



e-international

journal of educational research
e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi



The Issue Articles / Sayı Makaleleri

Okul Müdürlerinin Muhakkik Olarak Görevlendirilmelerinin Okuldaki Yönetim İşleri İle İnceleme ve Soruşturma İşlemlerine Olan Etkileri
The Effects of the Appointment of School Principals as Inspectors on the School's Administrative Affairs and Investigation and Investigation Procedures

Ahmet Han- Hasan Demirtaş

6.Sınıf Ses ve Özellikleri Ünitesine Yönelik Başarı Testi Geliştirme Çalışması: Geçerlik ve Güvenirlilik Analizi
Achievement Test Development Study for 6th Grade Sound and Characteristics Unit: Validity and Reliability Analysis

Ali Kurt- Murat Aydın- Üzeyir Bekerci

Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin (YÖMÖ-Ü) Türkçeye Uyarlanması

Adaptation of Motivation for Learning in Higher Education Scale (EMAPRE-U) to Turkish

Özge Erduran Tekin

The Mediating Effect of Academic Resilience on the Relationship between Psychological Resilience and Academic Achievement

Psikolojik Sağlık ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Yılmazlığın Aracı Etkisi

Barış Demir

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Dezavantajlı Gruplar

Disadvantaged Groups in Social Studies Curriculum and Social Studies Textbooks

Serpil Demirezen - Esra Kaya

Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonları, Dijital Oyun Oynama Tutumları ve Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişki

The Relationship between University Students' Physical Activity Participation Motivation, Digital Gaming Attitudes, and Problem-Solving Skills

Arkan Ektirici

Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinin Cinsiyet ve Okul Kademesi Değişkenleri Açısından Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi
Examining the Measurement Invariance of the Social Media Addiction Scale for Adolescents in Terms of Gender and Grade Level Variables

Oğuz Koç- Erdem Boduroğlu- Hüseyin Ekinay

Ergenlerde Etnik Grup ve Boş Zaman Aktivitesi
Ethnic Group and Leisure Time Activity in Adolescents

Mustafa Özkes

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Okuma-Yazma Öğrenmelerine İlişkin Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri

Special Education Teachers' Views on the Reading-Writing Learning Processes of Individuals with Intellectual Disabilities

Nesime Kübra Terzioğlu- Ayşenur Topaç

The Relationship between Covid-19 Anxiety, Burnout, Mental Well-Being, and Resilience in Student-Athletes and Non-Student-Athletes
Sporcu ve Sporcu Olmayan Üniversite Öğrencilerinde Covid-19 Kaygısı, Tükenmişlik, Mental İyi Oluş Ve Dayanıklılık Arasındaki İlişkiler

Yunus Sinan Biricik- Mehmet Haluk Sivrikaya- Burak Karababa

İlkokul Öğrencilerinin "Özel Gereksinimli Birey" Kavramına İlişkin Metaforik Alguları

Metaphorical Perceptions of Primary School Students Regarding "Individuals with Special Needs"

Irem Gürgin- İbrahim Coşkun

A Research on Opinions of Students, Teachers and Parents about Midterm Holiday

Ara Tatil Uygulamasına Yönelik Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi

Bahadır Kılcan- Onur Gülleryüz- Gökmen Güneş- Tuğba Kılcan- Gökçe Kılıçoğlu- Sadettin Erbaş

Psychometric Properties and Factor Structure of the Turkish Version of the Short Form of Behavioral Activation for Depression Scale (BADS-SF) in Non-Clinical Adults

Davranışsal Aktivasyon Depresyon Ölçeği-Kısa Formu'nun (DADÖ-KF) Türkçe Uyarlamasının Klinik Olmayan Yetişkin Örneklemde Psikometrik Özellikleri

Yavuz Koşan- M. Siyabend Kaya

Awareness and Applications of Visual Arts Teachers for Multiple Intelligences Theory

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına Yönelik Farkındalık ve Uygulamaları

İsmail Tetikci- Gonca Erim- Berzehan Aydın

Exploring the Graduate Students' Opinions on Curriculum and Instruction Graduate Program

Lisansüstü Öğrencilerinin Eğitim Programları ve Öğretim Lisansüstü Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Ahmet Uyar-Burcu Karafil

The Effect of Web 2.0 Tools on Students' Attitudes and Achievement in Online English Language Teaching

Çevrimiçi İngilizce Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Öğrencilerin Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkisi

Seçkin Can

Determination of Global Competence Levels of Pre-Service Social Studies Teachers

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Yetkinlik Düzeylerinin Belirlenmesi

Ayşegül Pehlivan Yılmaz

ÖSYM'nin Müzik Öğretmenliği Programlarıyla İlgili Ön Koşuluna Yönelik Öğretim Elemanı Görüşleri

Instructor Opinions on Measurement, Selection and Placement Center (MSPC)'s Prerequisite for Music Teaching Programs

Ömer Üçer- Gülce Yılmaz- Mert Gürer- Ömer Bilgehan Sonsel

Preschool Children's Views on Nasreddin Hodja Jokes

Okul Öncesi Çocukların Nasreddin Hoca Fıkralarına İlişkin Görüşleri

Seda Eskidemir Meral

Dergi Hakkında/About the Journal**Sayı Editörü/Issue Editor**

Prof. Dr. Mehmet Üstiner

Dil Editörleri/Language Editors

Ali Sabancı
Aslı Ağıröğlü Bakır
Didem Arlı Koşar
Dilşad Bakır
İhsan Topçu
Osman Ferda Beytekin

Yazı Ön İnceleme Kurulu**The Board of Manuscript Prereview**

Yılmaz Tombul (Ege Üniversitesi)
Ali Türkdoğan (Cumhuriyet Üniversitesi)
Ebru Bozpolat (Cumhuriyet Üniversitesi)
Evren Karataş (Cumhuriyet Üniversitesi)
Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet Üniversitesi)
Didem Arlı Koşar (Hacettepe Üniversitesi)
Hatice Yıldız (Cumhuriyet Üniversitesi)
Mustafa Kışoğlu (Aksaray Üniversitesi)
Esen Altunay (Ege Üniversitesi)
Serkan Buldur (Cumhuriyet Üniversitesi)
Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)
S.Tunay Kamer (Kastamonu Üniversitesi)
Ramazan Alabaş (Kastamonu Üniversitesi)
Muhammed Salman (Kastamonu Üniversitesi)
İclal Dağdeviren (Cumhuriyet Üniversitesi)
Gülçin Oflaz (Cumhuriyet Üniversitesi)
Hilal Kahraman (Cumhuriyet Üniversitesi)
Murat Arslan (Ege Üniversitesi)
Ersin Türe (Erzincan Üniversitesi)
Pınar Kızılhan (Ankara Üniversitesi)
Nedim Özdemir (Ege Üniversitesi)
Tugba Babacan (Anadolu Üniversitesi)

Editör Kurulu / Editorial Board

Annan Baki (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Ahmet Üstün (Amasya Üniversitesi)
Algeless Milka Silva (Federal University of Piauí)
Ayşegül Ulutaş Keskinlik (İnönü Üniversitesi)
Bambang Supriyanto (Atma Jaya University)
Betül Çotuksöken (Maltepe Üniversitesi)
Cynthia Martinez-Garcia (Sam Houston State University)
Dana Rolison Harwell (University of West Alabama)
Daniela Dimitrova-Radojichikj (Cyril and Methodius University)
Esteban Vazquez-Cano (Univ. Nacional de Educación a Distancia)
E Wayne Ross (University of British Columbia)
Fouad Bendifallah (Université de Montréal)
Carlos Hervás-Gómez (Universidad de Sevilla)
Hasan Şimşek (Bahçeşehir Üniversitesi)
Hasan Demirtaş (İnönü Üniversitesi)
İoanna Kuçuradi (Maltepe Üniversitesi)
Kaarina Määttä (University of Lapland)
Kasım Karakütük (Ankara Üniversitesi)
Kathy Cabe Trundle (Ohio State University)
Kemal Altıparmak (Ege Üniversitesi)
Ken Reid (Swansea Metropolitan University)
Lucia Marie Flevaras (Ohio State University)
L. DiAnne Borders (University of North Carolina)
Linda Noel Batiste (Virginia State University)
Mark Geary (Dakota State University)
Merih Tekin Bender (Ege Üniversitesi)
Mesut Saçkes (Balıkesir Üniversitesi)
Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)
Mojeed K. Akinsola (University of Ibadan)
Naresh Agarwal (Simmons University)
Necdet Konan (İnönü University)
Nevra Atış Akyol (Cumhuriyet Üniversitesi)
Nor'ain Mohd Tajudin (Universiti Pendidikan Sultan Idris)
Pigga KESKITALO (Saami University College)
Sadettin Sarı (Süleyman Demirel Üniversitesi)
Simin Ghavifekr (University of Malaya)
Sinan Kaya (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Süleyman Doğan (Ege Üniversitesi)
Stein Brunvand (University of Michigan-Dearborn)
Thomas E. Hodges (University of South Carolina)
Thomas Mclaughlin (Gonzaga University)
Uğur Demiray (Anadolu Üniversitesi)
Ümit Şahbaz (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Tuncay Öğretmen (Ege Üniversitesi)
Vasiliki Mitropoulou (Aristotle University)
Vinod Kumar Kanvaria (University of Delhi)
Wally Barnes (Sam Houston State University)
Yassir Semmar (Qatar University)
Yüksel Kavak (TED Üniversitesi)
Zeki Kaya (Gazi Üniversitesi)

Sayı Hakemleri/Issue Reviewers*

*Hakem ismine tıkladığınızda hakkında daha geniş bilgiye ulaşılabilir. / By clicking on the name of the reviewer, more detailed information can be accessed.

Ahmet İSLAM Ahmet Mutlu TERZİOĞLU Aslı SAYLAN KIRMIZIĞÜL Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN Başak GÜLLÜM Buğra ZENGİN Burak AYÇİÇEK	Fatih ORÇAN Gökhan GÜNEŞ Gönül Tekkurşun Demir Hakan SARAÇ Halil İbrahim CİCİOĞLU Kelime ERDAL Mehmet Enes SAĞAR	Mehmet ORAN Mehmet SARAÇ Muhammed Davut GÜL Mustafa CEYLAN Neslihan KARAKUŞ Özlem ÖMÜR	Sercan BURSA Songül MOLLAOĞLU Suat KAYA Yaşar BARUT Yüksel ÇIRAK Zöhre KAYA
<i>The reviewers who donated the refereeing fee to various charitable organizations / Hakemlik ücretini çeşitli hayır kuruluşlarına bağışlayan hakemlerimiz</i>			
Ahmet Rifat KAYIŞ (LÖSEV) Çağlar ÇAĞLAR (LÖSEV) Derya ATIK KARA (LÖSEV) Ersin TÜRE (LÖSEV) Eyüp İZCİ (AFAD) Gökçe KILIÇOĞLU (LÖSEV)		Hanife KAHRAMAN (LÖSEV) Osman Ferda BEYTEKİN(LÖSEV) Serdal Deniz (KIZILAY) Suzan CANLI (KIZILAY) Tahsin Oğuz BAŞOKÇU (LÖSEV) Tuncay ÖĞRETMEN (NESİN VAKFI)	

e-ead iki ayda bir yayınlanan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazılardaki düşünce ve öneriler ile kaynakların doğruluğundan tümüyle yazarlar sorumludur. Yayına kabul edilen makalelerin telif hakları "e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisine" aittir.

e-ijer is a peer-reviewed, publishing journal six times a year. The author's response from thoughts and suggestions in articles are published on journal and the accuracy of the references. The copyright of articles are accepted for publication, belongs to "e-journal of international educational research"

Sahibi/Owner: Erdal Toprakçı

editor@e-ijer.com

http://www.e-ijer.com

Ege University, Faculty of Education, Eğitim Sciences Department, 35040 Bornova / İzmir

Dizinlenme/Abstracting and Indexing



Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List
<https://www.ebsco.com/m/ee/Marketing/titleLists/eft-coverage.pdf>



GOOGLE SCHOLAR
<https://scholar.google.com/citations?hl=tr&user=nm1g0dAAAAAJ>



EBSCO Education Source
https://www.ebscohost.com/titleLists/eue-coverage.htm?_ga=2.175725410.1591330323.1556620762-169559669.1545927170



The Belt and Road
<https://www.ebscohost.com/titleLists/obo-coverage.htm>



SOBIAD
<https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=dergi-sayfasi&ID=2128>



OALIB
<https://www.oalib.com/journal/7517/1#.YSsua44zbDc>



ScienceGate
<https://www.sciencegate.app/source/297205>



TEI
<http://turkegitimindeksi.com/Search.aspx?where=journal&field=issn&text=1309-6265>



COSMOS
http://www.cosmosimpactfactor.com/page/journals_details/1920.html



CITEFACTOR
<https://www.journalfactor.org/journal-detail/JF1951/e-international-journal-of-educational-research/>



SCILIT
https://www.scilit.net/journal-articles?q=journal_id%3A%282399980%29



AJINDEX
<http://www.ajindex.com/journals/e-uluslararasi-egitim-arastirmalari-dergisi-107>



WORLDCAT
<https://www.worldcat.org/search?q=n2%3A1309-6265&qt=advanced&dblist=638>



GIF
<http://globalimpactfactor.com/journals-list/page/197/>



CROSSREF
https://search.crossref.org/?q=1309-6265&from_ui=yes



J-Gate
<https://jspmjsimr.edu.in/pdf/J-Gate%20E-Journals%20List.pdf>



Scinapse
<https://www.scinapse.io/journals/2764358731>



Scispace
<https://typeset.io/journals/e-international-journal-of-educational-research-2w9kyfze>



exaly
<https://exaly.com/journal/85946/e-international-journal-of-educational-research/impact-factor>

Sayı Editöründen,

Kıymetli E- Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi (E-UEAD) okurları,

Yeni bir sayı ile daha sizlerle birlikteyiz. Dergimizin bu sayısında 23 araştırma makalesi yer almaktadır. Han ve Demirtaş'a ait "Okul Müdürlerinin Muhakkik Olarak Görevlendirilmelerinin Okuldaki Yönetim İşleri ile İnceleme ve Soruşturma İşlemlerine Olan Etkileri" adlı çalışma bu sayının ilk makalesidir. Sonraki makaleler sırasıyla olmak üzere şöyledir: Kurt, Aydın ve Bekereci'ye ait "6.Sınıf ses ve özellikleri ünitesine yönelik başarı testi geliştirme çalışması geçerlik ve güvenirlik analizi"; Erduran Tekin'e ait yükseköğretimde öğrenme motivasyonu ölçeği'nin (yömö-ü) türkçeye uyarlanması; Demir'e ait psikolojik sağlık ile akademik başarı arasındaki ilişkide akademik yılmazlığın aracı etkisi; Demirezen ve Kaya'ya ait sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında dezavantajlı gruplar; Ektirici'ye ait üniversite öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları, dijital oyun oynama tutumları ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişki; Koç, Boduroğlu ve Ekinay'a ait ergenler için sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin cinsiyet ve okul kademesi değişkenleri açısından ölçme değişmezliğinin incelenmesi; Özekeş'e ait ergenlerde etnik grup ve boş zaman aktivitesi; Terzioğlu ve Topaç'a ait zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri; Biricik, Sivrikaya ve Karaba'ya ait sporcu ve sporcu olmayan üniversite öğrencilerinde covid-19 kaygısı, tükenmişlik, mental iyi oluş ve dayanıklılık arasındaki ilişkiler; Girgin ve Coşkun'a ait ilkökul öğrencilerinin "özel gereksinimli birey" kavramına ilişkin metaforik algıları; Kılcan, Güler, Güneş, Kılcan, Kılıçoğlu ve Erbaş'a ait ara tatil uygulamasına yönelik öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi; Koşan ve Kaya'ya ait davranışsal aktivasyon depresyon ölçeği-kısa formu'nun (dadö-kf) Türkçe uyarlamasının klinik olmayan yetişkin örnekleminde psikometrik özellikleri; Tetikçi, Erim ve Aydın'a ait Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına Yönelik Farkındalık ve Uygulamaları; Uyar ve Karafil'e ait lisansüstü öğrencilerinin eğitim programları ve öğretim lisansüstü programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi; Can'a ait çevrimiçi İngilizce öğretiminde web 2.0 araçlarının öğrencilerin tutum ve başarıları üzerindeki etkisi; Pehlivan Yılmaz'a ait sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi; Üçer, Yılmaz, Gürer ve Sonsel'e ait ösym'nin müzik öğretmenliği programlarıyla ilgili ön koşuluna yönelik öğretim elemanı görüşleri ve son olarak Eskidemir Meral'e ait okul öncesi çocukların Nasreddin Hoca fıkralarına ilişkin görüşleri.

Bu sayıya katkı sağlayan bütün yazar ve hakemlerimize teşekkürü bir borç biliriz. Önümüzdeki sayılarda da akademik dünyanın değerli araştırmacılarını çalışmalarını diğer araştırmacılarla paylaşmak üzere E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi'ne davet eder, saygılar sunarız.

Prof. Dr. Mehmet Üstüner
İnönü Üniversitesi

The Issue Editorial

Dear E-International Journal of Research (E-IJER) readers,

We are happy to be with you again with a new issue. There are 23 research articles in this issue of our journal. Han & Demirtaş's study titled "The Effects of the Appointment of School Principals as Inspectors on the School's Administrative Affairs and Investigation and Investigation Procedures" is the first article of this issue. Subsequent articles are as follows: achievement test development study for 6th grade sound and characteristics unit: validity and reliability analysis by Kurt, Aydın & Bekereci; adaptation of motivation for learning in higher education scale (emapre-u) to Turkish by Erduran Tekin; the mediating effect of academic resilience on the relationship between psychological resilience and academic achievement by Demir; disadvantaged groups in social studies curriculum and social studies textbooks by Demirezen & Kaya; the relationship between university students' physical activity participation motivation, digital gaming attitudes, and problem-solving skills by Ektirici; examining the measurement invariance of the social media addiction scale for adolescents in terms of gender and grade level variables by Koç, Boduroğlu & Ekinay; ethnic group and leisure time activity in adolescents by Özekes; special education teachers' views on the reading-writing learning processes of individuals with intellectual disabilities by Terzioğlu & Topaç; the relationship between covid-19 anxiety, burnout, mental well-being, and resilience in student-athletes and non-student-athletes by Biricik, Sivrikaya & Karababa; metaphorical perceptions of primary school students regarding "individuals with special needs" by Girgin & Coşkun; a research on opinions of students, teachers and parents about midterm holiday by Kılcan, Güteryüz, Güneş, Kılcan, Kılıçoğlu & Erbaş; psychometric properties and factor structure of the Turkish version of the short form of behavioral activation for depression scale (bads-sf) in non-clinical adults by Koşan & Kaya; awareness and applications of visual arts teachers for multiple intelligences theory by Tetikci, Erim & Aydın; exploring the graduate students' opinions on curriculum and instruction graduate program by Uyar & Karafil; the effect of web 2.0 tools on students' attitudes and achievement in online English language teaching by Can; determination of global competence levels of pre-service social studies teachers by Pehlivan Yılmaz; instructor opinions on measurement, selection and placement center (mspc)'s prerequisite for music teaching programs by Üçer, Yılmaz, Gürer & Sonsel and finally preschool children's views on Nasreddin Hodja jokes by Eskidemir Meral

We gratefully thank all our authors and referees who contributed this issue. We invite researchers to the E-International Journal of Educational Research to share their work in our upcoming issues, and we present our respects.

Prof. Dr. Mehmet Üstüner
İnönü University

İÇİNDEKİLER		
Dergi Kapağı	The Journal Cover	i
Dergi Hakkında	About the Journal	ii
Dizinlenme	Abstracting and Indexing	iii
Sayı Editöründen	The Issue Editorial	iv-v
Okul Müdürlerinin Muhakkik Olarak Görevlendirilmelerinin Okuldaki Yönetim İşleri ile İnceleme ve Soruşturma İşlemlerine Olan Etkileri <i>The Effects of the Appointment of School Principals as Inspectors on the School's Administrative Affairs and Investigation and Investigation Procedures</i>	Ahmet Han- Hasan Demirtaş	1-19
6.Sınıf Ses ve Özellikleri Ünitesine Yönelik Başarı Testi Geliştirme Çalışması: Geçerlik ve Güvenirlilik Analizi <i>Achievement Test Development Study for 6th Grade Sound and Characteristics Unit: Validity and Reliability Analysis</i>	Ali Kurt- Murat Aydın- Üzeyir Bekereci	20-33
Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin (YÖMÖ-Ü) Türkçeye Uyarlanması <i>Adaptation of Motivation for Learning in Higher Education Scale (EMAPRE-U) to Turkish</i>	Özge Erduran Tekin	34-51
The Mediating Effect of Academic Resilience on the Relationship between Psychological Resilience and Academic Achievement <i>Psikolojik Sağlamlık ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Yılmazlığın Aracı Etkisi</i>	Barış Demir	52-67
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Dezavantajlı Gruplar <i>Disadvantaged Groups in Social Studies Curriculum and Social Studies Textbooks</i>	Serpil Demirezen - Esra Kaya	68-91
Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonları, Dijital Oyun Oynama Tutumları ve Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişki <i>The Relationship between University Students' Physical Activity Participation Motivation, Digital Gaming Attitudes, and Problem-Solving Skills</i>	Arıkan Ektirici	92-104
Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinin Cinsiyet ve Okul Kademesi Değişkenleri Açısından Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi <i>Examining the Measurement Invariance of the Social Media Addiction Scale for Adolescents in Terms of Gender and Grade Level Variables</i>	Oğuz Koç- Erdem Boduroğlu- Hüseyin Ekinay	105-119
Ergenlerde Etnik Grup ve Boş Zaman Aktivitesi <i>Ethnic Group and Leisure Time Activity in Adolescents</i>	Mustafa Özekes	120-132
Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Okuma-Yazma Öğrenmelerine İlişkin Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri <i>Special Education Teachers'Views on the Reading-Writing Learning Processes of Individuals with Intellectual Disabilities</i>	Nesime Kübra Terzioğlu- Ayşenur Topaç	133-148
The Relationship between Covid-19 Anxiety, Burnout, Mental Well-Being, and Resilience in Student-Athletes and Non-Student-Athletes <i>Sporcu ve Sporcu Olmayan Üniversite Öğrencilerinde Covid-19 Kaygısı, Tükenmişlik, Mental İyi Oluş Ve Dayanıklılık Arasındaki İlişkiler</i>	Yunus Sinan Biricik- Mehmet Haluk Sivrikaya- Burak Karababa	149-164
İlkokul Öğrencilerinin "Özel Gereklinimli Birey" Kavramına İlişkin Metaforik Alguları <i>Metaphorical Perceptions of Primary School Students Regarding "Individuals with Special Needs"</i>	İrem Girgin- İbrahim Coşkun	165-181
A Research on Opinions of Students, Teachers and Parents about Midterm Holiday <i>Ara Tatil Uygulamasına Yönelik Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi</i>	Bahadır Kılcan- Onur Gülerüz- Gökmen Güneş- Tuğba Kılcan- Gökçe Kılçoğlu- Sadettin Erbaş	182-197
Psychometric Properties and Factor Structure of the Turkish Version of the Short Form of Behavioral Activation for Depression Scale (BADs-SF) in Non-Clinical Adults <i>Davranışsal Aktivasyon Depresyon Ölçeği-Kısa Formu'nun (DADÖ-KF) Türkçe Uyarlamasının Klinik Olmayan Yetişkin Örnekleminde Psikometrik Özellikleri</i>	Yavuz Koşan- M. Siyabend Kaya	198-211
Awareness and Applications of Visual Arts Teachers for Multiple Intelligences Theory <i>Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına Yönelik Farkındalık ve Uygulamaları</i>	İsmail Tetikci- Gonca Erim- Berzehan Aydın	212-226
Exploring the Graduate Students' Opinions on Curriculum and Instruction Graduate Program <i>Lisansüstü Öğrencilerinin Eğitim Programları ve Öğretim Lisansüstü Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi</i>	Ahmet Uyar-Burcu Karafil	227-250
The Effect of Web 2.0 Tools on Students' Attitudes and Achievement in Online English Language Teaching <i>Çevrimiçi İngilizce Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Öğrencilerin Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkisi</i>	Seçkin Can	251-266
Determination of Global Competence Levels of Pre-Service Social Studies Teachers <i>Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Yetkinlik Düzeylerinin Belirlenmesi</i>	Ayşegül Pehlivan Yılmaz	267-282
ÖSYM'nin Müzik Öğretmenliği Programlarıyla İlgili Ön Koşuluna Yönelik Öğretim Elemanı Görüşleri <i>Instructor Opinions on Measurement, Selection and Placement Center (MSPC)'s Prerequisite for Music Teaching Programs</i>	Ömer Üçer- Gülce Yılmaz- Mert Güner- Ömer Bilgehan Sonsel	283-297
Preschool Children's Views on Nasreddin Hoca Jokes <i>Okul Öncesi Çocukların Nasreddin Hoca Fıkralarına İlişkin Görüşleri</i>	Seda Eskidemir Meral	298-312

Makaleye gitmek için sayfa numaralarına tıklayınız - Click on the page numbers to go to the article

The Effects of the Appointment of School Principals as Inspectors on the School's Administrative Affairs and Investigation and Investigation Procedures

Ahmet Han (PhD. Stud.)

