

Tablo 7 incelendiğinde yüzdelik göstergeler de en çok %50.8 ile 4. düzey olan ilişkisel yapı kazanım ifadelerinin yer aldığı ardından %32.8 ile 3. düzey olan çok yönlü yapı ifadelerine yer verildiği tespit edilmiştir. Dördüncü ve beşinci sınıf sonuçlarından farklı olarak altıncı sınıfta en çok kazanım ifadesi 3. değil 4. düzeyde yer almaktadır. Öğrenme alanlarının SOLO basamaklarına göre yüzdelik analizleri Şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 3. Altıncı sınıf kazanımlarının SOLO basamaklarına göre yüzdelik analizi

Şekil 3'de de görüldüğü üzere altıncı sınıf kazanımlarında en çok 4. düzey olan ilişkisel yapı ve 3. düzey olan çok yönlü yapı ifadelerine yer verildiği, 5. düzey olan soyutlanmış yapı ifadelerinin bu sınıf düzeyinde de çok sınırlı kaldığı görülmektedir.

3.4. Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Analizi

Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı 6 öğrenme alanı içerisinde 17 öğrenme çıktısı ve 58 kazanım cümlesi yer almaktadır. Kazanımların SOLO taksonomisine göre analizi Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarının SOLO taksonomisine göre analizi

Öğrenme Çıktısı	SOLO 2: Tek Yönlü Yapı	SOLO 3: Çok Yönlü Yapı	SOLO 4: İlişkisel Yapı	SOLO 5: Soyutlanmış Yapı	Toplam
7.1.1.	1	1	2	-	4
7.1.2.	1	1	-	1	3
7.1.3.	-	1	3	1	5
7.2.1.	1	2	-	-	3
7.2.2.	-	1	2	-	3
7.3.1.	1	1	3	-	5
7.3.2.	1	2	1	-	4
7.3.3.	-	1	1	1	3
7.4.1.	-	-	3	-	3
7.4.2.	-	2	-	-	2
7.4.3.	1	1	-	-	2
7.4.4.	-	-	3	-	3
7.5.1.	1	2	1	-	4
7.5.2.	-	2	-	-	2
7.6.1.	-	-	2	-	2
7.6.2.	1	2	1	-	4
7.6.3.	-	2	3	1	6
Toplam	8	21	25	4	58

Tablo 8 incelendiğinde en çok 4. düzey olan ilişkisel yapı (n=25) en az ise 5. düzey olan soyutlanmış yapı (n=4) kazanım ifadesinin yer aldığı görülmektedir. 17 öğrenme çıktısının sadece 4’ünde 5. düzey olan soyutlanmış yapı kazanım ifadelerinin yer alması dikkat çekmektedir. Öğrenme alanlarına göre kazanımların analizi Tablo 9’da verilmiştir.

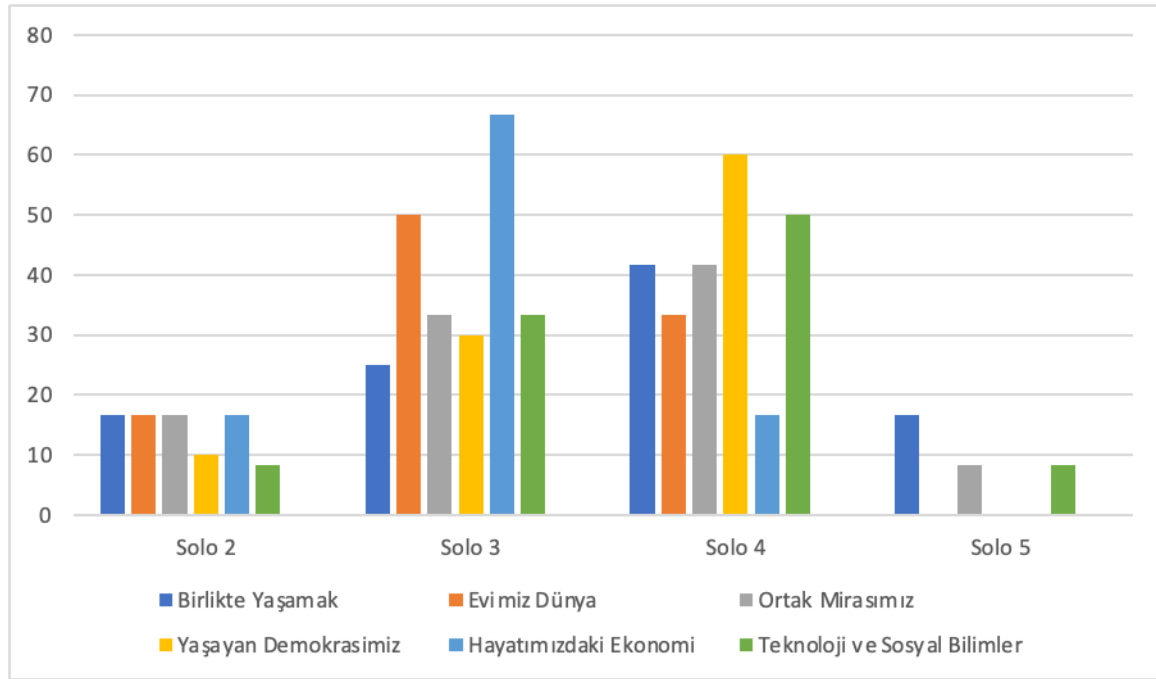
Tablo 9.

Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarının öğrenme alanlarına göre analizi

Öğrenme Alanı	SOLO 2: Tek Yönlü Yapı		SOLO 3: Çok Yönlü Yapı		SOLO 4: İlişkisel Yapı		SOLO 5: Soyutlanmış Yapı		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
7.1.	2	16.7	3	25.0	5	41.7	2	16.7	12	100.0
7.2.	1	16.7	3	50.0	2	33.3	-	-	6	100.0
7.3.	2	16.7	4	33.3	5	41.7	1	8.3	12	100.0
7.4.	1	10.0	3	30.0	6	60.0	-	-	10	100.0
7.5.	1	16.7	4	66.7	1	16.7	-	-	6	100.0
7.6.	1	8.3	4	33.3	6	50.0	1	8.3	12	100.0
Toplam	8	13.8	21	36.2	25	43.1	4	6.9	58	100.0

Tablo 9 incelendiğinde 3 öğrenme alanında 5. düzey olan soyutlanmış yapı kazanım ifadesine yer verilmediği tüm öğrenme alanlarında ise yalnızca %6.9 oranında 5. düzey olan soyutlanmış yapı kazanımlarının yer aldığı görülmektedir. Yüzdelik göstergelerde en çok %43.1 ile 4. düzey olan ilişkisel

yapı kazanım ifadelerinin yer aldığı ardından %36.2 ile 3. düzey olan çok yönlü yapı ifadelerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bu sonuç altıncı sınıf öğretim programı ile benzerlik göstermektedir. Öğrenme alanlarının SOLO basamaklarına göre yüzdelik analizleri Şekil 4’de verilmiştir.



Şekil 4. Yedinci sınıf kazanımlarının SOLO basamaklarına göre yüzdelik analizi

Şekil 4’de de görüldüğü üzere yedinci sınıf kazanımlarının en çok 4. düzey olan ilişkisel yapı ve 3. düzey olan çok yönlü yapı ifadelerine yer verdiği, 5. düzey olan soyutlanmış yapı ifadelerin bu sınıf düzeyinde de çok sınırlı kaldığı görülmektedir.

3.5. 4-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Karşılaştırmalı Analizi

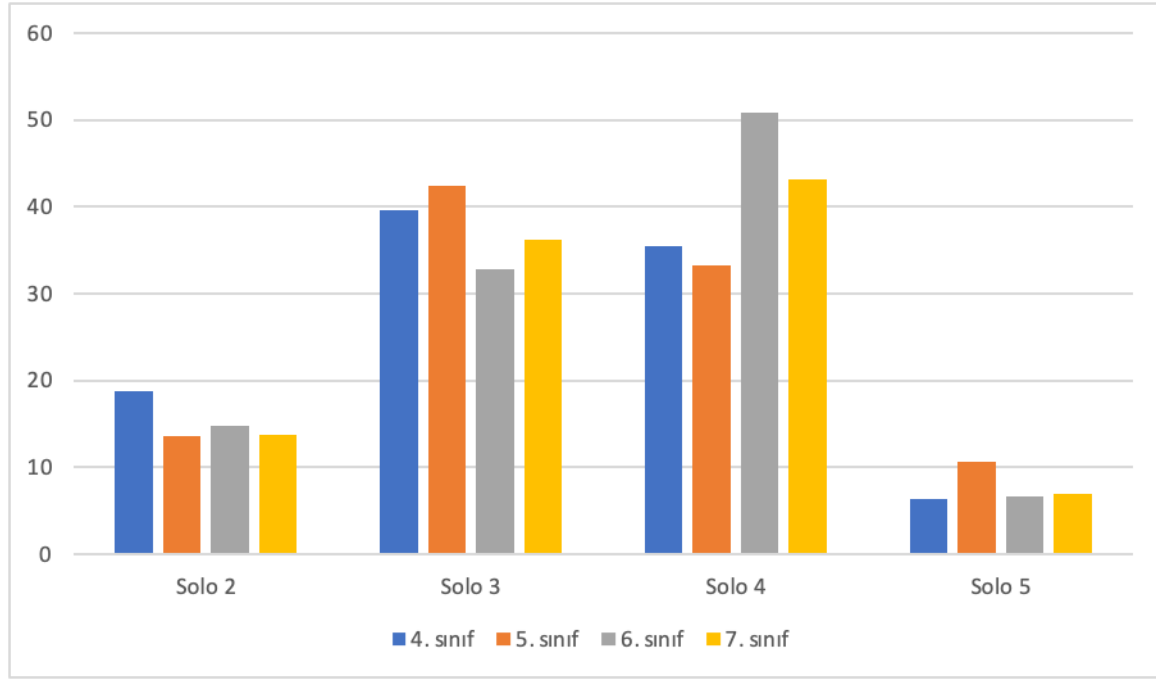
TYMM 4-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının SOLO taksonomisine göre analizi kapsamında dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıfa ait 488 kazanım cümlesi incelenmiştir. Sınıf bazlı analiz sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10.

Ortaokul sosyal bilgiler dersi kazanımlarının SOLO taksonomisine göre analizi

Sınıf	SOLO 2: Tek Yönlü Yapı		SOLO 3: Çok Yönlü Yapı		SOLO 4: İlişkisel Yapı		SOLO 5: Soyutlanmış Yapı		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
4. sınıf	9	18.8	19	39.6	17	35.4	3	6.3	48	100.0
5. sınıf	9	13.6	28	42.4	22	33.3	7	10.6	66	100.0
6. sınıf	9	14.8	20	32.8	31	50.8	4	6.6	61	100.0
7. sınıf	8	13.8	21	36.2	25	43.1	4	6.9	58	100.0
Toplam	35	15.0	88	37.8	95	40.8	18	7.7	233	100.0

Tablo 10 incelendiğinde SOLO düzeylerine göre kazanımların 4 ve 5. sınıf ile 6. ve 7. sınıf düzeylerinde benzer şekilde dağılım gösterdikleri görülmektedir. Tüm sınıf düzeylerinde en çok kazanım ifadesinin yer aldığı düzey sırasıyla 4. düzey olan ilişkisel yapı (n=95), 3. düzey olan çok yönlü yapı (n=88), 2. düzey olan tek yönlü yapı (n=35) ve 5. düzey olan soyutlanmış yapı (n=18) şeklinde tespit edilmiştir. Kazanım düzeylerinin toplam dağılımı 6 ve 7. sınıf düzeylerinde benzer şekilde gerçekleşmiştir. 4. ve 5. sınıfta ise en çok kazanım 4. düzey olan ilişkisel yapı yerine 3. düzey olan çok yönlü yapı ifadeleri yer almıştır. Düzeylere göre kazanımların grafik gösterimi Şekil 5’de verilmiştir.



Şekil 5. Ortaokul sosyal bilgiler dersi kazanımlarının SOLO basamaklarına göre yüzdeler analizi

Şekil 5’de de görüldüğü üzere kazanımların 4. düzey olan ilişkisel yapı ve 3. düzey olan çok yönlü yapıda yoğunluk gösterdiği özellikle 5. düzey olan soyutlanmış yapıda ise oldukça düşük seviyede kaldığı görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Sosyal bilgiler eğitimi, öğrencilerin toplumsal olayları anlama, eleştirel düşünme ve vatandaşlık bilinci kazanma yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan disiplinler arası bir alandır. Tarih, coğrafya, ekonomi, siyaset ve kültür gibi çeşitli alanları kapsayan bu ders, öğrencilere hem geçmiş anlamada hem de günümüz ve gelecekteki toplumsal sorunlara çözüm üretmede önemli bir araç sunmaktadır (Şahin, 2021). Sosyal bilgilerin eğitimdeki önemi, öğrencilerin etik değerler, insan hakları ve demokratik prensipler konusunda bilinçlenmelerini sağlamakla sınırlı kalmamaktadır. Aynı zamanda onların aktif vatandaşlar olarak topluma katkıda bulunmalarına da olanak tanımaktadır (Çırak, 2019). Sosyal bilgiler eğitimi, toplumun ihtiyaçlarına ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak sürekli bir dönüşüm içerisinde. Dijital medya, yapay zekâ ve veri analitiği gibi teknolojik araçların sosyal bilgiler eğitim programına entegre edilmesi, öğrencilere bilgiye daha hızlı ve etkili bir şekilde ulaşma imkânı sunmaktadır (Eskici & Altun, 2023). Ayrıca, küreselleşme ve çok kültürlülüğün artmasıyla birlikte, öğrencilerin farklı kültürleri anlamaları ve küresel sorunlara duyarlılık kazanmaları daha da önem kazanmıştır (Turan & Avcı, 2018). Ancak, sosyal bilgiler dersinin içeriği ve yaklaşımı, dönemsel olarak eğitim sistemleri ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda değişikliklere uğramaktadır. Bu değişiklikler, dersin amacını ve öğrenciler üzerindeki etkisini yeniden gözden geçirmeyi gerektirmektedir.

TYMM; milli ve manevi değerleri bütünleştiren geçmişten günümüze köprü görevi inşa eden öğretim programlarında temel yaklaşımı, öğrenci profili, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, beceriler çerçevesi bileşenlerini içeren bütüncül bir modeldir (MEB, 2023). TYMM çağın dinamikleri ile medeniyet ve kültürümüzü buluşturacak şekilde yorumlamak ve hayata geçirmek gereklidir (Karataş, 2024). Bu çalışmada, TYMM kapsamında 4-7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının SOLO taksonomisine göre analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretim programlarında belirtilen öğrenme çıktılarının taksonomik düzeyleri incelenmiş ve bazı önemli sonuçlar elde edilmiştir.

SOLO taksonomisi dört seviyeden oluşmaktadır. Bu seviyeler; tek-yönlü yapı, çok-yönlü yapı, ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı olarak adlandırılmaktadır. Her seviye, ardışık olarak birbirlerini izleyen, alttan üste doğru kavram düzeylerinde artış gösteren basamaklardan oluşmaktadır. Dördüncü sınıf analizinde, en çok 3. düzey (%39.6) ve 4. düzey (%35.4) kazanım ifadelerinin yer aldığı, 5. düzey ifadelerin (%6.3) ise oldukça sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Beşinci sınıf analizinde de benzer sonuçlar elde edilmiş olup, 3. düzey (%42.4) ve 4. düzey (%33.3) kazanım ifadelerinin ağırlıkta olduğu ve yine 5. düzey ifadelerin (%10.6) ise oldukça sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu bağlamda irdelendiğinde dördüncü ve beşinci sınıf analizlerinde en çok öne çıkan üçüncü düzey olan çoklu yapı düzeyi karşımıza çıkmaktadır. Çoklu yapı düzeyinde öğrenenlerin sorulan sorulara ilişkin çoklu verileri kullanmaları söz konusu olduğundan, öğrenenler uygun olan, olmayan ilgili, bağımsız ve anlamlı yönleriyle öğrenmeyi gerçekleştirirler. Bu nedenle bu düzeyde öğrenenlerin sorulara ilişkin tutarsız yanıtları söz konusu olabilir. Bu durumu bir analogiyle somutlaştırmak gerekirse bir öğrenci ormanda yer alan birçok ağacı farklı türleriyle birlikte görür adlandırır ama ormanı bütünsel olarak göremez. Bu nedenle üçüncü düzeyde olan bu sınıflandırma öğrencilerin görev ve performansları sıralama, tanıtma, birleştirme eylemleri ile ilgili sınırlı bir anlayış ortaya koymalarına imkân tanır (Yazıcı, 2013).

Dördüncü ve beşinci sınıf analizlerinde en çok öne çıkan ikinci düzey ise dördüncü düzeydir. Dördüncü düzeyde öğrenenler bir konuya ya da duruma ait tüm bileşenleri bütüncül şekilde ilişkilendirme yapabilir, bütünü tutarlı bir yapıya dönüştürebilir. Özellikle bu düzeyde öğrenenler farklı konuları bütünsel olarak kavrama, ilişkilendirme, analiz etme ve neden-sonuç ilişkisiyle irdeleme yapabilirler. Metaforik olarak örneklendirme gerekirse artık bu düzeyde öğrenenler hem ağaçları tek tek türlerine uygun görmekte ve ayırt etmekte hem de ormanı da bütünsel olarak görüp algılayabilmektedir (Leung, 2009).

Altıncı sınıf analizinde ise en çok 4. düzey (%50.8) ve 3. düzey (%32.8) ifadelerin yer aldığı, 5. düzey ifadelerin (%6.6) yine sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Yedinci sınıf analizinde en çok 4. düzey (%43.1) ve 3. düzey (%36.2) kazanım ifadelerinin yer aldığı, 5. düzey ifadelerin (%6.9) ise yine oldukça sınırlı kaldığı dair sonuçlar sınıf düzeylerinde benzer genel eğilimler ile benzer bir yapıyı işaret etmektedir. Altıncı ve yedinci sınıf düzeyinde dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinden farklılaşarak dördüncü düzey daha çok öne çıkmaktadır. SOLO taksonomisi dördüncü düzeyde öğrenenlerin birbiri ile bağlantılı bilgileri sentezleyebilmesi, kendi öğrenmesi ile öğrenme sorumluluğu taşıyarak farkındalığa sahip olması söz konusu olarak göze çarpmaktadır. Bilindiği üzere Piaget'in bilişsel gelişim teorisi ile uyumlu olacak şekilde geliştirilen SOLO taksonomisinin düzeylerine de bakıldığında en benzer uyum bireyin bilişsel gelişimindeki farklılıkları merkeze almalarıdır (Konyalıhatipoğlu, 2016). Öğrenenler için bilişsel gelişim bir süreç olup, belli becerileri farklı zamanlarda ortaya çıkarabilmeleri mümkün olmaktadır. Bu nedenle Piaget'in bu gelişimsel teorisine dayanan SOLO taksonomisi ile öğrenenlerin edinmesi gereken birikimler sınıflandırılmış ve evrelere ayrılmıştır. SOLO taksonomisi sınıflandırmasında kazanımların değerlendirilmesi öğrenenlerin ilgili dersin kazanımlarına yönelik yanıtların içeriği, niteliği ve türüne göre ele alınmaktadır. Altıncı ve yedinci sınıf düzeyinde olan öğrenenler Piaget'in bilişsel öğrenme teorisine göre soyut işlemler döneminde yer alıp, SOLO taksonomisinde de ilişkisel yapı düzeyinde olmalarıdır. Bu nedenle TYMM 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı dördüncü düzeyde daha çok ortalama ile karşımıza çıkmaktadır.

Çalışmada sınıflar bazlı öğrenme alanlarının SOLO basamaklarına göre incelenmesinde sınıf düzeylerinde öğrenme alanlarının en çok 3. düzey ve 4. düzeyde olduğu karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada sadece altıncı sınıf düzeyi hariç tüm sınıf düzeylerinde Ortak Mirasımız öğrenme alanında SOLO 5. Düzey olan soyutlanmış yapı tespit edilmiştir. Bunun nedeni bu öğrenme alanının üst düzey öğrenme ile bilişsel anlamda analiz etme, değerlendirme gibi süreçleri içeren konuları içermesi olduğu düşünülmektedir.

TYMM 4-7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının erdem-değer-eylem çerçevesinde öğrenenlerin erdemli, milli ve manevi değerlere saygılı, üreten yetkin bireyler yetiştirmesi hedeflenmektedir. Özellikle 21. yy becerileri ile uyumlu bilginin irdelenip yorumlanması ile günlük yaşamla ilişkilendirilmesi öne

çıkmaktadır. Genel anlamda 4-7. Sınıf düzeyinde SOLO taksonomisi beşinci sınıf düzeyi oldukça sınırlı kalmıştır. Beşinci düzey olan soyutlanmış yapıda öğrenenlerin genelleme yetkinlikleri ile öğrenilen bilgi içeriklerinin farklı alanlara ve disiplinlere dönüştürülebilmesini mümkün kılmaktadır. Böylelikle öğrenenler edindikleri bilgi birikimlerini farklı farklı seviyelere ve disiplinlere dönüştürebilmektedir (Burnett, 1999; Leung, 2009).

Genel anlamda TYMM 4-7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının SOLO taksonomisine göre analizinde bu düzey oldukça sınırlı kalmıştır. TYMM4-7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının tamamı incelendiğinde her ne kadar üst sınıfa doğru bilişsel düzeylerde artış gözlenirse 5. Düzeyde soyutlanmış yapı düzeyinde sınırlılıklar göze çarpmaktadır. Gezer ve İlhan (2015) tarafından sosyal bilgiler ders kitaplarında bulunan değerlendirme sorularının (2005-2009) karşılaştırmalı olarak ele incelendiği çalışmada da üst sınıf doğru öğretim programı içinde artış gözlemlenmekle birlikte sınırlı düzeyde kaldığı ve bunun yeterli olmadığı belirtilmiştir. Bursa (2022) tarafından 2018 yılında yayınlanan sosyal bilgiler öğretim programının SOLO taksonomisine göre incelendiği çalışmasında sınıf düzeyinin arttıkça üst düzey bilişsel süreçlere işaret eden boyutlardaki kazanımların sayısında artış olduğu görülmüş ve sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretim programı oluşturulması ve güncellenmesi için yapılan çalışmalarda SOLO taksonomisinin de dikkate alınması gerektiğini önermiştir. 2018 yılında yayınlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının SOLO taksonomisine göre tek yönlü yapı ve çok yönlü yapı evrelerde olması üst düzey bilişsel süreçlerin yürütülmediğini göstermektedir. Gezer ve İlhan (2015) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programları SOLO taksonomisine göre incelenmiş ve programda yer alan kazanımların yaklaşık yarısının tek ve çok yönlü düzeylere karşılık geldiği ortaya çıkmıştır. Bu durum 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarından farklılaştığını ve üst düzey bilişsel süreçleri 2018 programında daha çok ön plana çıktığını göstermektedir. TYMM sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının SOLO taksonomisinde ise dördüncü düzey olan ilişkisel yapı evresinde artış olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgular, TYMM 4-7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının genellikle orta düzeydeki öğrenme çıktılarına odaklandığını ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımların sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin daha karmaşık ve soyut düşünme becerilerini geliştirmeleri için öğretim programlarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

TYMM genel amacı ve temel savı ile bilimsel bir çerçevede 21. yüzyıla uygun olarak milli manevi ve maddi unsurları merkeze alan yapı ile çerçeveslendirilmeye çalışılmıştır (Ülçay, 2024). Sosyal bilgiler dersinin de odağında yer alan milli kimliği inşa eden sosyal, duygusal ile eğilimler konu başlıklarının ulusal çalışmalar ve ulusal alan yazın perspektifiyle sunulması sınırlı düzeyde olan beşinci düzeyin yani soyutlanmış yapı düzeyinin de oluşmasına neden olmuştur. Çünkü öğrenenlerden istenen farklı bilgi birikimlerinin alan yazındaki öncelikle ulusal düzeyde kullanılarak özellikle farklı alanlara ve disiplinlere çevrilmesi TYMM’nde sınırlı kaldığından SOLO taksonomisine göre beşinci düzeye yönelik sınırlı düzeyde ilişkilendirilmelerin yapılmasına neden olmuştur. Ayrıca, her sınıf düzeyinde belirli öğrenme alanlarının bazı taksonomik düzeylerde daha fazla yer aldığı gözlemlenmiştir. Bu da öğrenme alanı yaklaşımıyla öğretim programlarının farklı taksonomik düzeylerdeki kazanımları nasıl etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretim programlarının öğrenme alanı yapısının SOLO taksonomisine uygun bir şekilde dengeli bir dağılım göstermesi için yeniden yapılandırılması önem arz etmektedir.

TYMM sosyal bilgiler öğretim programına dijital dönüşümün sağlanarak öğrencilere bilgiye daha hızlı ve etkili bir şekilde ulaşma imkânı sağlayan, dijital medya, yapay zekâ ve veri analitiği gibi teknolojik araçlar daha fazla entegre edilmelidir. Böylelikle SOLO taksonomisi ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı düzeyinde kazanımların yer almasının sağlanacaktır.

TYMM sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilerin farklı kültürleri anlamaları ve küresel sorunlara duyarlılık kazanmaları teşvik etmek amacıyla aktif vatandaşlık bilincine sahip demokratik değerlere saygı, insan hakları, çevre koruma ve toplumsal sorumluluk konularını küresel bakış açısıyla yorumlayan sentezleyen bakış açılarının kazandırılması öğrenenlerin soyutlanmış yapı düzeyinde çıkarımlar yapabilmeleri için önem arz etmektedir. Bu nedenle üst düzey bilişsel düşünme yapısında ve SOLO taksonomisinin ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı evreleri sosyal bilgiler öğretim programı toplumun değişen ihtiyaçlarına ve eğitimdeki yeni trendlere uygun olarak sürekli güncellenmelidir. Öğreneneler güncel ve geçerli bilgilerle donatıldığında ilişkisel yapı düzeyinde ve soyutlanmış yapı düzeyinde kazanımları elde edebilecekleridir. TYMM sosyal bilgiler öğretim programı özelinde eğitiminin etkinliğini artırarak, öğrencilerin toplumsal olayları anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmeye katkıda bulunacaktır. Bu, gelecekte de sosyal bilgiler dersinin önemini koruyacağı ve toplumun ihtiyaçlarına göre sürekli olarak güncellenmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Eğitim materyallerinin güncel ve çeşitli olması, öğrencilerin ilgisini çekebilir ve öğrenmeyi daha etkili hale getirebilir.

Sosyal Bilgiler eğitimi, toplumsal olayları anlama, eleştirel düşünme becerileri kazanma ve vatandaşlık bilinci geliştirme açısından vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Gelecekte bu eğitimin, teknolojik gelişmelerle uyumlu hale getirilmesi ve küresel sorunlara duyarlılık kazandırma amacıyla daha da geliştirilmesi gerekmektedir. Bu sayede, öğrenciler hem bireysel hem de toplumsal düzeyde daha etkin ve bilinçli bireyler olarak yetişeceklerdir.

Sonuç olarak, TYMM 4-7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının SOLO taksonomisine göre yapılan bu analiz, öğretim programlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için önemli bilgiler sunmaktadır. Öğretim programlarının, öğrencilerin düşünme becerilerini daha üst düzeylere taşıyacak şekilde yeniden düzenlenmesi, eğitim kalitesinin artırılması açısından kritik bir adım olacaktır. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda TYMM gibi yeni oluşturulan öğretim programlarında taksonomik açıdan SOLO taksonomisinin dikkate alınması ve uluslararası alanda kabul gören farklı taksonomilere göre de TYMM sosyal bilgiler dersinin incelendiği araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça / Reference

- Bağdat, O., & Anapa Saban, P. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme becerilerinin solo taksonomisi ile incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 26, 473-496. DOI: <https://doi.org/10.9761/JASSS2364>.
- Bektaş, Ö., & Turan, R. (2022). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programları*. Pegem Akademi: Ankara.
- Beldağ, A., & Teymur, N. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında çokkültürlü eğitim: bir içerik analizi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 2(2), 117-129.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at University*. Maidenhead: Open University Press.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. Academic Press.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. DOI: <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brabrand, C., & Dahl, B. (2009). Using the SOLO taxonomy to analyze competence progression of university science curricula. *Higher Education*, 58(4), 531-549. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-009-9210-4>
- Burnett, P. C. (1999). Assessing the structure of learning outcomes from counselling using the SOLO taxonomy: An exploratory study. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27(4), 567-580.
- Bursa, S. (2018). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının solo taksonomisine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1015-1032.
- Çelik, D. (2007). *Öğretmen adaylarının cebirsel düşünme becerilerinin analitik incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Çırak, A. (2019). Demokratik değerler, demokratik eğitim ve sosyal bilgiler eğitimi ilişkisi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Çiydem, E., & Kaymakçı, S. (2021). Türkiye’de sosyal bilgiler dersinin yönelimi üzerine bir değerlendirme. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 179-207. DOI: <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.818742>.
- Eskici, E., & Altun, A. (2023). Sosyal bilimlerde dijitalleşme ve sosyal bilgiler öğretim programına yansıtılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1686-1719.
- Gezer, M., & İlhan, M. (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları ile ders kitabı değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 1-25.
- Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 39-49.
- Harwood, T. G., & Garry, T. (2003). An overview of content analysis. *The Marketing Review*, 3(4), 479-498.
- Hattie, J. A., & Purdie, N. (1998). The SOLO model: Addressing fundamental measurement issues. In B. Dart & G. Boulton-Lewis (Eds.), *Teaching and learning in higher education* (pp. 145-176). Melbourne, Aus.: ACER.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Pegem Akademi: Ankara.
- Kaçar, T., & Çakmak, Z. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sorgulamaya dayalı öğretimin öğrencilerin ders başarısına, eleştirel düşünme becerilerine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1651-1672. DOI: <https://doi.org/10.17755/esosder.712886>.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- Konyalıhatipoğlu, M. E. (2016). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin analitik ve bütüncül düşünme stillerinin SOLO taksonomisi ile incelenmesi*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı). (Yüksek Lisans Tezi). Rize

- Leung, C. F. (2000). Assessment for learning: Using SOLO taxonomy to measure design performance of design & technology students. *International Journal of Technology and Design Education*, 10(2), 149-161.
- MEB (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>.
- MEB (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>.
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Öztürk, C. (2009). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi: Ankara.
- Öztürk, C. (2011). *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları*. Pegem Akademi: Ankara.
- Öztürk, C., Keskin, S. C., & Otluoğlu, R. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Pegem Akademi: Ankara.
- Safran, M. (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi: Ankara.
- Sezginsoy, B., & Akkoyunlu, B. (2011). Sosyal bilgiler dersinde tarih bilinci oluşturmada dizgeli öğretimin etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 411-422.
- Şahin, C. T. (2021). Sosyal bilgiler eğitiminde toplumsal konuların öğretimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1429-1474.
- Tay, B., & Öcal, A. (2011). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi: Ankara.
- Turan, R., & Ulusoy, K. (2011). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Pegem Akademi: Ankara.
- Turan, R., Sünbül, A. M., & Akdağ, H. (2009). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar I*. Pegem Akademi: Ankara.
- Turan, S., & Avcı, E. K. (2018). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programı'nın dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Journal of Education and New Approaches*, 1(1), 28-38.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.
- Yazıcı, N. (2013). *Başarının ölçülmesinde SOLO Taksonomiye dayalı hazırlanan rubrik kullanımının etkisinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş.
- Yeşilyurt, S., DüNDAR, R., & Aydın, M. (2024). Sosyal bilgiler eğitimi alanında lisansüstü eğitimini sürdüren öğrencilerin yapay zekâ hakkındaki görüşleri. *Asya Studies*, 8(27), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.1406649>.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Social Studies, a comprehensive field encompassing various aspects of human life and society, has a rich history dating back to its origins in the United States in 1916. This multifaceted discipline has since spread globally, adapting to diverse cultural contexts. In Türkiye, the journey of Social Studies education began in 1953 with the "Teacher Schools and Village Institutes Program," but it wasn't until 1968 that a significant milestone was reached in the country's approach to this subject.

Initially centered on citizenship, history, and geography, Social Studies in Türkiye has evolved to incorporate a broader spectrum of disciplines. Today, it includes economics, anthropology, law, archaeology, psychology, political science, and sociology. This expansion reflects the subject's core aim: to prepare students for the complexities of social life, develop their social competencies, and facilitate their integration into society.

As an interdisciplinary field, Social Studies combines knowledge from various social and human sciences. It provides a platform for examining social realities and understanding human interactions with their environment. The future of this discipline is being shaped by rapid societal changes and technological advancements. Digital transformation, artificial intelligence, and data analytics are becoming increasingly integral to Social Studies education. Moreover, the field must address pressing global issues such as globalization, multiculturalism, and active citizenship in its curriculum to remain relevant and effective.

2. METHOD

While the manuscript does not explicitly outline a specific research method, it appears to employ a comprehensive literature review and analysis approach. This method allows for a thorough examination of the development, current state, and future prospects of Social Studies education, with a particular focus on Türkiye's educational system. The study delves into various aspects of Social Studies education, including its historical evolution, core components, and the challenges it faces in the future. This approach provides a holistic view of the subject, enabling a deep understanding of its trajectory and potential future directions.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The manuscript presents a comprehensive analysis of the evolution and future prospects of Social Studies education, with a particular focus on Türkiye's educational landscape. This essay will explore the key findings and discussions outlined in the manuscript, highlighting the transformative journey of Social Studies and its pivotal role in shaping Türkiye's educational future.

Social Studies, as a discipline, has undergone significant transformations since its inception. In Türkiye, it has evolved from being a component of other subjects to establishing itself as a standalone discipline. The current form of Social Studies in Türkiye aims to develop students' understanding of social events, foster citizenship awareness, and enhance their comprehension of environmental relationships. This evolution reflects the field's adaptability to meet societal needs and respond to global events.

One of the strengths of Social Studies lies in its interdisciplinary nature. By incorporating knowledge from various social science disciplines, it provides students with a comprehensive understanding of society, politics, economics, culture, and environmental issues. This holistic approach enables students to develop a well-rounded perspective on complex social phenomena, preparing them for the multifaceted challenges of the modern world.

The core objectives of Social Studies align closely with the broader goals of education in preparing students for active participation in society. These objectives include developing critical thinking skills,

fostering citizenship awareness, promoting understanding of democratic values and human rights, and enhancing students' ability to analyze and solve social problems. By focusing on these crucial skills and competencies, Social Studies plays a vital role in shaping informed and engaged citizens.

As society evolves, so too must Social Studies education. The field faces the challenge of adapting to rapid technological advancements, necessitating the incorporation of digital media, artificial intelligence, and data analytics into its curriculum. Additionally, there is a growing need to address global issues, cultural diversity, and active citizenship, reflecting the interconnected nature of our modern world. These challenges present opportunities for innovation and growth within the discipline.

In response to these evolving needs, Türkiye has introduced the Türkiye Century Education Model (TYMM), an innovative educational framework designed for the period 2023-2123. This model represents a significant shift in Türkiye's approach to education, aiming to reshape the country's education system to meet future needs and align with global educational standards. At its core, the TYMM focuses on developing competent and virtuous individuals through a holistic approach that emphasizes moral, social, intellectual, and physical development.

The TYMM is structured around three main components: the Student Profile, the Virtue-Value-Action Framework, and the Skills Framework. The Student Profile aims to develop well-rounded individuals who possess a range of positive attributes, reflecting the model's emphasis on character development alongside academic achievement. The Virtue-Value-Action Framework focuses on developing virtues through observable actions and values, underscoring the importance of ethical development and social responsibility. The Skills Framework encompasses a wide range of competencies, equipping students with the tools they need to navigate an increasingly complex world.

In addition to these components, the TYMM introduces a shift in assessment methods, emphasizing continuous and formative assessment. This approach focuses on student-centered evaluation and active participation in the learning process, moving away from traditional summative assessment methods. This change reflects a broader trend in education towards more holistic and comprehensive evaluation of student progress.

The 2023 Social Studies Curriculum plays a pivotal role in realizing the educational goals of the TYMM. It aims to instill cultural and historical awareness, provide quality citizenship education, develop critical and analytical thinking skills, foster a global perspective, and promote social harmony and solidarity. This integration highlights the central role of Social Studies in achieving broader educational objectives and underscores its importance in Türkiye's educational future.

In conclusion, the manuscript paints a picture of Social Studies education in Türkiye as a dynamic and evolving field, poised to play a crucial role in shaping the country's educational landscape. Through the implementation of innovative models like the TYMM and the continuous adaptation of the Social Studies curriculum, Türkiye is taking significant steps towards preparing its students for the challenges and opportunities of the 21st century.

The manuscript concludes that the Türkiye Century Education Model, in conjunction with the updated Social Studies curriculum, represents a comprehensive vision for restructuring Türkiye's education system to meet 21st-century requirements. By blending national and moral values with modern science and technology, the model aims to produce globally competitive, innovative, and creative individuals who are grounded in their cultural heritage while being prepared for the challenges of the future.

These findings suggest that Social Studies education in Türkiye is undergoing a significant transformation to address contemporary challenges and prepare students for a rapidly changing world. The integration of technology, emphasis on critical thinking and global awareness, and focus on character development indicate a holistic approach to education that goes beyond traditional subject-matter knowledge. This approach recognizes the need for education to evolve in tandem with societal changes and technological advancements.

However, the success of these initiatives will depend on effective implementation, continuous evaluation, and adaptation to emerging societal needs and technological advancements. The ambitious scope of the TYMM and the revised Social Studies curriculum presents both opportunities and challenges. Future research could focus on assessing the impact of these new approaches on student outcomes, teacher preparedness, and overall educational quality in Türkiye. Such studies would provide valuable insights into the effectiveness of these reforms and guide future adjustments to ensure that Türkiye's education system continues to meet the evolving needs of its students and society at large.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli web sitesinden elde edilmiştir. Bu nedenle araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Giriş ve kaynakça düzenlenmesi başlıklarına katkı sağlamıştır. Katkı oranı %25’dir.

Yazar 2: Tartışma, sonuç ve öneriler başlıklarına katkı sağlamıştır. Katkı oranı %25’dir.

Yazar 3: Yöntem, tartışma sonuç ve öneriler başlıklarına katkı sağlamıştır. Katkı oranı %25’dir.

Yazar 4: Bulgular başlığına katkı sağlamıştır. Sorumlu yazar olarak görev almıştır. Katkı oranı %25’dir.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)
 Bolu Abant İzzet Baysal University
 Journal of Faculty of Education



2025, 25(1), 691– 712. [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1437404](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1437404)

Gelişme Odağı ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Gelecek Vizyonlarının Aracı Rolü

The Mediating Role of Future Visions in the Relationship Between Promotion Focus and Subjective Well-Being

Ahmet GÜNEŞLİCE¹, **Fulya CENKSEVEN ÖNDER²**, **Bilal KAYA³**

Geliş Tarihi (Received): 14.02.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 19.02.2025

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Bireyin yaşama yönelik mutluluğunu ve yaşam kalitesini ifade eden öznel iyi oluşunu geliştirmek, günümüz dünyasında gün geçtikçe daha da önemli hâle gelmiştir. Bu temelde bireyin sahip olduğu düzenleme odağı ve gelecek vizyonları, öznel iyi oluşunu etkileyebilmektedir. Buradan hareketle bu araştırmada üniversite öğrencilerinin gelişme odağı ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide gelecek vizyonlarının aracı rolü incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları Türkiye'nin güneyindeki büyük bir şehirde öğrenim gören 346 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır [215 kadın (%62.5), 131 erkek (%37.5)]. Katılımcıların yaş ortalaması 21.63 (Standart sapma, 3,47)'tür. Araştırmada veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Düzenleme Odağı Ölçeği, Gelecek Vizyonları Ölçeği ve PERMA ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi ve bootstrap yöntemine dayalı regresyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda gelişme odağının, gelecek vizyonları ve öznel iyi oluş ile pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Ayrıca gelecek vizyonları ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Regresyon analizi sonucunda gelişme odağının gelecek vizyonları ve öznel iyi oluş üzerinde yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Son olarak gelecek vizyonlarının gelişme odağı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre üniversite öğrencilerinin gelişme odaklı olması ve gelecek vizyonlarının yüksek olması, öznel iyi oluşları üzerinde olumlu etkiye sahip olabilir.

Anahtar Kelimeler: Gelecek Vizyonları, Öznel İyi Oluş, Gelişme Odağı

Abstract: Developing the individual's subjective well-being, which expresses the individual's happiness and quality of life, has become increasingly important in today's world. On this basis, the individual's regulatory focus and psychological resources can affect subjective well-being. Based on this, this study examines the mediating role of future visions in the relationship between university students' regulatory focus and subjective well-being. The participants of the study consisted of 346 university students studying in a large city in the south of Turkey [215 females (62.5%), 131 males (37.5%)]. The mean age of the participants was 21.63 (Standard deviation, 3.47). Personal Information Form, Regulatory Focus Scale, Future Visions Scale and PERMA scale were used to collect data in the study. In the analysis of the data, Pearson Product Moment Correlation analysis and regression analysis based on the bootstrap method were performed. As a result of the correlation analysis, it was observed that promotion focus had a positive significant relationship with future visions and subjective well-being. Additionally, it was determined that there was a positive significant relationship between future visions and subjective well-being. As a result of the regression analysis, it was determined that the focus of promotion was predictive of future visions and subjective well-being. Finally, it was concluded that future visions have a mediating role in the relationship between promotion focus and subjective well-being. Accordingly, university students' promotion focus, and high future vision may have a positive effect on their subjective well-being.

Keywords: Visions About The Future, Subjective Well-Being, Promotion Focus

Atıf/Cite as: Güneşlice, A., Cenkseven Önder, F., & Kaya, B. (2025) Gelişme odağı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide gelecek vizyonlarının aracı rolü. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 691-712, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1437404>.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Ahmet Güneşlice, Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü, ahmetguneslice46@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8108-7819>

² Prof. Dr. Fulya Cenkseven Önder, Çukurova Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, fulyac@cu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9748-626X>

³ Bilal Kaya, Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, bilal00790@gmail.com., <https://orcid.org/0000-0002-6246-3540>

1. GİRİŞ

21. yüzyıl, bireyin yaşamını birçok yönden etkilemeye devam etmektedir. Bilim ve teknolojiadaki ilerlemeler, küreselleşme, yapay zekâ, savaşlar, pandemiler, ekonomik krizler vb. olaylar, bireylerin kariyer, kişisel/sosyal ve duygusal gelişimlerini etkilemektedir (Blustein, 2019; Yeşilyaprak, 2019). Dünyada yaşanan bu hızlı değişim ve gelişim, geleceğe hazırlık sürecinde olan üniversite öğrencilerinin şuanki ve geleceğe ilişkin duygularını etkileyebilir. Öznel iyi oluş kavramı, yaşama dair değerlendirmeleri ifade etmesi bakımından bireyin duygu, düşünce ve davranışları üzerinde büyük bir öneme sahiptir (Yetim, 2001). Bireyin olumlu duygulara sahip olması, geçmişte olduğu gibi içinde bulunulan zamanda ve gelecekte karşılaşacağı zorluklarla mücadelesini kolaylaştıran önemli psikolojik kaynaklardır (Seligman, 2011). Bu yüzden, iş yaşamına ve sosyal yaşama hazırlık içerisinde olan üniversite öğrencilerinin günümüz dünyasının getirmiş olduğu zorluklarla baş edebilmeleri için öznel iyi oluşlarının farkında olmaları ve onu geliştirmeleri önemli bir problem durumudur.

Pozitif psikolojinin önemli kavramlarından biri olan “öznel iyi oluş”, bireylerin yaşamını birçok bakımdan etkilemektedir. Bu yüzden araştırmacılar son yıllarda çalışmalarını bireyin öznel iyi oluşu üzerinde yoğunlaştırmışlardır (Seligman, 2018). Bilim insanları öznel iyi oluş kavramının çok boyutlu ve karmaşık bir yapı olduğunu belirtmektedir (Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995; Seligman, 2018). Araştırmacılar, kavramın ne anlama geldiği, nelerden etkilendiği ve neleri etkilediğini merak etmektedir (Bauer vd., 2008; Deci & Ryan, 2008; Ryff & Singer, 2008). Bazı araştırmacılar iyi oluşu; iyi hissetmek (Kern vd., 2019), mutlu olmak (Diener, 2000) ve optimal psikolojik işlevsellik (Dierendonck & Mohan, 2006) şeklinde ifade etmektedir. Ancak Martin Seligman öznel iyi oluşun anlık hissedilen bir “şey” olmayıp bütüncül ve çok boyutlu bir yapı olduğunu belirtmektedir. Seligman’a göre bu yapı; olumlu duygular (positive emotions), bağlanma (enga-gement), olumlu ilişkiler (positive relationships), anlam (meaning) ve başarı (ac-complishment) bileşenlerinden oluşan ve kısaca PERMA şeklinde ifade edilen bir yapıdır (Seligman, 2011; 2018).

Alanyazın incelediğinde öznel iyi oluş üzerine birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu konuda Türkiye’de yapılmış güncel araştırmalar, öznel iyi oluşun yaşamda anlam ve amaç oluşturma (Altınparmak & Ekşi, 2021), kişilik özellikleri (Cenkseven & Akbaş, 2007; Kaşıkçı, 2020;), bilişsel esneklik (Asıcı & Sarı, 2021; Özhan & Boyacı, 2021), öz yeterlik (Beyhan & Boz, 2020), kişilerarası yeterlik (Asıcı & İkiz, 2017), bütünlük duygusu (Yalnızca Yıldırım & Cenkseven Önder, 2022; Yıldız & Cenkseven Önder, 2021), kariyer kararlılığı (Arslan & Bayraktar-Uyar, 2020), bilinçli farkındalık ve affetme (Zümbül, 2019) değişkenleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Diğer yandan yurt dışında yürütülmüş çalışmalarda ise iyi oluş; kaygı, depresyon, algılanan stres ve negatif duygularla (Malaquias vd., 2015; Howell vd., 2008) negatif; umut (Heizomi vd., 2015), başarı motivasyonu (Nisa, 2017), akademik başarı (Lei vd., 2018), bilinçli farkındalık, öz yeterlik ve sosyal destek (Klainin-Yobas vd., 2016), pozitif duygular ve yaşam doyumu (Brown & Ryan, 2003; Carlson & Brown, 2005) gibi değişkenler ile pozitif yönlü ilişkili olduğu belirlenmiştir.

1.1. Öznel İyi Oluş ile Gelişme Odağı Arasındaki İlişki

Öz düzenleme, bireyin bilişsel şemalarını ve davranış eğilimlerini etkileyen bir yapıdır (Baumeister & Vohs 2004). Bu yapı, bireyin arzulan hedefe ulaşmasında bilişini ve davranışını düzenleme gibi uyum sağlayıcı işlevinin olması bakımından kritik öneme sahiptir (Baumeister vd, 1993; Carver & Scheier, 1998; Higgins, 2000). Bazı kuramcılar kişilerin hayatlarında neyi başarmayı istedikleri ve ne tür bir insan olmayı istedikleriyle ilgili olarak sahip oldukları motivasyonun önemli olduğunu vurgulamışlardır. (Markus & Nurius, 1986). Higgins (1998) tarafından ortaya atılan düzenleme odağı teorisine göre; insanlar iki farklı düzenleme odağına sahiptir. Bunlardan birincisi; savunma, güvenlik, emniyette olma gereksinimleri ile bireyin sorumluluklarını gerçekleştirmesine dayalı korunma odağıdır (**prevention focus**). Diğerisi ise; büyüme, ilerleme, açılım ve yükselme amaç ve ihtiyaçları ile bireyin ülküleri, istekleri ve umutlarına dayalı gelişme odağıdır (**promotion focus**). Gelişme odaklı kişiler olumlu sonuçların varlığına ve yokluğuna karşı duyarlı olup; kazançlar, arzular, idealler ve başarılar konusunda

isteklidirler (Higgins, 1998; Miller & Markman, 2007). Çünkü hedefler ve arzulanan sonuçlar bireyin gelişim ihtiyacı ile ilişkilidir. Bu yapının genellikle kişilik veya durumsal olaylardan etkilendiği belirtilmektedir (Förster & Werth, 2009).

Araştırmalar gelişme odağının davranışlar ve düşünce süreçleri üzerinde farklı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Higgins & Spiegel, 2004). Alanyazın incelendiğinde, bireylerin yeni bir durum karşısında yönelecekleri düzenleme odağı, geçmiş çaba ve deneyimlerden etkilenmektedir (Higgins vd., 2001). Yapılan bir araştırmada gelişme odaklı bireylerin, azimli olma ve var olanı geliştirme eğiliminde oldukları belirlenmiştir (Yalçındağ & Özkan, 2015). Ayrıca araştırmalar gelişme odağının yaşam amacı oluşturma (Yıldız & Kardaş, 2021; Emmons, 2003; Mahoney vd., 2005; Oğuz Duran & Tan, 2013), olumlu duygular geliştirme (Higgins, 1997) ve öznel iyi oluş düzeyleri (Carlson & Brown, 2005; Howell vd., 2008) üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Üniversite yılları kariyer gelişimi ve kişisel/sosyal gelişim için önemli bir dönem olduğundan öğrencilerin yeni bilgi, beceri ve deneyimler kazanmaları büyük önem arz etmektedir. Bilgi, beceri ve deneyim kazanmak gelişmeye yönelik azimli ve istekli olmayı gerektirmektedir. Gelişme odağına sahip olmak öğrencilerin bu süreçte karşılaşmış oldukları zorlukların üstesinden gelebilmesine yardımcı olabilir. Öğrencilerin zorluklar karşısında azimli ve kararlı davranarak edineceği deneyimler sonucunda olumlu duyguların açığa çıkabileceği düşünülmektedir. Böylelikle üniversite öğrencilerinin yaşama yönelik olumlu duygular geliştirme ve anlamlı amaçlar oluşturma kolaylaşabilir. Buradan yola çıkarak gelişme odağı ile öznel iyi oluşun pozitif yönlü ilişkili yapılar olabileceği düşünülmüştür.

1.2. Öznel İyi Oluş ile Gelecek Vizyonları Arasındaki İlişki

Öznel iyi oluş ve gelecek vizyonları, pozitif psikolojinin en önemli kavramlarıdır. Bu kavramlar klasik psikolojinin (patolojik) bakış açısı yerine bireylerin doğuştan getirmiş olduğu güçlü ve olumlu özelliklerine odaklanmayı ve geliştirmeyi önemsemektedir (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Gelecek vizyonlarının önemli birer yordayıcısı olarak iyimserlik ve umut iki farklı yapı olsalar da bireyin gelecek yönelimini yansıtan çift yapıyı tek bir boyut olarak değerlendirilmektedir (Bryant & Cvengros, 2004). Bu iki yapı hedeflerinin peşinde olan bireylerin gelecek yönelimlerini ortaya koyan bir tema olarak görülmektedir (Snyder vd., 2001). Sun ve Shek (2012) umut ve iyimserliği geleceğe yönelik inançların olası sonuçları ile ilişkili içselleştirilmiş yapılar olarak değerlendirmektedir. Araştırmalar sonucunda gelecek vizyonlarının COVID 19 korkusu (Korkmaz & Doğanülkü, 2021) ve kaygı (Gönen & Öktem, 2022) ile negatif yönlü bir ilişki; yaşam doyumu (Bölükbaşı & Kırdök, 2019; Huebner vd., 2006; Carver & Scheier, 2013), mutluluk beklentisi (Toker & Kalıpçı, 2021) ve kariyer uyumu (Korkmaz ve Cenkseven Önder, 2018; Santilli vd., 2017) arasında pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca iyimser bireylerin yaşamın amacına yönelik kararlar verme, gelecek yönelimli davranışlar sergileme yönünde yaşamlarında daha aktif oldukları görülmektedir (Chang vd., 2003). Araştırma sonuçları birlikte ele alındığında geleceklerini yapılandıran üniversite öğrencilerinin hedef belirleme, plan yapma, engeller karşısında alternatifler geliştirebilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Yeşilyaprak, 2019). Bu durum bireyin umut düzeyinin yüksek olmasıyla ilişkili olduğundan üniversite öğrencilerinin kariyer uyumu kolaylaşabilmektedir (Korkmaz & Cenkseven Önder, 2019). Ayrıca bireyin umut ve iyimserlik düzeyinin yüksek olması yaşam doyumunu da artırmaktadır (Demir & Çolakkadıoğlu, 2023). Bireyin gelecek vizyonunun yüksek olmasının yaşam doyumunu ve kariyer uyumunu arttırıyor olması, bu kavramın üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşları üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir.