Ministry of National Education - Türkiye

ORCID: 0000-0002-1920-2863

ahmthn6344@gmail.com

Prof. Dr. Hasan Demirtaş

Inonu University - Türkiye

ORCID: 0000-0002-4223-5786

hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Abstract

Schools need to be supervised as well as managed. However, it is important how and by whom the inspection will be carried out. This research aims to reveal the effects of the appointment of school principals as investigators on the administrative affairs of the school and the healthy conduct of the examination and investigation processes, according to the opinions of the school principals. A case study (multiple case study) pattern, one of the qualitative research designs, was used to answer the research questions. The required data for the research were obtained by using semi-structured interview forms. The obtained data were analyzed using the content analysis technique. Maximum variation sampling, which is one of the types of purposeful sampling, was used in the study. The study group of the research consists of 34 school principals, including 13 kindergarten principals, 9 primary school principals, 7 secondary school principals, and 5 high school principals in the city center of Şanlıurfa. According to the results of the research, it was revealed that the administrative procedures and education at the school were disrupted while the supervisory duty was being fulfilled, the school principals were not experts in this aspect of tasks, so they saw these assignments as drudgery, the examination and investigation files were not prepared properly, and the assignments negatively affected the efficiency of the school principals. According to the school principals, among the solutions and suggestions for these problems, it was stated that it is noteworthy that this practice should not be continued or abandoned however, the number of inspectors should be increased and the inspection works and procedures should be carried out by inspectors as in the past.

Keywords: Educational administration, Educational supervision, Inspection, Investigator



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 3, pp. 1-19

Research Article

Received: 2022-12-05

Accepted: 2023-05-03

Suggested Citation

Han, A. & Demirtaş, H. (2023). The effects of the appointment of school principals as inspectors on the school's administrative affairs and investigation and investigation procedures, *E-International Journal of Educational Research*, 14(3), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1215004>

Extended Abstract

Problem: Human beings have a number of physiological needs like other living things. The effort to meet these needs pushed him to cooperate with other people and over time, this sociability created a need and gave birth to organisations (Toprakçı, 2017). The organisational mechanism called management has been established in order to reveal efficiency by directing members to the purpose in the organisation (Bursalıoğlu, 2019). Every complex organization has a control system. This control system, which is an organizational and managerial necessity, emerges as a natural result of the organization's existence and protection. The process of understanding whether organizational actions are suitable for predetermined goals is called inspection (Aydın, 2014), which is the last step of school management processes. It aims to reveal to what extent organizational goals and educational goals are achieved. The main goals of inspection are monitoring the education staff, evaluating the level of satisfaction they have in the school they work in, revealing the deficiencies and faults, ensuring that the necessary arrangements are made, and contributing to the professional development of the employees to achieve improvement. In short, inspection looks at whether organizational and managerial actions serve the purposes of the organization (Akçadağ, 2016; Özdemir, 2018).

Schools need to be supervised as well as managed. However, it is important how and by whom the inspection will be carried out. This study, based on the opinions of the school principals, it was aimed to determine the effects of the appointment of school principals as investigators on the administrative affairs of the school, the conduct of the examination and investigation processes in a proper way, and to present the solution proposals of the school principals for this situation. In this context, it was aimed to answer the following research questions:

1. What are the opinions of school principals regarding their appointment as investigators?
2. What are the opinions of school principals on whether the files they prepared at the end of the examination and investigation they carried out were prepared accurately in terms of procedure and principle?
3. How does the appointment of school principals as investigators affect the efficiency of school principals?
4. What are the school principals' solution suggestions for this situation?

Method: The research was carried out Multiple Case Study pattern, one of the qualitative research designs. Case studies are defined as methods that provide an opportunity to examine one or more events in depth. In addition, case studies are methods in which an event is explained, described, or customized depending on time and place. Case studies are also called case studies or case studies in the literature (Büyükoztürk et al., 2020). The study group of the research consists of school principals working in the center of Şanlıurfa in the 2021-2022 academic year. Maximum variation sampling, one of the purposive sampling types, was used in the study. It is often not possible to reach all the observation results in a study because trying to reach all of the observation results often requires a high cost. In such cases, data groups that can represent the universe and selected from the universe with appropriate methods are studied. These data groups are called samples (Şahin, 2014). It is called sampling, in which the researcher determines the characteristics of the relevant universe, and the participants who are suitable for the research are selected (Budak & Budak, 2014; Şahin, 2014). Maximum variation sampling, which is one of the types of purposive sampling, aims to reveal homogeneous different situations related to the problem under study and determines wide-ranging situations and important common patterns to detect differences (Büyükoztürk et al., 2020; Baltacı, 2018). In order to increase diversity in the research, principals of different age groups, genders, and years of service from a variety of schools were selected. The study group was composed of school principals who received at least 5 examination and investigation files and completed and delivered these files. 34 school principals included in the study group were also reached. Content analysis technique was used in the research. Nowadays, the analysis of qualitative data is a highly debated topic. Therefore, in order to perform qualitative data analysis accurately, it is necessary to have a good knowledge of the data analysis method. This is possible by examining the previous studies in detail and scanning the literature well (Turgut, 2014).

Findings: With the first sub-problem of the research, it was tried to determine how the principals were evaluated by the appointment of school principals as investigators. The majority of the managers evaluated this situation as negative. The principals stated that the administrative work at the school was disrupted, that the school principals did not have the professional skills to do this task, and that they were not experts in this duty. With the second sub-problem of the research, it was tried to determine whether the examination and investigation files prepared by the school principals were prepared in a proper way in terms of procedure and principle. The majority of the directors stated that the prepared examination and investigation files were not carried out accurately. The opinion is that the school principals who prepared the files were inadequate and ignorant in this regard and do not have the necessary legal knowledge. With the third sub-problem of the research, the effect of the appointment of school principals as investigators on the efficiency of school principals was tried to be determined. Almost all of the principals indicated that these assignments had a negative impact on productivity. It was also stated that school principals experience great anxiety and stress because of these assignments and that assignments reduce the principals' commitment to the school and the profession. With the fourth sub-problem of the research, it was tried to determine the solution proposals of the principals for this situation. Most of the principals stated that these duties should not be given to school principals and that the number of inspectors should be increased and the administration should be applied like in the previous years.

Suggestions: Based on the findings of the study, the following recommendations can be developed:

- 1) According to the research findings, it was stated by the principals due to their supervisory duties, the administrative work in schools was disrupted and education, in general, was negatively affected. This practice can be terminated. School principals may no longer be given the duty of inspector.
- 2) Moreover, it was indicated that school principals do not have the professional skills to do these tasks and they are not experts in this duty. The number of inspectors can be increased by implementing the previous inspection system. After enough inspectors are recruited, these files can only be given to inspectors who are experts in their field.
- 3) The research was limited to public schools in the central districts of Şanlıurfa province and school principals working in these schools in the 2021-2022 academic year. Similar studies can be conducted in different provinces and districts and can be compared.
- 4) The views of the participants within the scope of the research are limited to the questions in the interview form. Based on the results of the research, a new information collection tool can be developed and more comprehensive quantitative research can be conducted.

Okul Müdürlerinin Muhakkik Olarak Görevlendirilmelerinin Okuldaki Yönetim İşleri ile İnceleme ve Soruşturma İşlemlerine Olan Etkileri¹

Ahmet Han (Doktora Öğr.)
Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye
ORCID: 0000-0002-1920-2863
ahmthn6344@gmail.com

Prof. Dr. Hasan Demirtaş
İnönü Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-4223-5786
hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Özet

İnsanlar ihtiyaçlarını karşılamak için örgütlenirler. Bu örgütler yönetilmezlerse amaçlarına ulaşamazlar. Okullar da birer örgüttür. Okullar yönetilmek kadar denetlenmeye de ihtiyaç duyar. Ancak denetimin nasıl ve kimler tarafından gerçekleştirileceği önemli önemlidir. Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmelerinin okuldaki yönetim işlerine ile inceleme ve soruşturma işlemlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine olan etkilerini okul müdürlerinin görüşlerine göre ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (çoklu durum çalışması) deseninde yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada amaçlı örneklemin türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa'nın merkez ilçelerinde yapan okul müdürlerinden oluşturulmuştur. Şanlıurfa'nın merkez ilçelerinde bulunan 13 anaokulu müdürü, 9 ilkokul müdürü, 7 ortaokul müdürü ve 5 lise müdürü olmak üzere toplam 34 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre muhakkiklik görevi yerine getirilirken okuldaki yönetsel işlemlerinin ve eğitim-öğretimin aksadığı, okul müdürlerinin bu işin uzmanı olmadıkları ve bu görevlendirmeleri angarya bir iş olarak gördükleri, inceleme ve soruşturma dosyalarının sağlıklı bir şekilde hazırlanmadığı, görevlendirmelerin verimi olumsuz etkilediği sonuçları ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerine göre ortaya çıkan bu sorunlara yönelik çözüm önerileri içerisinde; müdürlerin muhakkikliği uygulamasına devam edilmemesi ve vazgeçilmesi, müfettiş sayısının artırılarak muhakkiklik iş ve işlemlerinin eskiden olduğu gibi müfettişler tarafından yapılmasına geri dönülmesi önerileri dikkati çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, Eğitim denetimi, Teftiş, Soruşturma, Muhakkik



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 3, ss. 1-19

Araştırma Makalesi

4

Gönderim: 2022-12-05
Kabul: 2023-05-03

Önerilen Atıf

Han, A. & Demirtaş, H. (2023). Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmelerinin okuldaki yönetim işleri ile inceleme ve soruşturma işlemlerine olan etkileri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 1-19.
DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1215004>

¹ Bu çalışma, 2022 yılında EJER CONgress Bildiri Özetler Kitabı'nda sunulmuştur

GİRİŞ

İnsanoğlunun diğer canlılar gibi fizyolojik bir takım gereksinimleri vardır. Bu gereksinimleri karşılama çabası onu diğer insanlarla işbirliğine itmiş ve zamanla bu sosyallik de bir gereksinim yaratarak örgütleri doğurmuştur (Toprakçı, 2017). Örgütün üyelerini amaca yönlendirerek verimliliği ortaya çıkarmak için de yönetim denilen örgütsel mekanizma kurulmuştur (Bursalıoğlu, 2019). Yönetim; karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, yöneltme/eşgüdümleme, etkileme ve değerlendirme/denetleme faaliyetlerinin bütünü olarak tarif edilebilir (Balci, 2021; Beytekin ve Kılıç, 2021; Gözübüyük, 2016; Marsakha, Hariri ve Sowiyah, 2021; Yanar ve Toprakçı, 2022). İnsanların bir toplum olabilmek adına özellikle var olan ve yeni nesli yetiştirmeden sorumlu kurumu/örgütü eğitimidir. Eğitim örgütleri/sistemleri eğitim politikaları geliştirmek ve uygulamak, eğitim ile ilgili tüm faaliyetleri yürütmek, toplumsal kültürü aktarmak gibi görevleri yerine getirirler (Özdemir, 2018). Bu örgütlerden biri de ve en önemlisi de okuldur. Okullar bilginin aktarıldığı, bireyin potansiyelinin ortaya çıkarıldığı ve etkileşim süreçlerinin yaşandığı ortamlardır (Şıman ve Turan, 2004).. Okuldaki veli, öğrenci, öğretmen ve destek personelini yönetim sürecine katarak (Ayık ve Ada, 2009) okulu yönetme sorumluluğunu üzerine alan okul yöneticileri bulunmaktadır. Eğitim yönetimi alanı kapsamında ayrı bir alan olarak bilgileri geliştirilen (Aydın, 2005; Gürsel, 1997; Özdemir, 2018) okul yönetimi uygulamalı anlamda; önceden belirlenen hedeflere ulaşmak için tüm imkânları seferber etmek, eldeki insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanmak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak (Demirtaş, 2016) şeklinde tanımlanabilir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde sorumluluğun büyük bir kısmı okul müdürlerine verilmiştir. Okul müdürleri, okulun hedeflerine ulaşabilmesi ve başarının sağlanması için öğretmenleri, müdür yardımcılarını, destek personelini etkili bir şekilde yönetme, okulun fiziki imkânlarını geliştirme, velilerle ve okulun diğer paydaşlarıyla iyi ilişkiler kurma, öğrencilerin gelişimlerini takip etme-geliştirme, öğrenme ikliminin oluşmasına, verimin artmasına, öğretmenlerin moral ve motivasyonlarının yükselmesine zemin hazırlama gibi işleri yerine getirmekle görevlidirler (Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013; Korkmaz, 2005).

Her örgütte bir denetim sistemi mevcuttur ve örgüt büyüdükçe denetim bir alt sistem olarak yapılır (Toprakçı ve Kadı, 2014). Örgütsel ve yönetsel bir zorunluluk olan denetim sistemi, örgütün kendi varlığını sürdürmesinin ve korumasının doğal bir sonucu olarak ortaya çıkar. Aynı zamanda kuramsal bir birikimi de (Toprakçı ve Bozkurt, 2021) olan denetim uygulamalı olarak, örgütsel eylemlerin önceden belirlenen amaçlara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir (Aydın, 2014). Okullarda yöneticilerce, eğitim ve yönetim faaliyetlerinin yanında örgütsel amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğini veya belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etmek için yönetim sürecinin bir ögesi olarak değerlendirme/denetim faaliyetleri de yürütülmektedir (Akçadağ, 2016; Aydın, 2005; Nartgün, 2021; Özdemir, 2018; Toprakçı ve Akçay Gungor, 2016). Eğitim sisteminin önemli bir ögesi olan değerlendirme, elde ettiği sonuçlarla aynı zamanda sistemin bir girdisi olur ve sistemin onarılmasını sağlar (Baykul, 1992). Okullarda denetim okul müdürleri veya müfettişler eliyle yürütülebilir. Denetim rolleri neyin, niçin ve nasıl denetleneceği ile ilgili faktörlerden etkilenebilir (Livers, Baker, Guerra ve Acosta, 2022). Buna göre; denetimin kimler tarafından, hangi aralıklarla ve ne şekilde yapıldığı en az denetimin yapılması kadar önemlidir. Uygun aralıklarla ve uygun kişilerle yapılan denetim etkilidir ve geliştiricidir (Gül ve Gündüz, 2021). Farklı ülkelerde farklı şekillerde gerçekleşse de (Toprakçı ve Yüce, 2021) Türkiye’de denetim kapsamında; inceleme, soruşturma, araştırma görevlerinin müfettişler tarafından yürütülmesi öngörülmüş, mesleki rehberlik faaliyetlerinin (Sağlam ve Aydoğmuş, 2016). de mevzuata girmesi sağlanmıştır (Beycioğlu ve Dönmez, 2009). Mesleki faaliyetlerin denetlenmesi sürecini kolaylaştırmak ve kalitesini artırmak üzere MEB rehberler yayımlamıştır. Rehberlerdeki eksiklikler, sorunlar alanyazındaki çeşitli çalışmalarca (Akbal ve Toprakçı, 2021; Akçay Güngör, 2020; Altunay ve Özer, 2021; Beytekin ve Kaynar, 2021; Kahraman, 2020; Ölmez Ceylan ve Yıldız, 2021; Ölmez Ceylan ve Algam, 2020; Özdemir ve Altuntaş, 2021; Özdemir, Özkanlı ve Altuntaş, 2021; Tonbul ve Çalışkan, 2021; Tonbul ve Ödemiş Keleş, 2020; Tonbul ve Ata Çiğdem, 2020; Toprakçı ve Bakır, 2020; Toprakçı ve Bulut, 2021; Toprakçı ve Özerten, 2020; Turan ve Çil, 2021) ortaya konmuştur.

Belirtmek gerekir ki bir eğitim kurumunu geliştirmek üzere rehberlik faaliyetlerinin yapılabilirliğinin yanında özellikle kurum personelinin örgütün ve onun da içinde bulunduğu çevreyle uyumlu, üretken ve gayretli çalışması her zaman mümkün olamamakta mali (Toprakçı ve Bakır, 2019) ve

personel sorunları da ortaya çıkabilmektedir. Denetimin bir boyutu da bu sorunlarla ilgili harekete geçilmesidir. Kamu hizmetlerini memurlar/personel devlet adına yürütürler ve devletin temsilcisi konumundadırlar. Bu yüzden memurların tutum ve davranışları devlete yaraşır bir şekilde olmalıdır. Devlete olan güvenin zedelenmemesi, kamu hizmetlerinin sağlıklı bir biçimde yürütülmesi için devlet memurlarının uyması gereken bazı kural ve kanunlar bulunmaktadır (Kayıkçı, 2016; Taymaz, 2010) Bu konuya *Devlet Memurları Kanunu*'nda aşağıdaki şekikde vurgu yapılmaktadır:

Kamu hizmetlerinin gereği gibi yürütülmesini sağlamak amacı ile kanunların, cumhurbaşkanlığı kararnamelerinin ve yönetmeliklerin devlet memuru olarak emrettiği ödevleri yurt içinde veya dışında yerine getirmeyenlere, uyulmasını zorunlu kıldığı hususları yapmayanlara, yasakladığı işleri yapanlara durumun niteliğine ve ağırlık derecesine göre 125' inci maddede sıralanan disiplin cezalarından birisi verilir (Devlet Memurları Kanunu, 1965).

657 Sayılı *Devlet Memurları Kanunu*'na incelendiğinde memurların kanunlara uymaması durumunda disiplin cezalarıyla karşı karşıya kalacağı yukarıda belirtildiği şekliyle vurgulanmıştır. Yine aynı kanunun 125. Maddesi'nde disiplin cezaları; uyarma, kınama, aylıktan kesme, kademe ilerlemesinin durdurulması ve devlet memurluğundan çıkarma şeklinde sıralanmıştır. Disiplin, yasalara, düzenle ilgili yazılı ve yazısız kurallara titizlik ve özenle uyulması durumudur (TDK, 2022). Disiplin cezası ise bir kurumda memurların düzen bozucu davranış ve eylemlerine karşı uygulanan yaptırımlardır. Memurların bu davranış ve eylemleri aynı zamanda ceza yasalarına göre suç teşkil ediyorsa memur hakkında disiplin kovuşturmasıyla beraber ceza kovuşturması da yapılabilir (Gözübüyük, 2016).

Söz konusu disiplin işlemi inceleme ve soruşturma kavramları ile ifade edilir. Soruşturma, henüz açığa çıkmamış bir konu üzerinde ilgili kişilerden ve tanıklardan bilgi ve belge toplayarak olayın çözülüp aydınlatılmasını sağlamaktır. İnceleme ise ihbara veya şikâyete konu olan hususları açığa çıkarmak için aksaklık ve noksanlıkların ilgili mevzuat yönünden irdelenmesi ve değerlendirilmesidir (Aslan ve Uygur, 2021). 4483 Sayılı *Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun (1999)* gereğince; memurlar görevleri sebebiyle işledikleri suçlardan dolayı yargılanabilmektedirler. Bu kanunda memuru yargılarken nasıl bir süreç izleneceği ve hangi makamlardan onay alınacağı açık bir şekilde belirtilmiştir.

Eğitim çalışanları özelinde düşünürsek normal şartlar altında eğitim kurumlarında denetim, rehberlik, inceleme ve soruşturma işlemleri eğitim müfettişleri eliyle yapılmaktadır. Fakat Milli Eğitim Bakanlığı uzun zamandır eğitim müfettişi istihdamı yapmadığı için il milli eğitim müdürlüklerinde çok az sayıda eğitim müfettiş bulunmaktadır. Eğitim müfettişi sayısının az olması sebebiyle de il milli eğitim müdürlükleri, okullarda öğretmenlerin ders denetiminin (Altunay, 2020; Beytekin ve Tas, 2017; Tonbul ve Baysülen, 2017) yanında inceleme ve soruşturma görevlerini okul müdürlerine vermektedir. Okul müdürleri ilçelerde kaymakam, illerde vali tarafından bu inceleme ve soruşturma dosyalarına muhakkik olarak görevlendirilmektedirler. Muhakkik, gerçeği araştıran ve soruşturmacı kişi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Okul müdürlerine verilen bu görevin yasal dayanağı 5442 Sayılı *İl İdaresi Kanunu*'dur. Söz konusu kanunda bu durum şöyle açıklanmıştır:

Vali, dördüncü maddenin son fıkrasında belirtilen adli ve askeri teşkilat dışında kalan bütün devlet daire, müessese ve işletmelerini, özel işyerlerini, özel idare, belediye köy idareleriyle bunlara bağlı tekml müesseseleri denetler, teftiş eder. Bu denetleme ve teftişi bakanlık veya genel müdürlük müfettişleriyle veya bu dairelerin amir ve memurlarıyla da yaptırabilir (İl İdaresi Kanunu, 1949).

Kanunun ilgili maddesinde bulunan "müfettişler veya amir ve memurlar" ibaresi, inceleme ve soruşturma dosyalarının okul müdürlerine hatta müdür yardımcılara ve öğretmenlere verilmesinin yolunu açmıştır. Denetim, inceleme ve soruşturma uzmanlık gerektiren kapsamlı işlerdir. Eğitim müfettişlerinin yetiştirilme süreci bu işin niteliğine göre ayarlanmıştır. Bir müfettiş yazılı ve sözlü sınavı kazanır. Kazandıktan sonra eğitim müfettiş yardımcısı olarak işe başlar. Eğitim müfettiş yardımcısı 3 yıllık çok ciddi bir eğitimden geçer ve tekrardan yazılı ve sözlü sınava tabi tutulur. Ancak bu sınavları da başarıyla geçerse eğitim müfettişi olur (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği, 2022). Böyle meşakkatli bir süreçten geçen ve çok ciddi eğitimler alarak yetiştirilen eğitim müfettişleri yerine, bir haftalık hizmet içi eğitim alan okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmesi ve bu okul müdürleri aracılığı ile denetim ve rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesi okul müdürlüğü görevlerine de zarar verebilmektedir. Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmelerinin okuldaki yönetim

işlerine ve inceleme ve soruşturma işlemlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine olan etkilerini belirlemek ve okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmesi konusunda yaşanan sorunlara yönelik çözümleri bulmak amacıyla yapılan bu çalışmanın, alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı; okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmelerinin, okuldaki yönetim işlerine, inceleme ve soruşturma işlemlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine olan etkilerinin belirlenmesi ve okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmesi konusunda yaşanan sorunlara yönelik olarak okul müdürlerinin çözüm önerilerinin ortaya konulmasıdır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmelerine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Okul müdürlerinin yürüttükleri inceleme ve soruşturma sonunda hazırladıkları dosyaların usul ve esas yönünden sağlıklı bir şekilde hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmeleri okul müdürlerinin verimini nasıl etkilemektedir?
4. Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmesi konusunda yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma (Bütün, 2014; Sönmez ve Alacapınar, 2019) temelinde görüşme yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmanın deseni durum çalışması (çoklu durum çalışması) şeklindedir. Durum çalışmaları, bir veya birden fazla olayı derinlemesine inceleme fırsatı veren yöntemler olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca durum çalışmaları, bir olayın zaman ve mekâna bağlı olarak açıklandığı, betimlendiği veya özelleştirildiği yöntemlerdir. Literatürde durum çalışmalarına örnek olay çalışması veya vaka çalışması da denmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020; Bütün, 2014). Birden fazla durum veya katılımcı grupları üzerinde yapılan araştırmalar ise çoklu durum çalışması olarak tanımlanır (Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017; Subaşı ve Okumuş, 2017).