1.3. Gelişme Odağı ile Gelecek Vizyonları Arasındaki İlişki

Gelişme odağı insanların arzuladıkları hedeflere yönelik olan duygu, düşünce ve hareketleri üzerinde etkili bir yapıdır (Higgins, 1998). Benzer şekilde umut ve iyimserlik gibi gelecek yönelimini ortaya çıkaran yapılar da insanların hedeflerine ulaşmasında motivasyon sağlayan, düşünce ve davranışlarına yön veren önemli yapılarıdır (Snyder vd., 1991, Scheier & Carver, 1985). Araştırmalar gelişme

odağının olumlu sonuçların varlığı veya yokluğuna duyarlı bir yapı olduğunu (Brockner & Higgins, 2001), azimli olma (Yalçındağ & Özkan, 2015), gelişim (Chen vd., 2017), risk alma davranışı (Bolderdijk & Veldstra, 2011) gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Gelecek vizyonları kavramı ise bireyin geleceğe yönelik bakış açısını (umut, iyimserlik ve kötümserlik) bir bütün olarak değerlendirmesi bakımından önemli bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Akça vd., 2018). Nitekim araştırmalar, umut ile kariyer uyum yeteneklerinin (Kavas, 2014; Ginevra vd., 2017; Korkmaz & Cenkseven Önder, 2018) pozitif yönlü ilişkisini ortaya çıkarmıştır. Umut ve iyimserlik ortalamaları düşük, kötümserlik ortalamaları yüksek olan bireyler eğitsel ve mesleki hedefler planlama konusunda zorlanabilmektedir (Nilesvd, 2011; Savickas, 2013). Araştırmalar, umut ve iyimserliğin gelişme odağı ile pozitif yönlü ilişkili olduğu göstermektedir (Klenk vd., 2011; Higgins, 1997; Pennington & Roese, 2003). Ayrıca bireylerin iyimserlik ve umut düzeylerinin yüksek olması, yaşam doyumu (Chana vd., 2003; Wona & Lim, 2009), psikolojik iyi oluş (Cenkseven Önder & Mukba, 2017; Carver & Scheier, 2013), kariyer uyumu (Bölükbaşı & Kırdök, 2019), stresle başa çıkma stratejileri (Scioli vd., 2016) ve akademik başarı (Pulur, 2017) ile pozitif ilişkili yapılarıdır. Araştırma sonuçları, gelecek vizyonlarının yüksek olmasının üniversite öğrencilerinin kariyer gelişimleri için önemli olduğunu göstermektedir. Günümüz yaşamının getirmiş olduğu zorluklar karşısında önemli psikolojik kaynaklar olarak değerlendirilen umut ve iyimserlik, üniversite öğrencilerinin kariyerlerini ve yaşamlarını yapılandırmalarına yardımcı olmaktadır (Bölükbaşı & Kırdök, 2019). Bireyleri ulaşmak istedikleri amaçlar konusunda harekete geçiren önemli bir değişken olarak gelişme odağının gelecek vizyonları kavramı ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın amacı ve önemi

Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve gelecek vizyonları üzerinde etkili olabilecek yapıların belirlenmesi son derece önemli görülmektedir. Çünkü yaşama hazırlık sürecinde olan bu bireylerin iyi oluş hali, yaşamlarını birçok bakımdan etkileyebilmektedir. Yapılan araştırmalar yüksek düzeyde iyi oluşun; yaşamda anlam ve amaç oluşturma (Altınparmak & Ekşi, 2021), bütünlük duygusu (Yalnızca Yıldırım & Cenkseven Önder, 2022; Yıldız & Cenkseven Önder, 2021), öz yeterlik (Beyhan & Boz, 2020), kariyer kararlılığı (Arslan & Bayraktar-Uyar, 2020), yaşam doyumu ve umut (Heizomi vd., 2015), başarı motivasyonu (Nisa, 2017) gibi bireyin yaşamında önem arz eden değişkenler ile pozitif yönlü ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin gelecek vizyonları ortalamalarının yüksek olması ve bu yapıyı etkileyen yapıların belirlenmesi de son derece önemlidir. Çünkü üniversite öğrencilerinin geleceğe ilişkin umutlu ve iyimser olması kariyer gelişimlerini olumlu şekilde etkilediği görülmektedir (Bölükbaşı & Kırdök, 2019; Sun & Shek, 2012). Bu yüzden üniversite öğrencilerinin yüksek psikolojik işlevselliğini ifade eden öznel iyi oluşun ve gelecek vizyonlarının yordayıcılarının belirlenmesi son derece önemlidir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin geleceğe umutlu ve iyimser bakabilmeleri öznel iyi oluşları ile ilişkili olabilir. Araştırmalar, umut düzeyi ve iyimserliğin öznel iyi oluşla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Klenk vd, 2011; Pennington & Roese, 2003). Bununla birlikte gelişme odağına sahip olmanın, üniversite öğrencilerinin gelecek vizyonları ve öznel iyi oluşları üzerinde etkili bir yapı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü gelişme odağına sahip bireyler başarıya motivasyonuna sahip olup; hedeflenen sonuçlara ulaşma konusunda çaba harcarlar (Higgins, 1998; Miller & Markman, 2007). Bu bakımdan üniversite öğrencilerinin sahip olduğu gelişme odağı gelecek vizyonları ile yakından ilişkili olabilir. Çünkü bazı araştırma sonuçları, gelişme odağının olumlu ve olumsuz duygularla ilişkisini vurgulamaktadır (Higgins vd., 1986; Manczak vd., 2014). Bireylerin kendilerini iyi hissetmeleri ve olumlu duygulara sahip olmaları gelişme odağı ile ilişkili olabilir. Kısaca üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının gelişme odağı ile ilişkisinin gelecek vizyonları bağlamında ele alınmasının bu değişkenler arasındaki ilişkiyi daha açık şekilde ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Gerek yurt içi gerekse yurt dışında yapılan araştırmalarda öznel iyi oluş, gelişme odağı ve gelecek vizyonlarını bir arada inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Literatürdeki bu boşluğu giderecek olması da bu araştırmanın bir diğer önemini oluşturmaktadır. Bu araştırma üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşları, gelişme odakları ve gelecek vizyonları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Diğer amacı ise üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşları ile gelişme odakları arasındaki ilişkide gelecek vizyonlarının aracı rolü olup olmadığını incelemektir.

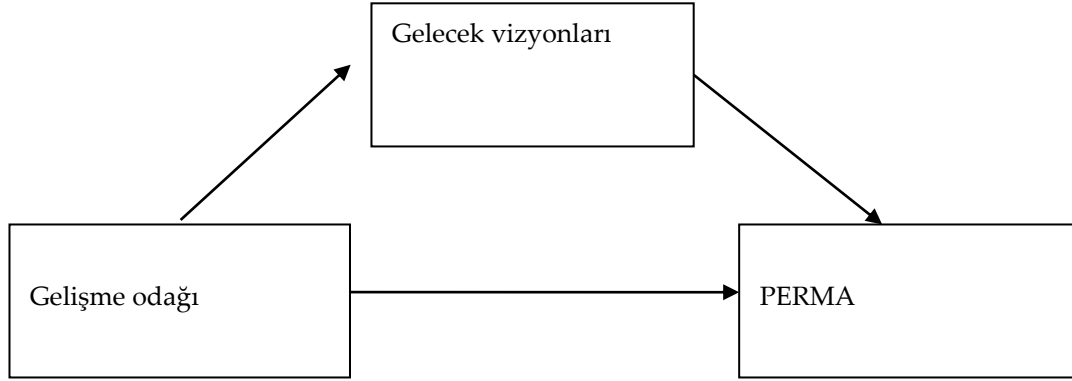
Bu çalışmanın hipotezleri aşağıda sıralanmıştır.

H1: Üniversite öğrencilerinin gelişme odağı ile öznel iyi oluşları arasında pozitif yönlü ilişki vardır.

H2: Üniversite öğrencilerinin gelişme odağı ile gelecek vizyonları arasında pozitif yönlü ilişki vardır.

H3: Üniversite öğrencilerinin gelecek vizyonları ile öznel iyi oluşları arasında pozitif yönlü ilişki vardır.

H4: Üniversite öğrencilerinin gelecek vizyonları, gelişme odağı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide aracı role sahiptir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmanın varsayımsal modeli Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmanın varsayımsal modeli, GO: Gelişme odağı, GV: Gelecek vizyonları

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin gelişme odağı, gelecek vizyonları ve PERMA arasındaki ilişkiyi incelemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Ayrıca bu araştırmada aracı model analizi için yol analizi kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 346 kişi oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünü belirlemek için G*Power analizi kullanılmıştır. Bu analize göre iki yordayıcı değişkenin orta düzeyde etki büyüklüğü sergilemesi için 312 katılımcıya ihtiyaç vardır ($\alpha = 0.05$, $f^2 = 0.05$, f , $1-\beta = 0.95$). Katılımcıların 215’i (62.5%) kadın ve 131’i (37.5%) erkektir. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehbelik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü öğrencilerinden oluşan katılımcıların yaş aralığı 18 ila 33 arasındadır. Yaş ortalaması 21.63, standart sapması 3.47’dir. Katılımcıların 98’i (%28,32) birinci sınıf, 110’ü (%31.79), ikinci sınıf 46’sı (%13.29) üçüncü sınıf ve 92’si (%26.58) dördüncü sınıf öğrencisi olarak eğitim görmektedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

2.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmacılar tarafından katılımcıların bazı sosyodemografik (cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi) özelliklerini ortaya çıkarmak üzere hazırlanmıştır.

2.3.2. Düzenleme odağı ölçeği (DOÖ)

Ölçek Higgins ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilmiş ve Türk kültürüne uyarlama çalışmasını Yalçındağ ve Özkan (2015) tarafından yapılmıştır. Bireylerin yeni gelişen durumlar karşısında geçmiş yaşantılarına dayanarak nasıl bir yönelim gösterdiklerini (gelişme/korunma) ortaya çıkarmaya yönelik

bir ölçme aracıdır. Ölçek 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “hiçbir zaman (1)” ile “her zaman (5)” arasında 5’li likert maddeler içerir. (Örnek madde “Hayatımda başarılı olmaya yönelik ilerleme kaydetmiş gibi hissediyorum”). Ölçekte gelişme odağı ve korunma odağı boyutları vardır. Ölçeğin faktör yükleri .69 ile .34 arasındadır. Madde toplam korelasyonu .27 ile .70 arasındadır. Cronbach alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı gelişme odağı için .64 korunma odağı için .78 bulunmuştur. Model uyum değerleri kabul edilebilir değerler arasındadır ($\chi^2/df= 2.46$, AGFI= .93, GFI= 0.95, NNFI=0.93, CFI= 0.95). Bu çalışma çerçevesinde sadece gelişme odağı boyutu kullanılmıştır. Bu çalışmada gelişme odağı için Cronbach alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.60 olarak bulunmuştur.

2.3.3. Gelecek vizyonları ölçeği (GVÖ)

Ölçek Ginevra ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilmiş ve Türk kültürüne uyarlama çalışmasını Akça ve arkadaşları (2018) tarafından yapılmıştır. Bu ölçme aracı, bireyin sahip olduğu umut, iyimserlik ve kötümserlik düzeyleri bağlamında yaşama yönelik genel iyi oluşunu değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “beni hiç tanımlamıyor (1)” ile “beni çok iyi tanımlıyor (5)” arasında 5’li Likert maddeler içerir. (Örnek madde “bugün yapamadığım şeyleri gelecekte yapabileceğim”). Ölçekte umut, iyimserlik ve kötümserlik boyutları vardır. Toplam puan hesaplanmıştır. Ölçeğin faktör yükleri .47 ile .74 arasındadır. Madde toplam korelasyonu .39 ile .67 arasındadır. Cronbach alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı umut için .84, iyimserlik için .72, kötümserlik için .70 toplamı için .84 bulunmuştur. Model uyum değerleri kabul edilebilir değerler arasındadır ($\chi^2/df= 2.11$, RMSEA= 0.06, TLI.90, GFI= 0.92, CFI= 0.91). Bu çalışmada gelecek vizyonları için Cronbach alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur.

2.3.4. Perma ölçeği

Ölçek Butler ve Kern (2016) tarafından geliştirilmiş ve Türk kültürüne uyarlama çalışmasını Demirci ve arkadaşları (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçek, PERMA modeline göre bireylerin öznel iyi oluş düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçekte 5 alt boyutu ölçmek için her alt boyutta 3 maddenin bulunduğu toplam 15 madde bulunmaktadır. Orijinal formunda bu 15 maddeye ek olarak ölçeğe 8 madde daha eklenerek “sağlıklı olma hissi”, “yalnızlık” ve “olumsuz duygular” da ölçülmek istenmiştir. Ölçekte ters kodlanan 4 madde bulunmaktadır (7-12-14-20). Ölçek “hiçbir (1)” ile “tamamen (10)” arasında 11’li Likert maddeler içerir. (Örnek madde “Ne sıklıkla yaptığınız işe kendinizi verirsiniz?”). Toplam puan hesaplanmıştır. Ölçeğin faktör yükleri .42 ile .89 arasındadır. Madde toplam korelasyonu .32 ile .70 arasındadır. Cronbach alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı alt boyutlar için .61 ile .81 arasındadır toplamı için ise .91’dir. Model uyum değerleri kabul edilebilir değerler arasındadır ($\chi^2/df= 2.11$, RMSEA= 0.07, SRMR= .05, NNFI= .96, CFI= 0.97, NFI= .95). Bu çalışmada Cronbach alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.66 ile 0.86 arasında bulunmuştur.

2.4. Veri toplama süreci

Araştırmanın etik izni, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü’nden 08.04.2022 tarihinde E-95704281-604.02.02-369101 numaralı sayı ile alınmıştır. Araştırmanın verileri gönüllü üniversite öğrencilerinden çevrimiçi (google forms) olarak toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce tüm katılımcılar çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgilendirici metni okumuşlardır. Ayrıca verilerin gizliliği konusunda katılımcılara bilgi verilmiş ve ölçeklere nasıl yanıt vereceklerine ilişkin talimatlar form aracılığıyla katılımcılara aktarılmıştır.

2.5. Verilerin analizi

Araştırma analizlerine geçmeden önce normal dağılım değerleri kontrol edilmiştir. Bunun yanında otokorelasyon, çoklu bağlantı ve ortak yöntem yanlılığı probleminin olmadığı kontrol edilmiştir. Bu kapsamda Herman’ın tek faktör test değerininin % 50 altında olması ortak yöntem yanlılığının olmadığına işaret etmektedir (Podscoff vd.,2003). Tabachnick ve Fidell’in (2007) normal dağılımı için belirlediği değerler olan basıklık ve çarpıklık değerinin + 1,5 ile -1,5 arasında olması kriteri dikkate alınmıştır. VIF değeri 10’un altında ve tolerans değeri .10’un üstünde olması Hair vd., (1998) çoklu

bağlantı probleminin olmadığına göstergesidir. Ayrıca ve Durbin Watson katsayıları değerlerinin 1.5 ile 2.5 arasında olması otokorelasyon sorununun olmadığını göstermektedir (Kalaycı, 2009). Ayrıca araştırmada korelasyon değerlerine bakılmıştır. Araştırmada doğrudan ve dolaylı ilişkileri test etmek için yol analizi kullanılmıştır. Bu çalışmada çerçevesinde oluşturulan modeli test etmek için Hayes ve Rockwood'un (2020) belirttiği şekilde aracı modelin test etmek için toplam ve direkt etkinin anlamlı olup olmadığını bakılmaksızın aracı modelin test edilebileceği dikkate alınmıştır. Bu analizlerin anlamlılığı bootstrapping güven aralığı dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde SPSS 25 ve AMOS 23 paket programları kullanılmıştır. Çalışmada hata payı 0.01 olarak belirlenmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "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.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08/04/2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-95704281-604.02.02-369101

3. BULGULAR

3.1. Ön Analizler

Bu çalışmada uç değerleri belirlemek amacıyla Mahalanobis uzaklığı katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca ortak yöntem yanlılığı belirlemek için Herman'ın tek faktör test değerine bakılmıştır. Bu analiz sonucunda bu çalışmada tek faktörlü yapı olarak % 37'sini açıklanmaktadır. Bu sonuç Podscoff vd., (2003) ortak yöntem yanlılığı probleminin olmaması için gerekli olan değerler içinde olduğu görülmektedir. Bunun yanında çalışmaya ilişkin betimsel ve korelasyon değerleri Tablo 1' de sunulmuştur. Tablo 1'de görüldüğü üzere skewness (-.08 ile -.55) kurtosis (-.30 ile .38) arasındadır. Bu değerler Tabachnick ve Fidell'in (2013) normal dağılımı için belirlediği değerler içinde yer almaktadır. Cronbach alpha değeri (.60 ile .92) arasında bulunmuştur. Bu değer yanısıra son yıllarda güvenilirliği belirlemek için McDonald's omega analizi kullanılmaktadır (Hayes ve Coutts, 2020). Bu çalışmada McDonald's omega değeri (.60 ile .92) arasında bulunmuştur. Bunun yanında gelişme odağı ile gelecek vizyonları ($r = .55, p < .01$), olumlu duygular ($r = .44, p < .01$), bağlanma ($r = .52, p < .01$), olumlu ilişkiler ($r = .34, p < .01$), anlam ($r = .53, p < .01$) ve başarı ($r = .59, p < .01$) arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Ayrıca gelecek vizyonları ile olumlu duygular ($r = .70, p < .01$), bağlanma ($r = .59, p < .01$), olumlu ilişkiler ($r = .49, p < .01$), anlam ($r = .69, p < .01$) ve başarı ($r = .65, p < .01$) arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde H1, H2 ve H3 hipotezlerinin doğrulandığı görülmektedir.

Tablo 1.

Değişkenlere İlişkin İstatistiksel Veriler ve Korelasyon Değerleri

	<i>M ± SD</i>	1	2	3	4	5	6	7
1.Gelişme Odağı	20.31 ± 3.46	1						
	164.28 ±	.55*						
2.Gelecek Vizyonları	13.24	*						
		.44*	.70*					
3.Olumlu Duygular	19.97 ± 5.36	*	*					
		.52*	.59*	.68*				
4. Bağlanma	21.29 ± 4.85	*	*	*				
		.34*	.49*	.67*	.62*			
5. Olumlu İlişkiler	19.18 ± 5.66	*	*	*	*			
		.53*	.69*	.68*		.64*		
6.Anlam	20.45 ± 4.97	*	*	*	.70	*		
		.59*	.65*	.59*		.55*	.80*	
7.Başarı	20.47 ± 4.55	*	*	*	.63	*	*	1
								-
Skewness		-.08	-.36	-.55	-.35	-.51	-.54	.47
Kurtosis		.25	-.13	.04	-.17	-.30	.38	.17
Cronbach α		.60	.92	.86	.66	.73	.80	.72
McDonald ω		.60	.92	.87	.69	.75	.80	.74

** p<.01; M: Ortalama; SD: Standart sapma

3.2. Yol analizi

Tablo 2'ye göre gelişme odağı gelecek vizyonlarını ($\beta=.55$, $p<.01$), bağlanmayı ($\beta=.28$, $p<.01$), anlamı ($\beta=.22$, $p<.01$) ve başarıyı ($\beta=.33$, $p<.01$) pozitif yönlü ve anlamlı yordamaktadır. Bunun yanına gelecek vizyonları olumlu duyguları ($\beta=.65$, $p<.01$), bağlanmayı ($\beta=.44$, $p<.01$), olumlu ilişkileri ($\beta=.44$, $p<.01$), anlamı ($\beta=.57$, $p<.01$) ve başarıyı ($\beta=.47$, $p<.01$) pozitif yönlü ve anlamlı yordamaktadır. Ayrıca çalışmadaki tüm dolaylı etkiler anlamlı bulunmuştur. Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde H4 hipotezinin doğrulandığı görülmektedir. Ayrıca bu çalışmada yol katsayıların anlamlı olup olmadığı belirlemek için bootstrapping analizi ile test edilmiştir. 5000 örneklem tekniği ve % 95 güven aralığı dikkate alınmıştır. Yapılan bootstrapping analizi sonuçlarının sıfırı içermemesi sonuçların anlamlı olduğunu gösterir. Bu çerçevede yapılan analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Modelin Bootstrapping Analiz Sonuçları

Yol Analizi	β	Alt	Üst
Doğrudan etki			
GO→Gelecek vizyonları	.55**	.47	.63
GO→Olumlu duygular	.08	-.02	.17
GO→Bağlanma	.28**	.17	.37
GO →Olumlu ilişkiler	.10	-.01	.21
GO→Anlam	.22**	.12	.31
GO→Başarı	.33**	.23	.41
GV→Olumlu duygular	.65**	.56	.74
GV→Bağlanma	.44**	.34	.53
GV→Olumlu ilişkiler	.43**	.32	.54
GV→Anlam	.57**	.47	.66
GV→Başarı	.47**	.39	.55

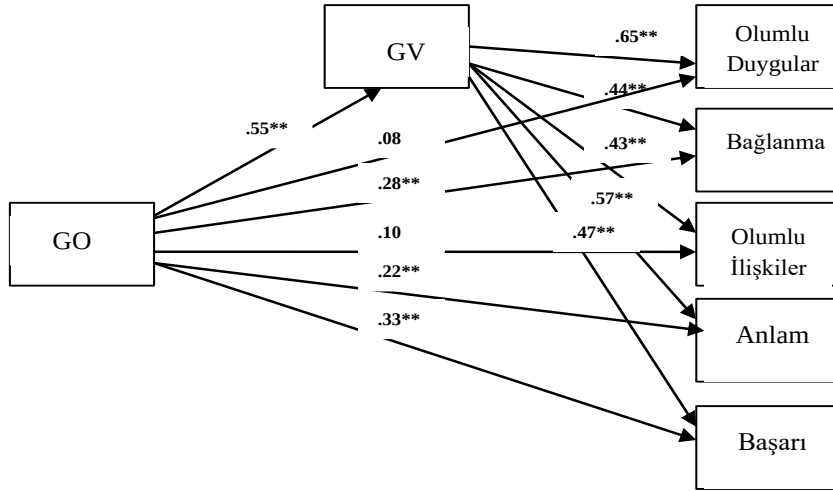
Tablo 2'nin Devamı

Dolaylı etki

GO→GV→Olumlu duygular	.36**	.29	.44
GO→GV→Bağlanma	.24**	.18	.31
GO→GV→Olumlu ilişkiler	.24**	.17	.32
GO→GV→Anlam	.31**	.25	.39
GO→GV→Başarı	.26**	.20	.32

** p<.01; GO: Gelişme odağı, GV: Gelecek vizyonları

Yol analizine geçmeden önce VIF, tolerans ve Durbin Watson katsayıları analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda VIF değeri 1.44, tolerans değeri .69 ve Durbin Watson katsayıları değerleri 1.77 ile 2 arasında bulunmuştur. Burada yapılan ön analizlerden sonra bu araştırmada gelişme odağı ile PERMA arasındaki ilişkide gelecek vizyonlarının aracı rolü incelenmiştir. Modele ilişkin sonuç Şekil 2'de sunulmuştur. Elde edilen bulguların daha iyi anlaşılması için Şekil 2'ye bakınız.



Şekil 2. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkide aracı rol gösterimine ilişkin model

GO: Gelişme odağı, GV: Gelecek vizyonları

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin gelişme odağı, öznel iyi oluşları ve gelecek vizyonları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Hem gelişme odağının hem de gelecek vizyonlarının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşları üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin gelişme odağı ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide gelecek vizyonlarının aracı bir role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar aşağıda detaylı olarak tartışılmıştır.

H1 test edildiğinde üniversite öğrencilerinin gelişme odağına sahip olması öznel iyi oluşlarının tüm alt boyutları ile pozitif yönlü ilişkili olduğu görülmüştür. PERMA'nın alt boyutlarından başarı gelişme odağı ile pozitif yönlü ilişkili bulunmuştur. Higgins (1998), gelişme odağının insanların duygu düşünce ve davranışları üzerinde büyük etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim araştırma sonuçları gelişme odaklı bireylerin hedefleri doğrultusunda harekete geçebilen ve bir şeyleri başarabilmeye daha istekli olduklarını vurgulamaktadır (Carver & White, 1994; Klenk vd., 2011). Üniversite yılları, öğrencilerin tamamlaması gereken birçok önemli gelişim görevini içinde barındırır. Örneğin, seçilmiş olan mesleğin gerçekten kendisine uygun olup olmadığı belirlemek (billurlaşma), eğer uygunsa uzmanlaşma sürecinde başarması gereken akademik görevleri tamamlamak, geleceğe ilişkin planlar yapmak ve bu planları uygulayıp amaçlarına ulaşmak bunlardan bazılarıdır. Gelişme odağının aktif olması, gelişim görevlerini tamamlamaya çalışan üniversite öğrencilerinin başarıya ulaşmak için planlarına uygun davranışlar ortaya koymasına yardımcı olabilir.

PERMA'nın alt boyutlarından olumlu duygular ve olumlu ilişkiler gelişme odağı ile pozitif yönlü ilişkili olduğu belirlenmiştir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, gelişme odaklı ve ilerlemeci bir algıya sahip olmanın mutluluk ve neşe duygularını, ilerlemeci bir algıya sahip olmayışın ise mutsuzluk ve hayal kırıklığı duygularını ortaya çıkardığı belirlenmiştir (Klenk vd., 2011; Pham & Avnet, 2004). Diğer bir araştırma sonucuna göre şiddet gören kadınlarda gelişme odağının başa çıkma stratejilerini etkili kullanabilmelerine katkı sağladığı, hüzn gibi olumsuz duyguları daha az yaşadıkları belirlenmiştir (Demirden, 2021; Özçelik, 2018). Sandal (2014) araştırmasında gelişme odağının örgütsel ortamlarda liderlik motivasyonunu olumlu yönde yordadığı bulunmuştur. Bu sonuç bireylerin olumlu ilişkiler geliştirmesinde gelişme odağının etkili olduğunu göstermektedir. Olumlu ilişkiler kurabilen üniversite öğrencilerinin diğerleri ile daha fazla bağ kurması hem kariyer gelişimleri hem de kişisel/sosyal gelişimlerine katkıda bulunabilir. Ayrıca üniversitelerinin sahip olduğu olumlu duygular, öğrenme motivasyonlarını artırabileceği için daha fazla bilgi, beceri ve deneyim kazanmalarına yardımcı olabilir.

PERMA'nın diğer bir alt boyutu olan anlam boyutunun gelişme odağı ile pozitif yönlü ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca benzer araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır. Çünkü, gelişme odağı bireyin yaşam boyu gelişmesi, büyümesi ve ilerlemesine katkı sağlamaktadır (Yalçındağ ve Özkan, 2015). Bireyin bir yaşam amacının olması anlamlılığı ifade eder. Araştırma bulguları, anlamlı bir yaşama sahip olmanın bireyin iyi oluşuna hizmet ettiğini belirtmektedir (Demirci vd., 2017). Bu bakımdan gelişme odaklı bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için arayış içinde oldukları, başarmaya ve uyum sağlamaya yönelik bazı hedeflere sahip oldukları vurgulanmaktadır (Brockner & Higgins, 2001). Bu yüzden üniversite öğrencilerinin gelişme odağına sahip olması onların kariyer amaçları edinmelerine yardımcı olabileceği gibi anlamlı yaşam amaçları oluşturmalarına da yardımcı olabilir. Bu durum onların yaşam doyumlarını artırabilir ve kariyer uyumlarını kolaylaştırarak kariyer başarılarına katkı sağlayabilir.

PERMA'nın diğer bir alt boyutu olan bağlanma, bireyin yaşamın içerisinde olabilmesini ve yaptığı işlere kendisini verebilmesini ifade etmektedir. Yaşama bağlı olmak aslında bireyin kendini tanıması ve özelliklerine uygun amaçlar edinmesiyle ilişkili bir durumdur (Butler & Kern, 2016). Bu bakımdan gelişme odaklı bireylerin hedefler, ülkü ve ideallere sahip olması duygu, düşünce ve davranışlarına yön vermektedir. Bu durum bireyin yaşamına anlam katmaktadır. Düzenleme odağında vurgulanan en önemli unsur kişilerin hayatlarında neyi başarmayı istedikleri ve ne tür bir insan olmayı istedikleridir (Markus & Nurius, 1986). Bu durum bireyin motivasyonunun artmasına ve yaşamda anlam oluşturmaya yön vermektedir. Nitekim üniversite öğrencilerinin yaşamlarında anlam ve amaçlar edinmeleri; davranış, duygu ve bilişsel süreçlere yön veren bir süreç olduğu gibi odakları üzerinde de etkilidir. Bu yüzden üniversite öğrencilerinin seçmiş oldukları mesleği sahiplenmesi, mesleğin gerektirdiği bilgi ve beceriyi edinmesi bağlanma boyutu ile yakından ilişkili olabilir. Buradan hareketle, gelişme odaklı üniversite öğrencileri hedef ve ideallerine yönelik daha fazla bağlılık göstererek yapacakları mesleğe ait hissedebilir ve daha üretken olabilirler.

H2 test edildiğinde üniversite öğrencilerinin gelişme odağına sahip olması gelecek vizyonlarını pozitif şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde gelişme odağı ile gelecek vizyonları

arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bireyin gelecek yönelimi, geleceğe ilişkin düşünce, duygu ve inançları üzerinde araştırmalar bulunmaktadır (Atance & O'Neill, 2001; Stoddard vd., 2011). Gelecek vizyonlarının olumlu bileşenleri olan umut ve iyimserlik, bireyin hedef ve amaçlarına ulaşmasında güdüleyici, duygusal ve bilişsel boyutta destek sağlamaktadır (Bryant & Cvengros, 2004; Ginevra vd., 2016; Peterson & Seligman, 2004; Santilli vd., 2017). Yapılan bir araştırmada; gelişme odağı baskın olan bireylerin risk alma davranışı gösterme eğilimi içerisinde olduklarını ve engeller karşısında farklı olasılıkları değerlendirdikleri belirlenmiştir (Hamstra vd., 2011). Umut, bireylerin karşılaşacakları engeller karşısında çözüm üretmelerine destek sağlayacak önemli bir değişkendir (Eryılmaz, 2011). Yine benzer şekilde Miller ve Markman (2007)'in yapmış olduğu bir çalışmada ideal benliğin gelişme odağı ile yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir. İdeal benlik bireyin arzu ve istekleri, varmak istediği nokta ile ilgili bir yapıdır. Üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada gelişme odağı baskın olan bireyler hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik daha iyimser bir bakış açısı ortaya koymuşlardır (Pennington & Roese, 2003). Farklı bir araştırmada gelişme odaklı bireylerin stratejilerini gelişme, ilerleme üzerine temellendirdikleri belirlenmiştir (Chen vd., 2017). Günümüz iş yaşamının rekabetçi olması, koşulların çok hızlı değişmesi, daha fazla belirsizliğin olması geleceğe hazırlık yapan üniversite öğrencilerini endişelendirmektedir (Blustein, 2019). Bu yüzden üniversite öğrencilerinin umut ve iyimserlik düzeylerinin yüksek olması, karşılaşacakları zorluklar karşısında alternatif çözümler üretmelerine destek olacağından daha fazla kariyer fırsatı oluşturmalarına katkı sağlayabilir.

H3 Test edildiğinde gelecek vizyonları ile öznel iyi oluşun pozitif şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Nitekim araştırma bulguları bu sonucu destekler niteliktedir. Umutlu bireylerin herhangi bir durum karşısında olasılıkları öngörebildiğini ve yaşam amaçlarına ulaşabilmek için eyleme dönük harekete geçebildiklerini ortaya çıkarılmıştır (Niles vd., 2011). Farklı toplum ve kültürleri kapsayan bir araştırmada yüksek düzeyde iyimserlik ile yüksek düzeyde öznel iyi oluş (Vacek vd., 2010), geleceğe yönelim ve gelecekle ilgili olasılıkları düşünmek, başarılmak istenen amaçlara ulaşmak için davranışsal esneklik ve etkili planlama ile ilişkili bulunmuştur (Schacter vd., 2008). Bazı araştırmalar iyimserliğin ergen ve yetişkin bireylerde iyi oluş duygusunu artırmanın yanında uyum sağlayıcı davranışlar geliştirme ve mesleki yaşamın tasarlanmasında kolaylaştırıcı rol oynadığı belirlenmiştir (Carver & Scheier, 2013; Oberle vd., 2011; Wright & Masten, 2005). Gelecek vizyonu yüksek olan, diğer bir deyişle umut ve iyimserlik düzeyleri yüksek, kötümserlik düzeyleri düşük olan üniversite öğrencilerinin kariyer amaçlarını planları doğrultusunda gerçekleştirebileceği düşünülebilir. Bu durum üniversite öğrencilerinin özellikle kariyere ilişkin başarı, anlam oluşturma, bağlanma durumlarına katkıda bulunabilir. Ayrıca kariyerine ve genel yaşamına ilişkin olumlu duygular oluşturmaya kaynaklık edebilir. Bununla birlikte umut ve iyimserlik gibi duyguların diğerleri ile olumlu ilişkiler geliştirmesine de yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma sonucu ile birlikte, üniversite öğrencilerinin gelecek vizyonlarının yüksek olmasının öznel iyi oluşlarını açıklamada önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

H4 test edildiğinde gelecek vizyonlarının gelişme odağı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide aracı bir role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin gelecek vizyonları ortalamalarının yüksek olması gelişme odağı ile öznel iyi oluşları arasında dolaylı bir etki oluşturmaktadır. Sahip olunan gelişme odağı durumsal veya kronik olmakla birlikte erken yaşam deneyimleri etkisiyle bir kişilik özelliği olarak gelişebilmektedir (Higgins vd., 2001; Liu vd., 2017). Gelişme odağının kişilik özelliği olarak değerlendirildiği bu çalışmada üniversite öğrencilerinin gelecek vizyonlarını ve öznel iyi oluşlarını pozitif şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın gelişme odağının iyimserlik ve umutla pozitif yönlü ilişkili bir yapı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Hamstra vd., 2011; Higgins; 1997; Klenk vd., 2011; Pennington & Roese, 2003). Bu durum gelişme odağının gelecek vizyonlarını pozitif şekilde yordayan önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin gelecek vizyonları ortalamalarının yüksek olması öznel iyi oluşları üzerinde pozitif bir etki oluşturmaktadır. Nitekim araştırmalar iyimserlik ve umut düzeyinin yüksek olması, yaşam doyumu (Chana vd., 2003; Wona &

Lim, 2009) ve psikolojik iyi oluş (Carver & Scheier, 2013; Cenkseven Önder & Mukba, 2017) ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Günümüz iş yaşamının getirmiş olduğu belirsizlikler ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmelerle birlikte üniversite öğrencilerinin kariyer geçişlerinde yaşayacakları zorlukların öznel iyi oluş düzeylerini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın sonucunda gelişme odağının ve gelecek vizyonlarının öznel iyi oluşu olumlu şekilde yordadığı bulunmuş olup gelişme odağına sahip olan ve gelecek vizyonları yüksek olan üniversitelilerin öznel iyi oluşlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İş yaşamına hazırlık sürecinde olan üniversitelilerin gelişme odağına sahip olmaları ve gelecek vizyonlarının yüksek olması öznel iyi oluşlarına daha fazla katkı sağlayabilir.

Bu araştırmanın sonuçları, sınırlılıkları bağlamında ele alınmalıdır. Araştırmada elde edilen bulgular katılımcı öğrencilerin öznel görüşlerinden oluşmaktadır. Araştırmadaki değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri ortaya koyabilmek amacıyla deneysel araştırmalar ve boylamsal çalışmalar yürütülebilir. Bu araştırma Türkiye'nin Güneyinde yer alan Çukurova Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yaşamış oldukları sosyal çevre, eğitim ortamları ve çeşitli faktörler öznel iyi oluşları ve gelecek vizyonları üzerinde etkili olabilir. Bu araştırma üniversite öğrencilerinin gelişme odağı, gelecek vizyonları ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak üzere tasarlanmıştır. Bireylerin sahip olduğu düzenleme odağına ilişkin az sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu bakımdan kavramın önemini ortaya çıkması için kavrama ilişkin daha fazla araştırma deseni oluşturulabilir. Ayrıca hızla değişen dünyamız, ekonomik dalgalanmalar ve iş dünyasındaki belirsizlikler üniversite öğrencilerinin gelecek vizyonlarını ve öznel iyi oluşlarını etkilemektedir. Bu bakımdan üniversitelerin kariyer merkezi uzmanları, öğrencilerinin kariyerlerini yapılandırma süreçlerinde umut ve iyimserlik düzeylerini kontrol edebilir. Ve bu doğrultuda çalışmalar planlayarak onların gelecek vizyonlarını geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Ayrıca uzmanlar, danışanlarının gelecekte karşılaşacakları zorlukları prova ederek, bu zorluklar karşısında hangi bilgi ve beceriye ihtiyaç duyabileceklerini belirleyip bu noktada hangi eğitimleri almaları gerektiğini tespit ederek deneyim kazanmaları için yönlendirilebilirler.

Kaynakça /Reference

- Akça, M. Ş., Korkmaz, O., & Alkal, A. (2018). Gelecek vizyonları ölçeği türkçe formu geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Altınparmak, D., & Ekşi, H. (2021). Öğretmenlerin yaşam amacı, anlam düzeyleri ve iyi oluşları arasındaki ilişkide öz-duyarlık değişkeninin aracı rolü etkisinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(40), 610-631.
- Arslan, Ü., & Bayraktar-Uyar, B. (2020). Do career decidedness and career distress influence psychological and subjective wellbeing? The mediating role of mindfulness. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 271-280.
<https://doi.org/10.33200/ijcer.783328>
- Asici, E., & Sari, H. I. (2021). A proposed model to explain happiness in college students: the roles of perceived parenting styles, emotional self-efficacy, and forgiveness. *Journal of Adult Development*, 28(4), 332-345.
<https://doi.org/10.1007/s10804-021-09378-0>
- Atance, C., & O'Neill, D. K. (2001). *Planning in 3-year olds: A reflection of future self*. In C. Moore & K. Lemon (Eds.), *The self in time: Developmental perspectives* (pp. 121-140). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bauer, J. J., McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2008). Narrative identity and eudaimonic well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 81-104.
<https://doi.org/10.1007/s10902-006-9021-6>
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1993). When ego threats lead to selfregulation failure: Negative consequences of high self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 141-156.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.1.141>
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation* (pp. 27-35). New York: Guilford Press.
- Beyhan, Y., & Boz, A. (2020). Öz-yeterliliğin arkasındaki itici güç: öznel iyi oluş. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(3), 122-144.
<https://doi.org/10.47525/ulasbid.784350>
- Blustein, H. (2019). The importance of work in age of uncertainty: The eroding work experience in America. Oxford University Press.
- Boyacı, M., & Özhan, M. B. (2021). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği: psikolojik sağlık, umut ve pozitifliğin rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1178-1198.
<https://doi.org/10.37217/tebd.896692>
- Bölükbaşı, A., & Kırdök, O. (2019). Lise öğrencilerinin kariyer uyumu ve yaşam doyumu ilişkisinde gelecek yöneliminin aracı rolü. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 77-91.
<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8090>
- Brockner, J., & Higgins, E. T. (2001). Regulatory focus theory: Implications for the study of emotions at work. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(1), 35-66.
<https://doi.org/10.1006/obhd.2001.2972>
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Bryant, F. B., & Cvengros, J. A. (2004). Distinguishing hope and optimism: Two sides of a coin, or two separate coins? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(2), 273-302.
<https://doi.org/10.1521/jscp.23.2.273.31018>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48.
<https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>

- Büyükgoze-Kavas, A. (2014). Validation of the career adapt-abilities scale turkish form and its relation to hope and optimism. *Australian Journal of Career Development*, 23(3), 125-132. <https://doi.org/10.1177/103841621453193>
- Carlson, L. E., & Brown, K. W. (2005). Validation of the mindful attention awareness scale in a cancer population. *Journal of Psychosomatic Research*, 58(1), 29-33. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2004.04.366>
- Carver, C. S., & White, T. L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment: The BIS/BAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(2), 319-333. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.2.319>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2013). *Goals and emotion*. In E. R. Watkins, M. D. Robinson, & E. Harmon-Jones (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 176-194). New York, NY: Guilford.
- Cenkseven, F., & Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(27), 43-65.
- Cenkseven-Önder, F., & Mukba, G. (2017). The mediating role of university students' life purpose in the relationship between hope and psychological well-being. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 62, 103-116. <https://doi.org/10.9761/JASSS7246>
- Chang, E. C., Sanna, L. J., & Yang, K. M. (2003). Optimism, pessimism, affectivity, and psychological adjustment in US and Korea: A test of a mediation model. *Personality and Individual Differences*, 34(7), 1195-1208. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00109-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00109-5)
- Chen, Y., Wen, Z., & Ye, M. (2017). Exploring profiles of work regulatory focus: A person-centered approach. *Personality and Individual Differences*, 116, 16-21. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.019>
- Demirci, İ., Ekşi, H., Dinçer, D., & Kardaş, S. (2017). Beş boyutlu iyi oluş modeli: Perma ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 60-77.
- Demirden, A. (2021) *Regulatory focus and emotions in the context of interpersonal conflict resolution strategies*, [Doktora tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Demir, S., & Çolakradioğlu, O. (2023). Lise Öğrencilerinde Gelecek Vizyonlarının Yordanmasında Yaşam Doyumu ve Akılcı Olmayan İnançların Rolü. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (12), 1234-1248. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1350920>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Dierendonck, D. V., & Mohan, K. (2006). Some thoughts on spirituality and eudaimonic well-being. *Mental Health, Religion and Culture*, 9(03), 227-238. <https://doi.org/10.1080/13694670600615383>
- Doğanülkü, H. A., Korkmaz, O., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2021). Fear of COVID-19 lead to procrastination among Turkish university students: the mediating role of intolerance of uncertainty. *BMC Psychology*, 9(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00681-9>
- Emmons, R. A. (2003). *Personal goals, life meaning, and virtue: Wellsprings of a positive life*. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 105-128). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10594-005>

- Förster, J., & Werth, L. (2009). *Regulatory focus: Classic findings and new directions*. In G. B. Moskowitz & H. Grant (Eds.), *The psychology of goals* (pp. 392–420). Guilford Press.
- Fraenkel, Jack R., & Wallen, Norman E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh ed.). New York: McGraw-Hill
- Ginevra, M. C., Pallini, S., Vecchio, G. M., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Future orientation and attitudes mediate career adaptability and decidedness. *Journal of Vocational Behavior*, 95, 102-110. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.08.003>
- Ginevra, M., C., Sgaramella, T., M., Ferrari, L., Nota, L., Santilli, S. ve Soresi, S. (2017). Visions about future: A new scale assessing optimism, pessimism, and hope in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 17 (2), 187-210. <https://doi.org/10.1007/s10775-016-9324-z>.
- Gönen, M. & Ötkem T. (2022). The relationship between trait anxiety levels and future expectations of young individuals. *Int. J. Life Sci. Pharma Res.*12(1), L194-199. <http://dx.doi.org/10.22376/ijpbs/lpr.2022.12.1.L194-199>.
- Hamstra, M. R., Bolderdijk, J. W., & Veldstra, J. L. (2011). Everyday risk taking as a function of regulatory focus. *Journal of Research in Personality*, 45(1), 134-137. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.11.017>
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tahtam, R.L. & Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). New Jersey: Prentice-Hall International, Inc.
- Hayes, A. F., & Rockwood, N. J. (2020). Conditional process analysis: Concepts, computation, and advances in the modeling of the contingencies of mechanisms. *American Behavioral Scientist*, 64(1), 19-54. <https://doi.org/10.1177/0002764219859633>
- Heizomi, H., Allahverdipour, H., Jafarabadi, M. A., & Safaian, A. (2015). Happiness and its relation to psychological well-being of adolescents. *Asian Journal of Psychiatry*, 16, 55-60. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2015.05.037>
- Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. In *Advances in Experimental Social Psychology Academic Press*. 30, 1-46. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60381-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60381-0)
- Higgins, E. T., Bond, R. N., Klein, R., & Strauman, T. (1986). Self-discrepancies and emotional vulnerability: How magnitude, accessibility, and type of discrepancy influence affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(1), 5–15. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.1.5>
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319–340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- Higgins, E. T., Shah, J., & Friedman, R. (1997). Emotional responses to goal attainment: Strength of regulatory focus as moderator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 515-525. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.3.515>
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52(12), 1280–1300. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.12.1280>
- Higgins, E. T. (2000). Making a good decision: Value from fit. *American Psychologist*, 55, 1217- 1230. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.11.1217>
- Higgins, E.T., 1998. *Promotion and prevention: regulatory focus as a motivational principle*. In: Zanna, M.P. (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 30. Academic Press, New York, pp. 1 – 46. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60381-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60381-0)
- Higgins, E. T., Friedman, R. S., Harlow, R. E., Idson, L. C., Ayduk, O. N. ve Taylor, A. (2001). Achievement orientations from subjective histories of success: Promotion pride versus prevention pride. *European Journal of Social Psychology*, 31, 3-23. <https://doi.org/10.1002/ejsp.27>

- Howell, A. J., Digdon, N. L., Buro, K., & Sheptycki, A. R. (2008). Relations among mindfulness, well-being, and sleep. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 773-777. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.08.005>
- Huebner, E. S., Seligson, J. L., Valois, R. F., & Suldo, S. M. (2006). A review of the brief multidimensional students' life satisfaction scale. *Social Indicators Research*, 79, 477-484. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-5395-9>
- Ikiz, F. E., & Asici, E. (2017). The relationship between individual innovativeness and psychological well-being: The example of turkish counselor trainees. *International Journal of Progressive Education*, 13(1), 52-63.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik uygulamaları*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kaşıkcı, F. (2020). Üniversite yaşamına uyum ile iyi oluş arasında kişilik özelliklerinin aracı rolü. *Turkish Studies*, 15, (5), 3445-3466. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.43683>
- Kern, M. L., Zeng, G., Hou, H., & Peng, K. (2019). The Chinese version of the EPOCH measure of adolescent well-being: Testing cross-cultural measurement invariance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(6), 757-769. <https://doi.org/10.1177/073428291878956>
- Klainin-Yobas, P., Ramirez, D., Fernandez, Z., Sarmiento, J., Thanoi, W., Ignacio, J. & Lau, Y. (2016). Examining the predicting effect of mindfulness on psychological well-being among undergraduate students: A structural equation modelling approach. *Personality and Individual Difference*, 91, 63-68. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.11.034>
- Klenk, M. M., Strauman, T. J., & Higgins, E. T. (2011). Regulatory focus and anxiety: A self-regulatory model of GAD-depression comorbidity. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 935-943. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.003>
- Korkmaz, O., & Cenkseven Önder, F. (2018). Yaşam amaçları ile kariyer uyum yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Umudun aracılık rolü (Özet Bildiri). 20. uluslararası psikolojik danışma ve rehberlik kongresinde sunulan bildiri, Canik Kültür Merkezi, Samsun, Türkiye. <https://2018.pdrkongreleri.org>
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(3), 517-528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Liu, L., Wang, L., Ren, J., & Liu, C. (2017). Promotion/prevention focus and creative performance: Is it moderated by evaluative stress? *Personality and Individual Differences*, 105, 185-193. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.054>
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S., & Lord, H. (2005). *Organized activities as developmental contexts for children and adolescents*. In J. L. Mahoney, R. W. Larson, & J. S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development; extracurricular activities, after-school and community programs* (pp. 3-22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Malaquias, S., Crespo, C., & Francisco, R. (2015). How do adolescents benefit from family rituals? Links to social connectedness, depression and anxiety. *Journal of child and Family Studies*, 24, 3009-3017. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0104-4>
- Manczak, E. M., Zapata-Gietl, C., & McAdams, D. P. (2014). Regulatory focus in the life story: Prevention and promotion as expressed in three layers of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(1), 169-181. <https://doi.org/10.1037/a0034951>
- Markus H. R., Nurius P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>

- Miller, A. K., & Markman, K. D. (2007). Depression, regulatory focus, and motivation. *Personality and Individual Differences*, 43(3), 427-436.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.12.006>
- Niles, S., Amundson, N., & Neault, R. (2011). *Career flow: A hope-centered approach to career development*. Columbus, OH: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Nisa, S. U. (2017). Relationship of achievement motivation and psychological well-being in adolescents. *IJAR*, 3(12), 102-104.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 889-901.
<https://doi.org/10.1007/s10964-010-9599-1>
- Oğuz Duran, N., & Tan, Ş. (2013). The effects of gratitude and life goals writing tasks on subjective well-being. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Association*, 5(40), 154-166.
- Özçelik, G. (2018) *Şiddet gören kadınlarda düzenleme odağı, başa çıkma stratejileri ve akıl sağlığı*. [Yüksel lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Pennington, G. L., & Roese, N. J. (2003). Regulatory focus and temporal distance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(6), 563-576.
[https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(03\)00058-1](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(03)00058-1)
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York, NY; Washington, DC: Oxford University Press; American Psychological Association.
- Pham, M. T., & Avnet, T. (2004). Ideals and oughts and the reliance on affect versus substance in persuasion. *Journal of Consumer Research*, 30(4), 503-518.
<https://doi.org/10.1086/380285>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Pulur, A. (2017). Examining the relationship between referee self-efficacy and general self-efficacy levels of basketball referees in terms of certain variables. *Journal of Education and Training Studies*, 5(8), 37-45.
<https://doi.org/10.11114/jets.v5i8.2450>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryan, R. M., Patrick, H., Deci, E. L., & Williams, G. C. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory. *European Health Psychologist*, 10(1), 2-5.
- 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>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39.
<https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Santilli, S., Marcionetti, J., Rochat, S., Rossier, J., & Nota, L. (2017). Career adaptability, hope, optimism, and life satisfaction in Italian and Swiss adolescents. *Journal of Career Development*, 44(1), 62-76.
<https://doi.org/10.1177/089484531663379>

- Savickas, M. L. (2013). *Career construction theory and practice. Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed.) (pp. 147-183). Hoboken, NJ: Wiley.
- Schacter, D. L., Addis, D. R., & Buckner, R. L. (2008). Episodic simulation of future events: Concepts, data, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124(1), 39-60. <https://doi.org/10.1196/annals.1440.001>
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-247. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Scioli, A., Chamberlin, C. M., Samor, C. M., Lapointe, A. B., Campbell, T. L., Macleod, A. R., ve McLenon, J. (1997). A prospective study of hope, optimism, and health. *Psychological Reports*, 81, 723-733. <https://doi.org/10.2466/pr0.1997.81.3.7>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press
- Seligman, M. (2018). Perma and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Shaunessy, E., Suldo, S. M., Hardesty, R. B., & Shaffer, E. J. (2006). School functioning and psychological well-being of international baccalaureate and general education students a preliminary examination. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(2), 76-89. <https://doi.org/10.4219/jsge-2006-683>
- Snyder, C. R., Simpson, S. C., Michael, S. T., & Cheavens, J. (2001). *Optimism and hope constructs: Variants on a positive expectancy theme*. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 101-125). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10385-005>
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (4), 570-585.
- Spiegel, S., Grant-Pillow, H., & Higgins, E. T. (2004). How regulatory fit enhances motivational strength during goal pursuit. *European Journal of Social Psychology*, 34(1), 39-54. <https://doi.org/10.1002/ejsp.180>
- Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A., & Bauermeister, J. A. (2011). Thinking about the future as a way to succeed in the present: A longitudinal study of future orientation and violent behaviors among African American youth. *American Journal of Community Psychology*, 48, 238-246. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9383-0>
- Sun, R. C., & Shek, D. T. (2012). Positive youth development, life satisfaction and problem behaviour among Chinese adolescents in Hong Kong: A replication. *Social Indicators Research*, 105, 541-559. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9786-9>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Pearson Education, Allyn ve Bacon, Inc.
- Vacek, K. R., Coyle, L. D., & Vera, E. M. (2010). Stress, self-esteem, hope, optimism, and well-being in urban, ethnic minority adolescents. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 38(2), 99-111. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2010.tb00118.x>
- Yalçındağ, B., & Özkan, T. (2015). Düzenleme odagi ölçeği (DOÖ), sebat ve risk alma ölçeklerinin Türkçe'ye uyarlanması ve doö'nün psikometrik açıdan değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 18(36), 49-68.

- Yalnızca-Yıldırım, S., & Cenkseven-Önder, F. (2023). Sense of coherence and subjective well-being: The mediating role of hope for college students in Turkey. *Current Psychology*, 42(15), 13061-13072. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02478-w>
- Yeşilyaprak, B. (2019). Türkiye’de mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetleri: güncel durum ve öngörüler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 73-102.
- Yetim Ü. (2001). *Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri*. Bağlam Yayınları, İstanbul.
- Yıldız, F. N., & Kardaş, F. (2021). Ergenlerde akademik öz-yeterlik, içsel motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *Yuzuncu Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1073-1099. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.957391>
- Yıldız, M. C., & Cenkseven-Önder, F. (2021). Özel gereksinimli çocuğu olan annelerde bütünlük duygusu ve psikolojik iyi oluş: İyimserliğin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 432-484. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.929413>
- Zümbül, S. (2019). Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerinde bilinçli farkındalık ve affetmenin yordayıcı rolleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 20-36. <https://doi.org/10.12984/egged.481963>
- Wright, M. O. D. & Masten, A. S. (2006). *Resilience processes in development*. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (ss. 17–37). New York: Springer Science and Business Media, Inc.
- Wong, S. S., & Lim, T. (2009). Hope versus optimism in Singaporean adolescents: contributions to depression and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 45, 648–652. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.009>
- Gwet, K. L. (2008). Computing inter-rater reliability and its variance in the presence of high agreement. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 61(1), 29-48. <https://doi.org/10.1348/000711006X126600>
- Gwet, K. L. (2016). Testing the difference of correlated agreement coefficients for statistical significance. *Educational and Psychological Measurement*, 76(4), 609-637. <https://doi.org/10.1177/0013164415596420>
- Zoski, K., & Jurs, S. (1993). Using multiple regression to determine the number of factors to retain in factor analysis. *Multiple Linear Regression Viewpoint*, 20(1), 5–9.
- Zoski, K., & Jurs, S. (1996). An objective counterpart to the visual scree test for factor analysis: The standard error scree. *Educational and Psychological Measurement*, 56(3), 443–451. <https://doi.org/10.1177/0013164496056003006>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

"Subjective well-being", one of the important concepts of positive psychology, affects the lives of individuals in many ways. Therefore, in recent years, researchers have focused their studies on the subjective well-being of the individual (Seligman, 2018). Scientists state that the concept of subjective well-being is a multidimensional and complex structure. It is extremely important to determine the structures that can have an impact on the subjective well-being and future vision of university students. Because the well-being of these individuals who are in the process of preparing for life can affect their lives in many ways. Studies have shown high levels of well-being; It shows that it is positively related to variables that are important in an individual's life, such as creating meaning and purpose in life, sense of integrity, self-efficacy, career determination, life satisfaction and hope, and motivation for success. However, it is extremely important for university students to have a high vision of the future. Because being hopeful and optimistic about the future of university students is seen to have a positive impact on their career development. Therefore, it is extremely important to determine the predictors of subjective well-being and future visions that express the high psychological functionality of university students. In addition, university students' hopeful and optimistic outlook on the future may be related to their subjective well-being. Research has revealed that the level of hope and optimism are related to subjective well-being. However, it is thought that having a growth focus may be an effective structure on university students' future visions and subjective well-being. Because individuals with a growth focus have the motivation to achieve; They strive to achieve targeted results. In this regard, the development focus of university students may be closely related to their future vision. Because some research results emphasize the relationship of promotion focus with positive and negative emotions. Individuals' feeling good and having positive emotions may be related to their focus of promotion. In short, it is thought that examining the relationship between university students' subjective well-being and their focus of promotion in the context of their future vision will reveal the relationship between these variables more clearly. In research conducted both at home and abroad, no research has been found that examines subjective well-being, promotion focus and future visions together. Another importance of this research is that it will fill this gap in literature. This research was conducted to reveal the relationship between university students' subjective well-being, promotion focuses and future visions. The other aim is to examine whether future visions have a mediating role in the relationship between university students' subjective well-being and their focus of promotion.

2. METHOD

The research was carried out with correlational design based on the quantitative research approach. In this study, the relational screening model was used to examine the relationship between university students' promotion focus, future visions and PERMA. Additionally, path analysis was used for mediator model analysis. The study group of research consists of 346 people. 215 (62.5%) of the participants were women and 131 (37.5%) were men. The age range of the participants is 18 to 33. The mean age is 21.63 and the standard deviation is 3.47. 98 (28.32%) of the participants are first-year students, 110 (31.79%) are second-year students, 46 (13.29%) are third-year students and 92 (26.58%) are fourth-year students. The measures were Regulatory Focus Scale, Visions About the Future Scale and PERMA (subjective well-being). The data were collected online on a voluntary basis, after the required ethics committee report and legal permit applications were received. In the study, path analysis was used to test direct and indirect relationships. The significance of these analyses was taken into consideration the bootstrapping confidence interval. SPSS 25 and AMOS 23 package programs were used to analyze the data.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

As a result of the research, positive relationships were found between students' regulatory focus and their future visions and subjective well-being sub-dimensions (positive emotions, attachment, positive

relationships, meaning and success). In addition, it was determined that there was a positive relationship between university students' future visions and positive emotions, attachment, positive relationships, meaning and success. As a result of the path analysis, promotion focus positively predicts future visions, commitment, meaning and success. In addition to this, their future visions are; It positively predicts positive emotions, attachment, positive relationships, meaning and success. Additionally, all indirect effects in the study were found to be significant.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08/04/2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-95704281-604.02.02-369101

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkısını yüzde biçiminde belirtiniz. Örneğin iki yazar varsa 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %40, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %30 ve 3. yazarın araştırmaya katkı oranı %30 'dur.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, veri analizi ve raporlaştırmaya katkı sunmuştur.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, giriş ve tartışma bölümlerinin yazımına katkı sunmuştur.

Yazar 3. Veri analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına katkı sunmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEDF)
 Bolu Abant İzzet Baysal University
 Journal of Faculty of Education



2025, 25(1), 713– 737. [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1441742](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1441742)

"Challenging Behaviors": What do Picturebooks Tell Preschool Children?

"Zorlayıcı Davranışlar": Resimli Kitaplar Okul Öncesi Çocuklarına Ne Anlatıyor?