Çalışma Grubu

Bir araştırmada tüm gözlem sonuçlarına ulaşmak genellikle mümkün olmayabilir. Çünkü gözlem sonuçlarının hepsine ulaşmaya çalışmak çoğu zaman yüksek bir maliyet gerektirir. Böyle durumlarda evreni temsil edebilecek ve evren içinden uygun yöntemlerle seçilen veri gruplarıyla çalışılır. Bu veri gruplarına örneklem denir (Şahin, 2014). Araştırma kapsamında olan olgu, nesne ve bireylerin tümüne evren, bu evreni temsil edecek nitelik ve niceliğe sahip olan ve uygun yöntemlerle seçilenlere de örneklem denir. Ama ne fen ne de sosyal bilimlerde hiçbir örneklem evreni tümüyle temsil edemez (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Ancak örneklem belirlenirken evreni temsil edebilme gücünün yüksek olmasına dikkat edilir.

Bu araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmacının ilgili evrenin özelliklerini belirlediği ve araştırmanın amacına uygun olan katılımcıların seçildiği örnekleme amaçlı örnekleme denir (Budak ve Budak, 2014; Şahin, 2014). Amaçlı örneklemenin türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme, incelenen problemle ilgili kendi içinde benzeşik farklı durumları ortaya koymayı amaçlayan, farklılıkları tespit etmek için geniş çaplı durumları ve önemli ortak örüntüleri belirleyen örneklemedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020; Baltacı, 2018). Bu doğrultuda araştırmada çeşitliliği arttırmak için farklı yaş grubundan, farklı cinsiyetten, farklı hizmet yılından ve farklı okul türlerinden olan müdürler seçilmiştir. Çalışma grubu en az 5 inceleme ve soruşturma dosyası alan ve bu dosyaları bitirip teslim eden okul müdürlerinden oluşturulmuştur. Böylelikle araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa'nın merkez ilçelerinde yapan okul müdürlerinden oluşturulmuştur. Çalışma grubu Şanlıurfa'nın merkez ilçelerinde anaokulu, ilkököl, ortaokul ve lise olmak üzere 34 farklı okulda görev yapan 34 okul müdüründen oluşmaktadır. Çalışma grubuna dâhil edilen 34 okul müdürüne de ulaşılmıştır. Gizliliği sağlamak adına müdürler; M1, M2, M3, M4...M34 şeklinde kodlanmıştır. Müdürlerden oluşan çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Eğitim Kurumunun Türü	Cinsiyet		Mesleki Kıdem (Yıl)					Öğrenim Durumu		
	Kadın	Erkek	1-5	6-10	11-15	16-20	21 ve üzeri	Lisans	Y.Lisans	Doktora
Anaokulu	3	10	-	4	5	3	1	13	-	-
İlkokul	-	9	-	-	1	3	5	7	2	-
Ortaokul	2	5	-	1	3	2	1	4	3	-
Lise	1	4	-	4	-	1	-	2	3	-
Toplam	6	28	-	9	9	9	7	26	8	-

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada, verilerin toplanması yüz yüze görüşmelerle yapılmış ve görüşmeler yazılı olarak kayda alınmıştır. Toplanan verilerin hepsi elektronik ortamda bilgisayara aktarılarak 'Times new roman' yazı tipi ve 12 puntuyla toplam 22 sayfa ve 3906 kelimedenden oluşan tüm görüşler kayıt altına alınmıştır. Görüşme formu için gerekli alanyazın taraması yapıldıktan sonra konuyla ilgili kuramsal çerçeve belirlenmiştir. Daha sonra çalışma grubu dışından 4 okul müdürüyle ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşmede muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürlerinin, görevi yerine getirirken yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri saptanmaya çalışılmıştır. Ön görüşme neticesinde bir taslak görüşme formu hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuş, uzmanlardan gelen öneri ve düzeltmelerden sonra taslak son halini almıştır. Günümüzde nitel verilerin analizi oldukça tartışılan bir konudur. Bu yüzden nitel veri analizinin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için veri analizi metodlarını iyi bilmek gerekir. Bu da daha önce yapılan araştırmaların detaylı bir şekilde incelenmesi ve alanyazının iyi bir şekilde taranmasıyla mümkündür (Turgut, 2014). Nitel veriler uzun süren çalışmalar neticesinde toplanır, toplanan bu veriler genellemeler yapabilmek için tümevarım yöntemi kullanılarak sentezlenir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Bu araştırmada içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde metnin, belgenin iyi bir şekilde irdelenmesi, bu irdemeler neticesinde ortaya çıkan verilerin bir biriyle ilişkili kategorilere ayrılması gerekmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). İçerik analizi yöntemini kullanan araştırmacılar sorunu sistematik ve tarafsız bir şekilde sunmayı hedeflemektedirler (Koçak ve Arun, 2006). Sosyal bilimler alanında çok sık kullanılan tekniklerden biri olan içerik analizi tekniğinde içerik bazı kurallarla daha küçük içerik kategorilerine ayrılır, daha sonra objektif ve sistematik şekilde belirli çıkarımlar yapılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020).

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmacılar bir çalışmanın geçerliğinden söz ediyorlarsa genel olarak çalışmanın mantıklı, inandırıcı, güvenilir ve savunulabilir olduğundan söz ediyorlardır (Öztürk, 2014). Nitel araştırmacı, araştırma sürecinde uygun yöntem ve teknikleri kullanmalıdır. Elde edilen verileri, süreci, araştırma sonunda inandırıcılığı sağlamak adına açık ve anlaşılır bir şekilde sunmalıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Bir ölçme sonucunun geçerli olup olmaması, amaçlanan ölçmenin gerçekleşip gerçekleşmemesiyle ilgilidir. Ölçülmek istenilen niteliğin doğru bir şekilde ölçülmesi, geçerlik kavramıyla ilişkilidir. Bir ölçme aracı hangi amaç için geliştirilmişse o amaca hizmet etmeli ve o amacı gerçekleştirmek için kullanılmalıdır (Ellez, 2014). Nitel araştırmalarda güvenirlilik ise, çalışma yapılan ortamda ortaya çıkan her şeyi veri olarak kaydetmek demektir. Detaylı kayıtların alınması, ses ve görüntü kayıtlarının tutulması veya katılımcı görüşlerine herhangi bir ekleme yapmadan olduğu gibi yer verilmesi güvenirliliği arttırmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Bu araştırmada geçerliği sağlamak adına veriler maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle toplanmıştır. Çeşitliliği arttırmak adına farklı yaş grubundan, farklı cinsiyetten, farklı hizmet yılından, farklı okullardan ve farklı eğitim kademelerinden okul müdürleri seçilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce okul müdürlerine görüşme formuyla ilgili bazı bilgiler verilerek görüşme formu açıklanmaya çalışılmıştır. Görüşme esnasında ara ara verilen bilgiler özetlenerek doğru anlaşılıp anlaşılmadığı katılımcılara teyit ettirilmiştir. Veriler uzun süreli etkileşim içerisinde elde edilmiştir. Araştırmacının tarafsız olduğunu göstermek için araştırmacının yöntem bölümünde "Araştırmacının Rolü" başlığı açılarak; araştırmacının konuya bakış açısı, araştırma içindeki rolü, okul müdürleriyle olan iletişimi

detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken ve veriler analiz edilirken uzman görüşü alınmıştır. Bulgular ve yorum bölümünde oluşturulan temaların frekansları belirlenmiştir.

Araştırmada güvenilirliği sağlamak adına; görüşme sonrası belirli aralıklarla elde edilen veriler karşılaştırılmış, tutarsızlık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmacının izlediği yöntemler, veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı bir şekilde tanımlanmış ve toplanan ham veriler saklanmıştır. Bazı yerlerde okul müdürlerinin direkt ifadelerine yer verilmiştir. Bireysel varsayım ve ön yargıların araştırmaya yansıtılmaması sağlanmaya çalışılmıştır. Okul müdürlerinin vermek istedikleri mesajların anlamları bozulmadan aktarma işlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin her bir soruya verdikleri cevaplar ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu süreçte ortaya çıkan yeni kavramlarla yeni temalar oluşturulmuştur. Temalar için açıklamaların olduğu tablolar oluşturularak frekanslar belirlenmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Ara ara katılımcıların direkt ifadelerine yer verilerek güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Bilimsel bilgi insandan bağımsız ve nesnel olmalıdır. Araştırmacı doğruyu arama yolunda kişisel eğilim, istek ve önyargılarından arınmalı, olguları olduğu gibi ortaya koymayı becerebilmelidir (Yolcu, 2014). Nitel araştırmalarda araştırmacı, bir kâşif gibi gerçeğin izini sürer, katılımcılara ait öznel bakış açılarını yakalamaya çalışır, olgu ve olayları doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde irdeler (Karataş, 2015). Nitel araştırmacı veri toplarken araştırmaya bizzat katılan, katılımcılarla birebir görüşen ve onlarla etkileşime geçen kişidir. Nitel araştırmacı araştırılan konuyla ilgili kendi fikirleri vardır. Fakat veri toplama aşamasında bu fikir ve düşünceleriyle araştırmaya katılan katılımcıları etkilememelidir. Nitel araştırmacı katılımcıların kendi görüş ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilmeleri için onlara özgür bir ortam sunmak zorundadır. Kendi görüş ve düşüncelerini yeri geldiği zaman açık ve şeffaf bir şekilde ifade edebilmeli ve tarafsız olmalıdır.

Bu çalışmayı yürüten araştırmacı, Milli Eğitim Bakanlığı'nda sırasıyla öğretmenlik, müdür yardımcılığı ve okul müdürlüğü yapmıştır. Aynı zamanda muhakkik olarak görevlendirilen, inceleme ve soruşturma dosyaları hazırlayan bir okul müdürüdür. Bu yüzden okul müdürlerinin karşılaşmış oldukları sorunlar hakkında deneyimlidir ve konuyu bilen bir araştırmacıdır. Araştırmacıya ait bu bilgi ve deneyimlerin araştırma sürecine olumlu katkılar sağladığı düşünülmektedir.

BULGULAR

1- Okul Müdürlerinin Muhakkik Olarak Görevlendirilmelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmelerine ilişkin görüşleri nasıldır?" şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin müdür görüşlerini almak için görüşmede müdürlere "Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmelerini nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve okul müdürlerinden görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu duruma ilişkin okul müdürlerinin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmelerine ilişkin müdür görüşlerine baktığımızda, müdürler bu durumu çoğunlukla olumsuz olarak değerlendirmektedirler. Müdürlerin hemen hemen hepsi okuldaki yönetim işlerinin aksadığından bahsetmektedir. Bu durumun olumlu taraflarının olduğunu söyleyen müdürler bile olumlu görüşleriyle beraber birçok olumsuz görüş bildirmişlerdir. Görevlendirmelerin tamamen olumlu olduğunu söyleyip hiçbir olumsuz tarafının olmadığını belirten bir müdür bulunmamaktadır. Müdürlerin çoğu bunu angarya bir iş olarak görmekte, okul müdürlerinin bu işi yapabilecek mesleki beceriye sahip olmadıklarını ve bu işin uzmanı olmadıklarını düşünmektedirler. Ayrıca okul müdürlerinin çeşitli sebeplerden dolayı objektif olmadıkları görüşü de öne çıkan görüşler arasındadır.

Tablo 2. Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmelerine ilişkin müdür görüşleri

Tema: Muhakkiklik görevi	Müdürler	f
1. Olumlu tarafları var	M3, M7, M8, M9, M10, M12, M15, M16, M17, M22, M25, M26,	15
Okul müdürleri mevzuatı öğrendikleri için	M3, M8, M9, M22, M25, M26, M27, M31, M33	9
Okul müdürlerinin sosyalleşmesi adına olumlu bir katkı sunmaktadır	M3, M26, M31, M33	4
Okul müdürlerinin sahada aktif çalışıyor olmaları ve işleyişe hâkim olmaları adına olumludur	M15, M16, M17, M31	4
Okul müdürlerinin tecrübe kazanması adına olumludur	M7, M8, M26	3
Görevlendirmelerin tek olumlu tarafı il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin iş yükünü azaltmasıdır	M12	1
2. Hiçbir olumlu tarafı yok	M1, M2, M4, M5, M6, M11, M13, M14, M18, M19, M20, M21, M23, M24, M28, M29, M30, M32, M34	19
3. Olumsuz tarafları var	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34	34
Okuldaki yönetim işlerini ve eğitim-öğretimi aksatmaktadır	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34	33
Okul müdürleri bu işin uzmanı değildirlir	M2, M3, M5, M6, M7, M8, M9, M11, M12, M13, M14, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M34	24
Angarya bir iş, ekstra iş yükü	M1, M2, M3, M4, M5, M7, M11, M12, M16, M18, M19, M20, M22, M24, M25, M26, M28, M29, M30	19
Maddi manevi hiçbir getirisi ve katkısı bulunmamaktadır	M1, M4, M5, M9, M10, M12, M15, M16, M17, M18, M24, M26, M30, M33,	14
Okul müdürleri objektif olamamaktadırlar	M3, M8, M9, M15, M16, M17, M23, M25, M26, M32	10
Okul müdürlerine nitelikli bir eğitim verilmemiştir	M2, M7, M11, M12, M21, M31, M33, M34	8
Okul müdürlerinin görevlendirilmesi etik ve ahlaki değildir	M1, M6, M7, M11, M14, M15, M30,	7
Okul müdürlerinin maddi kayıplar yaşamasına neden olmaktadır	M9, M12, M16, M17, M18, M28, M32	7

Olumsuz görüşlere ilişkin bazı müdür görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmaktadır.

"Müfettişlerin yapması gereken bir işi bir haftalık eğitimle okul müdürlerine yaptırıyorlar. İnsanların kaderini etkileyen bu soruşturmaların bir haftalık bir eğitim almış okul müdürlerine verilmesini doğru bulmuyorum. Ücret dahi verilse bu iş okul müdürlerine verilmemeli."(M11)

"Okul müdürleri bu dosyalara harcadığı zamanı eğitim öğretimden alıyor ve eğitim öğretime zaman harcıyıyorlar."(M17)

"Mezuniyetimiz bu alanı kapsamıyor, bu işin uzmanı değiliz. Okulun maddi ve eğitimle ilgili birçok sorunu varken biz bu işleri bırakıp muhakkiklik dosyalarıyla uğraşıyoruz.(M9)

"Teknik anlamda konuya hâkim olunmadığından lehte ve aleyhte mağduriyetler oluşmaktadır.(M8)

"Okul müdürleri dosyaları hazırlarken gidip müfettişlerden bilgi alıyorlar. Yani okul müdürleri kâtiplik yapıyorlar. Bu iş ciddi bir eğitim alınmasını gerektiren bir iş.(M21)

"Okul müdürlerinin okul müdürlüğü diye bir görevi ve yapması gereken bir sürü işi var. Müdürler bu sorumlulukları bırakıp kendi işi olmayan, görev tanımında da bulunmayan, istisnai olarak verilmesi gereken bir görevi sürekli olarak yürütmek zorunda kalıyorlar."(M27)

"Bunlar hukuki meseleler. Verilen eğitim çok niteliksiz. Mesele sadece ifade almak ve belge toplamak olsa tamam. Ama bir de raporlaştırma var, ceza verme süreci var."(M2)

"Veliler okul müdürü dışında kimseyi dinlemiyorlar. Tek muhatap olarak okul müdürünü görüyorlar. Müdür okuldaki işler de aksıyor. Muhakkiklik dosyası yüzünden 3 gün boyunca okula peçete alamadım."(M29)

"Ben bir okul müdürü olarak karar vereceğim zaman her zaman müdürden yana oyumu kullanırım. Bu adaletli bir yaklaşım değildir. Bir şekilde müdürün tarafını tutmak zorunda kalıyorsun."(M23)

Müdürlerin bir kısmı okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmelerinin olumlu taraflarının da olduğunu belirtmişlerdir. Olumlu görüşlerin arasında en çok dile getirilen görüş okul müdürlerinin mevzuatı öğrenmesi görüşüdür. Bazı müdürler de görevlendirmelerin, okul müdürlerini sosyalleştirdiğini, okul müdürlerine tecrübe kazandırdığını düşünmektedirler. Okul müdürlerinin sahada aktif bir şekilde çalışmaları ve işleyişe hâkim olmaları nedeniyle bu durumu olumlu gören okul müdürleri de bulunmaktadır. Olumlu düşüncelere ilişkin bazı müdür görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmaktadır.

"Sosyal çevremiz artıyor. Ortak görev aldığımız arkadaşlarla hala görüşüyorum."(M3)

"Okul müdürleri iş ve işleyişe hâkim oldukları için daha sağlıklı bir soruşturma yürütüyorlar."(M15)

"Okul müdürleri sahada aktif çalıştıkları için bu işe daha hâkimler."(M16)

"Okul müdürleri mevzuatı öğreniyorlar. Meslek grubundan farklı insanları tanımış oluyorlar. Bu görevlendirmeler, müdürlerin adalet duygusunu geliştiriyor. Ayrıca müdürün yazım dilini geliştiriyor ve olayları aktarma gücünü artırıyor."(M26)

"Diğer okullardaki sorunları görüp tecrübe ediniyoruz. Aynı sorunların kendi okulumuzda yaşanmasını önlemiş oluyoruz."(M8)

"Okul müdürleri bölgeyi ve coğrafyayı daha iyi bildikleri için olumlu görüyorum."(M17)

2- Okul Müdürleri Tarafından Hazırlanan İnceleme ve Soruşturma Dosyalarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Okul müdürlerinin yürüttükleri inceleme ve soruşturma sonunda hazırladıkları dosyaların usul ve esas yönünden sağlıklı bir şekilde hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin görüşleri nasıldır?" şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin müdür görüşlerini belirlemek amacıyla görüşmede müdürlere "Okul müdürleri tarafından hazırlanan inceleme ve soruşturma dosyalarının usul ve esas yönünden sağlıklı bir şekilde hazırlandığını düşünüyor musunuz? Neden?" sorusu yöneltilmiş ve görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu duruma ilişkin müdür görüşleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul müdürleri tarafından hazırlanan inceleme ve soruşturma dosyalarına ilişkin müdür görüşleri

Tema: İnceleme ve soruşturma dosyaları	Müdürler	f
1.Sağlıklı bir şekilde hazırlandığını düşünmüyorum	M1, M2, M4, M5, M6, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M17, M20, M21, M23, M24, M26, M27, M28, M29, M30, M32, M34	25
Okul müdürleri bu konuda yeterli bilgi ve deneyime sahip değiller	M1, M2, M4, M5, M6, M8, M9, M11, M13, M14, M15, M20, M23, M24, M27, M28, M29, M30, M32, M34	20
Torpil ve adam kayırma olduğunu düşünüyorum	M4, M5, M6, M10, M11, M12, M14, M17, M24, M26, M27, M28, M30,	13
Baskılar ve dayatmalar oluyor, yukarıdan emirler gelebiliyor	M4, M6, M10, M21, M26, M34	6
Okul müdürleri ciddi bir eğitimden geçmedikleri için yanlış kararlar alıyorlar	M11, M13, M23, M29	4
Okul müdürlerinin amacı verilen dosyayı bir an önce bitirmek ve kurtulmak	M1, M5, M27, M29	4
Bu dosyalar okul müdürlerine zorla veriliyor	M5, M9, M14, M28	4
Okul müdürleri bu işin hukuki boyutlarını bilmiyorlar	M20, M28, M32	3
2. Sağlıklı bir şekilde hazırlandığını düşünüyorum	M3, M7, M16, M18, M19, M22, M25, M31, M33	9
Okul müdürleri bu işi çok iyi yapıyorlar, adil ve tarafsızlar	M3, M7, M16, M18, M25, M31	6
İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde hazırlanan dosyaların denetimini yapan komisyonlar var	M3, M7, M19, M22, M31	5
Belirli bir mevzuat var. Okul müdürleri dosyaları mevzuata göre hazırlıyorlar	M7, M16, M25, M33	4

Okul müdürleri tarafından hazırlanan inceleme ve soruşturma dosyalarına ilişkin müdür görüşlerine baktığımızda, müdürlerin büyük bir çoğunluğu hazırlanan inceleme ve soruşturma dosyalarının sağlıklı bir şekilde yürütülmediğini düşünmektedir. Dosyaları hazırlayan okul müdürlerinin bu konuda yetersiz ve bilgisiz oldukları, gerekli hukuki bilgiye sahip olmadıkları görüşü hâkimdir. Ayrıca dosyaları yürüten okul müdürlerine baskı ve dayatmaların olduğu, bazı kişilerin kayırıldığı, görüşü de öne

çıkan görüşler arasındadır. Bu düşüncelere ilişkin bazı müdür görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmaktadır.

"Hayır düşünmüyorum. Okul müdürleri dosyayı kapatıp kurtulmanın derdindeler. Ceza alması gerekenler ceza almayabiliyor. Çoğu zaman suç unsuru olan şeylerin bile farkına varılmıyor."(M27)

"Bu işin hukuki boyutları var ve bu konuda müdürler yetkin değiller. İlçelerde komisyonlar var ama o komisyondaki üyeler de okul müdürlerinden oluştuğu için sağlıklı değerlendirmeler olmuyor. Normalde bir ifade almanın bile usulü, esası var. Biz bunlardan bile haberdar değiliz."(M32)

"6100 Sayılı Hukuk Muhakemeleri Kanunu'nda bile hâkim bir ilişkisi, iletişimi olduğu davada objektif olamayacağını düşündüğünde çekilebiliyor. Ama müdürlerin hepsi aynı bölgede birbirleriyle arkadaş olmasına rağmen dosyadan çekilemiyorlar."(M28)

"Hayır düşünmüyorum. Bu dosyalar yürütülürken hatır gönül işleri devreye giriyor. Üstten bazı dayatmalar oluyor."(M26)

"Hayır düşünmüyorum. Çünkü okul müdürlerinden çok, komisyonlar dosyalara müdahale ediyorlar. Tüm dosyalar onların istediği gibi şekilleniyor."(M21)

"Özellikle doğu ve güneydoğuda yapılan incelemeleri sağlıklı bulmuyorum. Çünkü ahbap çavuş ilişkisi ve dost akraba ilişkileri çok yaygın."(M17)

"Adam kayırmacılık, hemşericilik oluyor. Okul müdürleri tarafsız olamıyorlar. Bazı dosyalar örtbas ediliyor. Müfettiş olsa gerekirse hem şube müdürüne hem okul müdürüne ceza verebilir. Ama okul müdürleri çok fazla ceza verme taraftarı değiller."(M12)

"Siyasi baskılar olabiliyor. Yukarıdan emirler gelebiliyor. Muhakkikler etki altında kalıyorlar. Dosyaları adamına göre seçip veriyorlar."(M10)

"Okul müdürleri işi bilmiyorlar. Mevzuata yeterince hâkim değiller. Kendilerine güvenmiyorlar. Bu yüzden komisyonun direktiflerine göre hareket ediyorlar. İnsanların kaderlerini belirleyen bu dosyaları, okul müdürleri angarya iş olarak görüyorlar. Dolayısıyla bu dosyalardan sağlıklı bir sonuç çıkmaz."(M14)

"Bu görev okul müdürlerine zorunlu olarak verildiği için okul müdürleri bu dosyaları bitirip kurtulmanın derdinde. Olumsuz bir durum olduğunda bile müdürler bir an önce dosyayı bitirip işlerine bakmayı düşünüyorlar."(M5)

Müdürlerin bir kısmı okul müdürleri tarafından hazırlanan inceleme ve soruşturma dosyalarının sağlıklı bir şekilde hazırlandığını düşünmektedir. Bu müdürler, okul müdürlerinin bu işi bir müfettiş kadar iyi yaptığını savunmaktadırlar. Dosyaların sağlıklı bir şekilde yürütüldüğünü savunan müdürlerin büyük bir kısmı, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde bulunan komisyonların dosyaların denetimini yaptığını bu yüzden dosyalarla ilgili herhangi bir sorun yaşanmadığını söylemektedir. Bu düşüncelere ilişkin bazı müdür görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmaktadır.

"Bence müfettiş kadar iyi hazırlıyoruz. Tecrübe kazandıkça daha da iyi oluyor."(M3)

"Bu dosyaların hazırlanması için belli bir prosedür var. Okul müdürleri de bu prosedüre uyuyorlar. Herhangi bir sıkıntı yaşanmıyor. Okul müdürleri bu işi yaptıkları için işler daha hızlı ilerliyor. Çünkü yeterince müfettiş yok. Dosyalar yıllarca askıda kalmıyor, kısa sürede sonuçlanıyor."(M16)

"Okul müdürleri bu işi müfettişlerden bile iyi yapıyorlar. Benim takibini yaptığım hiçbir dosya, usul ve esas yönünden hatalı bulunup bana geri iade edilmedi."(M18)

"Evet düşünüyorum. Çünkü il ve ilçedeki komisyonlar gerekli incelemeleri yapıyor. Herhangi bir sorun varsa düzeltilmesini talep ediyor."(M22)

"Okul müdürleri, tarafsız bir şekilde tüm tarafları dinliyorlar ve tarafların ifadelerini alıyorlar. Ayrıca muhakkiklerin vermiş olduğu kararlar, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerindeki komisyonlar tarafından inceleniyor ve eksikler tamamlanıyor."(M31)

3- Okul Müdürlerinin Muhakkik Olarak Görevlendirilmelerinin Okul Müdürlerinin Verimine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmeleri okul müdürlerinin verimini nasıl etkilemektedir? şeklindedir. Buna ilişkin olarak okul müdürlerinin görüşlerini belirlemek için görüşmede onlara "Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmeleri okul müdürlerinin verimini nasıl etkilemektedir?" sorusu yöneltilmiş ve müdürlerden görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu duruma ilişkin müdür görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmelerinin okul müdürlerinin verimine ilişkin müdür görüşleri

Tema: Okul müdürlerinin verimine etkileri	Müdürler	f
1.Verimi olumsuz etkilemektedir	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M16, M17, M19, M20, M21, M22, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34	31
Okuldaki işlere zaman kalmıyor	M1, M3, M4, M9, M10, M11, M12, M13, M20, M21, M22, M24, M25, M27, M31, M32, M33	17
Boşa zaman kaybı	M1, M3, M4, M6, M11, M12, M14, M19, M20, M22, M25, M26, M32, M34	14
Okul müdürlerinin motivasyonunu düşürüyor	M7, M10, M12, M14, M20, M25, M26, M29, M30	9
Okul müdürlerinin kaygı ve stres yaşamasına neden oluyor	M2, M4, M7, M8, M11, M13, M19, M28,	8
Okul müdürlerinin okula ve mesleğe olan bağlılığını düşürüyor	M7, M8, M29, M32,	4
Eğitimin kalitesini düşürüyor	M24, M25	2
2.Verimi olumlu ya da olumsuz etkilediğini düşünmüyorum	M15, M18, M23	3
Verilen görevi işimin bir parçası olarak görüyorum	M15, M18	2

Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmelerinin okul müdürlerinin verimine etkisine baktığımızda, müdürlerin tamamına yakını verimi olumsuz etkilediğini söylemektedir. Verimi olumsuz etkileyen bu görevlendirmelerin, aynı zamanda müdürlerin motivasyonunu da düşürdüğü ifade edilmektedir. Müdürler, bu görevlendirmeler yüzünden okul müdürlerinin büyük kaygı ve stres yaşadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca okul müdürlerinin okula ve mesleğe olan bağlılığını düşürdüğü görüşü de, müdürler tarafından dile getirilen görüşler arasındadır. Bu düşüncelere ilişkin bazı müdür görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmaktadır.

"Bu işten nefret ediyoruz, uğraşmak istemiyoruz. Telefon çaldığında yine bir dosya verilecek diye korkuyoruz. İnsanı huzursuz ediyor."(M2)

"Angarya bir iş olarak görüyorum. Soruşturmaya bakınca her şeyden elimi çekmek zorunda kalıyorum. Sanki okulda çalışmıyor gibiyim. Ben buradayım ama aslında burada değilim. Çünkü muhakkiklik görevim var aklım hep orda."(M4)

"Aynı zamanda motivasyonumuzu da düşürüyor. Bu işi keyifle yapan bir okul müdürü olduğunu düşünmüyorum."(M7)

"Psikolojik bir stres oluşuyor ve kaygılar meydana geliyor. Ekstra bir zaman ayırmanın bende oluşturduğu bask, verimimi düşürüyor."(M11)

"Verimi olumsuz etkiliyor. Başarıyı düşürüyor. Eğitimin kalitesini azaltıyor. Okul müdürleri okullarından uzak kalıyorlar."(M24)

"Bu durum, okul müdürlerinin verimini olumsuz etkiliyor. Dosya verildiğinde, bu Allah'ın belası iş nerden çıktı diye kara kara düşünüyorum ve moralim bozuluyor."(M28)

"Olumsuz etkilemektedir. Okul müdürlerinin motivasyonunu düşürmektedir. Müdürlerin okula ve mesleğe olan bağlılığını azaltmaktadır. Dosyalar zorla ve emrivakiyle verilmektedir."(M29)

"Olumsuz etkiliyor. Okul müdürleri bilmedikleri işi yapıyorlar. İş tatminini düşürüyor. Kendi işimizi yapmamıza engel oluyor. Okulda duramıyoruz. Zaman kaybı."(M32)

"Nefret ediyorum. Sırf bu yüzden müdürlüğü bırakmak istiyorum."(M34)

"Okul müdürleri strese giriyorlar. Dosyalar çok farklı alanlardan geliyor. Birini öğreniyorsun başka bir dosya veriliyor. Danıştığımız müfettişlerin her biri farklı bir şey söylüyor. Bu da bizi çok yoruyor."(M8)

Müdürlerin çok az bir kısmı okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmelerinin, verimi olumlu ya da olumsuz etkilemediğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu müdürler, verilen görevi işlerinin bir parçası olarak gördüklerini, herhangi bir olumsuz durumla karşı karşıya kalmadıklarını belirtmişlerdir. Bu düşüncelere ilişkin bazı müdür görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmaktadır.

"Verimi olumlu ya da olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Normal bir görev olarak görüyorum. Bu işin yapılması gerektiğini düşünüyorum."(M15)

"Olumlu ya da olumsuz etkilediğini düşünmüyorum. Verilen görevi işimin bir parçası olarak görüyorum."(M18)

4- Okul Müdürlerinin Muhakkik Olarak Görevlendirilmesi Konusunda Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmesi konusunda yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir? şeklindedir. Görüşmede okul müdürlerine "Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmesi konusunda yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiş ve görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu duruma ilişkin müdür görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmesi konusunda yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin müdür görüşleri

Tema: Çözüm önerileri	Müdürler	f
1. Bu uygulamaya devam edilmemelidir	M1, M2, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M11, M12, M13, M14, M17, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34	29
<i>Müfettişlik sistemine geri dönülmeli ve müfettiş sayısı artırılmalıdır</i>	M1, M2, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M11, M12, M14, M17, M19, M20, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34	26
<i>Son çare olarak bu görev illa verilecekse il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde bir birim kurulmalı. Bu birime yeteri kadar okul müdürü alınmalı. Tüm dosyalar bu birimdeki müdürlere verilmeli. Bu müdürlerin tek işi bu olmalı, kendi okullarıyla bağlantıları kesilmeli ve kadrolarının bulunduğu okullara vekâleten başka müdürler görevlendirilmelidir</i>	M2, M4, M5, M7, M8, M9, M13, M14, M15, M17, M21, M22, M23, M25, M26, M30, M32, M34	18
<i>Bu görev illa okul müdürlerine verilecekse okul müdürleri nitelikli bir eğitimden geçmelidir</i>	M4, M5, M7, M8, M9, M13, M14, M17, M23, M25, M26, M32, M33	13
<i>Bu görev illa okul müdürlerine verilecekse okul müdürlerine belirli bir ücret ödenmelidir</i>	M2, M4, M9, M14, M17, M20, M22, M25, M26, M29, M31	11
<i>Milli eğitim müdürlükleri her konuyu soruşturma dosyasına dönüştürmemelidir</i>	M11, M22, M25	3
<i>Bu görev şube müdürlerine verilmelidir</i>	M4	1
<i>Bu görev bu alanda yüksek lisans veya doktora yapmış okul müdürlerine verilmelidir</i>	M28	1
<i>Yönetici ve öğretmenlere, protokol kuralları, mevzuat, etik, iletişim becerileri gibi hizmet içi eğitimler verilerek dosyalar açılmadan bu sorunların önüne geçilmelidir</i>	M11	1
2. Bu uygulamaya devam edilmelidir	M3, M10, M15, M16, M18	5
<i>Yeterliliği olan okul müdürlerinin hepsi müfettiş kadrolarına alınmalıdır</i>	M3, M10, M18	3
<i>Okul müdürlerine nitelikli bir eğitim verilmelidir</i>	M15	1
<i>Okul müdürlerine bu iş için belirli bir ücret verilmelidir</i>	M16	1
<i>Adil olmayan ve kinci olan okul müdürlerine bu görev verilmemelidir</i>	M10	1

Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmesi konusunda yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine baktığımızda, müdürlerin büyük bir çoğunluğu okul müdürlerine bu görevlerin verilmemesi gerektiğini söylemiştir. Müdürler aynı zamanda eski sisteme geri dönülerek müfettiş sayıları artırılmalı demişlerdir. Son çare olarak bu görevlerin okul müdürlerine verilmesi kaçınılmaz ise, müdürlere göre milli eğitim müdürlüklerinde bu işe bakan hukuk birimleri oluşturulmalı, bu birimlere yeterli sayıda okul müdürü alınmalı tüm dosyalar bu birimdeki müdürlere verilmeli ve diğer okul müdürlerine herhangi bir dosya verilmemelidir. Birimdeki müdürlerin okullarına da vekâleten görev yapacak okul müdürleri görevlendirilmelidir. Böylece muhakkiklik görevini yerine getiren okul müdürlerinin tek işi bu olacak ve bu müdürlerin okullarındaki işler de aksamamış olacaktır. Bu düşüncelere ilişkin bazı müdür görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmaktadır.

"Bu görev illa verilecekse, il ve ilçelerde bir birim oluşturulmalı. Bu birime yeteri kadar okul müdürü görevlendirilmeli. Ve bu müdürler nitelikli bir eğitimden geçmeli. Muhakkiklik işini bu birimdeki okul müdürleri yapmalı ama bu birimdeki okul müdürleri kendi okullarına gitmemeli. Sadece bu dosyalarla

uğraşmalı. Bu işi yaptıkları içinde ekstra bir ücret almalı. Birimdeki okul müdürlerinin kadrolarının olduğu okullara vekâleten bir okul müdürü görevlendirilmeli.”(M4)

“Müfettişlik sistemine geri dönülmeli. Her il ve ilçede öğretmen sayısına göre müfettiş istihdam edilmeli. Müfettişlerin özlük hakları korunmalı, devlet bu adamlara sahip çıkmalı. Oluşabilecek baskılara karşı müfettişler korunmalı. Bu işin eğitimini almamış ve uzmanı olmayan okul müdürlerine bu görev verilmemeli.”(M12)

“Müfettişlik sistemine geri dönülmeli. Okul müdürlerine bu görev verilememeli. İlla verilecekse, bir muhakkiklik birimi oluşturulur ve 50 tane okul müdürü okuldaki işleri bırakılır. Bu müdürlerin kendi okullarıyla bir işleri kalmaz. Böylece okuldaki işler de aksamaz. Tek işleri bu dosyalar olur. Bu birimdeki müdürler iki üç günlük bir hizmet içi eğitim yerine akademik bir eğitim alırlar. Ve müdürlere ek ders ücreti, harcırah, ulaşım ücreti ödenir.”(M17)

“Okul müdürlerine bu görev verilmemeli. Çünkü müdürlerin bu işle ilgili bir uzmanlığı yok. İş ehline vermek gerekir. Bu işi yapan kişi sürekli yapıyor olmalıdır. Tek işi bu olmalıdır. Okul müdürleri bu işten anlamamaktadırlar.”(M29)

“Milli eğitimde arabuluculuk sistemi getirilmeli. Her konuyla ilgili soruşturma açılmamalı. Ayrıca haksız olan kişiden bakanlık para almalı. Bu parayla da muhakkiklere verilecek olan ücret karşılanmalı.”(M25)

“Müfettişlik sistemine geri dönülmeli. Okul müdürlerine muhakkiklik görevi verilmemeli. İlla verilecekse bile okul müdürlerine ekstra bir ücret verilmeli. Bu sayede okul müdürü bu konuda eğitimler alarak kendini geliştirebilir.”(M20)

“Müfettişlik sistemine geri dönülmeli. Okul müdürlerine muhakkiklik görevi verilmemeli. İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri her konuyu soruşturma dosyasına dönüştürmemeli. Müdür ve öğretmenlere, protokol kuralları, mevzuat, etik, iletişim becerileri gibi hizmet içi eğitimler verilerek dosyalar açılmadan bu işlerin önüne geçilmeli. Bir müfettiş ve bir müdüre bu görev verilebilir. Böylece müfettiş müdürü yetiştirmiş olur.”(M11)

Dikkat çeken bir diğer durum da şöyledir: Bu uygulamaya devam edilmeli ve devam edilmemeli diyen müdürler, bu iş için okul müdürlerine nitelikli bir eğitim verilmeli ve belirli bir ücret ödenmeli demişlerdir. Birinci grup görev verilmesi zaruriyse, kaçınılmazsa şartını koyarak görüşünü dile getirmiştir. İkinci grup ise bu görevlendirmeler zaten olmalı, bununla beraber nitelikli bir eğitim verilmeli ve bu iş için belirli bir ücret ödenmeli demiştir.

Son olarak bu uygulamaya devam edilmeli diyen müdürler, en çok yeterliliği olan okul müdürleri müfettiş kadrolarına alınmalı görüşünü dile getirmişlerdir. Bu düşüncelere ilişkin bazı müdür görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmaktadır.

“Okul müdürlerine muhakkiklik görevi verilmeli. Hatta muhakkiklik kadroları oluşturulmalı. Adil olmayan ve kinci insanlara bu görev verilmemeli.”(M10)

“Müfettişlerde olduğu gibi okul müdürlerine de harcırah ve yemek ücreti verilmeli. Mevzuatta düzenleme yapılarak, okul müdürleri dosya yürüttükleri zaman zarfında görevli izinli sayılmalı. Okul müdürlerine muhakkiklik görevi verilmeli. Çünkü müfettiş sayısı az okul müdürü sayısı fazla. Okul müdürlerinin bu işe el atmasıyla işler hızlandı. Ayrıca okul müdürlerinin nitelik olarak müfettişlerden bir farkı yok. Bu işi gayet iyi yapabilirler.”(M16)

“Okul müdürlerine muhakkiklik görevi verilmeli. Yeterliliği olan müdürlerin hepsi müfettiş kadrolarına alınmalı.”(M18)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Şanlıurfa ili merkez ilçelere bağlı okullarda müdürlerin görüşleri ile sınırlı olarak yürütülen bu nitel durum çalışmasında; okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmelerinin okuldaki yönetim işlerine ve inceleme ve soruşturma işlemlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine olan etkileri ve okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmesi konusunda yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi ile okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmelerinin müdürler tarafından nasıl değerlendirildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Müdürlerin büyük bir çoğunluğu bu durumu olumsuz olarak değerlendirmiştir. Müdürler, okuldaki yönetim işlerinin aksadığını, okul müdürlerinin bu işi yapabilecek mesleki beceriye sahip olmadıklarını ve bu işin uzmanı olmadıklarını

belirtmişlerdir. Ayrıca müdürler bu işi angarya bir iş olarak görmekte ve okul müdürlerinin tarafsız olamadıklarını söylemektedirler. Bazı müdürler ise bu durumun olumlu taraflarına vurgu yapmıştır. Okul müdürlerinin mevzuatı öğrenmesi, tecrübe kazanması, sosyalleşmesi ve işleyişe hâkim olması bakımından bu durumu olumlu olarak değerlendirmiştir. Şirin ve Dal (2019) "Okul Müdürlerinin Muhakkiklik Görevine İlişkin Görüşleri: Bağcılar, Bakırköy, Başakşehir, Esenler Ve Zeytinburnu Örneği" isimli araştırmalarında benzer bulgulara ulaşmışlardır. Bu araştırmada okul müdürlerinin uzman olmadığı, müdürlerin kendi meslektaşlarını soruşturmak zorunda kaldığı ve bu durumun müdürleri psikolojik olarak yıpratmış sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca az sayıda okul müdürü, müdürler eğitim ortamının içinden geldiği için müfettişlere göre daha objektiftir demişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ile okul müdürleri tarafından hazırlanan inceleme ve soruşturma dosyalarının usul ve esas yönünden sağlıklı bir şekilde hazırlanıp hazırlanmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Müdürlerin büyük bir çoğunluğu hazırlanan inceleme ve soruşturma dosyalarının sağlıklı bir şekilde yürütülmediğini düşünmektedir. Dosyaları hazırlayan okul müdürlerinin bu konuda yetersiz ve bilgisiz olduğu, gerekli hukuki bilgiye sahip olmadıkları görüşü hâkimdir. Ayrıca dosyaları yürüten okul müdürlerine baskı ve dayatmaların olduğu, bazı kişilerin kayırıldığı görüşü de müdürler tarafından dile getirilmiştir. Düzgün (2022) "Okul Müdürlerinin Muhakkik Olarak Görevlendirilmeleri ile İlgili Ortaya Çıkan Sorunlar" isimli araştırmasında; muhakkiklerin hazırlamış oldukları raporlar hakkında bazı şüphelerin olduğunu, ifadelerine başvuru alan kişilerin muhakkiklerin tarafsızlığı konusunda tereddüt yaşadıklarını ifade ederek benzer durumları vurgulamıştır. Müdürlerin az bir kısmı okul müdürleri tarafından hazırlanan inceleme ve soruşturma dosyalarının sağlıklı bir şekilde yürütüldüğünü belirtmiştir. Bu müdürler, okul müdürlerinin bu işi en az bir müfettiş kadar iyi yaptıklarını söylemişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmelerinin okul müdürlerinin verimine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Müdürlerin neredeyse hepsi bu görevlendirmelerin verimi olumsuz etkilediğini söylemiştir. Müdürler, bu görevlendirmeler yüzünden okul müdürlerinin büyük kaygı ve stres yaşadıklarını, görevlendirmelerin müdürlerin okula ve mesleğe olan bağlılığını düşürdüğünü belirtmişlerdir. İkinci ve Sabancı (2020) "Okul müdürlerinin soruşturma görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar" isimli araştırmalarında; okul müdürlerinin vicdani ve psikolojik olarak olumsuz etkilendiklerini ifade ederek benzer durumları vurgulamışlardır. Müdürlerin çok az bir kısmı, okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmelerinin verimi olumlu ya da olumsuz etkilediğini düşünmediklerini belirtmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi ile okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmesi konusunda yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Müdürlerin büyük bir çoğunluğu okul müdürlerine bu görevlerin verilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Müdürler, müfettiş sayıları arttırılarak eski sisteme geri dönmeli demişlerdir. Müdürlere göre son çare olarak bu görevlerin okul müdürlerine verilmesi kaçınılmaz ise, milli eğitim müdürlüklerinde bu işe bakan hukuk birimleri oluşturulmalı, bu birimlere yeterli sayıda okul müdürü alınmalı, tüm dosyalar bu birimdeki müdürlere verilmeli ve diğer okul müdürlerine herhangi bir dosya verilmemelidir. Birimdeki müdürlerin okullarına da vekâleten görev yapacak okul müdürleri görevlendirilmelidir. Böylece muhakkiklik görevini yerine getiren okul müdürlerinin okullarındaki işler de aksamamış olacaktır. Müdürlerin az bir kısmı bu uygulamaya devam edilmeli demiştir. Bu müdürler, yeterliliği olan okul müdürlerinin müfettiş kadrolarına alınması gerektiği görüşünü dile getirmişlerdir.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilebilir:

- 1- Araştırma bulgularına göre müdürler; muhakkiklik görevleri nedeniyle okullardaki yönetim işlerinin aksadığını, eğitim-öğretimin olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu uygulamaya son verilebilir. Okul müdürlerine artık muhakkiklik görevi verilmeyebilir.
- 2- Araştırma bulgularına göre müdürler; okul müdürlerinin bu işi yapabilecek mesleki beceriye sahip olmadıklarını ve bu işin uzmanı olmadıklarını belirtmişlerdir. Eski sisteme geri dönülerek müfettiş sayısı arttırılabilir. Yeteri kadar müfettiş alımı yapıldıktan sonra bu dosyalar sadece alanında uzman olan müfettişlere verilebilir.

- 3- Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Şanlıurfa ili merkez ilçelerde bulunan devlet okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan okul müdürleriyle sınırlıdır. Benzer araştırmalar farklı il ve ilçelerde yapılarak karşılaştırılabilir.
- 4- Araştırma kapsamındaki katılımcı görüşleri görüşme formundaki sorularla sınırlıdır. Araştırmada ortaya çıkan bulgulara dayalı olarak yeni bir bilgi toplama aracı geliştirilerek nitel araştırmalar yapılabilir. Ayrıca daha kapsamlı nicel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akbal, I. ve Toprakçı, E. (2021). İlkokul denetim rehberi'nin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 171-189.
- Akçadağ, T. (2016). Yönetim süreçleri. R. Sarpkaya(Yay. haz.). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi içinde (s. 177-200). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akçay Güngör, A. (2020). Özel öğrenci etüt eğitim merkezi rehberlik ve denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 90-109.
- Altunay, E. (2020). Okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(55), 95-127.
- Altunay, E. ve Özer, M. (2021). Okul öncesi eğitim kurumları rehberlik ve denetim rehberinin incelenmesi. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi (E-UPAD)*, 1(2), 1-21.
- Aslan, H., Uygur, D. (2021). Disiplin hukuku ve soruşturma teknikleri. M. Sağır ve S. Göksoy(Yay. haz.). Eğitimde Denetim ve Değerlendirme içinde (s. 313-371). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2008). Öğretimde denetim(2. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2005). Eğitim yönetimi(7. Baskı), Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2014). Çağdaş eğitim denetimi(6. Baskı), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ayık, A., ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Balcı, A. (2021). Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü(6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7).
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Beytekin, O. F. ve Tas, Ş. (2017). Ortaokul müdürlerinin öğretimsel denetime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 115-128.
- Beytekin, O. F. ve Kaynar, E. (2021). Rehberlik araştırma merkezi denetim rehberinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1),
- Beytekin, O. F. ve Kılıç, F. (2021). İlkokul Müdürlerinin karar verme sürecini etkileyen faktörler. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 37-54. Erişim bağlantısı: <https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/19>
- Budak, İ. ve Budak, A. (2014). Nicel, nitel ve karma araştırmalarda örnekleme. S. Beşir Demir(Yay. haz.). Eğitim Araştırmaları Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar içinde (s. 215- 242). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bursalioğlu, Z. (2019). Eğitim yönetiminde teori ve uygulama(14. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Bütün, M. (2014). Nitel araştırma. S. Beşir Demir(Yay. haz.). Eğitim Araştırmaları Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar içinde (s. 375- 408). Ankara: Eğiten Kitap.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri(28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, H. (2016). Okul örgütü ve yönetimi. R. Sarpkaya (Yay. haz.). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi içinde (s. 87-140). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Devlet Memurları Kanunu (1965, 23 Temmuz). Remi Gazete (Sayı:12056). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=657&MevzuatTur=1&MevzuatTertMe=5>
- Düzgün, H. (2022). Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirmeleri ile ilgili ortaya çıkan sorunlar. *Okul Yönetimi*, 2(2), 107-127.
- Ekinci, H., & Sabancı A. (2020). Okul müdürlerinin soruşturma görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(1), 138-154.