Fulya EZMECİ¹ ID, Şeyma ATICI² ID

Geliş Tarihi (Received): 23.02.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 01.03.2025

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Abstract: Children's books deal with challenging behaviors contributes to the development of children's ability to cope with difficulties and conflicts and to understand the causes and consequences of behaviors. In this study, we study examined 41 picturebooks for children ages 3 to 8 that addressed challenging behaviors. We investigated the challenging behaviors that were the subject of the picturebooks and the characters who demonstrate those behaviors. Our analysis indicated that, among the 9 different challenging behaviors we identified, telling a lie, bullying and uncontrolled anger were the most frequently discussed. In some of the books, the characters developed possible solutions as a result of their challenging behaviors. In addition, the characters made an effort to make amends after the challenging behaviors were solved, social acceptance was experienced in the environment where the behavior took place. Thus, the findings of this study indicate that picturebooks examined featured challenging behaviors were written in a solution-oriented format.

Keywords: Challenging Behaviors, Picturebooks, Children's Literature, Content Analysis

&

Öz: Çocuk kitapları zorlayıcı davranışları konu edinen çocukların zorluklarla ve çatışmalarla başa çıkma, davranışların nedenlerini ve sonuçlarını anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Bu çalışmada, 3 ila 8 yaş arasındaki çocuklara yönelik, zorlu davranışları ele alan 41 resimli çocuk kitabı incelenmiştir. Resimli kitaplara konu olan zorlayıcı davranışlar ve bu davranışları sergileyen karakterler incelenmiştir. Analiz sonucunda, 9 farklı zorlayıcı davranış arasından yalan söyleme, zorbalık ve kontrolsüz öfke davranışlarına sıklıkla yer verildiği belirlenmiştir. Bazı kitaplarda karakterler zorlayıcı davranışları sonucunda olası çözümler geliştirmişlerdir. Ayrıca karakterler zorlayıcı davranışlar çözüldükten sonra telafi etme çabası göstermiş ve davranışın gerçekleştiği ortamda sosyal kabul yaşanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın bulguları, incelenen zorlayıcı davranışların yer aldığı resimli kitapların çözüm odaklı bir formatta yazıldığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Zorlayıcı Davranışlar, Resimli Kitaplar, Çocuk Edebiyatı, İçerik Analizi

Atıf/Cite as: Ezmeci, F. & Atıcı, Ş. (2025). "Challenging behaviors": What do picturebooks tell preschool children?. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 713-737, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1441742](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1441742).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Fulya EZMECİ, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi, fulya.ezmeci@gmail.com, 0000-0002-3950-1780

² Arş. Gör. Şeyma ATICI, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi, seymaatici@hacettepe.edu.tr, 0000-0002-8045-4779

1. INTRODUCTION

Picturebooks combine words and design elements that help children learn about their world. Children's interest in picturebooks in the early period also contributes to the following years. In the longitudinal study conducted between the ages of 5 and 9, children's picturebook comprehension was analyzed, and it was determined that vocabulary, metacognitive knowledge and task orientation developed according to the initial levels, even if there are individual differences (Lepola et al., 2020). According to Dermata (2019), children's literature helps to communicate with others, cooperate, accept and understand feelings and thoughts. Thus, children can find solutions when faced with difficulties and conflict situations. These books help children navigate the social and emotional vagaries of childhood as well as other periods (Coper, 2007).

Every subject in the natural and social environment can be dealt with in children's picturebooks. The events and people fictionalized by the author to explain the chosen subject to the child are a reflection of real life. Thus, these books can influence not only a child's personal development but also their socialization process (Ural, 2013). The literature defines such publications as problem oriented, having a special purpose, and realistic. The number of children's books dealing with realistic subjects has increased in recent years. Problem-focused children's books comprise a pedagogical literature that reflects the child's reality from the child's point of view and helps children face and understand various problems (Lukens et al., 2013). An examination of the literature revealed that problem-focused children's picturebooks most often address the theme of bullying (Flanagan et al., 2013; Fremann, 2014; Oppliger & Davis, 2015). However, there are also studies that have examined how the themes of problem-oriented books for preschool children are distributed (İşitan, 2016), and how they are included in the program, which includes situations that require stress control, such as assertiveness, interpersonal relationships and emotion regulation (Dermata, 2019). In this study, we examined books directed at children that deal with challenging behaviors.

Behaviors that adversely affect the child's social interactions, that are repetitive, that are difficult to cope with, that cause problems for both the family and the environment and that require intervention are described as challenging behavior (Brock & Beaman-Diglia, 2018; Dunlap et al., 2006; Manimegalai & Parameswari, 2015; Miller et al., 2017). In early childhood, children learn to express their emotions. In line with their wishes and needs, they may show challenging, aggressive, incompatible and difficult behaviors, such as tantrums. Although these behaviors are considered developmentally typical, they can be challenging for the family, teacher and peer groups. If not subject to intervention, such behaviors can become difficult problems to solve in the future (Miller et al., 2017; Price & Steed, 2016; Uchegbu, 2020). During early childhood, egocentric thinking predominates. Abstract events are not yet fully perceived (Wadsworth, 2015). For this reason, behaviors such as lying and crying may develop spontaneously. In this study, all behaviors that adversely affect the family, social environment, teacher and classroom atmosphere arising from the child's developmental process or other reasons are described as challenging behaviors.

Some researchers have claimed that challenging behaviors children encounter in their early years may negatively affect their lives in subsequent years and that there is a high probability of encountering difficulties in the long run (Basten et al., 2016; Bornstein et al., 2010). It has been revealed that children with challenging behaviors continue to have problems in areas such as socialization, school success and mental health in future life (Dunlap et al., 2006). It is important that parents, and educators be aware of a child's persistent problem behaviors, deal with the cause of the behavior, identify tendencies toward these behaviors at an early age, and take steps to solve them (Meriç, 2020). Challenging behaviors negatively affect not only children's development and education but also the classroom atmosphere. In this context, it is extremely important to determine the causes of challenging behaviors and to solve them.

There are many opportunities for teachers to intervene in the future performance of children who exhibit challenging behaviors in their early years (Webster-Stratton et al., 2008). Children's picturebooks can be

used as one of these intervention methods. Lacina et al. (2016) used reading aloud for children who need to talk about courage and confidence to seize opportunities in the daily events that children experience. In addition, supporting the children's social-emotional development with books is important for their healthy development. For this reason, it is necessary to pay attention to selecting appropriate books for the child. It is known that children can express their feelings, learn various strategies and connect with messages through books (Harper, 2016).

Preschool children's books are used for educational purposes as well as for developmental benefits (Nonovic & Popoviv, 2019). Dilidüzgün (2018) stated that the purpose of these books is to help children learn some facts that they cannot yet fully understand and cannot communicate directly. The fact that a child finds in books a world similar to their own emphasizes that, although a book is not a cure, it can be beneficial to the child. Morris et al. (2000) suggested that using children's books to create a positive classroom environment is conducive to learning.

Examining the studies and activities in Turkish culture will help understand the course of children's literature in Turkey. Parents, libraries, policy makers and teachers are important variables in gaining a book reading culture. In studies conducted with parents, reading activities with children were examined and it was determined that 30% of parents read books with their children every day, while approximately 8% did not read books at all. It was revealed that they touched on the dimensions of interactive reading, reading activities and the importance of literacy as "occasionally" and the sub-dimensions of "being a model for reading and teaching literacy as "rarely" (Işıkoğlu Erdoğan, 2016). In addition, national illustrated children's books were also examined. In the study conducted by Ülker Erdem et al. (2017), strategies for coping with negative emotions and characters in illustrated children's books were discussed. It was concluded that the most common negative emotion in children's books was sadness. It was determined that children often sought peer and adult support when coping with these negative emotions.

In this context, we believe that the quality of children's picturebooks that address challenging behaviors is important. Picturebooks are educational tools, and most children come into contact with them. Therefore, the content of these books is extremely important (Russell & Anderson, 1994).

1.1. Purpose of research

We reviewed the literature and noted that children's picturebooks about challenging behaviors such as bullying and aggression in early childhood have been examined. However, no holistic examination of these behaviors has been conducted. Thus, the aim of this research was to examine picturebooks written for children ages 3 to 8 that address challenging behaviors. We sought answers to the following five questions:

- 1- What are the challenging behaviors addressed in children's picturebooks?
- 2- What are the gender and role of the characters who demonstrate challenging behaviors and are exposed in children's picturebooks? Where do the challenging behaviors occur?
- 3- What are the causes and solutions of challenging behaviors in children's picturebooks?
- 4- Who are the characters who discover or present solutions to challenging behaviors in children's picturebooks?
- 5- What is the reflections of the character's life after the challenging behaviors in children's picturebooks is resolved?

2. METHOD

This study followed a process to answer the research questions using the content analysis method. In content analysis, data are the products of selected procedures. It includes the researchers' descriptive explanations, coding and criticisms of the analysis (Krippendorff, 2018). This section provides details about the research process.

2.1. Research design

This study involved an in-depth analysis of selected children's picturebooks about challenging behaviors, in particular in the preschool period. It was designed as a basic qualitative research model (Merriam & Tisdell, 2015). Within the scope of the study, we attempted to reveal how picturebooks, especially those aimed at preschool-age children, deal with challenging behaviors, how they reflect the solutions, and what they present as the cause of the behavior.

2.2. Book selection process

Our study, aims to provide a comprehensive analysis of children's picturebooks addressing challenging behaviors. As criteria were that the books appeal to a preschool age group and contains a pattern of events. For the behavior handled in the book to be considered a challenging behavior, we noted whether it was a repetitive behavior that harms the child, their environment, peers, and/or animals.

Between April 1 and May 1, 2021, we selected approximately 100 children's picturebooks with the help of the Provincial Public Library database. We also searched the comprehensive Amazon database that provides extensive data on children's books. We purchased 60 books that met our criteria and differed from those available at the Provincial Public Library. A total of 160 books were examined. During the search on the search engines, we specifically used the parameters of challenging behaviors, such as problem behavior, aggression, bullying, teasing, harm, and anger. Additionally, the search was conducted with age ranges of 3-5 and 6-8, and the book genre was specified as children's books. The researchers examined a total of 160 books. Books that were deemed unsuitable in terms of page count and text length for preschool children, and those that lacked a coherent storyline were excluded. Additionally, for a behavior to be considered challenging behavior, it was important that it involved repetitive actions that caused harm to the child, their environment, peers, or animals. Books that did not meet these criteria were removed. As a result, 41 books were selected as the sample for the study.

The authors read the purchased books independently of each other. Books for which mutually agreed upon opinions were issued were published. Support was obtained from another specialist with a PhD in children's literature for the books about which there was a conflict. It was determined that the books that were published did not include compelling behaviors in the in-text processes and were not suitable for the targeted age group. We excluded those that did not meet our criteria, leaving us a sample of 41 books. Of the selected books, 30 were translation books (written in other languages and translated into Turkish) and 11 were local books (written in Turkish). The publication dates of these 41 books included in the study range from 2010 to 2021. Since some books are translations, the original work publication year is different.

2.3. Data collection

We created a "Challenging Behavior Book Review Form" to code the 41 books. This form consists of two parts. In the first part, there are nine sub-titles that include the book and the author's name, publication year, number of editions, notable awards or recognition, popularity, the institution that approves the book, publisher and translation book or local book, which are independent of the internal text of the book. In the second part, there are nine sub-headings focused on behavior, such as the type of the challenging behavior, the reason, the solution, the portrayal of the characters exposed and exhibitor to challenging behavior, by whom it is solved, the gender of the exposed and exhibitor and the place where it occurs.

Three preschool education experts were interviewed to examine the form. In line with the opinions of these experts, the situation of whether the impact on the child’s life is included after the challenging behavior is resolved was added to the second part. In its final iteration, the form consisted of two main sections and a total of 19 sub-headings. The first and second authors filled in the form separately for 41 books.

2.4. Coding and analysis

We conducted a coding and analysis process for the 41 books included in the sample. The first author holds a PhD in this field and wrote her doctoral dissertation on challenging behaviors in the preschool period. The second author is working toward her PhD in preschool education and has taken classes that included the topic of challenging behaviors.

After the book sample was provided, a number was assigned to each of the books. After both authors completed the form work for all of the books, they came together again and examined the forms and prepared a common data set to ensure consistency. Compelling behaviors were determined by adhering to the data set. In the process of descriptively analysing and transferring the qualitative findings, the researchers included those sentences in the book that they thought would best reflect the process through direct quotations. Due to this work flow, the authors had to read the books over and over again many times. Thus, the determined categories and themes were checked in a cyclical manner and consensus was achieved. In analyzing the data, we used inductive and deductive analysis from qualitative data analysis methods. With inductive analysis, arrangements were made to obtain more abstract units of the data, correct patterns were determined, and categories and themes were constructed. Then, each determined category and theme was deductively examined again to see if it needed additional information (Creswell & Creswell, 2018). Analysis was carried out by assigning codes as B1, B2, B3,...,B41 to each book in the data set.

After the picturebooks included in the sample were determined, thematic analysis was conducted by taking into account the texts in the books. The coding process in which challenging behaviors were determined was carried out with thematic analysis (inductive). Then, the picturebooks were re-read in accordance with these codes and categories and themes were created with content analysis. At this stage, reflections and quotations in the book were included (deductive). When the researchers started thematic analysis, they based the challenging behavior types on literature to create codes. First, 14 different codes emerged. Since some of these codes could be used interchangeably, the 9 codes seen in Table 1 were finally reached (telling a lie, kidding, etc.). The gender and roles of the characters who exhibit and exposed to challenging behaviors were examined as two different codes (Table 2). The places where challenging behaviors occurred were examined under two different codes as outdoors and indoors with different categories (Table 3). The causes and solutions for the 9 different challenging behaviors identified are discussed under 2 different categories. These 2 different categories were combined under different themes and explained with one-to-one quotes (Table 4). Characters who discovered or presented solutions to their challenging behaviors were coded in 2 different ways as “itself” and “others” and deepened with various categories (Table 5). Finally, after the challenging behaviors were solved, the reflections on the characters’ lives were examined under various categories based on 9 codes and quotes were included for detail (Table 6).

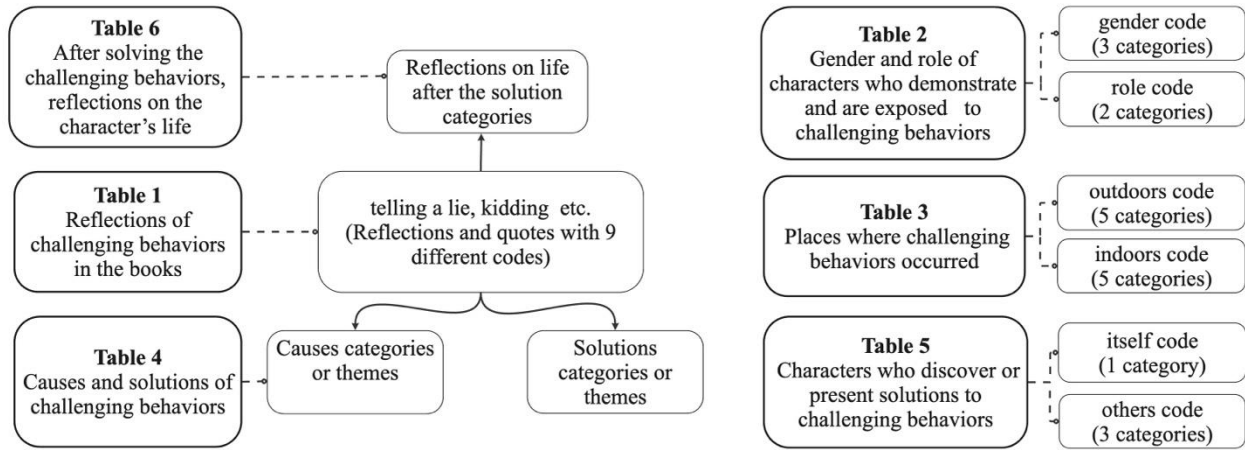


Figure 1. Code, category and theme relationships of challenging behaviors identified in picturebooks

Within the framework of the 9 challenging behaviors codes we created with thematic analysis, re-readings were made and reflections and quotes suitable for content analysis were used. Some categories were combined under themes. All of these are summarized with visuals in Figure 1.

3. FINDINGS

3.1. Challenging behaviors handled in children's picturebooks

In some of the books we examined had plots in which more than one challenging behavior coexisted. The results of our analysis of the 41 books, including a list of challenging behaviors, direct quotations about the challenging behaviors, the behaviors' depictions in the book are presented in Table 1.

Table 1.
Reflections of Challenging Behaviors in the Books

Challenging behavior	Reflection in the book	Book quotes
Telling a lie	Saying "I didn't break the thing; they broke it"	<i>Although Ozan ate all the cake his mother made himself, when his mother got angry, he said "I didn't eat it, Pati ate it." (B2)</i>
	Saying that they will do it when they won't	
	Saying "I didn't eat it," even though they did	<i>Duck says, "If you give me the stick, I will give you all my toys" because it wants to take the stick from its friend's hand. After taking the stick, it does not give the toys. (B13)</i>
	Saying that they are not aware of the item when they know where it is (B1, 2, 10, 12, 13, 14, 19, 23, 35, 38)	
Kidding	About physical properties	<i>Because Pupa is the tallest in the class, her friends nicknamed her "giraffeaaa Pupaaa." (B4)</i>
	Crying at everything	
	About differences	<i>Morris is a boy who loves to wear orange clothes and paint his nails. His friends call him "pink nails, pink nails." (B24)</i>
	About failures (B3, 4, 5, 6, 18, 22, 24, 25, 36)	
Taking something without permission	Taking the candies in a jar without asking permission	<i>After eating all the candies in the candy jar without permission, Can told his mother, "I don't know, Mom, the jar came to my room somehow. The contents may have spilled on the way." (B10)</i>
	Taking a friend's scooter without permission (B10, 21, 28, 30)	
Bullying	Physical violence	<i>Faresu was so angry with Tavşancan that she threw the snow mouse's head at Tavşancan. (B31)</i>
	Verbal violence	
	Exclusion from the group	<i>Alfred said he hated the color yellow and that it was silly to cry. (B22)</i>
	(B3,14, 18, 21, 22, 24, 25, 26, 31, 33, 34, 36)	

Table 1. Continue

Crying all the time	Trying to solve things by crying (B7)	<i>The unhappy cat Dila starts crying instead of saying “I’m hungry” when she is hungry. She cries when she is sleepy, when she is bored, when she eats a lot. She cries all the time and waits for her friends to fix her crying. (B7)</i>
Uncontrolled anger	Exhibiting aggressive behavior (B6, 9, 11, 15, 16, 17, 20, 22, 26, 37)	<i>Octo wants to stay up late and watch TV. His mother turned off the TV. Octo is very angry again. Octo started throwing the things he had picked up. Whoops! He threw his favorite toy. (B11)</i>
Not sharing	Not sharing common toys (B 13, 28)	<i>Posy put on both the boots and the helmet. She pressed all the buttons. She pulled all the levers of the machine. Posy wouldn’t let Ben and Alfie play either. She did not share the helmet and boots with them. (B28)</i>
Violating social rules	Not listening when someone is talking Farting Sticking out tongue, burping Interrupting someone else Pushing your friends forward (B 8, 14, 22, 34, 37, 39, 38, 41)	<i>Mayke had just arrived in the classroom and went to sit in her chair. Else stuck out Mayke’s tongue. (B21)</i>
Causing harm	Harming the environment Harming animals Harming objects (B14, 27, 29, 32, 38, 40)	<i>Cihan was very hungry; he ate a pack of chips and threw his garbage on the ground. (B32)</i> <i>Ece is going to the zoo with her teacher and classmates. Her teacher constantly warns her, “Don’t tease the elephants, hit the turtles, pull the peacock’s feathers,” because of his behavior that is harmful to animals. (B29)</i>

An examination of Table 1 reveals that 9 different challenging behaviors were depicted in the books. Lying and uncontrolled anger were the most frequently handled challenging behaviors, and the least frequently handled challenging behaviors were constantly crying and not sharing. “Not sharing”, preventing others from using items that are meant to be shared, was considered a challenging behavior. Although crying is a humane behavior, always trying to get something by crying in order to make one’s wishes come true is considered a challenging behavior and was placed into the category of “crying all the time.”

3.2. The gender, role, and place where the behavior occurs of the characters who show and are exposed to challenging behaviors

The results regarding the traits of the characters who showed challenging behaviors and those who were exposed to challenging behaviors, are presented in Table 2.

Table 2.

Gender and Role of Characters Who Exhibit and are Exposed to Challenging Behaviors

Character gender or role	Exhibiting behavior (n)	challenging Exposed to behavior (n)
Girl	15	25
Boy	21	21
Another	12	18
Main character	35	16
Secondary character	9	30

The data in Table 2 show that the challenging behavior in children’s picturebooks is mostly exhibited by boys, and the gender most exposed to challenging behavior is girls. In the “another” code in the gender category, the characters are animals. Animals were assigned any gender. In terms of their roles in the books, we noted that challenging behaviors were usually exhibited by the main characters. Secondary characters, on the other hand, were exposed to relatively more challenging behaviors. The results of our analysis of the places where challenging behaviors occurred are presented in Table 3.

Table 3.

Places Where Challenging Behaviors Occurred

Location	Places	n
Outdoors	Garden/park	16
	Schoolyard	5
	Beach	2
	Zoo	2
	Pool	1
Indoors	House	22
	School	16
	Submarine	2
	Mall/market	2
	Library	1

One can see in Table 3 that challenging behaviors took place both indoors and outdoors. When they occurred outdoors, they were mostly in gardens/parks. When they took place indoors, they occurred mostly at home and right after school. The submarine was included in the “indoors” category. The characters in the book about this place were creatures living in the sea and the challenging behaviors were exhibited in the characters’ living space.

3.3. Causes and solutions of challenging behaviors

The data about the reasons for the challenging behaviors, and how the solutions were handled in the books, are presented in Table 4.

Table 4.
Causes and Solutions of Challenging Behaviors

Challenging behavior	Causes	Solutions
Telling a lie	To get rid of problems (B1, 38) Because they are afraid (B10, 12, 23) No reason (B2, 13, 14, 19, 23, 35)	Regret for the damage caused (B1, 2, 10, 12, 38) With regret when left alone (B13, 35) Using fantasy element (B12, 19) No solution specified (B14, 23)
Kidding	To be strong (B3) For not accepting differences (B4, 24, 25, 36) Because he feels overconfident (B22) No reason (B5, 6, 18)	Modeling (B3) Case study (B25) By helping a friend (B4) Using fantasy (B18) Having a good time (B24) By discovering your favorite side (B5) No solution specified (B6, 22, 25, 36)
Taking something without permission	Because they are jealous (B21, 30) Because they don't want to share (B28) No reason (B10)	With apologies (B10, 30) Seeking favor (B30) Regret for the damage (B10) No solution specified (B21, 28)
Bullying	To gain respect (B3) To feel overconfident (B22) For not accepting differences (B24, 25, 36) Because they had a disagreement (B31) For starting the day badly (B33) Because it wants to be the best in class (B34) Out of jealousy (B21) No reason (B14, 18)	Modeling (B3) With expert support (B34) Regret for the damage (B14, 21, 31) With apologies (B14, 31, 33) Using fantasy (B18) Having a good time (B24) By being exposed to similar behavior (B33) By joining the group through play (B24, 36) Case study (B25) No solution specified (B22)
Crying all the time	No reason (B7)	No solution specified (B7)
Uncontrolled anger	For being teased (B6) For acting selfishly (B11) For the desire to be successful (B15, 16) Because they think he has been treated unfairly (B17, 20, 37) To feel overconfident (B22) No reason (B9, 26)	Case study (B6, 16) By getting expert support (B9, 15, 17) By discovering self-control (B11, 37) Having family support (B6, 15, 16, 20) Fearing the reflection of anger (B26) No solution specified (B22)

Table 4. Continue

Not sharing	No reason (B13, 28)	With regret when left alone (B13) By deprivation (B28) With apologies (B28)
Violating social rules	Because they are impatient (B8, 39) To feel overconfident (B22) Because he was excited (B41) To be the best in class (B34) No reason (B14, 38)	With regret when left alone (B8) Regret for the damage caused (B8, 14, 39) With apologies (B14) By gifting (B14) With expert support (B34) No solution specified (B22, 38, 41)
Causing harm	Because it is jealous (B27) Because she feels he has been treated unfairly (B29) No reason (B14, 32, 38, 40)	By discovering your favorite side (B27) With apologies (B14, 32, 40) By gifting (B14) Having family support (B32) No solution specified (B29, 38)

The data in Table 4 indicate that challenging behaviors that have no plot-related *cause* are grouped in the “no reason” category. In B14, the girl greets the duck with a cookie bowl and says, “Hello, duck. How nice to see you.” Duck, on the other hand, knocks over the tray by hitting [her] hand without any reason.

An examination of the challenging behaviors suggest that the characters’ desire to get rid of the feeling of fear, being teased and problematic situations can be combined under the theme of **“avoiding a negative situation”**. In B38, the dog named Pig says that its friend did what it did to get rid of the problems: “...I’m sorry to say that it was a big liar. Whenever it got into trouble... It blamed it on Kürdan...”

Reasons for challenging behaviors, such as the characters thinking that they have been treated unfairly, being jealous, being impatient, getting excited, feeling overconfident, starting the day badly, and not wanting to share were grouped under the theme of **“inability to manage their emotions”**. In B22, Alfred is an insecure child and shows challenging behaviors in order to feel confident: “...A bubble rose up his throat, came to his mouth and said, “Gaaaark!” They all started laughing together... In fact, Alfred laughed at the end too. That’s when something happened... The lesson was starting, and Alfred sat up. Then he burp[ed] loudly...”

Characters acting selfishly, wanting to be the best in class, wanting to gain respect, and being successful were combined under the theme of **“willingness to have power”**. In B34, “...The Little Kangaroo silenced its other friends and shouted out every question the teacher asked... The Little Kangaroo said, ‘But this is how I do it to be the best in class.’ ...”

In the solution of challenging behaviors, the categories of having a good time, apologizing, and being included in the group through games and gift giving can be combined under the theme of **“acquiring social skills”**. In B40 we saw “‘I’m sorry I ate your book,’ said Alfons. ‘It’s okay,’ said Natali, ‘and I’m sorry that I treated you badly.’ ...”

3.4. Characters who discover or present solutions to challenging behaviors

Data regarding the discovery of solutions to the challenging behaviors discussed in the children’s picturebooks by the character herself, or by other characters, are presented in Table 5.

Table 5.*Characters Who Discover or Present Solutions to Challenging Behaviors*

Code	Category	n
Itself	Itself	24
Others	Family member (mother, father, grandfather)	9
	Specialist (classroom/counselor)	5
	Fantastic item	3

As the data in Table 5 indicate, when the solutions to challenging behaviors are examined at the end of the books, in more than half of the books the solution is presented to the child by different characters, and in the rest the children discover the solution through their own experiences. The experts who present the solution in the books are the classroom and guidance teachers; however, we noted that family members played most of the characters who offered the solution to the children. In addition, in one book the solution was presented to the child by a fantastic element: a lie detector. In some books, the solution was discovered by the children themselves and their grandparents, or in collaboration with their mother and classroom teacher.

3.5 After solving the challenging behaviors, reflections on the character's life

After the challenging behaviors discussed in the books had been solved, we examined whether the reflections of the characters in their lives were included in the books and, if so, how they were included. The data are presented in Table 6.