- Ellez, M. (2014). Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler. A. Tanrıoğen(Yay. haz.). Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde (s. 165- 190). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözübüyük, A. Ş. (2016). Yönetim hukuku(34. Basım), Ankara: Turhan Kitapevi Yayınları.
- Gül, İ. ve Gündüz, Y. (2021). Denetim yaklaşımları. M. Sağır ve S. Göksoy(Yay. haz.). Eğitimde Denetim ve Değerlendirme içinde (s. 59-88). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürbüz, R., Erdem, E., & Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (20), 167-179.
- Gürsel, M. (1997). Okul yönetimi, Konya: Mikro Yayınları.
- İl İdaresi Kanunu (1949, 10 Haziran). Remi Gazate (Sayı:7236). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5442&MevzuatTur=1&MevzuatTeMevz=3>
- Kahraman, H. (2020). Öğretmenevleri, öğretmenevi ve akşam sanat okulları denetim rehberinin yasal metinler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 123-138.
- Karataş, İ. H. (2013). Bir kamu hizmeti olarak okul yönetimi: Eğitim yöneticilerinin toplumsal katılıma ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, (8), 17-34.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 62-80.
- Kayıkçı, K. (2016). Personel hizmetlerinin yönetimi. R. Sarpkaya(Yay. haz.). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi içinde (s. 201-253). Ankara: Anı Yayıncılık
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3).
- Leymun, Ş. O., Odabaşı, H. F., ve Yurdakul, I. K. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 367-385.
- Livers, S. D., Baker, A. M., Guerra, P., & Acosta, M. (2022). The Complexities and Discourse of Supervision for Equity and Justice in Teaching and Teacher Education. *Journal of Educational Supervision*, 5(2), 1.
- Marsakha, A. T., Hariri, H., & Sowiyah, S. (2021). Management of character education in school: A literature review. *Kelola: Jurnal Manajemen Pendidikan*, 8(2), 185-194.
- Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun. (1999, 2 Aralık). Remi Gazate (Sayı:23896). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=4483&MevzuatTur=1&MevzuatTeMevz=5>
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği. (2022, 1 Mart). Remi Gazate (Sayı:31765). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=39399&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Nartgün, Ş. S. (2021). Denetime giriş. M. Sağır ve S. Göksoy(Yay. haz.). Eğitimde Denetim ve Değerlendirme içinde (s. 41-58). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, M. (2018). Eğitim yönetimi alanının temelleri ve çağdaş yönelimler(2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, N. & Altuntaş, F. (2020). Denetimde standartlaşma çabaları: motorlu taşıt sürücülere kursu denetim rehberi örneği. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 79-89 . DOI: 10.19160/ijer.807767
- Özdemir, N. , Özkanlı, A. & Altuntaş, F. (2021). Halk eğitim merkezi denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi . *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi* , 12 (1) , 124-140 . DOI: 10.19160/ijer.867017
- Ölmez Ceylan, Ö. ve Algam, E. (2020). İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 179-198.
- Ölmez Ceylan, Ö. ve Yıldız, H. (2021). Özel çeşitli kurslar denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın açısından incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 53-67.
- Öztürk, F. Z. (2014). Nicel, nitel ve karma araştırmalarda araştırma sonuçlarının geçerliği. S. Beşir Demir(Yay. haz.). Eğitim Araştırmaları Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar içinde (s. 243-280). Ankara: Eğiten Kitap
- Sağlam, A. Ç., Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkelerin Eğitim Sistemlerinin Denetim Yapıları Karşılaştırıldığında Türkiye Eğitim Sisteminin Denetimi Ne Durumdadır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 17-38.
- Sönmez, V., Alacapınar, F.G. (2019). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri(7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Subaşı, M., ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şahin, B. (2014). Metodoloji. A. Tanrıoğen(Yay. haz.). Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde (s. 109- 130). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şirin, A., & Dal, S. (2019). Okul Müdürlerinin Muhakkiklik Görevine İlişkin Görüşleri: Bağcılar, Bakırköy, Başakşehir, Esenler Ve Zeytinburnu Örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 11(3), 215-240.

- Şişman, M., Turan, S. (2004). Eğitim ve Okul Yönetimi. Eğitim kurumları yönetici adayları seçme sınavlarına hazırlık ve yetiştirme el kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2010). Eğitim sisteminde teftiş(7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017). Ders Denetimi ile İlgili Yönetmelik Değişikliğinin Maarif Müfettişlerinin, Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Tonbul, Y. ve Ata Çiğdem, F. (2020). Bilsem denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 36-62.
- Tonbul, Y. ve Çalışkan, Y. E. (2021). Özel eğitim kurumları denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde tutarlılığının incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 214-232.
- Tonbul, Y. ve Ödemiş Keleş, N. (2020). Mesleki eğitim merkezleri rehberlik ve denetim rehberi'nin yasal belgeler ve alanyazın temelinde tutarlılığının incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 139-153.
- Toprakçı, E. ve Kadı, A. (2014). Türkiye'deki bakanlıkların eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki faaliyetlerinin yasal belgeler eşliğinde analizi, *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 12(4), 1-18). Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/46101>
- Toprakçı, E. ve Akcay Gungor, A. (2016) Türkiye'de kamu yararına çalışan derneklerin eğitim faaliyetlerinin yönetimi ve denetimi (Yasal belgeleri temelinde nitel bir analiz. *Cumhuriyet International Journal of Education-5(1)*, 29-52. Retrieved from: <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/download/article-file/314278>
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Toprakçı, E. ve Bakır, D. (2020). Yabancı, azınlık ve milletlerarası okullar denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 16-35.
- Toprakçı, E. ve Özerten, K. N. (2020). Özel öğrenci yurtları denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 199-216.
- Toprakçı, E. ve Bakır, D. (2019). *2012-2017 Yılları arası milli eğitim bakanlığı sayıştay denetim raporlarının incelenmesi*, 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, 2-4 Mayıs 2019 Çeşme-İZMİR / TÜRKİYE, ss.829-834 (14.ICEA. The 14th International Congress on Educational Administration 2-4 May 2019 Çeşme-İZMİR / TURKEY) pp.829-834. sadece bizim bildiri eyedder 2019Kongre
Kitabı: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/5102019141350eg%C4%B1t%C4%B1m%20kongreleri.pdf>
- Toprakçı, E. ve Bulut, A. (2021). Ortaokul denetim rehberinin alanyazın ve yasal belgeler temelinde incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 16-35.
- Toprakçı, E. ve Bozkurt, H. C. (2021). *Hababam sınıfı adlı roman ve oyun serilerinde eğitim denetimi kuramları*, Proceeding Book: SADAB 9th International Conference on Social Researches and Behavioral Sciences, June 25-27, 2021 / Antalya, Turkey. Tüm Kitap için: https://sadabsempozyum.org/sadabantalya/wp-content/uploads/2021/08/International-9-th-SADAB-Conference_-Proceeding-Books-2021-1-1.pdf
Sadece bildirimiz için: <https://www.erdalToprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/08/sadecebizimki.pdf>
- Toprakçı, E. ve Yüce, B. (2021). Uluslararası Denetim Kurulları Örgütü'ne Üye Ülkelerin Eğitim Denetmenleri ve Denetim Süreçlerinin Karşılaştırılması, Conference of Inspectorates (SICI). VIII th International Eurasian Educational Research Congress Conference Proceedings. 7-10 July 2021 / Aksaray University pp.190-215. e-ISBN: 978-605-170-681-8 <http://www.aniyayincilik.com.tr> Sadece bizim bildiri adres: <https://www.erdalToprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/11/ejer-2021-bizim-bildiri.pdf>
- Turan, S. ve Çil, T. (2021). Lise ve dengi okullar denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelli incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 55-75.
- Turgut, Y. (2014). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: nicel ve nitel. A. Tanrıoğen(Yay. haz.). Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde (s. 191- 248). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2022). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Yanar, A. ve Toprakçı, E. (2022). Yönetim süreci döngü ve öğelerini kullanabilme ölçek bataryası'nın (YÖSDÖKÖ-B) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(6), 173-193.
- Yolcu, H. (2014). Bilimsel araştırmaya ilişkin temel kavramlar. A. Tanrıoğen (Yay. haz.). Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde (s. 3- 27). Ankara: Anı Yayıncılık.

Achievement Test Development Study for 6th Grade Sound and Characteristics Unit: Validity and Reliability Analysis¹

Ali Kurt (PhD. Stud.)

Adiyaman University - Türkiye
ORCID:0000-0002-2997-658X
bozkurt-993@hotmail.com

Prof.Dr. Murat Aydın

Adiyaman University - Türkiye
ORCID:0000-0001-6013-0411
maydin@adiyaman.edu.tr

Dr.Üzeyir Bekereci

Ministry of National Education- Türkiye
ORCID:0000-0002-6492-7521
uzo_1071@hotmail.com

Abstract

In this study, it was aimed to develop an achievement test with multiple choice questions, all of which were valid and reliable, taking into account the achievements of the sound and properties unit of the 6th grade science course. The purpose of choosing this unit in the study is that there is no achievement test prepared for this unit before. Literature review for the study was conducted and previous achievement test development studies were examined. In the development process of the test, firstly, the achievements for the unit were determined. For the achievement test, a table of specifications for the achievements was prepared. In the next stage, 28 questions were prepared, with at least three questions per acquisition. This 28-question test was presented to the opinion of experts in the field and their opinions were taken. Necessary adjustments were made in line with the opinions of the experts. During the pilot application, opinions on the response time, face validity, spelling errors and printing errors of the achievement test were taken. It was understood that spelling errors and printing errors were in the majority among the feedbacks from the students. It is among the incoming feedbacks that the response time of the achievement test is sufficient. The pilot application of the test was carried out with 40 students and necessary corrections were made at the end of the process. The test, which was prepared after the pilot application, was applied to 211 7th grade students studying in Kahramanmaraş. The answers obtained were arranged and transferred to digital media. Item analyzes of the data were made in Excel and SPSS programs. As a result of item analysis, four questions that could not provide validity and reliability were excluded from the test. The mean difficulty index value of the final version of the achievement test was 0.56, and the item discrimination index was 0.50. The reliability analysis of the achievement test was found to be 0.84 by calculating the KR-20 value. Considering these values, as a result of the study, an achievement test consisting of 24 questions and multiple choice was developed.

Keywords: Middle school, Science course, 6th Grade, Sound and features, Achievement test



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 3, pp. 20-33

Research Article

Received: 2022-12-29

Accepted: 2023-05-03

Suggested Citation

Kurt, A., Aydın M. & Bekereci, Ü. (2023). Achievement Test Development Study for 6th Grade Sound and Characteristics Unit: Validity and Reliability Analysis, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (3), 20-33. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1226568>

Extended Abstract

Problem: Multiple-choice tests are one of the most widely used measurement tools in terms of measuring simple and complex concepts and providing the opportunity to cover all achievements (Saraç, 2018; Timur, et al. 2020). In addition, although these tests are insufficient to reveal students' high-level skills, they are a useful test type to reveal learning deficiencies and misconceptions (Haladyna, 1997; Küçükahmet, 2002).

The 6th grade achievement tests prepared on the subject of sound contain questions on the subject of light and sound because light and sound were included together in the same unit before 2018. Based on this, in the program updated in 2018, the 6th grade Sound and Properties unit is included on a single title. Since there are very few achievement tests prepared for the subject of sound and its properties, it was decided to conduct this study.

Method: Survey design was used in the study. The survey design is one of the quantitative research designs. In the survey method, it is aimed to describe a certain feature in the study group as it is (Karasar, 2012). This model was preferred because it was aimed to determine the "learning levels" of the students through multiple-choice tests.

The sample of the study consisted of 211 voluntary 7th grade students studying in a secondary school affiliated to the Ministry of National Education in the 2021-2022 academic year. The sample was determined according to the convenience sampling method, one of the purposive sampling methods (Patton, 1987). Choosing this sampling method saves time for the researcher.

In the study, Sound and Properties Achievement Test (SPAT) was developed and applied in order to measure students' achievement in the subject of "Sound and Properties". While developing the achievement test, certain stages were followed. These stages are the test development stages of Crocker and Algina (1986).

Before starting the study, the literature was reviewed and the topics that students have difficulty in learning and the most common misconceptions in science subjects were determined. One of these topics is sound. The number of achievement tests prepared according to the current achievements in the Science Curriculum (MEB, 2018) in the literature on "Sound and its Properties" is quite limited. From this point of view, a valid and reliable achievement test was prepared to determine students' academic achievement in the subject of sound and its properties.

The test includes 9 main achievements and sub-objectives in the 6th grade "Sound and Characteristics" unit. In order to ensure the content validity of the achievement test, some studies were carried out by examining the achievements. Accordingly, at least three questions were prepared for each acquisition and a table of specifications related to these questions was prepared. Care was taken to prepare questions equally for each outcome. The number of prepared questions is 28. The questions prepared by taking into account the Bloom's taxonomy were presented to the expert opinion. These experts consist of 2 faculty members from the field of science education and 4 science teachers. In addition, assistance was received from 1 Turkish teacher. Necessary adjustments were made in the achievement test in line with expert opinions.

As a result of the arrangements made, it was decided that the test was ready for the pretest application. The test was applied to 40 students for pre-testing. 40 students were asked for their opinions about the parts of the test that were not understood and the places where there were spelling and visual errors. One lesson hour (40 minutes) was given as the duration. It was understood that the students were able to read and answer the achievement test within the given time. The data obtained from the students were analyzed and some arrangements were made. As a result of these arrangements, the test was made ready for the real practicing.

Findings: When creating an achievement test, it is important to ensure content validity in order to distribute the achievements equally to the questions. Therefore, it is important to prepare a specification table to ensure content validity in achievement tests (Büyükoztürk et al. 2012).

The prepared questions are shown in the specification table, which achievement is related to which step. In the achievement test, there are 7 questions at the knowledge stage, 11 questions at the

comprehension stage, 2 questions at the application stage and 8 questions at the analysis stage. The question number removed from the final test is indicated in bold font in the specification table. It is understood that the number of items in the achievement test is 28, the arithmetic mean is 16.2, the variance is 33.69, the standard deviation is 5.80, the skewness coefficient is 0.16 and the kurtosis coefficient is 0.33. Similarly, the highest number of correct answers was 27 and the lowest number of correct answers was 1. While the average difficulty coefficient obtained from the test is 0.56, the discrimination coefficient is 0.50 and the KR-20 value is 0.84.

Conclusion and Discussion: When the item difficulty index (p) values are analyzed, it is understood that 10 questions in the achievement test are easy, 17 questions are of medium difficulty and 1 question is difficult. From this point of view, it can be said that the questions in the achievement test are of medium difficulty. In the light of this information, questions 12, 15, 25 and 27 in the achievement test were removed from the test because their item discrimination was less than 0.30. Questions 12 and 27 were also not preferred to be corrected. Considering that the number of questions was sufficient and there were enough questions related to each outcome, it was decided to remove them from the test. Thus, the final test consisted of a total of 24 multiple-choice questions. As a result of the analysis, the item difficulty index of the test was found to be 0.56 and the item discrimination index was found to be 0.50. In the light of these results, it can be said that the sound and its properties achievement test is an achievement test with medium difficulty and high discrimination.

A specification table was prepared for the content validity of the SPAT and expert opinion was consulted. At the same time, for face validity, validity was ensured by taking opinions from field experts and teachers. When the literature is examined, it is understood that content and face validity were provided in achievement tests by using the same method in the studies (Aksoy, 2010; Atılgan, 2009; Fidan, 2013; Güngörmez & Akgün, 2018; Güneş-Yazar & Nakipoğlu, 2019).

The KR-20 reliability coefficient of the achievement test was found to be 0.84. Since the Cronbach's Alpha value of 0.84 is greater than the acceptable value of 0.70 suggested by Kehoe (1995), it can be said that the test is a reliable test. When the literature is examined, it is seen that the reliability coefficient of achievement tests being 0.70 and above proves that the test is reliable (Ayvaci & Durmuş, 2016; Kargin & Gül, 2021; Turan Gürbüz et al. 2020; Uçar & Aktamış, 2019). Bichi (2015) developed a chemistry achievement test with a total of 200 high school students (116 boys and 84 girls), found the reliability coefficient of the test as 0.82 and concluded that the test is reliable because the reliability coefficient of this test is greater than 0.70. The results of Bichi (2015)'s study are in parallel with the results of our study. As a result, it is understood that the SPAT is a reliable achievement test.

As a result of the study, a valid and reliable achievement test consisting of 24 questions was developed to determine the academic levels of students related to the 6th grade Science course Sound and its Properties unit. Based on the fact that the average difficulty index of the SPAT is 0.56, the average discrimination index is 0.50, and the KR-20 reliability coefficient is 0.84, it is revealed that the SPAT can be used as an achievement test. As a result, it can be said that the SPAT can be used as a valid and reliable achievement test to measure students' academic achievement.

Suggestions: In addition to its strengths, the SPAT has some limitations. First of all, this scale development study was conducted only with 211 7th grade students in Kahramanmaraş city center. For this reason, since it is important in terms of repetition of validity and reliability analyzes, it may be recommended to conduct studies with larger samples from different regions and different schools.

6.Sınıf Ses ve Özellikleri Ünitesine Yönelik Başarı Testi Geliştirme Çalışması: Geçerlik ve Güvenirlilik Analizi

Ali Kurt (Doktora Öğr.)
Adıyaman Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-2997-658X
bozkurt-993@hotmail.com

Prof Dr. Murat Aydın
Adıyaman Üniversitesi -Türkiye
ORCID: 0000-0001-6013-0411
maydin@adiyaman.edu.tr

Dr. Üzeyir Bekereci
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
ORCID: 0000-0002-6492-7521
uzo_1071@hotmail.com

Özet

Yapılan bu çalışmada ortaokul 6. sınıf fen bilimleri dersi ses ve özellikleri ünitesi kazanımları dikkate alınarak tamamı çoktan seçmeli sorular içeren geçerlik ve güvenirliliği sağlanmış bir başarı testi geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışmada bu ünitenin seçilmesindeki amaç daha önce bu üniteye yönelik hazırlanmış başarı testinin bulunmamasıdır. Çalışmaya yönelik alanyazın incelemesi yapılmış ve daha önce yapılmış başarı testi geliştirme çalışmaları incelenmiştir. Testin geliştirme sürecinde ilk olarak üniteye yönelik kazanımlar belirlenmiştir. Başarı testi için kazanımlara yönelik belirtke tablosu hazırlanmıştır. Bundan sonraki aşamada her kazanım başına en az üçer soru olacak biçimde 28 tane soru hazırlanmıştır. Bu 28 soruluk test, alanında uzman kişilerin görüşüne sunulmuş ve görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır. Pilot uygulama sırasında başarı testinin cevap süresi, görünüş geçerliği, imla hataları ve baskı hatalarına yönelik görüşler alınmıştır. Öğrencilerden gelen dönütler arasında imla hataları ve basım hataları çoğunlukta olduğu anlaşılmıştır. Başarı testinin cevaplama süresinin yeterli olduğu gelen dönütler arasındadır. Testin pilot uygulaması 40 öğrenciyle birlikte yürütülmüş ve süreç sonunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında hazırlanan test Kahramanmaraş'ta öğrenim gören 211 tane 7. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen cevaplar düzenlenerek dijital ortama aktarılmıştır. Excel ve SPSS programlarında verilerin madde analizleri yapılmıştır. Madde analizi sonucunda geçerlik ve güvenirliliği sağlayamayan dört soru test dışı bırakılmıştır. Başarı testinin son halinin ortalama güçlük indeksi değeri 0.56, madde ayırt edicilik indeksi ise 0.50 bulunmuştur. Başarı testinin güvenirlilik analizi KR-20 değeri hesaplanarak 0.84 bulunmuştur. Bu değerler göz önüne alındığında çalışma sonucunda 24 soruluk çoktan seçmeli madde içeren geçerliği ve güvenirliliği sağlanmış bir başarı testi geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, Fen dersi, 6.Sınıf, Ses ve özellikleri, Başarı testi



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 3, ss. 20-33

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-12-29
Kabul: 2023-05-03

Önerilen Atıf

Kurt, A., Aydın M. ve Bekereci, Ü. (2023). 6. Sınıf ses ve özellikleri ünitesine yönelik başarı testi geliştirme çalışması: Geçerlik ve güvenirlilik analizi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (3), 20-33. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1226568>

GİRİŞ

Eğitim, çocuğu içinde yaşadığı toplum/ulus ve dünya için etkili bir insan, nitelikli bir birey haline getirme sürecidir (Toprakçı, 2012). Bu sürecin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinin anahtarı çocuğun öğrenebilmesidir. Öğrenme kişide kalıcı olarak meydana gelen davranış ve yaşantısındaki değişiklikler olarak tanımlanabilir (Terry, 2011). Öğrenmenin kişide bazı değişikliklere yol açtığı bilindiğine göre kişide meydana gelen bu değişikliklerin düzeyi önemlidir. Öğrenmenin kişide meydana getirdiği değişiklikler arasında bilgi, beceri, değerler ve davranışlarda meydana gelen değişiklikler örnek olarak verilebilir. Bu değişikliklerin değerlendirilmesi öğrenen ve öğretene dönüt sağlamaktadır. Buradan hareketle eğitim dünyası öğrenme olayının gerçekleşip gerçekleşmediğini veya hangi düzeyde gerçekleştiğini anlamak için çeşitli ölçme araçları kullanarak öğrenmeyi değerlendirmektedir.

Ölçme, ölçülebilir özellikteki her durumun sayı ve sembollerle ifade edilmesi durumu şeklinde tanımlanabilir (Turgut & Baykul, 2012). Değerlendirme ise yapılan ölçme sonucu ulaşılan sayısal değerlerin belirlenen ölçütle karşılaştırılarak, ölçme neden yapılmışsa onunla ilgili bir kaniya/karara varma durumunu ifade eder (Yılmaz, 2004; Toprakçı, 2017). Ölçme ve değerlendirme yapılırken öğrenmenin dışında aynı zamanda eğitim sisteminin etkililiği de değerlendirilmektedir. Eğitimde kullanılan sistemin başarısı uygulanan sistemle uygun değerlendirme araçları ile mümkün kılınabilmektedir (Linn & Gronlund, 1995). Başarı testi, öğretme ve öğrenme sürecini değerlendirmek için bir araç olarak kullanılır (Bichi, 2015; Levine, 1976). Valladolid (2010)'e göre yeni öğretim yaklaşımlarında öğrenci öğrenmenin birincil aracıdır. Başarı testi veya diğer değerlendirme işlemleriyle öğrencilerin öğrenmesi ve değerlendirilmesi arasındaki karşılıklı ilişki doğrulanabilir (Adeleke & Joshua, 2015). Başarı testinden elde edilen bilgilerin niteliği ve kalitesi, eğitimi geliştirme çabalarını kontrol edebilir ve öğretimi yönlendirebilir (Kimberlin & Winterstein, 2008). Başarı testlerini kullanılırken yapılan yanlış uygulamalar ölçmede, puanlamada ve değerlendirmede hatalara sebep olmaktadır. Bir başarı testinin yeterli olup olmadığı değerlendirilirken testin kapsamı, geçerliği, güvenilirliği, uygulanışı dikkate alınmalıdır (Rudner, 1994; Suruchi and Rana, 2014). Eğitimde kullanılan ölçme araçları, kullanıldığı amaca uygun nitelikte olmalıdır. Uygun nitelikten kasıt geçerli ve güvenilir bir test olmasıdır (Gönen, vd. 2011).

Günümüzde başarıyı değerlendirmek için birçok test türü kullanılmaktadır. Bunlar doğru yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme, kısa cevap testleri ve eğitimcilerin en fazla tercih ettiği çoktan seçmeli testlerdir (Karip, 2012). Çoktan seçmeli testlerde ulaşılması gereken cevap testin içerdiği seçenekler arasına yerleştirilir ve öğrenciden ulaşılması gereken seçeneği işaretlemesi beklenen test türüdür (Güler, 2017). Çoktan seçmeli testler, basit ve karmaşık kavramları ölçmede ve tüm kazanımları kapsama olanağı sağlaması bakımından en yaygın kullanılan ölçme araçlarından biridir (Saraç, 2018; Timur vd. 2020). Ayrıca, bu testler öğrencilerin üst düzey becerilerini ortaya çıkarmakta yetersiz olsa da öğrenme eksiklerini ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarmakta kullanışlı bir test türüdür (Haladyna, 1997; Küçükahmet, 2002).

Alan yazın incelendiğinde Fen Bilimleri eğitiminde farklı konulara yönelik hazırlanmış başarı testlerine; Kuvvet ve Hareket (Akbulut & Çepni, 2013), Madde ve Değişim (Kara & Çelikler, 2015), Isı ve Sıcaklık (Ayvaci & Durmuş, 2016), Çözeltiler (Demir, Kızılay & Bektaş, 2016), Maddenin Halleri ve Isı (Divarci & Kaya, 2019), Saf Madde ve Karışımlar (Dede & Keleş, 2020) örnek olarak verilebilir. Yine bunlarla birlikte Basit Makineler (Özkan & Muştı, 2018), Sistemler (Keçeci, Yıldırım & Zengin, 2019), Madde ve Değişim (Nacaroğlu, Bektaş & Kızıkan, 2020), Vücutumuzdaki Sistemler ve Sağlığı (Kargın & Gül, 2021), Işığın Yayılması (Sevim, Uysal & Demirci, 2021), Madde ve Isı (Avci, 2020), Güneş Sistemi ve Ötesi (Uçar & Aktamış, 2019) örnek olarak verilebilir. Yine Susongko (2016) Pancasakti Bilim Yarışması'nda test olarak kullanılan fen başarısı test maddelerinin Rasch modeli uygulaması ile geliştirmiştir.

Alan yazında Ses konusuna yönelik hazırlanmış başarı testlerine, Ses (Büyükkara, 2011; Sözen & Bolat, 2014) örnek verilebilir. Işık ve Ses ünitesine yönelik ise Işık ve Ses (Aydın & Kömürkaraoğlu, 2016; Aytakin, 2018; Bakırcı, Çepni & Yıldız, 2015; Teker, 2015; Tok, 2008; Yanar, Kırmızıgül & Kaya, 2019; Yılmaz, 2016; Yazıcıoğlu, 2017) örnek verilebilir. Ses ve Özellikleri konusunda ise (Aksoy & Özcan, 2020) adlı çalışma örnek olarak verilebilir. Ses konusunda hazırlanan 6. sınıf başarı testleri 2018 yılı öncesinde ışık ve ses konusunun aynı ünite içinde birlikte yer alması sebebiyle ışık ve ses konusuna yönelik sorular

bulundurmaktadır. Buradan yola çıkarak 2018 yılında güncellenen Fen Bilimleri Öğretimi Programında (MEB, 2018) bulunan bu ünite de ışık konusu bulunmamaktadır. Yalnızca Ses ve Özellikleri konusu yer almaktadır. Bu programda yer alan kazanımlara uygun olarak Ses ve Özellikleri konusuna yönelik hazırlanmış başarı testleri kısıtlı sayıda olduğu için bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseni nicel araştırma desenlerindedir. Tarama yönteminde çalışma grubunda belirli bir özelliği olduğu gibi betimlemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2012). Öğrencilerin çoktan seçmeli testler aracılığıyla "öğrenme düzeyleri" belirlenmek istendiği için bu model tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2021-2022 öğretim yılında MEB'e bağlı bulunan bir ortaokulda öğrenim gören gönüllü 211 tane 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Grubun biçimlenme şekli amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme uygun olarak belirlenmiştir (Patton, 1987).

Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğrencilerin "Ses ve Özellikleri" konusundaki başarısını ölçmek amacıyla Ses ve Özellikleri Başarı Testi (SÖBT) geliştirilerek uygulanmıştır. Başarı testi geliştirilirken belirli aşamalar takip edilmiştir. Bu aşamalar Crocker ve Algina (1986)'ya ait test geliştirme aşamaları;

1. SÖBT elde edilen verilerin ve puanların amacının belirlenmesi,
2. Testin etki alanını ve kapsamının belirlenmesi,
3. Başarı testinde bulunması gereken maddeler ile ilgili kazanımların oranları belirtke tablosu aracılığıyla belirlenmesi,
4. Test madde havuzunun oluşturulması,
5. Madde havuzundan seçilerek teste alınan maddelerin ayrıntılı olarak incelenmesi ve uzman görüşüne sunulması,
6. Alınan görüşler doğrultusunda deneme formunun hazırlanması,
7. Testin deneme formunun ön pilot uygulamasının yapılması,
8. Ön pilot uygulama sonucunda uygun olmayan maddeler, süre, yazım hataları üzerinde düzenleme ve istatistiksel çalışmalar yapılması,
9. Yapılan madde analizleri sonucunda testten atılması gereken maddelerin atılması düzeltme gerekenlerin düzeltilerek teste alınması,
10. Testte yapılan son düzeltmelerden sonra nihai testin oluşturulması olarak özetlenebilir.

Çalışmaya başlanmadan önce alan yazın incelenmiş ve fen konularında öğrencilerin öğrenmede zorluk yaşadığı ve en çok sahip olunan kavram yanlışlarına ait konular belirlenmiştir. Bu konulardan biri de ses konusudur. "Ses ve Özellikleri" konusunda alan yazında fen bilimleri öğretim programında (MEB, 2018) güncel kazanımlara göre hazırlanmış başarı testinin sayısı oldukça sınırlıdır. Buradan hareketle öğrencilerin ses ve özellikleri konusundaki akademik başarılarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir olan başarı testi hazırlanmıştır.

Test 6. sınıf "Ses ve Özellikleri" ünitesinde yer alan dokuz ana kazanımı ve alt kazanımları kapsamaktadır. Başarı testinin kapsam geçerliğini sağlanması amacıyla kazanımlar incelenerek bazı çalışmalar yapılmıştır. Buna bağlı olarak her kazanım başına en az üçer adet soru hazırlanarak bu sorular ile ilgili belirtke tablosu hazırlanmıştır. Her kazanıma eşit oranda soru hazırlanmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan soru sayısı 28 tanedir. Bloom taksonomisi dikkate alınarak hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Bu uzmanlar fen eğitimi alanından iki öğretim üyesi ve dört fen bilimleri öğretmeninden oluşmaktadır. Ayrıca bir türkçe öğretmeninden de yardım alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda başarı testinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Yapılan düzenlemeler sonucunda testin ön deneme uygulamasına hazır hale geldiğine karar verilmiştir. Test 40 öğrenciye ön deneme amacıyla uygulanmıştır. 40 öğrenciden testte anlaşılmayan kısımlar, yazım ve görsel hata bulunan yerler hakkında görüş alınmıştır. Süre olarak bir ders saati (40 dakika) verilmiştir. Verilen süre içerisinde öğrencilerin başarı testini okuyup cevap verebildiği

anlaşılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler analiz edilerek bazı düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan bu düzenlemeler sonucunda test gerçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi:

Uygulamaya hazır olan test 7. sınıfta okuyan 211 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin verdikleri doğru cevaplar "1" olarak kodlanmıştır. Öğrencilerden gelen yanlış cevaplar ise "0" olarak kodlanmıştır. Başarı testinin hepsi doğru cevaplanırsa 28 puan, hepsi yanlış cevaplanırsa 0 puan alınabilecektir. Uygulama sonrasında elde edilen veriler SPSS programına girilerek Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Güvenilirlik katsayısı 0.00 ile +1.00 arasında değerler alır. Güvenilirlik katsayısının +1'e ne kadar yaklaşırsa test okadar güvenilirlik açısından yeterli demektir (Çepni vd. 2008). Madde güçlük ve ayırt ediciliği hesaplanırken elde edilen veriler Excel programına girilerek %27'lik dilimde olan üst ve alt gruplar oluşturularak maddelerin güçlük ve ayırt edicilikleri hesaplanmıştır. Madde güçlük ve ayırt ediciliği hesaplamasında aşağıdaki bağıntı kullanılmıştır.

$$Pjx = \frac{DÜ + DA}{NÜ + NA} Rjx = \frac{DÜ - DA}{NÜ \text{ veya } NA}$$

Pjx: Madde güçlük indeksi,

Rjx: Madde ayırt edicilik indeksi,

DÜ: Maddenin %27'lik dilimindeki üst grupta bulunan ve doğru cevap veren öğrenci frekansı

DA: Maddeyi %27'lik dilimindeki alt grupta bulunan ve doğru cevap veren öğrenci frekansı

NÜ: %27'lik dilimdeki üst grupta yeralan öğrenci frekansı

NA: %27'lik dilimdeki alt grupta yeralan öğrenci frekansı

Madde güçlük indeksi hesaplanırken uygulanan testteki doğru cevap frekansının testteki toplam frekansa oranlanması kullanılmalıdır. Elde edilen oran +1'e yaklaştıkça sorunun kolay, 0.00'a yaklaştıkça zorlaştığının göstergesidir. Soruların madde güçlük indeksinin 0.50 değerine yakın değerler alması beklenir (Turgut, 1995).

Maddenin çok iyi olması için ayırt edicilik indeksinin 0.40 ve bu değerden büyük olması beklenir. İyi maddelerin ise 0.30-0.39 arasında yer alması beklenir. Bu değer 0.20-0.29 arasında ise madde düzeltilerek kullanılabilir. 0.19 ve daha küçük değerler alan maddeler ise testten çıkarılmalıdır (Turgut, 1995).

BULGULAR

1- Başarı Testinin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

1.1. Kapsam Geçerliliği

Başarı testi oluşturulurken kazanımların sorulara eşit şekilde dağılması açısından kapsam geçerliliği sağlanması önem arz etmektedir. Bu yüzden başarı testlerinde kapsam geçerliliği sağlamak amacıyla belirtke tablosu hazırlamak önem arz eden faktördür (Büyüköztürk vd. 2012). Fen Bilimleri Öğretim Programında (MEB, 2018) Ses ve özellikleri konusuna ait kazanımlar ve kazanımlara göre hazırlanmış olan belirtke tablosu Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1. Kazanımlara göre soru dağılım çizelgesi

Kazanımlar	Sorular
F.6.5.1.1. Sesin yayılabildiği ortamları tahmin eder ve tahminlerini test eder.	1,2,3
F.6.5.2.1. Ses kaynağının değişmesiyle seslerin farklı işitildiğini deneyerek keşfeder.	4,5,6
F.6.5.2.2. Sesin yayıldığı ortamın değişmesiyle farklı işitildiğini deneyerek keşfeder.	7,8,9
F.6.5.3.1. Sesin farklı ortamlardaki süratini karşılaştırır.	10,11,12
F.6.5.4.1. Sesin yansıma ve soğurulmasına örnekler verir.	13,14,15
F.6.5.4.2. Sesin yayılmasını önlemeye yönelik tahminlerde bulunur ve tahminlerini test eder.	16,17,18
F.6.5.4.3. Ses yalıtımının önemini açıklar.	19,20,21
F.6.5.4.4. Akustik uygulamalarına örnekler verir.	22,23,24
F.6.5.4.5. Sesin yalıtımı veya akustik uygulamalarına örnek teşkil edecek ortam tasarımı yapar.	25,26,27,28

Tablo 1. incelendiğinde soruların mevcut kazanımlar dikkate alınarak ve kazanımlara eşit ve dengeli dağılım gösterecek şekilde hazırlanmış olduğu görülmektedir. Kazanım başına en az üç soru olacak şekilde olduğu belirtke tablosunda ifade edilmiştir. Testten çıkarılan soru numaraları italik olarak gösterilmiştir.

1.2. Ses ve Özellikleri Başarı Testi Madde Analizi

Bloom taksonomisi dikkate alınarak hazırlanan Ses ve özellikleri başarı testine ilişkin Belirtke tablosu Tablo 2 de görülmektedir.

Tablo 2. Bloom taksonomisine göre ses ve özellikleri başarı testi belirtke tablosu

Kazanımlar	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz
F.6.5.1.1. Sesin yayılabildiği ortamları tahmin eder ve tahminlerini test eder.	2	1,3		
F.6.5.2.1. Ses kaynağının değişmesiyle seslerin farklı işitildiğini deneyerek keşfeder.	4	5,6		
F.6.5.2.2. Sesin yayıldığı ortamın değişmesiyle farklı işitildiğini deneyerek keşfeder.		7		8, 9
F.6.5.3.1. Sesin farklı ortamlardaki süratini karşılaştırır.		10,11	12	
F.6.5.4.1. Sesin yansıma ve soğurulmasına örnekler verir.	14	15	13	
F.6.5.4.2. Sesin yayılmasını önlemeye yönelik tahminlerde bulunur ve tahminlerini test eder	16			17, 18
F.6.5.4.3. Ses yalıtımının önemini açıklar.	19	20,21		
F.6.5.4.4. Akustik uygulamalarına örnekler verir.	23,24	22		
F.6.5.4.5. Sesin yalıtımı veya akustik uygulamalarına örnek teşkil edecek ortam tasarımı yapar.				25, 26 27, 28

27

Tablo 2. incelendiğinde hazırlanan sorular belirtke tablosunda hangi kazanımın hangi basamakla ilgili olduğu gösterilmiştir. Başarı testinde bilgi basamağında yedi soru, kavrama basamağında 11 soru, uygulama basamağında iki soru, analiz basamağında ise sekiz soru bulunmaktadır. Nihai testten çıkarılan soru numarası belirtke tablosunda italik olarak belirtilmiştir.

Tablo 3. Başarı testi betimsel istatistik değerleri

Betimsel İstatistikler	Değerler
Soru Sayısı	28
Aritmetik Ortalama	16.2
Varyans	33.69
Standart Sapma	5,80
Çarpıklık	0.16
Basıklık	0.33
En Yüksek Puan	27
En Düşük Puan	1
Medyan	17
Ortalama Güçlük	0.56
Testin Ayırt Edicilik Katsayısı	0.50
KR-20 İndeksi	0.84

Tablo 3. incelendiğinde başarı testindeki madde sayısı 28, aritmetik ortalamasının 16.2, varyansın 33.69, standart sapmanın 5.80, çarpıklık katsayısının 0.16, basıklık katsayısının ise 0.33 olduğu anlaşılmaktadır. Yine aynı şekilde teste verilen en yüksek doğru cevap sayısı 27, en düşük doğru cevap sayısı ise 1'dir. Testten elde edilen ortalama güçlük katsayısı 0.56 iken ayırt edicilik katsayısı 0.50 olmakla birlikte KR-20 değeri 0,84'tür.

Tablo 4. Ses ve özellikleri başarı testi madde analizleri

Soru	Dü	Da	P Değeri (Madde Güçlük İndeksi)	D Değeri (Madde Ayırt edicilik İndeksi)
S1	57	24	0.59	0.48
S2	63	27	0.65	0.52
S3	65	30	0.69	0.51
S4	66	30	0.70	0.52
S5	65	40	0.76	0.36
S6	45	17	0.45	0.41
S7	67	30	0.70	0.54
S8	66	27	0.67	0.57
S9	56	21	0.56	0.51
S10	60	40	0.72	0.30
S11	53	27	0.58	0.38
S12	40	25	0.47	0.22
S13	56	21	0.56	0.51
S14	50	21	0.51	0.42
S15	28	14	0.30	0.19
S16	65	23	0.64	0.61
S17	63	27	0.65	0.52
S18	59	18	0.56	0.59
S19	49	12	0.44	0.54
S20	57	19	0.55	0.55
S21	61	21	0.59	0.58
S22	57	19	0.55	0.55
S23	55	25	0.58	0.43
S24	63	23	0.62	0.58
S25	27	15	0.30	0.17
S26	57	15	0.52	0.61
S27	37	21	0.43	0.23
S28	45	15	0.42	0.43

Da: Alt gruptaki doğru cevap frekansı Dü: Üst gruptaki doğru cevap frekansı

Madde analizi yapılırken başarı testi sonucu alınan puanlar en yüksekten en düşüğe doğru sıralama yapılmıştır. Sıralanan puanlar % 27'lik dilimler halinde alt ve üst grup olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Üst gruptaki öğrenci sayısı belirlenirken 56 öğrenci alınmış fakat aynı puanı alan 13 öğrenci daha olduğu için bunlarda üst gruba dâhil edilerek üst grup 69 olarak belirlenmiştir. Alt grup belirlenirken de aynı durum göz önüne alınarak gerçekleştirilmiştir.

Madde güçlük indeksi değerine bakılarak soruların kolaylaştığını söyleyebilmek için bu değer 1'e yakın olması beklenirken, değer 0'a yakın olması durumunda soruların zorlaştığı bilinen bir durumdur. Testte istenen durum soruların 0.50'ye yakın sorular olmasıdır. Yani bir başarı testinde ağırlıklı olarak orta güçlükte soruların testte bulunması gerekir (Gömlüksiz & Erkan, 2010). Tablo 4. incelendiğinde madde güçlük indekslerinin 0.50'ye yakın değerler olduğu anlaşılmaktadır. Bu da testin güçlük derecesinin istenilen değere yakın olduğu anlaşılmaktadır.

Madde ayırt edicilik indeksi, başarı testinin konuyu öğrenen öğrenci ile konuyu öğrenemeyeni ayırt etmemizde ve öğrenme düzeyini belirlemede bize yardımcı olur. Madde ayırt edicilik indeksi "0" değerine yaklaştıkça ayırt ediciliğin düştüğüne işaret ederken, "1" değerine yaklaşması ayırt ediciliğin yükseldiğine işaret etmektedir (Bayrakçeken, 2012).

1.3. Test Maddelerinin Seçilmesi

Başarı testi farklı zorlukta sorular içermelidir. Farklı zorluktan kasıt testin içinde farklı zorlukta soruların bulunması gerklidir (Tekin, 2010). Çalışmada soruların zorluk dereceleri Tablo 5’de sınıflanmıştır.

Tablo 5. Madde güçlük indeksine (p) ilişkin madde analizi sonuçları

Madde Güçlük İndeksi(p) Değeri	Soru Sayısı	Soru Numarası	Sorunun Değerlendirmesi
0.81-1.00	0	-	Çok Kolay
0.61-0.80	10	2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 16, 17, 24	Kolay
0.41-0.60	17	1, 6, 9,11, 12, 13,14, 15, 18,19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28	Orta Zorlukta
0.21-0.40	1	25	Zor
0-0.20	0	-	Çok Zor
Toplam	28		

Madde güçlük indeksi(p) değerleri incelendiğinde başarı testinde yer alan 10 sorunun kolay, 17 sorunun ise orta zorlukta, bir sorunun ise zor olduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle başarı testinde yer alan soruların orta zorlukta olduğu söylenebilir.

Testte bulunan soruların madde ayırt edicilik indekslerinin gruplaması Tablo 6.’da verilmiştir. Madde ayırt ediciliğinde ölçüt olarak Baykul (2000) değerleri kullanılmıştır.

Tablo 6. Madde ayırt edicilik indeksine (r) ilişkin madde analiz sonuçları

Madde Ayırt Edicilik İndeksi (D) Değeri	Soru Sayısı	Soru Numarası	Sorunun Değerlendirmesi
0.30-1.00	24	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, ,11, 13, 14, 16, 17,18, 19, 20, 21, 22, 23,24, 6,28	Madde testte kullanılabilir.
0.20-0.29	2	12, 27	Madde düzeltilerek kullanılabilir.
0-0.19	2	15, 25	Madde testte kullanılmamalıdır.
Toplam	28		

Bu bilgiler ışığında başarı testinde bulunan 12, 15, 25 ve 27. soruların madde ayırt ediciliği 0.30’dan küçük olduğu için testten çıkarılmıştır. 12. ve 27. sorular da düzeltme tercih edilmemiştir. Soru sayısının yeterli olması ve her kazanımla ilgili yeterli soru bulunması göz önünde bulundurularak testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece nihai test toplam 24 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucu testin madde güçlük indeksi 0.56 ve madde ayırt edicilik indeksi ise 0.50 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ışığında hazırlanan ses ve özellikleri başarı testinin güçlük olarak orta ve yüksek ayırt ediciliğe sahip olan bir başarı testi olduğu söylenebilir.

2- Testin Güvenirlik Çalışmaları

Testte ölçmek istenilen özelliği ne kadar doğru ölçmek güvenilirlik göstergesidir. Güvenirlik düzeyini belirli değerler ile ifade edebiliriz. Bu değerler 0 ile 1 arasındadır. Güvenirlik değerinin 1’e yaklaşması testin güvenilirliğinin artması anlamına gelmektedir (Gömlüksiz & Erkan, 2010). Testin güvenilirliğini hesaplamak için kullanılan farklı yöntemler vardır. Doğru cevap için 1 puan yanlış cevap için 0 puan olarak kodlanan testlerde KR-20 ile aynı amaca hizmet eden Cronbach Alfa yöntemidir (Atılğan, 2013). Cronbach Alfa değerinin 0.40’tan küçük olması güvenilir sonuçlar vermediğini, 0.40 ve 0.60 arası güvenilirliğin düşük olduğunu, bu değer 0.60-0.90 arasında bulunması ise testin güvenilir olduğunu, 0.90 ve daha fazla ise yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Can, 2014).

Tablo 7. Başarı testinin güvenilirliğine yönelik değerler

Madde Sayısı	Ortalama Madde Güçlük İndeksi	Ortalama Madde Ayırt Edicilik İndeksi	KR-20 Güvenirlik Katsayısı
24	0.56	0.50	0.84

Ses ve özellikleri başarı testinde güvenilirliği tayin etmede hesaplanan Cronbach Alfa değerinin $\alpha=0.84$ olduğu anlaşılmıştır. Bu değere bakarak öğrencilerin bu başarı testinden aldıkları puanların güvenilir olduğu söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış olan 6. sınıf ses ve özellikleri ünitesine yönelik bir başarı testi geliştirmektir. Başarı testi oluşturulurken Crocker ve Algina (1986)'nın test geliştirmede önerdiği basamaklar uygulanmıştır. İlk olarak testin kullanım amacı ve kapsamı ortaya koyulmuştur. Kapsam geçerliğine yönelik olarak belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirtke tablosu hazırlandıktan sonraki aşamada madde havuzu oluşturulmuş ve madde havuzunda 28 çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Sorular hazırlanırken PYBS (Parasız Yatılılık Bursluluk Sınav) soruları ve fen ders kitabı ünite sonu sorularından yararlanılmıştır. Belirtke tablosu ve madde havuzu oluşturulduktan sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gereken düzenlemeler yapılarak tekrar görüşlerine başvurulmuştur. Testin pilot uygulaması 7.sınıfta öğrenim gören 40 öğrenciyle birlikte yürütülmüştür. Pilot uygulamada sınav süresi, imla hatası ve baskı hataları kontrol edilerek görünüş geçerliği sağlanmıştır. Testin asıl uygulaması ise 211 ortaokul 7.sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Son olarak testin madde analizi yapılarak güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır.

Madde analizi, hem ölçme araçlarının geliştirilmesinde hem de öğrenci performansının standartlaştırılmış ölçülerinin hesaplanmasında oldukça faydalıdır (Bichi, 2015). SÖBT'nin madde analiz sonucu incelendiğinde başarı testinde bulunan 28 maddenin 24'ünün madden ayırt edicilik indeksi 0.30 ile 1 arasında, 4 maddenin ise 0.17 ile 0.29 arasında yer almaktadır. Madde ayırt ediciliği istenen değerler arasında olmayan 4 madde testten çıkarılmıştır. Ses ve Özellikleri Başarı Testi nihai olarak 24 maddeden oluşmaktadır. Bu madde analizine uygun olarak, Adeleke ve Joshua (2015) öğrencilerin kapsamlı testteki başarı sonuçlarının her bir maddenin kalitesini belirlemek için kullanıldığını ve madde zorluğunun kolay maddeyi zor olandan ayırt etmede yardımcı olduğunu bildirmiştir. Ortalama ayırt edicilik indeksi ise 0.50 olduğu anlaşılmaktadır. Bu değer ($r_{xx} \geq 0.40$) maddelerin ayırt ediciliğinin çok iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Bolat & Karamustafaoğlu, 2019; Hasançebi, Terzi & Küçük, 2020).

SÖBT'nin madde analiz sonucu incelendiğinde testte yer alan maddelerin madde güçlük indeks değerleri 0.30 ile 0.72 olarak bulunmuştur. Ortalama madde güçlük indeksinin ise 0.56 olduğu görülmektedir. Başarı testinde bu değer 0.50 civarı olması beklenmektedir (Tekin, 2010). SÖBT'nin ortalama madde güçlük indeksi 0.56 olması orta güçlükte bir başarı testi olduğunu göstermektedir.

Başarı testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Testin Cronbach's Alfa değerinin 0.84 olması, Kehoe (1995) tarafından önerilen kabul edilebilir 0.70 değerinden büyük bir değer olduğu için güvenilir bir test olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde de başarı testlerinin güvenilirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olması testin güvenilir olduğunu kanıtlar nitelikte olduğu görülür (Ayvaci & Durmuş, 2016, Kargin & Gül, 2020; Turan Gürbüz vd. 2020; Uçar & Aktamış, 2019). Bichi (2015) 116 erkek, 84 kız olmak üzere toplam 200 lise öğrencisi ile kimya başarı testi geliştirmiş, testin güvenilirlik katsayısını 0.82 olarak bulmuş ve bu testin güvenilirlik katsayısının 0.70 den büyük olduğu için testin güvenilir olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bichi (2015)' in çalışmasının sonuçları bizim çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Sonuç olarak SÖBT'nin güvenilir bir başarı testi olduğu anlaşılmaktadır.