Table 6.*After Solving the Challenging Behaviors, Reflections on the Character's Life*

Challenging behavior	Reflections on life after the solution
Telling a lie	Having a happy time with the exposed person (B12) Making an effort to make up for the mistake (B2) No reflections (B1, 2, 10, 13,14, 19, 23, 35, 38)
Kidding	Being socially accepted by friends (B3, 24) Making an effort to compensate (B18) No reflections (B4, 6, 22, 25, 36)
Taking something without permission	Having a happy time with the exposed person (B30) No reflections (B10, 21, 28)
Bullying	Social acceptance by friends (B3, 24, 34) Having a happy time with the exposed person (B14, 21, 24, 25, 31, 33) Making an effort to compensate (B18) No reflections (B5, 22, 36)
Crying all the time	No reflections (B7)
Uncontrolled anger	Teaching anger management methods to a friend (B6, 37) Social acceptance by friends (B9, 11, 15, 17, 20) Having a happy time with the exposed person (B17, 20, 26) No reflections (B16, 22)

Table 6. Continue

Not sharing	Having a happy time with the exposed person (B13) No reflections (B28)
Violating social rules	Social acceptance by friends (B8, 34) Winning an award (B8) Having a happy time with the exposed person (B14) No reflections (B22, 38, 39, 41)
Causing harm	Having a happy time with the exposed person (B14, 40) No reflections (B27, 29, 32, 38)

An examination of Table 6 reveals that some bookshad no plot about how the characters change their lives after the challenging behaviors are solved. It is noteworthy that some of these books did not address the solution of challenging behavior (see Table 4: B6, 7, 14, 21, 22, 23, 25, 28, 29, 36, 38, 41).

Except for the categories of “constantly crying” and “making fun of,” there are reflections indicating that the character spends a happy time with the exposed people after the behavior is resolved in all other challenging behaviors. In B31 “...*They shared play dough and made mice AND bunnies...*” the characters who apologize to each other and reconcile return to their homes and spend time together.

We noted that after the challenging situations involving harmful behaviors such as mocking, bullying, uncontrolled anger, and violations of social rules wreresolved, the state of “social acceptance by their friends” ws reflected in the lives of the characters. In B9, for example, “... ‘*You know what, we became friends with Erika!*’ said Anaïs to Mirmir. ‘*We laugh a lot together. She was going to have a birthday party next week, and he invited me too.*’ ...”

We determined that the characters tried to compensate for the damaged caused ss a result of the challenging behaviors of lying, mocking, and bullying. These reflections were combined into the category “striving to compensate for the error.” In B2, “...*The next day, while playing, Pati slipped off the rug and PAT! It crashed into the coffee table and dropped the vase to the floor. BANG! Ozan said: ‘Pati really did this, what are we going to do now.’ Ela replied, ‘Maybe my mother won’t be angry if we clean the place... They worked all day long and made the place sparkly... It’s like there was a smile on Pati’s face.*’”

4. DISCUSSION and CONCLUSION

Studies in the field of early childhood have revealed that children’s inability to manage their anger and aggression behaviors affects their future lives (Denham et al., 2002; Tremblay, 2008) and that children who exhibit aggressive behavior have a high incidence of peer rejection and problems in teacher–child relationships (Ostrov & Crick, 2007). Daniels et al. (2012) emphasized that it is possible to insist on exhibiting such behaviors and to experience tantrums. Pardeck and Pardeck (1992) found that books are effective in helping children cope with and manage various problems. One of the most important intervention tools for children’s behaviors is picturebooks geared toward their age. For this reason, in this study we examined challenging behaviors depicted in children’s picturebooks in regard to several variables.

The most common challenging behaviors portrayed in the books we studied were lying, making fun of someone, bullying, and out-of-control anger. The least frequently encountered behaviors were constant crying and not sharing. Upshur et al. (2009) observed that 34% of preschool children showed aggression, maladaptive behaviors, or poor adaptation skills. Previous studies have emphasized that behaviors such

as loss of appetite, aggression, noncompliance with rules, lying, taking other people's belongings without permission, mocking, bullying, crying, and jealousy are quite common in children (Derman & Başal, 2013; Miller, 2014; Özbey & Alisinanoglu, 2009). In this context, one can see that the challenging behaviors discussed in the books, except for anorexia, are parallel to the challenging behaviors exhibited by preschool-age children. Oppliger and Davis (2016) examined children's books on bullying, physical aggression (e.g., hitting), verbal aggression (e.g., teasing, nickname-calling), and relational aggression (e.g., exclusion, gossip). Our findings are similar to theirs.

Wiseman and Jones (2018), on the other hand, determined that 45% of the victims of bullying behavior in children's picturebooks are boys, 27% are girls, and 13% are both girls and boys. In our study, we found that characters on the side of the challenging behavior were mostly male, and those on the exposed side were mostly female. We observed that the numbers of books in which male characters as well as girls are exposed to challenging behaviors were similar. This is an important factor that highlights how challenging behaviors in picturebooks should not be attributed to a single gender. In addition, various animal characters that are not attributed to any gender in the books also showed challenging behaviors and were exposed to these behaviors. Similarly, in a review children's picturebooks by Moulton et al. (2011), 42% of bullying characters were depicted as animals.

In the books we examined in our study, although challenging behaviors occurred both indoors and outdoors, they were mostly dealt with indoors at home and outdoors mostly in gardens or parks. Moulton et al. (2011) emphasized that the bullying behaviors in children's picturebooks are most often depicted as taking place in school and in the neighborhood environment. We believe the variety of spaces described in the books is important for highlighting the opportunities for children to identify and produce solutions. Challenging behaviors can be exhibited anywhere, not just in the classroom and home environment.

Although the reasons for the challenging behaviors in some of the books we examined were presented in the books themselves, we note that there were books in which the reasons were not explained in all categories. Because it is through books that most children start to get to know the realities of life and themselves (Ural, 2013), the reasons for the behaviors are important for establishing the identification of such behaviors.

A study of lying determined that lies often are told to hide a negative situation (Popliger et al., 2011). In our study, we noted that characters lied because they were afraid and wanted to get rid of problems. For most of the characters, the reason why they lied was not clear.

In the books we considered in our sample, the feelings of the characters who experienced uncontrolled anger was not shown as negativity. Anger reactions are common in young children. This condition is generally found to be developmentally normal (Potegal et al., 1996). In addition, strategies to manage anger were explained in the books, and most of the characters gained the ability to control their anger.

In some books, however, there was no solution to the challenging behavior or for the survivor to learn to cope with the behavior. Heath et al. (2011) drew attention to the fact that some books on bullying behaviors contain faulty strategies for a solution. In our opinion, the inability to solve a challenging behavior exhibited in the books, and the fact that the correct behavior was not included, is an important deficiencies.

In addition to the prevention and elimination of challenging behaviors in the preschool period, experts should support preventive treatments (Basten et al., 2016) and help children develop self-control and social skills. Helping a child understand their thoughts and feelings about their behavior, and communicating effectively with others in their environment, helps reduce challenging behaviors (Ezmeçi & Akman, 2023). The development of social problem-solving skills enables children to acquire strategies to cope with problem situations they will encounter in daily life, to produce solutions, and to become aware of their own emotions and those of others (D'Zurilla et al., 2003; Green et al., 2008).

Examining the studies and activities in Turkish culture will help to understand the course of children's literature in Turkey. In a study conducted by Ülker Erdem et al. (2017) examining picture books prepared for preschool children aged 3-6, it was concluded that negative emotions were frequently included in these books. It was determined that sadness was given more importance, followed by fear and anger. It was determined that peer or parental support was sought to cope with these emotions in the books. Topcu (2019) examined picture books for children in the preschool period in terms of psychological resilience and concluded that books, especially in neighborhoods with low socioeconomic levels, were insufficient to support children's psychological resilience levels. In the study conducted by Kılınççı and Can (2020), 56 picture books borrowed the most from public libraries for children aged 3-6 in a year were examined. It was determined that the characters in the books were insufficient in children's acquisition of social and emotional skills. In addition, a project called “365 DAYS STORY” was initiated by the Ministry of National Education in 2020 in order to read stories to children every day, starting from an early age. In this context, teachers were asked for support in writing and illustrating stories for children aged 0-6. Today, these books are delivered to schools (Ministry of National Education, 2020). With all these studies and policies, it can be considered that picture storybooks used in preschool should be improved both in terms of quality variables and used more effectively.

In general, when we examined the books in our study, we observed that after the challenging behaviors were resolved, the characters were socially accepted by their friends, developed methods to control their anger, and continued efforts to compensate for their mistakes. All these show that the reflection on challenging behaviors in picturebooks tends to be handled in a solution-oriented manner.

5. LIMITATIONS

One limitation of this study is that our sample of 41 books may not represent all possible variations of challenging behavior. We have examined the emergence and resolution of challenging behaviors, but potential cultural factors that may influence the interpretation of these behaviors have not been explored. Finally, we should have search for additional supporting materials, such as teacher guides or supplementary activities in our analysis. Despite these limitations, our study contributes to the existing literature by examining challenging behaviors, the solutions offered, and their reflections on life.

6. SUGGESTIONS and FUTURE RESEARCH

Future studies should deal separately with various challenging behaviors and study them in more depth. Researchers can focus on how books that address challenging behaviors depict the processes of behavior and what they pay attention to. The sample size can be expanded by considering a wider variety of picturebooks. In addition, a cross-cultural analysis can be made of how the challenging behaviors in these books are perceived and used in various cultural contexts. Applied research can be conducted on how these books are used in educational settings and their effects on children's behavior.

Reference

- Basten, M., Tiemeier, H., Althoff, R. R., van de Schoot, R., Jaddoe, V. W., Hofman, A., Hudziak, J. J., Verhulst, F. C., & van der Ende, J. (2016). The stability of problem behavior across the preschool years: An empirical approach in the general population. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(2), 393-404. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-9993-y>
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>
- Brock, ME. & Beaman Diglia LE. (2018). Efficacy of coaching preschool teachers to manage challenging behavior. *Education And Treatment Of Children*, 41(1), 31-48. <https://doi.org/10.1353/etc.2018.0001>
- Cooper, P. M. (2007). Teaching young children self-regulation through children's books. *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 315-322. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0076-0>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Daniels, E., Mandleco, B., & Luthy, K. E. (2012). Assessment, management, and prevention of childhood temper tantrums. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 24(10), 569-573. <https://doi.org/10.1111/j.1745-7599.2012.00755.x>
- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., ... & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 901-916. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00139>
- Dermata, K. (2019). "My BEST friends, the books": Discussing with preschoolers about picture book characters' social-emotional skills. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*. <https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0009>
- Derman, T. M., & Başal, A. H. (2013). Relation between behavioral problems observed in preschool children and parental attitudes of families. *Amasya Education Journal*. 2(1), 115-144. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/19604>
- Dilidüzgün, S. (2018). *Contemporary children's literature: The first step to the education of literature*. Tudem Publications.
- Dunlap, G., Strain, P. S., Fox, L., Carta, J., Conroy, M., Smith, B., et al. (2006). Prevention and intervention with young children's challenging behavior: A summary of current knowledge. *Behavioral Disorders*, 32, 29-45. <https://doi.org/10.1177/019874290603200103>
- D'zurilla, T. J., Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(4), 424-440. <https://doi.org/10.1521/jscp.22.4.424.22897>
- Ezmeci, F., & Akman, B. (2023). The impact of the pre-school self-regulation program on the self-regulation, problem behavior and social skills of children. *International Journal of Educational Research*, 118, 102156. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102156>
- Flanagan, K. S., Hoek, K. K. V., Shelton, A., Kelly, S. L., Morrison, C. M., & Young, A. M. (2013). Coping with bullying: What answers does children's literature provide?. *School Psychology International*, 34(6), 691-706. <https://doi.org/10.1177/0143034313479691>

- Freeman, G. G. (2014). The implementation of character education and children’s literature to teach bullying characteristics and prevention strategies to preschool children: An action research project. *Early Childhood Education Journal*, 42(5), 305-316. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0614-5>
- Green, V. A., Cillessen, A. H., Rechis, R., Patterson, M. M., & Hughes, J. M. (2008). Social problem solving and strategy use in young children. *The Journal of genetic psychology*, 169(1), 92-112. <https://doi.org/10.3200/GNTP.169.1.92-112>
- Harris, L. (2014). *Instructional leadership perceptions and practices of elementary school leaders* [Doctoral dissertation, University of Virginia].
- Harper, L. J. (2016). Preschool Through Primary Grades: Using Picture Books to Promote Social-Emotional Literacy. *YC Young Children*, 71(3), 80-86. <https://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.71.3.80>
- Heath, M. A., Moulton, E., Dyches, T. T., Prater, M. A., & Brown, A. (2011). Strengthening elementary school bully prevention with bibliotherapy. *NASP Communique*, 39(8), 12-14. <https://eric.ed.gov/?id=EJ934066>
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Examination of child-parent shared reading activities in early childhood period. *Kastamonu Education Journal*, 24(3), 1071-1086. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22607/241647>
- Işıtan, S. (2016). Special topics featured in children’s books. *Turkish Studies*, 11(4), 471-492. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9086>
- Kılınççı, E., & Can, B. (2020). Analysis of the characters in illustrated children's Books in terms of social and emotional skills. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 21(3), 1216-1234. <https://doi.org/10.17679/inuefd.719309>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Lacina, J., Bauml, M., & Taylor, E. R. (2016). Promoting resilience through read-alouds. *YC Young Children*, 71(2), 16-21. <http://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.71.2.16>
- Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2020). Vocabulary, metacognitive knowledge and task orientation as predictors of narrative picture book comprehension: from preschool to grade 3. *Reading and Writing*, 33, 1351-1373. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-10010-7>
- Lukens, R. J., Smith, J. J., & Coffel, C. M. (2013). *A critical handbook of children’s literature* (9th ed.). Pearson Education.
- Manimegalai, B. & Parameswari, J. (2015). Influence of parental stress on challenging behavior of preschool children. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(1), 86-89.
- Meriç, D. (2020). *The mediator role of emotion regulation on the relationship between temperament and problem behaviors* (Doctoral dissertation, Bogazici University).
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Miller, S. (2014). *Preschool teacher response to challenging behavior: The role of organizational climate in referrals and expulsions* [Doctoral dissertation, University of Florida].

- Miller, S. Smith Bonahue, T. & Kemple, K. (2017). Preschool teachers' responses to challenging behavior: The role of organizational climate in referrals and expulsions. *International Research in Early Childhood Education*, 8(1), 38-57. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1173675>
- Ministry of National Education (MoNe) (2020). *Story writing in preschool education*. MoNe publication.
- Morris, V. G., Taylor, S. I., & Wilson, J. T. (2000). Using children's stories to promote peace in classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 41-50.
- Moulton, E., Heath, M. A., Prater, M. A., & Dyches, T. T. (2011). Portrayals of bullying in children's picture books and implications for bibliotherapy. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 51(2), 119-148.
- Nonovic, D.L., & Popoviv, T. (2019). The role and application of picture books in pre-school practice. *Educational Studies Moscow*, 4, 160–184. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-160-184>
- Oppliger, P. A., & Davis, A. (2016). Portrayals of bullying: A content analysis of picture books for preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 44(5), 515-526. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0734-1>
- Ostrov, J. M., & Crick, N. R. (2007). Forms and functions of aggression during early childhood: A short-term longitudinal study. *School Psychology Review*, 36(1), 22-43. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087950>
- Özbey, S., & Alisinanoğlu, F. (2009). A study on problem behavior of 60-72 months children who attending public early childhood education institution. *The Journal of International Social Research*, 2(6), 493-517.
- Pardeck, J. T., & Pardeck, J. A. (1992). *Bibliotherapy: A guide to using books in clinical practice*. Edwin Mellen Press.
- Popliger, M., Talwar, V., & Crossman, A. (2011). Predictors of children's prosocial lie-telling: Motivation, socialization variables, and moral understanding. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(3), 373-392. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.05.003>
- Potegal M., Kosorok M.R., & Davidson R.J. (1996). The time course of angry behavior in the temper tantrums of young children. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 794(1), 31–45. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1996.tb32507.x>
- Price, CL. & Steed, EA. (2016). Culturally responsive strategies to support young children with challenging behavior. *YC Young Children*, 71(5), 36-43. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/ycyoungchildren.71.5.36>
- Russell, D. L., & Anderson, N. A. (1994). *Literature for children*. Longmans Publishing Group.
- Topcu, Z. G. (2019). *Examining preschool level picture books in terms of resilience* (Unpublished master's thesis). Hacettepe University.
- Tremblay, R. E., Gervais, J., & Petitcherc, A. (2008). *Early childhood learning prevents youth violence*. Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Uchegbu, E. (2020). *Preschool teacher perspectives on challenging behavior and behavior management in teacher-student relationships*. [Doctoral dissertation, Walden University].
- Upshur, C., Wenz-Gross, M., & Reed, G. (2009). A pilot study of early childhood mental health consultation for children with behavioral problems in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 29–45. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.002>
- Ural, S. (2013). Presentation of preschool children's books. In M. Gonen (Ed.), *In children's literature*. (p.33-55). Eğiten Kitap.

- Ülker Erdem., Aydos, E. H., & Çoban, A. (2017). Negative feelings depicted in children’s picture story books and coping strategies used by main characters. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 914-931. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326606>
- Wadsworth, B. J. (2003). *Piaget’s theory of cognitive and affective development: Foundations of constructivism* (5th Edition). Pearson Education.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology*, 49, 471–488. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>
- Wiseman, A. M., & Jones, J. S. (2018). Examining depictions of bullying in children’s picturebooks: A content analysis from 1997 to 2017. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(2), 190-201. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1419320>

APPENDIX

Children's literature cited

- B1: Levins, S. (2020). *Eli's lie-o metter* (J. Ebbeler, Illus.). Okuyan Koala Publisher (Original work published 2010).
- B2: Barnard, L. (2021). *It wasn't me* (H. Wood, Illus.). Türkiye İş Bankası Kültür Publisher (Original work published 2017).
- B3: Tarçalır Erol, B. (2020). *Bully-fish* (U. Altun, Illus.). Redhouse Kidz Publisher.
- B4: Birsin, Z. (2019). *Giraffe pupa* (G. Güvendağ, Illus.). KVA Child Publisher.
- B5: Deuchars, M. (2019). *Bob the artist* (M. Deuchars, S. Lllus.). Fom Book Publisher (Original work published 2016).
- B6: Artukmaç, Y. & Akgün, C. (2019). *Teo's Book of Kidding* (N. Asena, Illus.). Bilgi Publisher.
- B7: Kozikoğlu, T. (2020). *Unhappy Cat Dila* (S. Girgin, Illus.). Redhouse Kidz Publisher.
- B8: Collective, (2021). *Pufi Learns To Be Patient* (Collective, Illus.). Teleskop Popüler Bilim Publisher.
- B9: Martel, S. (2021). *Anaïs voit rouge* (C. Battuz, Illus.). Yapı Kredi Publisher (Original work published 2009).
- B10: Oy, A. (2010). *Standing candy jar.* (H. Günal, Illus.). Mandolin Publisher.
- B11: Lite, L. (2021). *Angry Octopus* (M. Stasuyk, Illus.). Teleskop Popüler Bilim Publisher.
- B12: Robberecht, T. (2019). *Un Mesonge gros çomme un elephant* (E. Meens, Illus.). Remzi Bookstore Publisher (Original work published 2019).
- B13: Welsh, C. H. (2020). *How selfish!* (O. Tallec, Illus.). Martı Publisher. (Original work published 2018).
- B14: Welsh, C. H. (2020). *How rude!* (O. Tallec, Illus.). Martı Publisher. (Original work published 2018).
- B15: Sileo F. J. (2021). *Sally Sore Loser* (C. Piilo, Illus.). Okuyan Koala Publisher (Original work published 2013).
- B16: Moses, B. (2015). *Anna Angrysaurus* (M. Gordon, Illus.). 1001 Çiçek Publisher (Original work published 2013).
- B17: Semerci, B. (2021). *I am so angry!* (S. Ergel, Illus.). Yeşil Dinozor Publisher.
- B18: Rath, T. & Reckmeyer, M. (2020). *How Full Is Your Bucket?* (M. J. Manning, Illus.). Butik Publisher (Original work published 2009).
- B19: Ashdown, R. (2018). *The whopper* (R. Ashdown, Illus.). Türkiye İş Bankası Kültür Publisher (Original work published 2015).
- B20: Starling, R. (2019). *Fergal is fuming!* (R. Starling, Illus.). Final Kültür Sanat Publisher (Original work published 2017).
- B21: Renting, V. (2021). *Pest jij ook?* (M. van den Hout, Illus.). Yapı Kredi Publisher (Original work published 2010).
- B22: Unenge, J. (2017). *Alla tittar på Alfred* (M. N. Thore, Illus.). Redhouse Kidz Publisher (Original work published 2014).
- B23: Fehr, D. (2019). *¡Yo No Fui!* (P.Reeves, Illus.). Doğan Egmont Publisher (Original work published 2019).
- B24: Baldacchino, C. (2018). *Morris Micklewhite and the Tangerine Dress* (I. Malenfant, Illus.). Güldünya Publisher (Original work published 2014).
- B25: Moore, J. (2017). *Freckleface strawberry* (L. Pham, Illus.). Bilge Kültür Sanat Publisher (Original work published 2007).
- B26: Oy, A. (2019). *I'm so angry!* (M. Bingöl, Illus.). Mandolin Publisher.
- B27: Kozikoğlu, T. (2020). *Jealous frog eda* (S. Girgin, Illus.). Redhouse Kidz Publisher.
- B28: Graves, S. (2017). *Not fair, won't share* (D. Guicciardini, Illus.). Almidilli Publisher (Original work published 2011).
- B29: Butchart, P. (2022). *Never tickle a tiger* (M. Boutavant, Illus.). Marsik Kitap Publisher (Original work published 2015).
- B30: Scheffler, A (2019). *Pip and Posy: The süper scooter* (A. Scheffler, Illus.). Hep Kitap Publisher (Original work published 2011).

- B31: Scheffler, A (2020). *Pip and Posy: The snowy day* (A. Scheffler, Illus.). Hep Kitap Publisher (Original work published 2012).
- B32: Öncü, T. & Turan, Y. (2018). *How should I behave in society? "Let's go to the zoo"* (T. Öncü, Illus.) Damla Publisher.
- B33: Freeman, T. (2018). *Olive and The Bad Mood* (T. Freeman, Illus.). Türkiye İş Bankası Kültür Publisher (Original work published 2013).
- B34: Collective (2017). *I want to be respectful*. (Collective, Illus.). Minimo Publisher.
- B35: Jones, C. (2018). *Hello, goodbye, and a very little lie* (C. Battuz, Illus.). 1001 Çiçek Publisher (Original work published 2010).
- B36: Masson, A. (2020). *Rouge tomate* (A. Masson, Illus.). Abm Çocuk ve Gençlik Publisher (Original work published 2020).
- B37: es-Sa'di, D. (2020). *When you get angry* (Z. Haydar, Illus.). Edam Publisher (Original work published 2013).
- B38: Blabey, A. (2020). *Pig the fibber* (A. Blabey, Illus.). Beyaz Balina Publisher (Original work published 2015).
- B39: Kozikoğlu, T. (2020). *Impatient Fly Feza* (S. Girgin, Illus.). Redhouse Kidz Publisher
- B40: Hirst, D. (2018). *Alphonse, that is Not Ok to Do!* (D. Hirst, Illus.). Nesin Publisher (Original work published 2016).
- B41: Öncü, T. & Turan, Y. (2018). *How should I behave in society? "Murat breaks the vase"* (T. Öncü, Illus.) Damla Publisher.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. GİRİŞ

Resimli kitaplar, çocukların dünyayı anlama süreçlerini destekleyen kelime ve tasarım öğelerini bir araya getirir. Erken yaşta bu kitaplara gösterilen ilgi, ileriki yıllardaki gelişimlerine de olumlu katkıda bulunur. 5-9 yaş arası çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmada, resimli kitap okuma becerisinin kelime dağarcığı, üstbilişsel bilgi ve görev yönelimi gibi alanlarda gelişim sağladığı belirlenmiştir (Lepola vd., 2020). Çocuk edebiyatı, bireyler arası iletişim, iş birliği yapma ve duyguları anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Dermata, 2019). Sosyal ve duygusal gelişim açısından resimli kitaplar önemli bir rol oynar (Coper, 2007). Çocuklar, doğal ve toplumsal çevreleriyle ilgili konuları resimli kitaplar aracılığıyla kavrayabilir, bu kitaplar kişisel gelişimlerini ve sosyalleşme süreçlerini etkileyebilir (Ural, 2013). Problem odaklı çocuk kitapları, çocuğun gerçek yaşam deneyimlerini yansıtarak sorunlarla başa çıkma becerilerini geliştirir (Lukens et al., 2013). Zorlayıcı davranışlar, çocukların sosyal etkileşimlerini olumsuz yönde etkileyebilir ve müdahale gerektirebilir (Brock & Beaman-Diglia, 2018). Erken çocukluk döneminde benmerkezci düşünme baskın olup, soyut olaylar tam olarak kavranamaz (Wadsworth, 2015). Bu nedenle, zorlayıcı davranışların çözümünde resimli kitaplar etkili bir araç olarak kullanılabilir (Harper, 2016). Türkiye'de çocuklara okuma kültürü kazandırma sürecinde ebeveynler ve eğitimciler önemli bir rol oynar (Işıkoğlu Erdoğan, 2016). Bu bağlamda, zorlayıcı davranışları ele alan nitelikli resimli kitapların içeriği büyük önem taşımaktadır (Russell & Anderson, 1994)."

Literatürün incelenmesi sonucunda, erken çocukluk döneminde zorbalık ve saldırganlık gibi zorlayıcı davranışları ele alan çocuk resimli kitaplarının incelendiği, ancak bu davranışların bütüncül bir şekilde ele alındığı bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, 3-8 yaş arası çocuklara yönelik zorlayıcı davranışları ele alan resimli kitapları incelemektir. Araştırmada aşağıdaki beş soruya yanıt aranmıştır:

- 1- Çocuk resimli kitaplarında ele alınan zorlayıcı davranış türleri nelerdir?
- 2- Çocuk resimli kitaplarında zorlayıcı davranış sergileyen ve bu davranışlara maruz kalan karakterlerin cinsiyet ve rolleri nedir? Zorlayıcı davranışların gerçekleştiği ortamlar nelerdir?
- 3- Çocuk resimli kitaplarında zorlayıcı davranışların nedenleri ve çözüm yolları nelerdir?
- 4- Çocuk resimli kitaplarında zorlayıcı davranışlara çözüm bulan veya çözüm öneren karakterler kimlerdir?
- 5- Zorlayıcı davranışların çözülmesinin ardından çocuk resimli kitaplarındaki karakterlerin yaşamlarına yansıyan etkiler nelerdir?"

2. YÖNTEM

Bu çalışma, araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde veri, araştırmacıların betimleyici açıklamaları, kodlamaları ve eleştirilerinden oluşur (Krippendorff, 2018). Bu bölümde araştırma süreci detaylandırılmıştır.

Araştırma Tasarımı: Çalışma, okul öncesi dönemde zorlayıcı davranışları ele alan çocuk resimli kitaplarını nitel bir araştırma modeli ile derinlemesine analiz etmeyi amaçlamıştır (Merriam & Tisdell, 2015). Bu bağlamda, resimli kitapların zorlayıcı davranışları nasıl işlediği, çözüm önerileri ve davranışların nedenleri ele alınmıştır.

Kitap Seçim Süreci: Çalışmada, 3-8 yaş grubuna yönelik, tekrarlayan ve çevreye zarar veren davranışları içeren 160 çocuk kitabı incelenmiş, 41 kitap örneklem olarak seçilmiştir.

Veri Toplama: “Zorlayıcı Davranış Kitap İnceleme Formu” oluşturularak, kitaplar bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda form, 19 alt başlık içerecek şekilde düzenlenmiştir.