SÖBT'nin kapsam geçerliği için belirtke tablosu hazırlanmış olup uzman görüşüne başvurulmuştur. Aynı zamanda görünüş geçerliği için alan uzmanları ve öğretmenlerden görüş alınarak geçerlik sağlanmıştır. Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmalarda aynı yöntem kullanılarak başarı testlerinde kapsam ve görünüş geçerliği sağlandığı anlaşılmaktadır (Aksoy, 2010; Atılğan, 2009; Fidan, 2013, Güngörmez & Akgün, 2018; Güneş-Yazar & Nakipoğlu, 2019).

Yapılan çalışma sonucunda, 6.sınıf Fen Bilimleri dersi Ses ve Özellikleri ünitesi ile ilgili olarak öğrencilerin akademik düzeylerini belirlemeye yönelik 24 sorudan oluşan geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış başarı testi geliştirilmiştir. SÖBT'nin ortalama güçlük indeksinin 0.56 olduğu, ortalama ayırt edicilik indeksinin ise 0.50, KR-20 güvenilirlik katsayısının 0.84 olmasından yola çıkarak SÖBT'nin başarı testi olarak kullanılabilirliği ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak SÖBT'nin geçerli ve güvenilir bir başarı testi olarak öğrencilerin akademik başarılarını ölçmede kullanılabilirliği söylenebilir. SÖBT'nin güçlü yönleri yanında bazı sınırlılıkları vardır. Öncelikle bu ölçek geliştirme çalışması sadece Kahramanmaraş İl merkezinde 7. Sınıfta okuyan 211 öğrenci ile yapılmıştır. Bu nedenle geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin tekrarı açısından önemli olduğundan farklı bölgelerde, farklı okullarda okuyan daha geniş örnekleme sahip örneklerle çalışmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Adeleke, A. A. & Joshua, E.O (2015). Development and validation of scientific literacy achievement test to assess senior secondary school students' literacy acquisition in physics. *Journal of Education and Practice*, 6(7), 28-43.
- Akbulut, H. İ. & Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir? : İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44.
- Aksoy, M. (2010). *Ortaöğretim kimya dersindeki çözünürlük konusunun kavram haritaları ile öğretilmesinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Aksoy, Ş., & Özcan, H. (2020). Altıncı sınıf öğrencilerinin ses ve özellikleri ünitesi ile ilgili başarılarını ölçmeye yönelik bir test geliştirme çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 193-214. doi: 10.17244/eku.787792
- Atılğan, H. (2009). Test geliştirme. H. Atılğan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 315-348). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atılğan, H. (Ed.) (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (6. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avcı, F. (2020). Yenilenmiş bloom taksonomisine göre madde ve ısı başarı testi: geçerlik güvenilirlik çalışması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 263-292.
- Aydın, A. & Kömürkaraoğlu, S. (2016). Işık ve Ses ünitesinin öğretiminde Jigsaw tekniğinin bilgilerin kalıcılık düzeylerine etkisinin incelenmesi ve bu teknik hakkında öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 24(1), 335-352.
- Aytekin, A. (2018). *Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersi ışığın ve sesin yayılması ünitesine yönelik geliştirilen materyal ve deney etkinliklerinin öğrenci akademik başarısı ve motivasyonuna etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli).
- Ayvacı, H. Ş. & Durmuş, A. (2016). Bir başarı testi geliştirme çalışması: Isı ve sıcaklık başarı testi geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 87-102.
- Bakırcı, H., Çepni, S., & Yıldız, M. (2015). Ortak bilgi yapılandırma modelinin altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi: Işık ve Ses ünitesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 182-204.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme*. Ankara: ÖSYM.
- Bayrakçıken, S. (2012). *Test geliştirme*. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı) içinde (ss. 294-324). Ankara: Pegem.
- Bichi, A. A. (2015). Item analysis using a derived science achievement test data. *International Journal of Science and Research*, 4(5), 1655-1662.
- Bolat, A. & Karamustafaoğlu, S. (2019). "Vücudumuzdaki Sistemler" ünitesi başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2) , 131-159.
- Büyükkara, S. (2011). *İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersi ses ünitesinin bilgisayar simülasyonları ve animasyonları ile öğretiminin öğrenci başarısı ve tutumu üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya).
- Büyükoztürk, Ş. (2012), *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çalık, M. & Ayas, A. (2003). Çözeltilerde kavram başarı testi hazırlama ve uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 1-17. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11129/133088>
- Çepni, S., Bayrakçıken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G. & Gündoğdu, K. (2008). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dede, H. & Keleş, İ. H. (2020). Saf madde, karışımlar ve karışımların ayrılması konularında yaşam temelli başarı testinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (3) , 797-825. DOI: 10.17152/gefad.659887
- Demir, N., Kızılay, E. & Bektaş, O. (2016). 7. Sınıf çözeltiler konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi*, 10(1), 209-237.
- Divarçı, Ö. F. & Kaya, H. (2019). *8. Sınıf "Maddenin Halleri ve Isı" ünitesine yönelik geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir akademik başarı testi geliştirme çalışması*. *Eğitim, Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 214-238.

- Fidan, E. (2013). *İlkokul öğrencileri için matematik dersi sayılar öğrenme alanında başarı testi geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara).
- Gardner, E. (1989). "Five Common Misuses of Tests". ERIC Document Service No: ED315429.
- Gömlüksiz, M. & Erkan, S. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, Nobel Yayın Dağıtım.
- Gönen, S., Kocakaya, S. & Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 40-57.
- Güler, N. (2017). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (10.Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Güneş-Yazar, O. & Nakipoğlu, C. (2019). Development of achievement test about unit of "Nature and Chemistry" for 9th grades: A validity and reliability study. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education* 13(1), 76-104.
- Güngörmez, H.G. & Akgün, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki kuvvet ve enerji ünitesine yönelik akademik başarı testi geliştirme çalışması. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 85-99.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Allyn and Bacon: Needham Heights, MA.
- Hasançebi, B., Terzi, Y. & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 10 (1) , 224-240. DOI: 10.17714/gumusfenbil.615465
- Kara, F. & Celikler, D. (2015). Development of achievement test: validity and reliability study for achievement test on matter changing. *Journal of Education and Practice*, 6 (24), 21-26.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kargın, P. D. & Gül, Ş. (2021). Altıncı sınıf "Vücutumuzdaki Sistemler ve Sağlığı" ünitesine yönelik bir başarı testi geliştirilmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-26.
- Karip, E. (Ed.) (2012). *Ölçme ve değerlendirme*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Keçeci, G., Yıldırım, P. & Kırbağ Zengin, F. (2019). Sistemler akademik başarı testi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 3(1), 96-114.
- Kehoe, J. (1995). Basic item analysis for multiple-choice tests. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4(10), 1-3.
- Kimberlin, C. L. & Winterstein, A.G. (2008). Validity and reliability of measurement instruments used in research. *American Journal of Health-System Pharmacy*, 65 (23), 2276-2284.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Levine, M. (1976). *The academic achievement test: Its historical context and social functions*. American Psychologist, 31(3), 228-238.
- Linn, R. & Gronlund, N. E. (1995). "Measurement and assesment in teaching" (7th ed) Prentice-Hall. ss.3-236.
- MEB. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar), Ankara.
- Nacaroğlu, O., Bektaş, O., & Kızılcı, O. (2020). Madde döngüleri ve çevre sorunları konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 36-51.
- Özkan, E., & Eryılmaz Muştı, Ö., (2018). 8. sınıf basit makineler ünitesine yönelik başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 737-754.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Rudner, L. M. (1994) "Questions To Ask When Evaluating Tests". ERIC Document Service No ED385607
- Saraç, H. (2018). Fen bilimleri dersi 'maddenin değişimi' ünitesi ile ilgili başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 416-445. DOI: 10.17240/aibuefd.2018.-388815
- Sevim, S. , Uysal, İ. & Demirci, E. (2021). Fen bilimleri dersi 5. sınıf "Işığın Yayılması" Ünitesine yönelik başarı testi geliştirme çalışması. *Caucasian Journal of Science*, 8(2) , 224-246. DOI: 10.48138/cjo.644364
- Sözen, M. & Bolat, M. (2014). 11-18 yaş öğrencilerin ses hızı ile ilgili sahip oldukları kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 505-523.
- Suruchi & Rana, S. R. (2014). Test Item Analysis and Relationship Between Difficulty Level and Discrimination Index of Test Items in an Achievement Test in Biology. *Paripex - Indian Journal of Research*, 3(6), 56-58.
- Susongko, P. (2016). Validation of science achievement test with the rasch model. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 5(2), 268-277.
- Teker, S. (2015). *Fen bilimleri dersinde "Işığın ve Sesin yayılması" ünitesinin buluş yoluyla öğrenmeye göre işlenişinin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı).

- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (20. Baskı). Ankara: Yargı.
- Terry, W. S. (2011). *Öğrenme ve bellek, temel ilkeler, süreçler, işlemler*. Prof. Dr. Banu Cangöz (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Timur, S., Yalçınkaya Önder, E., Timur B. & Ekici, M. (2020). *Development of science achievement test including the units of "States of Matter and Heat" and "Electricity in Our Life". International Journal of Progressive Education, 16(1)*, 1-10.
- Tok, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi, *İlköğretim Online, 7(3)*, 557-568.
- Toprakçı, E. (2012). Rethinking classroom management: A new perspective, a new horizon, *e-international journal of educational research, 3(3)*, 84-110. Retrived: <http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/89768>
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* Ankara: Pegem Yayıncılık (3.Baskı)
- Turan Gürbüz, G., Açıkgül Fırat, E. & Aydın, M. (2020). Science Engagement Scale: Adaptation, Validation and Reliability Study. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(2)*, 122 – 131.
- Turgut, M. F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (10. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Uçar, R. & Aktamış, H. (2019). Astronomi'ye yönelik tutum ölçeği ve 7. sınıf "güneş sistemi ve ötesi" ünitesine yönelik başarı testi geliştirme çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(1)*, 57-79.
- Valladolid, V.C. (2010). An evaluation of the teaching-learning process: a transformative learning set-up. *Educational Measurement and Evaluation Review. 1*, 150-160.
- Yanar, S., Saylan-Kırmızıgül, A., & Kaya, H. (2019). Development study of an achievement test regarding 6th grade light and sound subject. *SDU International Journal of Educational Studies, 6(2)*, 53-72. Doi: 10.33710/sdujjes.577411
- Yazıcıoğlu, S. (2017). *Oyun temelli etkinliklerin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi: Işık ve ses ünitesi örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi).
- Yılmaz, A. (2016) *İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersi hücre bölünmesi ve kalıtım ünitesi etkinliklerinin öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir).
- Yılmaz, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (7.baskı). Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

6.SINIF SES VE ÖZELLİKLERİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ

Ses; X ve Y ortamında yayılıyor, Z ortamında ise yayılmıyor.

S.1. Bu ifadeye göre X, Y ve Z ortamı aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

	X	Y	Z
A)	Boşluk	Hava	Tahta
B)	Su	Tahta	Boşluk
C)	Su	Boşluk	Tahta
D)	Tahta	Su	Hava

Ses ile ilgili,

I- Bir enerjidir.

II- Dalgalar halinde yayılır.

III- Yayılması için maddesel ortama ihtiyaç vardır.

S.2. Yukarıda verilen ifadelerden hangisi ya da hangileri doğrudur?

- A) Yalnız I
B) I ve II
C) II ve III
D) I, II ve III



Ali, özdeş iki çalar saatin alarmlarını aynı saatte çalacak şekilde kurmuştur. Birinci çalar saati içinde hava bulunan fanusa, ikinci çalar saati ise havası boşaltılmış fanusa yerleştirmiştir. Her iki çalar saat aynı anda çalmaya başlamıştır. Ali, hava bulunan fanustaki saatin sesini duyarken, havası alınmış fanustaki saatin sesini duymamaktadır.

S.3. Ali bu durumun sebebinin nasıl açıklarsa doğru bir açıklama yapmış olur?

- A) Ses katı ortamda yayılır
B) Ses gaz ortamda katı ortama göre daha iyi yayılır
C) Sesin yayılması için maddesel ortama ihtiyaç vardır
D) Ses gaz ortamda yayılmaz

Cisimler titreştiğindeX.....oluşur.

Aynı büyüklükteki metal çubuk ile tahta çubuk titreştiğinde çıkan sesler...Y.....dır.

S.4. Boşluklara hangi kelimeler gelmelidir?

	X	Y
A)	Titreşim	Aynı
B)	Tını	Aynı
C)	Ses	Farklı
D)	Ses	Aynı

Babasıyla akşam konsere giden Cihangir konser sırasında gözlerini kapatıyor. İlk duyduğu sesin keman sesi ikinci duyduğu sesin ise piyano sesi olduğunu anlıyor.

S.5. Cihangir'in gözleri kapalı olmasına rağmen ses kaynaklarını ayırt etmesi aşağıdaki ifadelerden hangisi ile açıklanır?

- A) Ortam değişirse seste değişir
B) Ses kaynağı değişirse duyulan seste değişir
C) Farklı ses kaynaklarından aynı ses çıkar
D) Aynı ses kaynaklarından farklı ses çıkar



Eşit büyüklükteki bardaklarda eşit miktarda sırasıyla kola, süt ve su bulunmaktadır. Bir çay kaşığıyla sırasıyla bardaklara vurularak çıkan sesler dinleniyor ve çıkan seslerin birbirinden farklı olduğu anlaşılıyor.

S.6. Bu durum hangi ifadeyle açıklanabilir?

- A) Ses titreşim sonucu meydana gelir
B) Ses kaynağı değişirse duyulan seste değişir
C) Ses dalgalar halinde her yöne yayılır
D) Sesin sürati maddenin cinsine göre değişir

Kadir yaz tatilinde havuzda yüzerken babasının kendine seslendiğini duyuyor. Yüzmeye devam eden Kadir suyun altına girdiği zaman babasının sesinin daha farklı duyulduğunu fark ediyor.

S.7. Kadir' in yaşadığı bu durum aşağıdakilerden hangisi ile açıklanabilir?

- A) Ses kaynağı değişirse seste değişir
B) Farklı kaynaklardan farklı sesler çıkar
C) Sesin yayıldığı ortam değişirse seste değişir
D) Ses her yöne yayılır

Hipotez: Aynı ses kaynağından çıkan sesler farklı ortamlarda farklı duyulur.



S.8. Bu hipotezi test etmek isteyen bir öğrenci hangi ortamları kullanmalıdır?

- A. 1 ve 2
B. 1 ve 3
C. 2 ve 3
D. 3 ve 4

6.SINIF SES VE ÖZELLİKLERİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ

- I-Şiddetli seslerle camların kırılması
II-Hoparlörün yanına yaklaştırılan balonun titreşmesi
III- Sesin katılarda süratinin fazla olması

S.9. Sesin bir enerji olduğu bilindiğine göre verilen örneklerden hangisi sesin enerji olduğunu kanıtlar?

- A) Yalnız I
B) I ve II
C) II ve III
D) I,II ve III



A



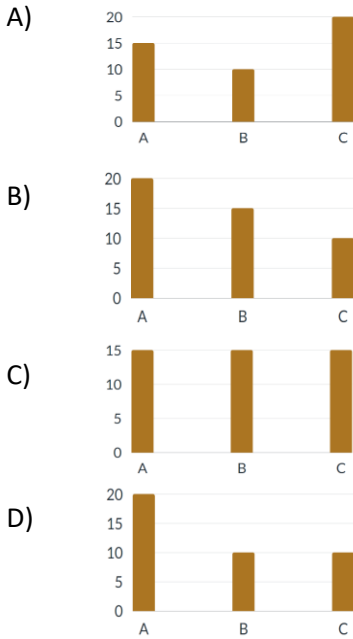
B



C

Üç maddenin tanecik modeli verilmiştir.

S.10. Sesin bu maddelerdeki yayılma süratinin metre/saniye cinsinden gösterimi hangi grafikte doğru olarak verilmiştir?



MADDE	YOĞUNLUK(g/cm ³)	SICAKLIK(°C)
K	4 g/cm ³	30 °C
L	3 g/cm ³	40 °C
M	2 g/cm ³	20 °C
N	6 g/cm ³	50 °C

S.11. Sıcaklıkları ve yoğunlukları verilen maddelerden hangisinde sesin yayılma sürati en fazladır?

- A) K
B) L
C) M
D) N

S.12. Aşağıdaki uygulamaların hangisi sesin soğurulması amacıyla yapılan bir uygulama değildir?

- A) Otomobil kaputlarının keçeyle kaplanması
B) Ses kayıt stüdyolarının kumaşla kaplanması
C) Bina dış yüzeylerinin camla kaplanması
D) Otoyol kenarlarına ağaçlandırma yapılması

Bilgi: Ses 340 metre yolu 1 saniyede almaktadır.



340 metre

ENGEL

Asım engele dönerek kendi adını söylüyor.

S.13. Asım kendi adını kaç saniye sonra geri duyabilir?

- A) 1
B) 2
C) 3
D) 4

Bazı akşamlar Uğurcan'ın babası saz çalar. Ama komşuları bu çıkan sestten rahatsız olmaktadır. Uğurcan'ın babası bu duruma çözüm arar ve bu konuda Uğurcan'dan yardım ister.

S.14. 6. Sınıfa giden Uğurcan'ın bu problemin çözümüne ilişkin doğru önerisi aşağıdakilerden hangisi olabilir?

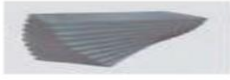
- A) Saz çalınan odada bulunan eşyaları çıkarmak.
B) Saz çalınan odaya ısı yalıtımı yapmak.
C) Saz çalınan odanın duvarlarını yumurta kolileri ile kaplamak.
D) Saz çalınan odanın duvarlarını boyamak.

S.15. İnsanların hoşuna gitmeyen ve rahatsız eden seslere gürültü denir. İnsanlar gürültüden kurtulmak için yaptığı uygulamaya.....denir.

Boşluğa gelmesi gereken uygun kelime hangisidir?

- A) Akustik
B) Yankı
C) Soğurulma
D) Ses yalıtımı

6.SINIF SES VE ÖZELLİKLERİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ



Strafor



Pamuk



Meta levha



Sünger

Yukarıda verilen görsellerdeki maddeleri sınıfa getiren öğretmen öğrencilerinden ses yalıtımına uygun olarak model ev yapmalarını istemiştir. Öğrencilerin model evde kullanacakları malzemeleri uygun bir şekilde sınıflandırmalarını istemiştir.

S.16. Yapılması gereken en doğru sınıflama hangisidir?

- A) Strafor-Metal levha
- B) Yalnızca metal levha
- C) Strafor ve Pamuk
- D) Strafor, pamuk ve Sünger

I-Araba egzozlarına susturucu takmak

II-Evin duvarlarına strafor köpük kaplamak

III-Araba kaputlarını keçe ile kaplamak

S.17. Yukarıda verilen uygulamalardan hangileri ses yalıtımına yönelik uygulamalara örnek verilebilir?

- A) Yalnız I
- B) I ve II
- C) II ve III
- D) I, II ve III

Evi otoyol kenarında olan Mehmet otoyoldan gelen seslerden oldukça rahatsız olmaktadır. Mehmet yaşadığı bu olaya çözüm ararken mühendis olan arkadaşına durumu anlatmış ve arkadaşı da ona tavsiyelerde bulunarak tavsiyelerinin nedenini açıklamıştır.

S.18. Mehmet'e arkadaşının otoyoldaki seslerden rahatsız olmaması için verdiği tavsiye ve tavsiyeyi neden verdiğini belirten açıklamalardan biri olamaz?

- A) Pencere camlarını çift cama dönüştürmelisin, çünkü çift camlar arasındaki boşluklar sayesinde ses içeriye girmez
- B) Evinin dış kısmını strafor köpük ile kaplamalısın çünkü strafor köpük boşluklu yapıda olduğu için sesi geçirmez
- C) Evin ile cadde arasına ağaç dikebilirsin çünkü ağaçlar sesi soğurarak yayılmasını engeller
- D) Evinin duvarlarını mermer ile kaplamalısın çünkü mermer boşluklu yapısı sayesinde sesin yayılmasını engeller

Gürültülü ortamlar insanlarda dikkat dağınıklığına sebep olmaktadır. İnsan sağlığı için yaşam alanlarına ses yalıtımı yaptırılmalıdır.

S.19. Yukarıda verilen metinde hangi duruma vurgu yapmaktadır?

- A) Sesin bir enerji olduğuna
- B) Ses yalıtımının önemine
- C) Sesin dalgalar halinde yayıldığına
- D) Ses hızının ortama göre değişmesine

I- Aspendos Tiyatrosu

II-Süleymaniye Camisi

III- Ali Sami Yen Stadyumu

S.20. Yukarıda verilen yapılardan hangisinde akustik uygulamalara yer verilmiş olabilir?

- A) Yalnız I
- B) Yalnız II
- C) II ve III
- D) I, II ve III

S.21. Akustik sesin istenen biçimde duyulması için yaşam alanlarına uygulanmaktadır. Hangi alanlarda akustik uygulamasına gerek yoktur?

- A) Cami
- B) Tiyatro salonu
- C) Caddeler
- D) Konser salonları

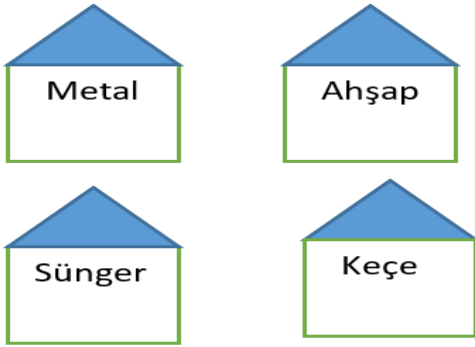
MADDELER	D	Y
Akustik ses bilimidir		
Tiyatro salonlarında akustik uygulamalarına yer verilir		
Akustik tüm ortamlara uygulanmalıdır		

Doğru olan maddelere + yanlış olan maddelere – işareti konulacaktır.

S.22. Tablonun doğru işaretlenmiş hali hangisidir?

- A) + + +
- B) + - -
- C) + + -
- D) - - -

6.SINIF SES VE ÖZELLİKLERİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ



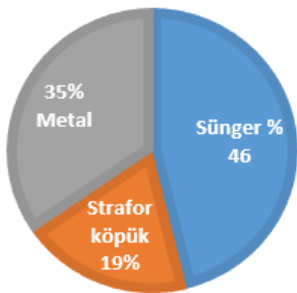
Ahmet evlerin yüzeyini üzerlerinde yazan malzemeler ile kaplamıştır. Evlerin aynı noktalarına çalar saat kurarak eşit mesafeden dinlemiştir. Bazı evlerden dışarıya gelen çalar saat sesini daha fazla duyarken bazı evlerden dışarıya gelen çalar saat sesini daha az duymuştur.

S.23. Ahmet yaptığı bu deneyde hangi sonuca ulaşabilir?

- A) Sesin her ortamda yayılabilir
- B) Sesi bazı maddeler daha iyi iletir
- C) Ses katılarda daha hızlı yayılır
- D) Ses dalgalar halinde yayılan enerjidir

Ses Stüdyosunda Kullanılan Malzemelerin Oranları

■ SÜNGER ■ STRAFOR KÖPÜK ■ METAL LEVHA



S.24. Yeni yapılan ses stüdyosunda kullanılan ses yalıtım malzemelerinin oranları pasta grafikte gösterilmiştir. Bu ses stüdyosunun tasarımında kullanılan malzemeler hakkında yapılan yorumlardan en doğru olan hangisidir?