Kodlama ve Analiz: Veriler, nitel veri analizinde kullanılan tümevarımsal ve tümdengelimsel analiz yöntemleriyle incelenmiştir (Creswell & Creswell, 2018). Kitaplara B1, B2...B41 şeklinde kodlar atanmıştır. Tematik analiz sürecinde, zorlayıcı davranış türleri 14 farklı kodda incelenmiş, son olarak 9 koda indirgenmiştir. Davranışların gerçekleştiği ortamlar, nedenler ve çözümler temalar altında ele alınarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, çocuk resimli kitaplarında ele alınan zorlayıcı davranışlar incelenmiştir. 41 kitaplık örnekleme yalan söyleme, alay etme, zorbalık ve kontrolsüz öfke en sık işlenen zorlayıcı davranışlar olarak belirlenmiştir. Davranışların genellikle erkek karakterler tarafından sergilendiği ve kız karakterlerin bu davranışlara daha fazla maruz kaldığı gözlemlenmiştir. Zorlayıcı davranışlar iç ve dış mekanlarda ortaya çıkmakta; iç mekanlarda en sık ev ortamında, dış mekanlarda ise park ve bahçelerde gözlenmektedir. Davranışların nedenleri arasında korku, kıskançlık, güvensizlik, öfke gibi duygular yer almakta; çözüm önerileri ise özür dileme, gruba oyunla katılma ve sosyal becerilerin kazanılması şeklinde sunulmaktadır. Bazı kitaplarda zorlayıcı davranışların çözümü karakterlerin kendi çabalarıyla sağlanırken, diğerlerinde aile bireyleri veya uzmanların desteğiyle çözüm bulunmuştur. Çözüm sonrasında ise karakterlerin sosyal kabul gördüğü ve hata telafi çabaları sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Araştırma bulguları, erken çocukluk döneminde zorlayıcı davranışların yönetimi ve çözümünde çocuk kitaplarının önemli bir araç olabileceğini göstermektedir. Yalan söyleme, alay etme, zorbalık ve öfke gibi zorlayıcı davranışların çocuk resimli kitaplarında sıkça işlenmesi, bu davranışların çocuklar için tanınır ve anlaşılır hale getirilmesi açısından değerlidir. Oppliger ve Davis (2016) de çocuk kitaplarında zorbalık, fiziksel ve sözel saldırganlık gibi davranışların yer aldığını belirlemiş, bu çalışmayla paralellik göstermiştir.

Kitaplarda zorlayıcı davranış sergileyenlerin genellikle erkek, maruz kalanların ise kız karakterler olması, davranışların cinsiyet üzerinden temsiline dair önemli ipuçları sunmaktadır. Çeşitli çalışmalarda (Wiseman & Jones, 2018) erkek çocukların zorbalığa daha sık başvurduğu görülmekle birlikte, bu araştırmada zorlayıcı davranışların cinsiyete dayalı olarak belirli bir gruba atfedilmemesi gerektiği de vurgulanmaktadır. Hayvan karakterlerin de bu davranışları sergilediği göz önüne alındığında, zorlayıcı davranışların çeşitli rollerde tanımlanabileceği anlaşılmaktadır.

Çalışmada ayrıca zorlayıcı davranışların hem evde hem de okul dışında yer alan ortamlarda sergilenmesi, çocukların sosyal öğrenme fırsatlarına erişiminde farklı alanların önemini vurgulamaktadır. Farklı ortamların tanımlanması, çocukların zorlayıcı davranışlara karşı çözüm üretme fırsatlarını artırmaktadır. Bazı kitaplarda zorlayıcı davranışların çözümsüz kalması veya hatalı çözüm önerilerinin

sunulması ise çocukların doğru davranış modellerini öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir (Heath vd. , 2011). Dolayısıyla, kitapların içerik kalitesinin artırılması, davranış çözüm sürecini doğru yönlendirmek açısından önemlidir.

Genel olarak, araştırmanın bulguları, zorlayıcı davranışların çözümünde sosyal beceri kazanımı, özür dileme ve gruba oyunla katılma gibi yaklaşımların önemini vurgulamaktadır. Bu durum, çocukların sosyal problem çözme yeteneklerini geliştirme sürecinde kitapların işlevselliğini desteklemektedir.

ETHICAL APPROVAL

"This study only examined published children's picturebooks and no data was collected from human participants. Therefore, the research does not require ethics committee approval."

CONTRIBUTION OF RESEARCHERS

The contribution percentage of the 1st author to the research is 50%, and the contribution percentage of the 2nd author to the research is 50%.

Author 1: Conceptualization, methodology, validation, analysis, investigation, resources, original draft, writing & editing, visualization.

Author 2: Conceptualization, methodology, validation, analysis, investigation, resources, original draft, writing & editing, visualization.

CONFLICT OF INTEREST

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFED)
 Bolu Abant İzzet Baysal University
 Journal of Faculty of Education
 2025, 25(1), 738–755.



[https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2019.19.49440-536061](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-536061)

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğinin Geliştirilmesi Development of the Organizational Citizenship Behaviour Scale

Hasan Basri MEMDUHOĞLU¹ , Mevsim ZENGİN² 

Geliş Tarihi (Received): 05.03.2019

Kabul Tarihi (Accepted): 15.07.2019

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütte çalışanlar tarafından, herhangi bir baskı ya da zorlama olmaksızın, gönüllü olarak, içten gelen, herhangi bir menfaat beklentisi olmadan isteğe bağlı olarak yapılan davranışları vurgulamaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını belirleme ölçeğini geliştirmektir. Ölçek, kapsamlı bir literatür taramasına dayalı olarak ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen taslak formun Van ili ve ilçelerinde görevli 205 öğretmen üzerinde uygulanmasıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi tekniği olan temel bileşenler analizi uygulanmış, belirlenen yapı ayrıca doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Güvenirlilik çalışması için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliği için madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. “Okullarda Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği (OÖVÖ)” olarak adlandırılan ölçeğin eğitim örgütlerinde öğretmenlerin kurumlarına ilişkin vatandaşlık davranışlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 40 maddeden oluşan ölçek, örgütsel bağlılık, saygı ve yardımlaşma, özerklik ve değerlilik, uyum ve itaat, katılımda gönüllülük, özgecilik, vicdanlılık olmak üzere yedi faktörlü çıkmıştır. Ölçek beşli derecelendirmeli Likert tipinde bir katılım ölçeğidir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Vatandaşlık, Örgütsel Bağlılık, Takım, Gönüllülük, Yardımseverlik.

&

Abstract: Organizational citizenship behaviour highlights voluntary, sincere behaviour displayed without any expectation of personal interests, and pressure or constraint by other organizational members. In this context, the purpose of the study is to develop a scale to explore teachers' organizational citizenship behaviour. The scale was developed after the application of a draft form developed on the basis of a comprehensive literature review, and expert views to 205 teachers employed in the province of Van and its districts. Principal component analysis, a factor analysis technique, was used for the construction validity of the scale and the defined construction was also confirmed with confirmatory factor analysis. The Cronbach's alpha coefficient was calculated for the reliability study. Moreover, item total correlation was examined for item discrimination of each item. It was concluded that the scale, entitled “School Organizational Citizenship Scale” (SOCS), was a valid, reliable instrument to measure teachers' organizational citizenship behaviour in educational institutions. The scale consisting of 40 items was found to have seven factors: organizational commitment, respect and solidarity, autonomy and worthiness, conformity and obedience, voluntary participation, altruism and conscience. The scale was a five-point Likert type agreement scale.

Keywords: Organizational Citizenship, Organizational Commitment, Team, Voluntariness, Helpfulness

Atıf/Cite as: Memduhoğlu, H.B. & Zengin, M. (2025). Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin geliştirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 738-755, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2019.19.49440-536061](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-536061)

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University–Bolu

* Bu makalenin teorik kısmı Mevsim Zengin'in Prof.Dr.Hasan Basri Memduhoğlu danışmanlığında hazırladığı “İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Makalenin ölçeği de tezden önce birlikte geliştirilmiş ve veri toplamak üzere tezde kullanılmıştır.

¹ Prof. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu, Siirt Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, hasanbasri@siirt.edu.tr, 0000-0001-5592-2166

² Mevsim Zengin, MEB, mevsimzengin@gmail.com, 0000-0002-0273-576X

1. GİRİŞ

Örgütlerin hedeflerine ulaşmaları, değişimler karşısında ayakta kalmaları; örgüte bağlılık duygusu yüksek, ekip ruhuyla hareket eden, sorumluluk almaktan kaçınmayan çalışanlarla mümkündür. Bu bağlamda çalışanların kendilerini örgütün birer üyesi ve vatandaşı olarak görmeleri örgütün başarısı için hayati önem taşır.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

Örgütsel Vatandaşlık Davranışını (ÖVD) kavram olarak ilk kullananlar, Bateman ve Organ olarak kabul edilir (Bateman & Organ, 1983). Bu kavram, Barnard (1938), Katz (1964), Katz ve Kahn (1966)'ın çalışmaları sentezlenerek temellendirilmiştir (Akt: Podsakoff, MacKenzie, Paine & Bachrach, 2000). Başlangıçta bir performans türü/kategorisi olarak sunulan örgütsel vatandaşlık, görevin ötesinde işbirliği içinde güçlü nitelikte çaba harcama davranışı olarak nitelenmektedir (Barksdale & Werner, 2001). ÖVD, iyi asker sendromu (good soldier syndrome) metaforuyla (Bateman & Organ, 1983; Organ, 1988, 1997; Turnipseed, 2002) geleneksel rol fazlası davranışlar (Morrison, 1994; Bell & Menguc 2002; Schnake ve Dumler, 2003) olarak açıklanmıştır. ÖVD konusunda Lievens Anseel (2004)'in genel kabul gören tanımlamasına göre *örgütsel vatandaşlık, örgütün sosyal ve psikolojik ortamına katkı yaparak örgütün amaçlarına ulaşmasına yardım eden bireysel davranışlardır* (Akt: Kendirgil, 2006). Bu bağlamda ÖVD'nin yapıcı ve işbirlikçi davranışları kapsadığı söylenebilir (Allen, Barnard, Rush & Russell, 2000).

Prososyal Davranış Olarak Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

Örgütsel vatandaşlık ile ilişkilendirilmiş davranışlar arasında prososyal davranışlar önemli yer tutmaktadır (Brief & Motowidlo, 1986, George, 1990, 1991, Podsakoff & ark., 2000). Prososyal örgütsel davranışlar, örgütteki işgörenler tarafından paylaşılan, üyelerin bir birini etkilemesi sebebiyle kişilere, gruba ve örgüte mal edilen ve başkalarıyla barış içinde çalışmayı desteklemek amacıyla gösterilen davranışlardır (Çelik, 2007). Bu davranışlar, örgütsel vatandaşlık davranışını ifade eden *diğerlerine ve örgüte yardımcı olmayı* yansıtır. Bu yardım etme, sözleşme ile belirlenen ya da görev tanımında yer alan bir zorunluluk olmayıp, çalışanın örgütle arasında kurduğu bağın etkisiyle içten gelen ve gönüllü yapılan karşılıksız iyiliktir (Çetin, Yeşilbağ & Akdağ, 2003).

Örgütsel vatandaşlık davranışlarının temelini oluşturan prososyal örgütsel davranışlar biçimsel rol (in-role) ve rol fazlası (ekstra role) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İşgörenlerin yapmakla sorumlu oldukları ve işleri olarak gördükleri biçimsel rol davranışları (Morrison, 1994), çalışanların görev tanımlarında yer alan ve yerine getirmekle yükümlü oldukları davranışlardır (Çelik, 2007). Bu davranışları yerine getiren işgörenler, örgüt tarafından ücret vb. karşılıklarla ödüllendirilirken yerine getirmeyenler cezalandırılmaktadırlar (Bogler & Somech, 2005).

Rol fazlası davranışlar ise biçimsel rol davranışlarının aksine yapılması zorunlu olmayan, çalışanların gönüllü olarak örgütün yararı için gerçekleştirmiş oldukları davranışlardır (Çelik, 2007). Rol fazlası davranışlarını sergileyebilmek için işgörenler dışarıdan herhangi bir güdüye gereksinim duymamaktadır. İşgörenlerin *işlerinden de öte* olarak tanımladıkları gönüllü davranışlar, kendiliğinden ortaya çıkan, yardımseverliği içeren ve örgütü koruyucu davranışlardır (Turnipseed, 2002). Örgüte yeni katılan işgörenleri işe alıştırma, onlara yardım etme, müşterilere dostça davranma, örgütü beklenmeyen tehlikelere karşı koruma gibi davranışlar bunlara örnek gösterilebilir (Çınar, 2000).

Örgüt içinde kontrol edilmediği ve izlenmediği halde çalışanların bir kısmı kurallara uyuyor ve elinden geleni yapıyorlarsa bunlar "iyi çalışanlar" olarak kabul edilir (Castro, Armario ve Ruiz, 2004). Literatürde de bunlar için "iyi vatandaş" tanımlaması yapılmaktadır (Kendirgil, 2006). Tüm bu açıklamalar ve örnekler göre, örgütsel vatandaşlık davranışı, gönüllü olarak yapılan, zorlama ya da baskı olmaksızın, içten gelen, isteğe bağlı olarak menfaat beklemeden yapılan davranışlar olarak tanımlanabilir.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Bireysel ve Örgütsel Avantajları

Örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt ve çalışanlar açısından önemi büyüktür. Örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergileyen çalışanlar, iş arkadaşları işle ilgili sorun yaşadığında onlara yardım ederler, emirleri uygularlar, verilen anlık/geçici görevleri şikâyet etmeden hoşgörüyle karşılarlar. İş yerinin düzenli olması için dikkatli davranırlar, kurum dışında iş yeri ve yöneticileri hakkında yapıcı şekilde bahsederler. Böylelikle anlaşmazlıkların asgari düzeye indirildiği bir iş iklimi oluşturur ve örgütsel kaynakları koruyup muhafaza etmek gibi davranışlarda bulunurlar. Kısaca vatandaşlık davranışlarının, çalışanların performanslarını, örgütsel bağlılıklarını ve örgütteki işlerin etkililiğini artırma potansiyeli yüksektir (Ackfeldt & Coote, 2005).Yapılan çalışmalar, ÖVD'yi örgüt etkililiğini artıran önemli bir unsur olarak göstermektedir (Paine ve Organ, 2000).

Vatandaşlık davranışı duygusuyla çalışanlar;

- örgütlerine duygusal olarak bağlandıkları için ailelerinin bir parçası olarak görmekte ve her ortamda savunmaktadırlar (örgütsel bağlılık),
- çalıştıkları kurumlarının sürekli olarak gelişmesine hizmet edecek faaliyetlerde bulunmakta, aktif olarak çalışıp bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarla paylaşmaktadırlar (saygı ve yardımlaşma),
- karar ve uygulamalarda görüşlerinin alındığı, yöneticileri tarafından mesleki bilgi ve becerilerine güvenildiğini düşündüklerinde bu durum çalışanlar arasında üretkenliği artmaktadır (özerklik ve değerlilik).
- örgütün kural ve yönergelerine olan bağlılık artarak geçici olarak verilen görevler şikâyet edilmeden hoşgörüyle karşılanır, kriz ve sorunlar karşısında çözüme ulaşıncaya kadar sabredilir, adanmışlık sağlanır. Başka bir ifadeyle olası sorunların ortaya çıkması önlenir (uyum ve itaat),
- örgütte yapılan çalışmaların geliştirilmesi için yeni fikirler geliştirirler, yanlış uygulamaları yönetimle paylaşırlar (katılımda gönüllülük).
- iş arkadaşlarından işlerinde zorluk yaşayanlara istekli olarak yardım etme davranışı sergiler, gelmeyenlerin işlerini dahi yapmaya çalışırlar (özgecilik).
- çalışanların örgütlerine olan sorumluluk hissini arttırır (Vicdanlılık).

Okullarda Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

Dipaola, Tarter ve Hoy (2005)'a göre, öğretmenler profesyonel kişilerdir ve zamanlarının büyük kısmını öğretim yapmak için harcarlar. Öğretmenler, öncelikle öğrencilerine karşı sorumludur ve temel görevleri onlara öğretim hizmeti sunmaktır. Bu bağlamda öğretmenler için örgütsel vatandaşlık önemli bir hale gelmektedir. Örgütsel vatandaşlık, gönüllü öğretmen davranışlarını tanımlamak için önemlidir. Çünkü öğretmenlik mesleği, özü itibarıyla zorunlu görevlerden çok, başta öğrencilere olmak üzere içten gelen gönüllü yaklaşımı ve iyilik etmeyi barındırır (Buluç, 2008). Oplatka (2006), öğretmenlerin sergiledikleri ÖVD'nin dört temel odağa yöneldiğini tespit etmiştir (Akt: Karakuş, 2008):

Öğrenci. Bireysel olarak öğrencilerin faydasına yönelik davranışlardır. Formal ders saatleri dışında öğretmenin pedagojik açıdan öğrenciye yardım sağlaması, önceden önlemler alarak öğrencilerin sıkıntı yaşamaması için önceden önlemler alması ve sıkıntı içindeki öğrenciyle ilgilenmesi bu kapsamdadır.

Sınıf. Sınıftaki belli bir öğrenci grubuna ya da sınıfın tümüne yönelik olan davranışlardır. Öğretmenin öğrencilerin ev ödevlerini detaylı olarak incelemesi, sınıfta gerekli değişimi başlatması ve sınıfın sosyal etkinliklerine katılması bu kapsamdadır.

Personel. Öğretmenlerin okuldaki diğer meslektaşlarına yönelik olarak sergiledikleri davranışlardır. Öğretmenin yönetsel görevlerde ve mesleki konularda diğer meslektaşlarına yardım etmesi, öğretim materyalleri vermesi ve onlara duygusal anlamda destek olması bu kapsamdadır.

Okul Örgütü. Öğretmenin okulu ilgilendiren etkinliklere mesai dışında bile katılması, informal ve geçici görev gruplarına katılması ve okulla ilgili görevleri hiçbir ödül beklentisi olmadan üstlenmesi gibi genel anlamda okul örgütüne yönelik örgütsel vatandaşlık davranışlarıdır.

Bu çalışma göstermektedir ki okul örgütü içerisinde önemli bir yere sahip olan öğretmenler özel olarak tek bir öğrenciye ya da sınıfın geneline, meslektaşlarına ya da amirlerine veya okul örgütünü bir bütün olarak ele alıp genele yönelik katkılarda bulunabilmektedir. Örgütsel vatandaşlık duyguları güçlü olan öğretmenler yeni meslektaşlarına gönüllü olarak yardımcı olurlar. Onlarla birlikte hareket ederek, onları diğer arkadaşları ile tanıştırlar. Gönüllü olarak komite ve kurullarda görev alır, ekstra program etkinliklerine katılırlar. Yine öğretmenler kişisel zamanlarından vakit ayırarak okul dağıldıktan sonra bile okulda kalarak öğrencilere yardım ederler. Öğrencilerin uygun olmayan davranışlara yönelmelerini önlemek için onlara ağır iş yükü verilmesine direnirler. Okulda örgütsel vatandaşlık davranışları, ciddi bir eğitsel ortamı tanımlamaktadır. Bu eğitsel ortamda öğretmenler eğitim öğretim zamanını etkili kullanırlar ve çoğunlukla okuldadır. Profesyonel aktivitelere öncelik verir ve diğer meslektaşlarıyla verimli şekilde çalışır. Öğretmenler okulun ve öğrencilerin amaçlarına ulaşması doğrultusunda güç ve kabiliyetlerini kullanırlar (Buluç, 2008).

Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Boyutları

ÖVD uzmanlar tarafından farklı şekillerde boyutlandırılmıştır. Dennis Organ'ın yaptığı beşli boyutlandırma daha çok kabul görmektedir ve araştırmalarda dikkate alınmaktadır (Bell & Menguc, 2002; MacKenzie, Podsakoff & Fetter, 1993; Organ & Lingl, 1995; Castro & ark., 2004; Podsakoff & ark., 2000; Smith & ark. 1983; Deluga, 1994; Schnake & Dumler, 2003; Turnipseed, 2002; Barksdale & Werner, 2001; Paine & Organ, 2000; Organ, 1997; Ackfeldt ve Coote, 2005). Bu boyutlar; özgecilik (diğerlerini düşünme /altruizm), vicdanlılık (ileri görev bilinci /constientiousness), nezaket (courtesy), sivil erdem (örgütün gelişimine destek verme /civic virtue) ve gönüllülüktür (sportmenlik, centilmenlik /sportmanship).

Özgecilik (diğerlerini düşünme/altruizm). İş arkadaşlarına performanslarını arttırmalarına yönelik yardım etme olarak ifade edilmektedir (Castro & ark., 2004). Özgecilik doğrudan ve kasten yüz yüze olan durumlarda özel birine yardım etmeyi amaçlamaktadır. Örneğin yeni gelenlerin uyumuna destek olma, ağır iş yüküne sahip olanlara yardım etmek iş arkadaşlarının ihtiyaç duyduğu materyalleri gidip getirme gibi (Podsakoff & ark., 2000; Schnake & Dumler, 2003). Temelinde yardım etme davranışının yer aldığı bu alt boyutta bireyin kendi çıkarlarını düşünmemesi, cömert olması, nazik davranması ve iyi huylu olması özgecilik davranışını sergileyen bireylerde görülebilen özelliklerden birkaçı olduğu söylenebilir.

Vicdanlılık (ileri görev bilinci/constientiousness). Temelde genelleştirilmiş uysallık olarak tanımlanır (generalized compliance) (Schnake & Dumler, 2003). İş yerine istenilenden öte çalışmayı da ifade etmektedir. Örneğin çalışanın mesai saati bitse dahi örgütün faydası için çalışmaya devam etmesi gibi (Castro & ark., 2004). Vicdanlılık alt boyutunda bireyler ötekilerine yardım eder, diğerlerinin hatalarını aramaz ve engel olmaz, şirketin malını ve malzemesini boş yere harcamaz ve zarar vermez (Turnipseed, 2002). Özgecilikte yapılan yardım bireysel; ancak vicdanlılıktaki yardım daha geneldir (Deluga, 1994). Özgecilik ve vicdanlılık yardımlaşma davranışı olarak gruplandırılmıştır (Castro & ark., 2004).

Nezaket (courtesy). İlk kez Organ'ın dile getirdiği bu alt boyutta çalışanlar, iş ile ilgili diğer çalışanların yaşayabileceği problemleri önlemek için çaba harcar (Bell & Menguc, 2002). Örgütte işle ilgili sorun yaşayanlara yardım etmeyi amaçlayan davranışlardır (MacKenzie & ark., 1993). Birbirleriyle ilişkileri olmayan, kopuk bir şekilde çalıştırılan işgörenlerin informal ilişkileri olumsuz yönden etkileyeceğinden çalışanlar arasında nezaket ve yardımsever davranışları gelişmeyecektir. Nezaket alt boyutu çalışanlar arasındaki işbirliği ve iletişimi kapsamaktadır (Paine & Organ, 2000).

Sivil erdem (örgütün gelişimine destek verme /civic virtue). Katılımcıların tek vücut haline gelmesidir. Örneğin istenilmeden (talep edilmeden) örgütün faydasına, yararına olan eylemleri yapmak gibi (Castro & ark., 2004). Aynı zamanda örgüt içerisinde sorumluluk almaya yönelik isteklilikte bulunmadır (Bell & Menguc, 2002). Toplantılara katılma, örgütteki yenilikleri ve değişimleri koruma, örgütün gelişimine ön ayak olma gibi davranışlar sivil erdem alt boyutu içerisinde yer almaktadır. Bu alt boyut takım çalışması ve iş birliği, morali arttırma gibi çoklu bir etkiye de neden olmaktadır (MacKenzie & ark., 1993).

Gönüllülük (sportmenlik,centilmenlik/sportmanship). Sportmenlik, çalışanların iş alanlarındaki küçük aksaklıklarda hoşgörülü olmadaki isteklilik olarak tanımlanabilir (Ackfeldt & Coote, 2005). Sportmenlik tanımlamasında kaçınılmaz sıkıntılara karşı hoşgörülü olmada isteklilik göstermek, şikâyet etmeden işleri üstlenmek yer almaktadır. Sportmen çalışan, sıkıntılar yaşandığında şikâyet etmeyen fakat yoluna gitmeyen durumlar karşısında olumlu tutumlar sergileyen, iş arkadaşları tarafından önerileri dikkate alınmadığında gücenmeyen, iş grubu için iyi olan durum uğruna kişisel ilgilerden fedakârlık etmeye istekli olma ve kişisel görüşleri empoze etmeye çalışmama olarak sıralanabilir (Podsakoff & ark., 2000). Centilmenlik alt boyutunun temelinde işgörenlere karşı hoşgörülü ve anlayışlı olmak yer almaktadır (Deluga, 1994). Gerilime neden olabilecek davranışlardan kaçınma söz konusudur (Schnake & Dumler, 2003).

1.1.Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, çalışanların örgütsel vatandaşlığa ilişkin görüşlerini belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını geliştirmektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubu Van ili ve ilçelerindeki ilk ve ortaokullarda görev yapan 205 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okular; yüksek, orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çevrelerden seçilmesine özen gösterilmiştir. Uygulanan ölçeklerden dönmeyenler ve eksik/yanlış doldurulanlar düşüldükten sonra 205 ölçek analize dâhil edilmiştir.

2.2. Ölçme Aracının Geliştirilmesi Okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlığa ilişkin görüşlerini belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını geliştirmek amacıyla birinci aşamada kapsamlı bir yurtdışı ve yurtiçi literatür taraması yapılmış, daha sonra geniş bir madde havuzundan oluşan bir ölçek taslağı oluşturulmuştur. Maddelerin örgütsel vatandaşlığın tüm boyutlarını içerecek şekilde oluşturulmasına özen gösterilmiştir. İkinci aşamada ifadeler arasında benzerlik taşıyan maddelerin elenmesi ile 73 maddelik taslak form hazırlanmıştır. Daha sonra eğitim bilimleri, bilimsel araştırma yöntemleri ve istatistik alanlarında uzman sekiz öğretim üyesinin görüşüne sunulan taslak aracın madde sayısı 64 maddeye indirgenerek ön uygulamaya hazır hale getirilmiş ve yukarıda açıklanan çalışma grubu üzerinde uygulanmıştır. Ölçek "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği" (ÖVDÖ) olarak adlandırılmıştır.

ÖVDÖ, katılımcıların verilen ifadelerle ilişkin tepkilerini belirlemede (1) hiç katılmıyorum ve (5) tamamen katılıyorum arasındaki beş seçenekten oluşan Likert tipi katılım ölçeğidir.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeğinin kapsam geçerliği için literatür taraması yapılmış ve uzman görüşü alınmıştır. Kapsam geçerliği yanında yapı geçerliği için de faktör analizi tekniği olan temel bileşenler analizi ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Güvenirlik çalışması için Cronbach Alpha formülü kullanılmıştır. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliği için madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır.

3.BULGULAR

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğinin (ÖVDÖ) faktör yapısı için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi teknikleri uygulanmış ve bulgular bu başlıklar altında verilmiştir.

3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Temel Bileşenler. Verilerin temel bileşenler analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla bakılan KMO değeri .90, Barlett testi sonucu ise .000 bulunmuştur. Bu değerler verilerin analizler için uygun olduğunu göstermektedir. KMO değerinin uygun olduğunun görülmesinin ardından veriler temel bileşenler analizine tabi tutulmuş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 1.
Varimax Sonrası ÖVDÖ'nin Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları

Faktör	Madde	Döndürme Sonrası Faktör MaddeToplam Yük Değerleri Korelasyonu
Örgütsel bağlılık	1.	.705 0.590
	2.	.836 0.424
	3.	.750 0.480
	4.	.507 0.544
Saygı ve yardımlaşma	5.	.666 0.618
	6.	.670 0.581
	7.	.621 0.527
	8.	.691 0.466
	9.	.517 0.369
	10.	.415 0.598
Özerklik ve değerlilik	11.	.533 0.525
	12.	.655 0.581
	13.	.732 0.608
	14.	.595 0.551
	15.	.723 0.602
	16.	.773 0.614
	17.	.825 0.612
	18.	.782 0.578
Uyum ve itaat	19.	.613 0.490
	20.	.516 0.502
	21.	.752 0.452
	22.	.497 0.567
Katılımda gönüllülük	23.	.646 0.676
	24.	.652 0.752
	25.	.632 0.617
	26.	.531 0.525
	27.	.720 0.644
	28.	.757 0.513
	29.	.591 0.605
	30.	.595 0.606

Özgecilik	31.	.365	0.341
	32.	.580	0.499
	33.	.739	0.571
	34.	.582	0.337
	35.	.491	0.597
Vicdanlılık	36.	.721	0.433
	37.	.604	0.447
	38.	.715	0.493
	39.	.833	0.393
	40.	.577	0.486

Literatürde, her hangi bir maddenin ölçekte yer almasına karar verilirken faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olmasının seçim için iyi bir ölçüt olacağı belirtilmiştir (Gorsuch, 1983; Netemeyer, Bearden & Sharma, 2003). Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değerinin .30'a kadar indirilebileceği ileri sürülmüştür. Öte yandan bir maddenin yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olmasına dikkat edilerek, çok faktörlü bir yapıda birden çok faktörde yüksek yük değeri veren madde, binişik bir madde olarak tanımlanmakta ve ölçekten çıkarılması gerektiği açıklanmaktadır (Büyüköztürk, 2007). İlk analizler sonucunda analize alınan maddelerden yirmi dördü yukarıda belirtilen ölçütleri karşılamadığından ölçekten çıkartılmıştır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi yapılan döndürme sonucunda ölçekte yer alan 40 maddenin birbirinden bağımsız 7 faktörde toplandığı; maddelerin faktörlerindeki yük değerlerinin 0.337 ile 0.752 arasında değiştiği görülmüştür. Analiz sonucunda birinci faktörün 4, ikinci faktörün 6, üçüncü faktörün 8, dördüncü faktörün 4, beşinci faktörün 8, altıncı faktörün 5 ve yedinci faktörün 5 maddeden oluştuğu görülmüştür. İçerik ve anlam itibarıyla 20. madde uyum ve itaat ile vicdanlılık boyutlarında yer alabilecek bir maddedir. Ancak analiz sonucunda uyum ve itaat boyutunda yüksek faktör yük değeri verdiğinden bu boyutta yer almasının daha uygun olacağına uzman görüşü alınarak karar verilmiştir. Faktör analizi sonucu 20. madde uyum ve itaat alt boyutunda yer almıştır. Ancak söz konusu madde aynı zamanda vicdanlılık alt boyutunda da düşünülebilir.

Yedi faktörlü olarak saptanan ÖVDÖ'nün her bir alt faktörü için güvenilirliğin bir göstergesi olarak alfa iç tutarlık katsayısı ve bu çerçevede madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonları .30 ve üzeri olan maddeler ölçeğe dahil edilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi faktörlerde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları birinci faktörde 0.424 ile 0.590, ikinci faktörde 0.369 ile 0.618, üçüncü faktörde 0.525 ile 0.614, dördüncü faktörde 0.452 ile 0.567, beşinci faktörde 0.513 ile 0.752, altıncı faktörde 0.337 ile 0.597, yedinci faktörde 0.393 ile 0.486 arasında değişmektedir. Buna göre ölçekte yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici özellikte oldukları söylenebilir. Ölçeğe ait alt faktörlerin açıkladıkları varyans oranları, özdeğerleri ve alfa katsayıları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Alt Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları, Özdeğerleri Ve Alfa Katsayıları

Faktör	Özdeğerler	Açıkladığı Varyans (%)	Alfa
Örgütsel bağlılık	13,199	32,996	0.825
Saygı ve yardımlaşma	3,345	8,363	0.823
Özerklik ve değerlilik	2,215	5,537	0.899
Uyum ve itaat	1,668	4,169	0.744
Katılımda gönüllülük	1,524	3,810	0.901
Özgecilik	1,439	3,596	0.713
Vicdanlılık	1,249	3,123	0.805
Toplam		61,594	0.943

Tablo 2 incelendiğinde, faktörlerin açıkladıkları varyans oranının, sırasıyla, birinci faktörde %32,996; ikinci faktörde %8,363; üçüncü faktörde %5,537; dördüncü faktörde %4,169; beşinci faktörde %3,810;

altıncı faktörde %3,596 ve yedinci faktörde %3,123 olduğu görülmüştür. Faktörlerin açıkladığı toplam varyans % 61,594 olarak bulunmuştur. Bir güvenilirlik değeri olan iç tutarlılık göstergesi Alfa katsayısı; birinci faktör 0.825, ikinci faktör için 0.823, üçüncü faktör için 0.899, dördüncü faktör için 0.744, beşinci faktör için 0.901, altıncı faktör için 0.713 ve yedinci faktör için 0.805 olarak hesaplanmıştır.

3.2. Doğrulamalı Faktör Analizi

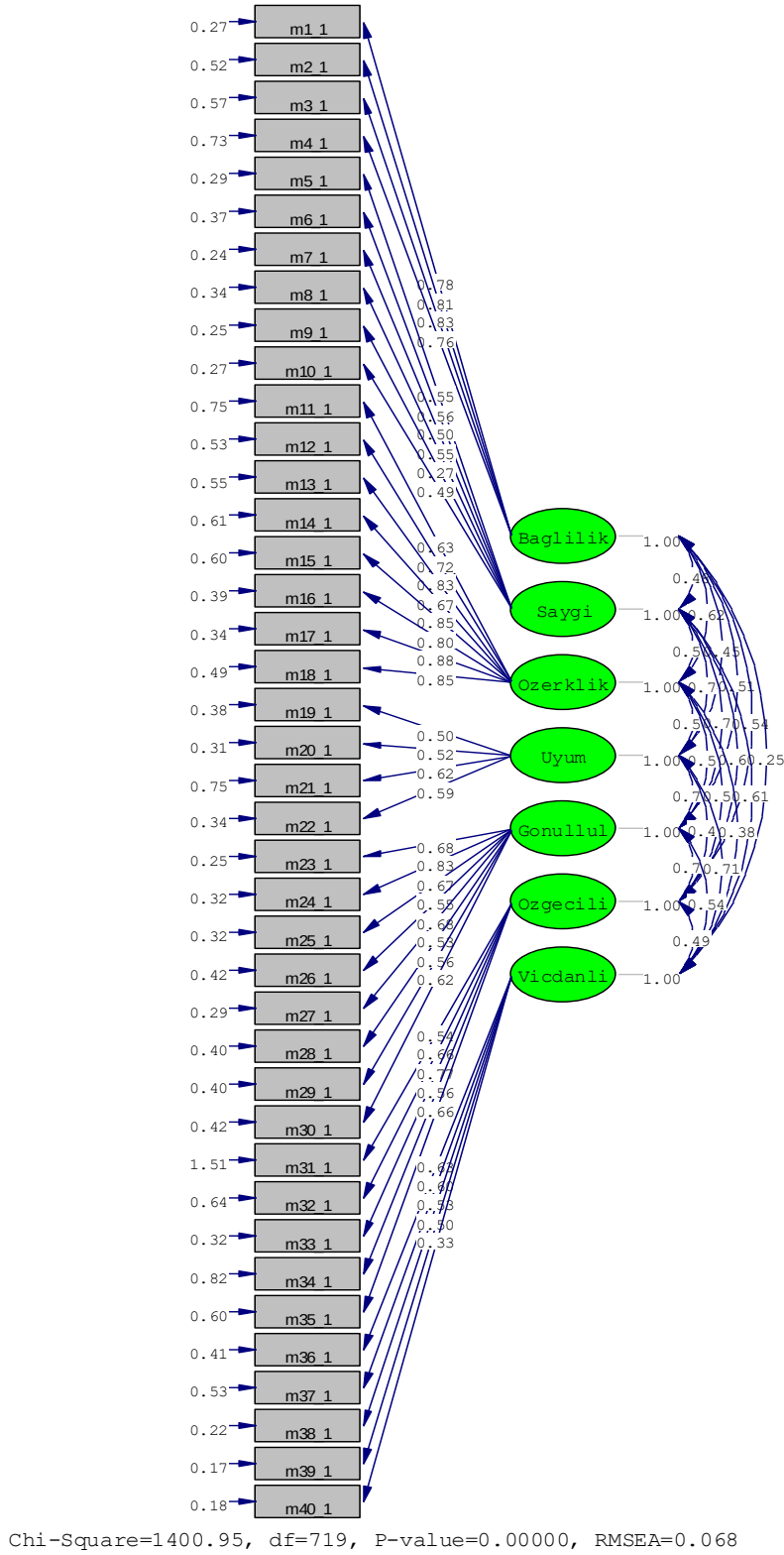
Doğrulamalı faktör analizi, açıklayıcı faktör analizinden farklı olarak, araştırmacılar tarafından belirlenmiş bir kuramsal yapının doğrulanması veya önceden belirlenmiş teorik bir modeli test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Kayri, 2009; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003, Şimşek, 2007). Doğrulamalı faktör analizi, bazı ölçütler doğrultusunda açıklayıcı yöntemin iddia ettiği modeli sınamayı ve modelin uygunluğunu (model fit) test etmeyi amaçlamaktadır. Doğrulamalı faktör analizi için birçok doğrulamalı uyum indeksleri kullanılmaktadır. Ancak verilen uyum indekslerinden hangilerinin modelin uyumu için dikkate alınacağı açık olmamasına karşın (Şimşek, 2007), yapılan çalışmalarda sıklıkla kare (χ²) RMSEA, AGFI, CFI, RMR ve GFI indekslerinin kullanıldığını görmekteyiz (Kayri, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2001; Moosbrugger ve Müller, 2003). DFA sonuçlarına göre tüm maddelerin *t* değerleri anlamlı bulunmuştur (*t* >1.96). Başka deyişle, ölçekten herhangi bir madde çıkarılmasına gerek kalmadan geliştirilen Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğinin yedi faktörlü teorik yapısı doğrulanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerinin tamamı gözlenen verinin yedi boyutlu olan ölçeğin teorik yapısına iyi uyum gösterdiğini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Bu çalışmada örgütsel vatandaşlık davranışını belirlemek amacıyla hazırlanmış 40 maddelik modelin uyum indeksleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Ölçek Maddelerinin Faktör Yapısı İçin Uyum İyilik İndeksleri

İyilik Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Sınır	Değer
χ ² / Sd	<5 orta düzeyde uyum <3 iyi uyum	1400.95/719= 1.95
CFI	>0.90	0.96
NFI	>0.90	0.92
NNFI	>0.90	0.95
RFI	>0.85	0.91
S-RMR	<0.08	0.05
RMSEA	<0.08	0.06

Tablo 3'te ölçek maddelerinin kabul edilebilir sınır düzeyleri verilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2010; Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Şimşek, 2007). Buna göre benzerlik oranı Ki-Kare istatistiği χ² (719)=1400.95, *p*<0.01, kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA)= 0.06; standardize edilmiş kök ortalama kare artık (S-RMR)= 0.05; karşılaştırmalı uyum endeksi (CFI) = 0.96; normlanmış uyum endeksi (NFI) = 0.92; göreceli uyum endeksi (RFI) = 0.91 olarak hesaplanmıştır. Doğrulamalı faktör analizi sonucuna göre ölçeğin yedi faktörlü kuramsal yapısının iyi düzeyde kabul edilebilir ve istatistiksel olarak geçerli sonuçlar verdiği görülmüştür. Buna göre, doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen yedi faktörlü yapının iyi bir modele sahip olduğu savunulabilir. Ayrıca modelin iç tutarlılığını temel alan uyum indekslerinin de istenilen düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçek maddelerine ilişkin yol (path) grafiği ise Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şe

Şekil 1.Ölçek maddelerine ilişkin yol (path) grafiği

Şekil 1’de her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. örgütsel bağlılık alt boyutunda maddelere ilişkin korelasyon katsayıları .76 ile .83 arasında; saygı ve yardımlaşma alt boyutunda .27 ile .56 arasında, özerklik ve değerlilik alt boyutunda .63 ile .88 arasında, uyum ve itaat alt boyutunda .50 ile .62 arasında, katılımda gönüllülük alt boyutunda .53

ile .83 arasında, özgecilik alt boyutunda .54 ile .77 arasında ve vicdanlılık alt boyutunda .33 ile .63 arasında değişim göstermektedir. Ayrıca Şekil 1'deki yol (path) diyagramı, modelin uygun ve maddeler arasındaki korelasyonun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir

3.3. Ölçeğin Teknik Özellikleri

Ölçeğin türü: Çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışını belirleme yönelik katılım ölçeği /Kâğıt kalem testi

Kimlere uygulanabileceği: Okulda görev yapan öğretmenlere ve yöneticilere (Maddeler ve ifadeler uyarlanarak diğer örgütlerde de uygulanabilir)

Derecelendirme: 5'li Likert (1 Hiç katılmıyorum - 5 Tamamen katılıyorum)

Kapsamı: ÖVDÖ, okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen bir ölçme aracıdır. 40 maddeden oluşan ölçek yedi alt boyuta sahiptir:

- Örgütsel bağlılık (4 madde /1. - 4. maddeler arası)
- Saygı ve yardımlaşma (6 madde /5. - 10. maddeler arası)
- Özerklik ve değerlilik (8 madde /11. - 18. maddeler arası)
- Uyum ve itaat (4 madde /19. - 22. maddeler arası)
- Katılımda gönüllülük (8 madde /23. - 30. maddeler arası)
- Özgecilik (5 madde /31. - 35. maddeler arası)
- Vicdanlılık (5 madde /36. - 40. maddeler arası)

Puanlama/değerlendirme: Ölçekten her boyutun puanı ile ölçeğin genel toplam puanı olmak üzere sekiz ayrı puan elde edilmektedir. Ölçekte bir madde ters kodlanmaktadır (31. madde). Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 200, en düşük puan 40'tır. Alınan yüksek puan, olumlu örgütsel vatandaşlık davranışını (çalışanın örgütte yüksek düzeyde vatandaşlık davranışı sergilediğini) göstermektedir. Ölçekten alınan toplam puan madde sayısına (40) bölünerek, bireyin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin bir sonuca varılabilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Geliştirilen Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği (ÖVDÖ), beşli Likert tipinde derecelendirmeli bir katılım ölçeğidir. Yukarıdaki bulgular ışığında, ÖVDÖ'nün eğitim örgütlerinde çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını ölçebilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bu çalışma, ileride bu konuda araştırma yapmak isteyenlere, konunun boyutlarını ortaya koyma açısından yol gösterici olabilir.

Kaynakça/Reference

- Ackfeldt, A. L. & Coote, L. V. (2005). A study of organizational citizenship behaviors in a retail setting. *Journal of Business Research*, 58 (2), 151-159. [doi.org/10.1016/S0148-2963\(03\)00110-3](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(03)00110-3)
- Allen, T. D., Barnard, S., Rush, M. C. & Russell, J. E. A. (2000). Ratings of organizational citizenship behavior: does the source make a difference?. *Human Resource Management Review*. 10 (1), 97-114. [doi.org/10.1016/S1053-4822\(99\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(99)00041-8)
- Barksale, K. & Werner, J. M. (2001). Managerial ratings of in-role behaviors, organizational citizenship behaviors, and overall performance: testing different models of their relationship. *Journal of Business Research* 51 (2), 145-155. [doi.org/10.1016/S0148-2963\(99\)00061-2](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(99)00061-2)
- Bateman, T. S. & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: the relationship between affect and employee 'citizenship'. *Academy of Management Journal*. 26 (4), 587-595. DOI: 10.2307 / 255908
- Bell, S. J. & Menguc, B. (2002). The employee-organization relationship, organizational citizenship behaviors, and superior service quality. *Journal of Retailing*. 78 (2), 131-146. [doi.org/10.1016/S0022-4359\(02\)00069-6](https://doi.org/10.1016/S0022-4359(02)00069-6)
- Bentler, P. M. & Hu, L. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteri versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55. doi.org/10.1080/10705519909540118
- Bogler, R. & Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school. how does it relate to participation in decision making?. *Journal of Educational Administration*. 43 (5), 420-438. doi.org/10.1108/09578230510615215
- Buluc, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 6 (4), 571-602.
- Castro, C. B., Armario, E. M. & Ruiz, D. M. (2004). The influence of employee organizational citizenship behavior on customer loyalty. *International Journal of Service Industry Management*, 15 (1), 27-53. doi.org/10.1108/09564230410523321
- Celik, M. (2007). Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı: bir uygulama. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi İşletme Anabilim Dalı, Erzurum.
- Cetin, M., Yeşilbağ, Y., ve Akdağ, B. (2003). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 39-54.
- Cınar, F. (2006). Organizasyonel yurttaşlık davranışı ve bir uygulama. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deluga, R. J. (1994). Supervisor trust building, leader-member exchange and organizational citizenship behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67, 315-326. doi.org/10.1111/j.2044-8325.1994.tb00570.x
- Gorsuch, L. R. (1983). *Factor analysis: second edition*. London: Lawrance Erlbaum Associates, Publishers.
- Karakuş, M. (2008). İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumunu düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.
- Kendirgil, S. (2006). Çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme eğilimleri üzerinde örgüt kültürünün etkisi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Davranış Bilimleri Bilim Dalı, İstanbul.
- MacKenzie, S. B., Podsakoff, P. M. & Fetter, R. (1993). The impact of organizational citizenship behavior on evaluations of salesperson performance. *Journal of Marketing*, 57 (1), 70-83. DOI: 10.2307 / 1252058
- Morrison, E. W. (1994). Role definitons and organizational citizenship behavior: the importance of the employee's perspective. *Academy of Management Journal*. 37 (6), 1543-1567. doi.org/10.2307/256798

- Netemeyer, R., Bearden, W. & Sharma, S. (2003). *Scaling procedures issues and application*. California: Sage Publications, Inc.
- Organ, .W. (1997). Organizational citizenship behavior: it's construct clean-up time. *Human Performance*, 10 (2), 85-97. DOI: 10.1207 / s15327043hup1002_2
- Organ, D. W. & Lingl, A. (1995). Personality, satisfaction, and organizational citizenship behavior. *The Journal of Social Psychology*. 135 (3), 339-350. doi.org/10.1080/00224545.1995.9713963
- Paine, J. B. & Organ, D. W. (2000). The cultural matrix of organizational citizenship behavior: some preliminary conceptual and empirical observations. *Human Resource Management Review*, 10 (1), 45-59. [doi.org/ 10.1016/S1053-4822\(99\)00038-8](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(99)00038-8)
- Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: a critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26 (3), 513-563. doi.org/10.1177/014920630002600307
- Schnake, M. E. & Dumler, M. P. (2003). Levels of measurement and analysis issues in organizational citizenship behavior research. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 76 (3), 283-301. [doi.org/ 10.1348/096317903769647184](https://doi.org/10.1348/096317903769647184)
- Smith, C. A., Organ, D. W. & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior: its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68 (4), 653-663. doi.org/10.1037/0021-9010.68.4.653
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, G. B. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics (fourth edition)*. USA: Allyn and Bacon Press.
- Turnipseed, L. (2002). Are good soldiers good? exploring the link between organizational citizenship behavior and personal ethics. *Journal of Business Research*, 55 (1), 1-15. [doi.org/10.1016/S0148-2963\(01\)00217-X](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(01)00217-X)

EKLER**Ek-1. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği (ÖVDÖ)**

1. Okulumu karşı güçlü bir bağlılık hissediyorum.
2. Okulumu ailemin bir parçası olarak görüyorum.
3. Okulumu duygusal olarak bağlanmış durumdayım.
4. Her ortamda okulumu savunurum.
5. Okulumun başarısını arttırmak için aktif olarak çalışırım.
6. Okulun gelişmesine hizmet edecek faaliyetlerde bulunurum.
7. Öğretmen arkadaşlarıma yardımcı olurum.
8. Bilgi ve deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.
9. Meslektaşlarımla haklarına saygı duyarım.
10. Okulun temiz ve düzenli olması için elimden geleni yaparım.
11. Okulda her zaman bana uzanacak bir yardım eli vardır.
12. Okulum ile ilgili alınan kararlar konusunda bilgilendirilirim.
13. Karar ve uygulamalarda görüşüm alınır.
14. Okul müdürü mesleki bilgi ve becerilerime güvenir.
15. Okul müdürü işimle ilgili girişimlerimde beni cesaretlendirir.
16. Karar ve uygulamalarda görüşlerim dikkate alınır.
17. Yöneticiler beklenti ve değerlerimi dikkate alır.
18. Yöneticiler görevimde iyi niyetten ortaya çıkan hataları hoş görür.
19. Okulda zihinsel uyanıklıkla çalışmaya hazır olurum.
20. Ders esnasında vaktimi boşa harcamam.
21. Okulumdaki sorunlar çözülünceye kadar sabrederim.
22. Okulun kurallarına ve yönergelerine bağlıyım.
23. Yeni projeler için fikirlerimi paylaşıyorum.
24. Okulda yenilik ve gelişme için görüşlerimi yönetimle paylaşıyorum.
25. İş arkadaşlarıma yaratıcı önerilerde bulunurum.
26. Okulumdaki doğru ya da yanlış uygulamaları profesyonelce değerlendiririm.
27. Okulda yürütülen çalışmaları geliştirmek için yeni fikirler araştırırım.
28. Diğerlerinden farklı olan düşüncelerimi dürüstçe dışa vururum.
29. Okuldaki işleyiş hakkında görüşlerimi paylaşmaktan çekinmem.
30. Okulumun gelişmesi için yenilikçi önerilerde bulunurum.
31. Okulda görevim dışında verilen ek işlere karşıyım.
32. Göreve yeni başlayanların yetiştirilmesine yardım için vakit ayırıyorum
33. İş yükü ağır olan meslektaşlarıma yardım ederim.
34. Okula gelmeyen meslektaşlarımla işlerini yapmaya çalışırım.

35. Okul yöneticilerine çalışmalarında yardım ederim.
36. Dakik biriyimdir.
37. Teneffüs aralarımı uzatmam.
38. Dıştan kontrol olmadan da okulun düzen ve kurallarına uyarım.
39. Okula zamanında gelirim.
40. Öğrencilere karşı kendimi her zaman sorumlu hissederim.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Organizational citizenship behaviour highlights employees' voluntarily and willingly displayed arbitrary behaviour at work, without any pressure or constraint and expectations of personal interests. Organizational citizenship is defined as traditional extra-role behaviour, using the "Good Soldier Syndrome" metaphor (Bateman and Organ, 1983; Organ, 1988, 1997; Turnipseed, 2002) (Morrison, 1994; Bell and Menguc 2002; Schnake and Dumler, 2003).

Pro-social behaviour associated with organizational citizenship (Brief and Motowidlo, George, 1990, 1991, George and Bettenhausen, 1990, cited by Podsakoff et al., 2000), reflects *assistance oriented behaviour in organizations and towards colleagues*, which means organizational citizenship behaviour. Such assistance is not an obligation under contract or included in job definition, but a voluntary, unpaid favour as a result of employee attachment to organization (Çetin, Yeşilbağ and Akdağ, 2003). To illustrate, extra-role behaviour is willingly displayed non-compulsory behaviour by employees for organizational benefits, on contrary to formal role behaviour (Çelik, 2007). The following exemplifies such behaviour: helping new organizational members, particularly with job adaptation, friendly attitudes towards clients and protecting organizations against unexpected threats (Çinar, 2000).

Employees, who display organizational citizenship behaviour, help their colleagues, accept instantly delegated tasks indulgently and make positive out-of-work comments on workplace and managers. Thus, citizenship behaviour has a high potential to increase employee performances, organizational commitment and task efficiency (Ackfeldt and Coote, 2005).

Organizational citizenship is a critical issue for teachers because teaching naturally involves willing approaches, especially towards students, and assistance rather than obligations (Buluç, 2008). According to Dipaola and Hoy (2005), teachers with strong organizational citizenship feelings voluntarily help juniors, accept task assignments and participate in extra activities. Additionally, they help students in their spare time. Organizational citizenship behaviour has the following factors in most general approach:

Altruism means helping colleagues to increase performance (Castro et al., 2004). It aims assistance in direct, deliberate face-to-face communication settings.

Conscientiousness is basically defined as generalized compliance (Schnake and Dumler, 2003) and means working more than demanded like an employee works overtime for organizational benefits (Castro et al., 2004). In this factor, individuals help others; they neither hunt down others' errors nor hinder them, nor waste or damage organizational assets and equipment (Turnipseed, 2002).

Courtesy: In this factor, employees endeavour to prevent job-related difficulty that colleagues may experience (Bell and Menguc, 2002). It aims to help those who suffer job related trouble (MacKenzie et al., 1993). Courtesy involves collaboration and communication between employees (Paine and Organ, 2000).

Civic virtue means organizational shareholders get together as one, as in non-demanded acts for organizational benefits (Castro et al., 2004). At the same time, it represents willingness for organizational responsibilities (Bell and Menguc, 2002).

Sportsmanship could be defined as employee willingness for tolerance in trivial job-related breakdowns (Ackfeldt and Coote, 2005). Those with such quality display the following behaviour:

- Uncomplainingly maintaining a positive attitude in trouble
- Feeling no resentment when their own suggestions are ignored by colleagues,
- Willing to give up personal interests for the benefits of work team
- Avoiding imposing their personal views (cited by Podsakoff et al, 2000).

1.1.Purpose

The purpose of the study was to develop a valid, reliable measurement instrument to explore employee views about organizational citizenship.

2.Method

2.1.Research model and research group

The research had the survey design. The research group consisted of 250 primary and secondary school teachers in the city centre and districts of Van, a province in eastern Turkey. The schools where the participant teachers were employed were carefully chosen from high, middle and low socio-economic classes. 205 inventories were included in the analysis upon the exclusion of non-responded, uncompleted/misfiled ones. 81 participant teachers were female, while 124 were male.

2.2.Development of Measurement Instrument

A literature review based item pool was obtained to develop the measurement instrument. Later, a 64-item pilot form designed as a result of expert views was applied to the research group. The scale was called "Organizational Citizenship Behaviour Scale" (OCBS). The OCBS is a five-point Likert type scale.

2.3.Data Analysis

The literature was reviewed and experts were consulted for content validity of the Organizational Citizenship Behaviour Scale. Principal Components Analysis, a factor analysis method, and confirmatory factor analysis were employed for construct validity. Cronbach Alpha formula was used for reliability study.

3. Findings, Discussion and Results

The Organizational Citizenship Scale (OCS) is a five-point Likert type scale. In the light of the above mentioned findings, it could be suggested that the OCS is a valid, reliable instrument to measure citizenship behaviours of employees in educational organizations. The research might serve as an indicative reference for researchers of further studies in terms of the currently defined factors.

3.1.Exploratory Factor Analysis

KMO value of the scale was found .90 and Barlett's test result was .000. As a result of the initial analyses, twenty four items under analysis were extracted as they did not meet the criteria. The 40 items included in the scale were grouped under seven factors. The first factor consisted of four items, the second factor consisted of six items, the third factor consisted of eight items, the fourth factor consisted of four items, the fifth factor consisted of eight items, the sixth factor consisted of five items and the seventh factor consisted of five items. Factor loadings of the items ranged from 0.337 to 0.752, and item-total correlations from 0.369 to 0.752. Total variance explained by the factors was found 61,594%. Cronbach Alpha coefficient was calculated as 0.825 for the first factor, 0.823 for the second factor, 0.899 for the third factor, 0.744 for the fourth factor, 0.901 for the fifth factor, 0.713 for the sixth factor and 0.805 for the seventh factor.

3.2.Confirmatory Factor Analysis

According to the confirmatory factor analysis (CFA) results, t values of all the factors were found to be significant ($t > 1.96$). In other words, the theoretical seven-factor construct of the Organizational Citizenship Scale was confirmed, without extracting any items. All the fit-indices obtained from CFA were employed to reveal that the observed data had a good fit in the seven-item scale construct within the theoretical framework. As a result of CFA, it was seen that the seven-item factor theoretical construct of the scale gave above average, acceptable and statistically valid results. Thus, it might be claimed that

the seven-factor construct as a result of CFA has a good model. Moreover, it was shown that goodness of fit indices, based on the internal consistency of the model was at a desirable level. Additionally, the path diagram in Figure 1 shows that the model has a good fit and the correlation between the items is found to be above average.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda (%50) katkı sağlamıştır.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesinde yürütülen 1. yazarın doktora tez çalışmasından üretilmiştir.