- A) Kullanılan malzemeler ses yalıtımı için uygundur
- B) Akustik uygulamalar açısından örnek bir uygulamadır
- C) Kullanılan malzemelerin oranları değiştirilmelidir
- D) Malzemelerin hiç biri ses yalıtımı için uygun değildir

CEVAP FORMU	
1	(A) (B) (C) (D) (E)
2	(A) (B) (C) (D) (E)
3	(A) (B) (C) (D) (E)
4	(A) (B) (C) (D) (E)
5	(A) (B) (C) (D) (E)
6	(A) (B) (C) (D) (E)
7	(A) (B) (C) (D) (E)
8	(A) (B) (C) (D) (E)
9	(A) (B) (C) (D) (E)
10	(A) (B) (C) (D) (E)
11	(A) (B) (C) (D) (E)
12	(A) (B) (C) (D) (E)
13	(A) (B) (C) (D) (E)
14	(A) (B) (C) (D) (E)
15	(A) (B) (C) (D) (E)
16	(A) (B) (C) (D) (E)
17	(A) (B) (C) (D) (E)
18	(A) (B) (C) (D) (E)
19	(A) (B) (C) (D) (E)
20	(A) (B) (C) (D) (E)
21	(A) (B) (C) (D) (E)
22	(A) (B) (C) (D) (E)
23	(A) (B) (C) (D) (E)
24	(A) (B) (C) (D) (E)
25	(A) (B) (C) (D) (E)
26	(A) (B) (C) (D) (E)

Adaptation of Motivation for Learning in Higher Education Scale (EMAPRE-U) to Turkish

Dr. Özge Erduran Tekin (Instructor)
National Defense University, Air Force Academy,
Department of Educational Sciences-Türkiye
ORCID: 0000-0002-4052-1914
oerduran@hho.msu.edu.tr

Abstract

This study aims to adapt the scale to Turkish in the sample of university students by examining the validity and reliability of the Learning Motivation Scale in Higher Education in Turkish culture. The study group of the research consisted of a total of 1325 (554 female and 770 male) people aged between 19 and 35 in order to examine the linguistic co-validity, equivalent scale validity, test-retest reliability, and to conduct exploratory and confirmatory factor analysis. Learning Motivation Scale in Higher Education and Academic Self-Efficacy Scale were used for data collection in the research. The data were analyzed with exploratory and confirmatory factor analysis, correlation analysis and t test for independent groups. As a result of the exploratory factor analysis, it was determined that the scale consisted of a three-factor structure. Confirmatory factor analysis showed that the determined structure was confirmed. It was seen that the learning, approach and avoidance goals sub-dimensions of the scale were associated with academic self-efficacy scores and the scale had equivalent scale validity. As a result of the reliability analysis, the Cronbach's alpha coefficient of the sub-dimensions varied between .82 and .87 in the study group in which exploratory factor analysis was performed, and between .79 and .82 in the group in which confirmatory factor analysis was performed. As a result of the test-retest analysis, it was observed that there were positive and high-level relationships between the pre- and post-test mean scores of the sub-dimensions of the scale. In addition, as a result of the analyzes carried out to support the criterion validity, the scores obtained from the sub-dimensions of the scale did not show a significant difference according to gender. According to these results, it can be said that the Learning Motivation Scale in Higher Education is valid and reliable.

Keywords: Learning motivation, University students, Achievement goals theory, Performance goals



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 3, pp. 34-51

Research Article

Received: 2023-02-18

Accepted: 2023-05-18

Suggested Citation

Erduran Tekin, Ö. (2023). Adaptation of motivation for learning in higher education scale (EMAPRE-U) to Turkish, *E-International Journal of Educational Research*, 14(3), 34-51. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1252283>

Extended Abstract

Problem: Motivation is defined as the whole of the efforts made in order to continuously mobilize one or more people in a certain direction (Toprakçı, 2015). Motivation is defined as one of the affective factors that direct the student to make an effort to be successful and maintain this behavior (Yılmaz & Çavaş, 2007). At the same time, motivation is one of the most important factors affecting when and how students will learn (Schunk et al., 2008). It is known that knowing which behavior motivates the student for learning is important in increasing the student's motivation and guiding him/her to be successful (Bardach et al., 2020; Chiang & Lin, 2014; Mouratidis et al., 2018; Senko & Tropiano, 2016; Wentzel, 1989). Therefore, knowing which success orientation the student adopts is very important in terms of contributing to her success (Arslan & Akin, 2015).

According to the Success Goals Theory, there are different definitions of success for students, and this perception of success significantly affects how they will fulfill their duties (Urdan & Kaplan, 2020). Achievement Goals Theory is known as one of the most important motivation theories that enable us to examine the sources that lead students to success (Senko et al., 2011; Wirthwein et al., 2013). When the measurement tool adaptations based on the Achievement Goals Theory are examined, it is thought that there is a limited number of them and there is a need for up-to-date tools that can measure the learning motivation of university students. In this context, the aim of the research is to analyze the validity and reliability of the university students' sample developed by Zeroni and Santos (2010) within the framework of the Achievement Goals Theory, and the validity and reliability study of the Learning Motivation Scale in Higher Education (EMAPRE-U) conducted by Santos, Alcara and Zenorini (2013) with Santos and Mognon (2016) examines its psychometric properties.

Method: The study group of the research consisted of a total of 1325 (554 female and 770 male) people aged between 19 and 35 in order to examine the linguistic co-validity, equivalent scale validity, test-retest reliability, and to conduct exploratory and confirmatory factor analysis. Learning Motivation Scale in Higher Education and Academic Self-Efficacy Scale were used for data collection in the research. The data were analyzed with exploratory and confirmatory factor analysis, correlation analysis and t test for independent groups.

Conclusions: As a result of the linguistic co-validity study of the scale, it was seen that there was a high level of positive and significant relationship between the Portuguese and Turkish forms, while no difference was statistically significant in the unrelated group t-Test results. While examining the construct validity of the scale, exploratory factor analysis was applied to describe the characteristics of the factor structure. Confirmatory factor analysis was applied on a different study group in order to determine whether the three-factor structure that emerged as a result of the analysis fit well with the sample data. The results obtained confirmed that the scale consists of a three-dimensional structure, which is theoretically revealed (Santos & Mognon, 2016; Zeroni & Santos, 2010) "learning goals, performance approach goals and performance avoidance goals". When the results of the Confirmatory Factor Analysis were examined, the goodness of fit values obtained [$\chi^2(227) = 508,317, p < 0.001, \chi^2 / df = 2.24, RMSEA = .05, IFI = .90, CFI = .90, GFI = .91, AGFI = .90, SRMR = .06$] appears to be at an acceptable level. When the relationships between the sub-dimensions of the scale were examined, it was seen that there were studies showing positive relationships between learning goals and performance approach goals, similar to the results obtained in this study (Arslan & Akin, 2015; Akin & Çetin, 2007; Pereira et al., 2022; Santos et al., 2013). Again, there are studies showing that there are negative relationships between learning goals and performance avoidance goals that support the finding obtained from the study (Akin & Çetin, 2007; Pereira et al., 2022; Santos & Mognon, 2016).

When studies are examined, it has been observed that there are generally positive relationships between performance approach and performance avoidance sub-dimensions (Arslan & Akin, 2015; Hulleman et al., 2010; Kim et al., 2014; Santos et al., 2013; Santos & Mognon, 2016). Although there is a study (Akin & Çetin, 2007) showing a negative relationship between performance approach and performance avoidance goals, in this study, similar to the study conducted by Pereira et al. (2022), no significant relationship was found between performance approach and avoidance sub-dimensions. In the study conducted by Pereira et al. (2022) in order to create the short version of the Scale of Learning Motivation in Higher Education, the three sub-bottom structure of the scale was confirmed by

exploratory and confirmatory factor analysis. During this study, it was observed that there was no significant difference in the relationship between performance-approach and performance-avoidance goals. Considering that this difference may be related to the sample, further research is recommended. In a study examining the relationship between work engagement and performance avoidance goals, no relationship was found between performance avoidance goals and work engagement; It has been stated that the result is significant since performance avoidance may be the opposite of job engagement and motivation (Frade & Veiga, 2014). Considering that performance approach and performance avoidance behaviors are opposite of each other and measure different behavioral goals, it can be accepted that there is no relationship between the two sub-dimensions. In addition, it can be said that this result contributes to the discussions that performance approach and performance avoidance goals should be handled separately (Bardach et al., 2022; Linnenbrink-Garcia et al., 2012; Muruyama et al., 2011). However, it is thought that there is a need for more studies examining these relationships in different samples. As a result of criterion validity analyzes, it was observed that there were positive relationships between learning goals, performance approach goals and academic self-efficacy, similar to the studies in the literature, while there was a negative relationship between performance avoidance goals and academic self-efficacy (Cellar et al., 2011; Huang, 2016; Linnenbrink, 2005; Lu et al., 2022; Ryan et al., 2005).

For the reliability of the scale, the Cronbach's alpha coefficient of the sub-dimensions was examined separately for both study groups and it was found that it ranged from .79 to .87. As a result of the analyzes, it was seen that the mean scores of the sub-dimensions of learning, avoidance and approach goals did not make a significant difference according to gender. Although there are studies in which learning goals, performance approach and performance avoidance goals differ significantly according to gender (Akin, 2006; Denктаş, 2019; Kaya et al., 2018; Pajares & Cheong, 2003; Troia et al., 2013). There are also studies showing that there is no relationship between gender (Altıparmak, 2015; İzci & Koç, 2012).

Suggestions: Considering all the results obtained, it can be said that the Learning Motivation Scale in Higher Education is a valid and reliable measurement tool in the Turkish sample in measuring the achievement goal orientations of university students and determining which goals their behaviors are motivated by. Considering the relationships between sub-dimensions and the relevant literature, he thinks that the study needs to be repeated in different samples. The data obtained from the study are limited to this sample.

Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin (YÖMÖ-Ü) Türkçeye Uyarlanması

Dr. Özge Erduran Tekin (Öğr. Gör.)
Milli Savunma Üniversitesi, Hava Harp Okulu,
Eğitim Bilimleri Bölümü- Türkiye
ORCID: 0000-0002-4052-1914
oerduran@hho.msu.edu.tr

Özet

Bu çalışma Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin Türk kültüründeki geçerlik ve güvenilirliğini inceleyerek, üniversite öğrencileri örnekleminde ölçeği Türkçeye uyarlamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ölçeğin dilsel eş geçerliğini, eşdeğer ölçek geçerliğini, test tekrar test güvenilirliğini inceleyebilmek, açıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapabilmek amacıyla yaş aralıkları 19 ile 35 arasında değişen toplam 1325 (554 kadın ve 770 erkek) kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama için Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği ve Akademik Özyeterlik Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Veriler açıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, korelasyon analizi ve bağımsız gruplar için t testi ile incelenmiştir. Yürütülen açıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapıdan meydana geldiği belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ise belirlenen yapının doğrulandığını göstermiştir. Ölçeğin öğrenme, yaklaşma ve kaçınma hedefleri alt boyutlarının akademik özyeterlik puanları ile ilişkili olduğu ve ölçeğin eşdeğer ölçek geçerliğine sahip olduğu görülmüştür. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda alt boyutların Cronbach alfa katsayısı açıcı faktör analizi yapılan çalışma grubunda .82 ile .87 arasında, doğrulayıcı faktör analizinin yapılan grupta .79 ile .82 arasında değişmektedir. Test tekrar test analizini sonucunda ölçeğin alt boyutları ön ve son test puan ortalamaları arasında pozitif ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür. T testi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin ön ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı miktarda bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca ölçüt geçerliğine destek olması amacıyla yapılan analizler sonucunda ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme motivasyonu, Üniversite öğrencileri, Başarı hedefleri teorisi, Performans hedefleri



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14 No: 3, ss. 34-51

37

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-02-18
Kabul: 2023-05-18

Önerilen Atıf

Erduran Tekin, Ö. (2023). Yükseköğretimde öğrenme motivasyonu ölçeği'nin (YÖMÖ-Ü) Türkçeye uyarlanması, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14(3), 34-51. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1252283>

GİRİŞ

Motivasyon bir veya birden çok insanı belirli bir yöne doğru sürekli olarak harekete geçirebilmek amacıyla harcanan çabaların bütünü olarak adlandırılmaktadır (Toprakçı, 2017). Motivasyon öğrenciyi başarılı olmak için çaba sarf etmeye yönlendiren ve bu davranışı sürdürmesini sağlayan duyuşsal faktörlerden biridir (Yılmaz ve Çavaş, 2007). Aynı zamanda motivasyon, öğrencilerin ne zaman ve nasıl bir öğrenme süreci geçireceklerini etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Schunk ve diğerleri, 2008). Öğrencilerin dikkatini herhangi bir konuya vererek etkin bir öğrenme gerçekleştirebilmesi, problem çözebilmesi, var olan bilişsel yeteneklerini kullanabilmesi için yeterli düzeyde motive olması gerekir (Bzuneck, 2004). Motivasyon, davranışa yönlendiren genel bir istek hali olarak ele alınmakla birlikte öğrencinin akademik durumunu etkiler (Öncü, 2004). Bu yüzden de öğrencinin öğrenmeye olan yönelimini ve akademik faaliyetlere olan ilgisini doğrudan etkileyen bir faaliyet olan motivasyon, öğrencinin başarısı ve derse karşı ilgisi için önemlidir (Santos ve diğerleri, 2013).

Başarı Hedefleri Teorisi öğrenciyi başarıya yönelten kaynakları incelememizi sağlayan en önemli motivasyon teorilerinden biri olarak bilinmektedir (Senko ve diğerleri, 2011; Wirthwein ve diğerleri, 2013). Başarı Hedefleri Teorisi hedefine ulaşarak başarılı olmak isteyen kişilerin hangi yetkinliklere sahip olması gerektiğini araştırmıştır (Ames, 1992). Teori ilk oluşturulduğu zamanlarda öğrenme hedefleri ve performans hedefleri olmak üzere iki ana boyuttan bahsedilmiştir (Pintrich, 2000). Öğrenme hedefleri, bireyin bilgiyi edinmeye karşı içsel bir istek duymasını ve bilgiyi öğrenerek içselleşmesini ifade etmektedir (Elliot, 1999). Öğrenme hedefleri öğrencinin gelişimini kendi referanslarına göre değerlendirebilmelerini sağlar. Öğrenme hedeflerinin daha zor olan görevler sırasında daha fazla sebat ve çaba ile ilişkili olduğu görülmüştür (Ames, 1992). Öğrenme hedeflerini benimsemiş kişilerin anlama ve öğrenmeye yönelik odaklanma davranışı gösterdikleri, kendilerini daha fazla geliştirmek için öz-düzenleyici stratejileri kullandıkları ve diğerlerinin göstermiş oldukları beceri ve performansla gellenlikle ilgilenmeyerek kendi çalışmalarına odaklandıkları bilinmektedir (Akin, 2006; Elliot ve McGregor, 2001; Pintrich ve De Groot, 1990). Bu da üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik hangi hedefleri seçtiğini belirleyerek başarılı olmaları için öğrenme hedeflerini artırmalarını sağlamanın önemli olduğunu düşündürmektedir.

Performans hedefleri ise, öğrencinin kendisini diğerleriyle karşılaştırmayı önemsemesini ve daha yeterli görünmek için çaba sarf etmesini ya da yeteneksiz görünmemek için bazı davranışlardan kaçınmasını sağlar (Akin, 2006; Nichols et al., 2003). Performans hedeflerine bakıldığında öğrencinin öğrenmek için yeterli çaba sarf etmek yerine yüzeysel stratejiler kullandığı ve ihtiyacı olduğu halde yardım aramaya çalışmadığı kaçınma davranışları sergilemesini de içerdiği bilinmektedir (Meece ve diğerleri, 1988). Performans kaçınma davranışı sergileyen bu öğrenciler için başarı diğerlerinin yapamadıklarını yapabilmek ve az çaba sarf ederek çok başarı elde edebilmek anlamına gelebilmektedir (Lemyre et al., 2002). Araştırmacılar da performansta görülen bu farklı davranışın nedenlerinin davranışa yüklenen değerle ilgili olduğunu belirterek performans yönelimini kaçınma ve yaklaşma olmak üzere iki boyuta ayırmışlardır (Elliot ve Church, 1997; Elliot, 1999). Başarı Hedefleri Teorisi'ne göre öğrenciler için başarı olmanın farklı farklı tanımları vardır ve bu başarılı olma algısı onların görevlerini nasıl yerine getireceklerini önemli ölçüde etkiler (Urdu ve Kaplan, 2020). Kişinin diğerlerinden iyi değerlendirmeler alabilmesi için sergilediği yönelimler performans yaklaşma hedefleri kapsamında değerlendirilirken, diğerlerinden olumsuz değerlendirme almamak için yapmamaya çalıştığı davranışlar performans kaçınma hedeflerini oluşturmaktadır (Santos ve diğerleri, 2012; Tan ve Hall, 2005). Öğrencinin arkadaşlarının ve öğretmenlerinin gözünde küçük duruma düşmemek için istediği soruyu sormaması kaçınma hedefi davranışına örnek olarak verilirken, öğretmeni tarafından iyi bir öğrenci olarak adlandırılmak ya da sınıftaki diğer arkadaşlarından daha başarılı olmak için başarıya yönelik davranışlar sergilemesi yaklaşma performansına örnek olarak verilebilir (Elliot ve Church, 1997; Pajares ve Cheong, 2003; Senko ve Tropiano, 2016). Performans kaçınma ve performans yaklaşma alt boyutu arasında yüksek ilişki olduğunu gösteren çalışmalar olmakla birlikte (Hulleman ve diğerleri, 2010; Kim ve diğerleri, 2014), iki alt boyutun birbirinden ayrılmasının önemine vurgu yapan çalışmalar da mevcuttur (Linnenbrink-Garcia ve diğerleri, 2012; Muruyama ve diğerleri, 2011). Başarı Hedefleri Teorisi performans boyutunun iki alt boyuta ayrılmasının ardından son zamanlarda öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma boyutlarını kapsayan 2x2'lik bir çerçeve olarak da ele alınmaya

başlamıştır (Elliot ve McGregor, 2001). Başarı Hedefleri Teorisi araştırmacıları da, teoride ortaya çıkan yeni modellerin ve sonuçların birinin diğerine üstünlüğünün olmadığını ve araştırma soruları altında uygun modellerin seçilmesinin daha doğru olacağını belirtmiştir (Elliot ve diğerleri, 2011). Bu farklılıklar performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyutu arasındaki ayrımın pratik önemi ve Başarı Hedefleri Teorisi'nin farklı kültürlere aktırılabilirliği konusunda soru işaretine yol açabilir (Zusho ve diğerleri, 2011).

Üniversite öğrencilerinin başarılı olmak amacıyla sergilemiş oldukları davranış yönelimleri, onların nasıl bir öğrenme süreci geçireceğini, başarı hedeflerini ve başarılı olup olamayacağını büyük oranda etkilemektedir (Akin ve Çetin, 2007). Başarı Hedefleri Teorisi kapsamında bakıldığında öğrenme hedeflerinin; öğrencinin yetkinliğini artırmada, öğrenmeye yönelik duygusal ve davranışsal motivasyonunu sağlamada ve öğrencinin başarıya ulaşmasında çok etkili olduğu bilinmektedir (Bardach ve diğerleri, 2020). Öğrenme yaklaşma hedefleri ve performans yaklaşma hedefleri ile akademik olarak başarılı olma arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalarda mevcuttur (Chiang ve Lin, 2014; Senko ve Tropiano, 2016). Ayrıca çalışmalar öğrencilerin öğrenme yaklaşma hedef yönelimine sahip olmasının daha fazla etkili öğrenme stratejisini kullanmasını sağladığını (Guo ve Leung, 2021; Hulleman ve diğerleri, 2010) ve öğrencilerin akademik içsel kontrol odağını artırdığını göstermiştir (Akin, 2010). Öğrenme için öğrenciyi hangi davranışın motive ettiğini bilmenin, öğrencinin motivasyonunu artırmada ve onu başarılı olması için yönlendirmede önemli olduğu bilinmektedir (Bardach ve diğerleri, 2020; Chiang ve Lin, 2014; Mouratidis ve diğerleri, 2018; Senko ve Tropiano, 2016; Wentzel, 1989). Dolayısıyla da öğrencinin hangi başarı yönelimini benimsediğini bilmek başarılı olmasına katkı sunabilmek açısından oldukça önemlidir (Arslan ve Akin, 2015).

Başarı Hedefleri Teorisi'ni temel alarak üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerini değerlendirebilmek amacıyla Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilen 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği Arslan ve Akin (2015) tarafından üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerini belirleyebilmek amacıyla Türkçe'ye uyarlanmıştır. Yine Türkiye'de üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerini değerlendirebilmek amacıyla Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen Başarı Yönelimleri Ölçeği Akin ve Çetin (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Başarı Hedefleri Teorisini temel alarak yapılan ölçme aracı uyarlamaları incelendiğinde sınırlı sayıda olduğu ve üniversite öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarını ölçebilecek güncel araçlara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışmada Başarı Hedefleri Teorisi'ni temel alarak Zeroni ve Santos (2010) tarafından geliştirilen, Santos ve Mognon (2016) tarafından üniversite öğrencileri örnekleminde geçerlik ve güvenilirliği test edilen Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin Türk örnekleminde uyarlanması amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın amaçlarından biri de başarı hedefleri modellerinin aktırılabilirliği konusundaki şüphelere Türk örnekleminde yapılan uygulama sonuçlarıyla katkı sunabilmektir.

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'ni Türkiye'deki üniversite öğrencileri örnekleminde uyarlamak amacıyla nicel araştırma temelinde tarama modeline (Creswell, 2012) uygun olarak desenlenmiştir.

2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu ölçeğin dilsel eş geçerliğini, ölçüt geçerliğini, test tekrar test güvenilirlik analizlerini, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerini yapabilmek amacıyla beş ayrı gruptan oluşmaktadır. Araştırmaya yaşları 19 ile 35 ($\bar{x}=23,92$) arasında değişen 554'ü kadın (%41,8), 770'i erkek (%58,1) toplam 1325 kişi katılmıştır. Araştırmanın dilsel eş geçerliğini inceleyebilmek amacıyla Portekiz'de yaşayan lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören Türk öğrencilerle sosyal medya yoluyla iletişime geçilmiş ve veri toplanmıştır. Yine dilsel eş geçerlik için Türkiye'de yaşayan ve Portekizce bilen lisans ve lisansüstü öğrencilere ulaşarak onlardan da veri toplanmıştır. Dilsel eş geçerlik kapsamındaki kişilere kartopu örnekleme yoluyla ulaşılmıştır. Bu grubu oluşturan kişilerin yaşları 27 ile 35 ($\bar{x}=32$) arasında değişmekte olup, grup 22'si kadın (%59,5), 15'i erkek (%40,5) toplam 37 kişiden oluşmuştur. Öğrenmeye

Yönelik Motivasyon Değerlendirme Ölçeği'nin ölçüt bağımlı geçerliğini inceleyebilmek amacıyla yaşları 20 ile 30 (\bar{x} =24,43) arasında değişen 33'ü kadın (%52,4), 30'u erkek (%47,6) toplam 63 öğrenciyle, güvenilirlik analizleri için yaşları 19 ile 29 (\bar{x} =25) arasında değişen 17'si kadın (%54,8), 14'ü erkek (%45,2) toplam 31 öğrenciyle çalışma yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğini belirleyebilmek amacıyla yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için öğrenciler seçkisiz yolla seçilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapılan çalışma grubu yaşları 19 ile 28 (\bar{x} =23,16) arasında değişen 304'ü kadın (%41), 436'sı erkek (%58,8) toplam 741 öğrenciden oluşurken, doğrulayıcı faktör analizi yapılan çalışma grubu yaşları 19 ile 28 (\bar{x} =24,40) arasında değişen 178'i kadın (%39,3), 275'i erkek (%60,7) toplam 453 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri 2021-2022 eğitim öğretim döneminde toplanmış olup araştırmaya katılan öğrenciler Marmara Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde (tıp, hukuk, eczacılık, eğitim, psikoloji, mühendislik gibi bölümlerde) öğrenim görmektedir. Çalışma yapılacak örneklemin büyüklüğü belirlenirken ölçülen her bir gösterge değişkeninin 15 birime sahip olmasının gerekli olacağı belirtilmiştir (Stevens, 2009). Bu açıdan bakıldığında çalışma grubunu oluşturan kişi sayısının araştırma için yeterli düzeyde olduğu düşünülmektedir.

3. Veri Toplama Araçları

3.1. Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği

Ölçek ilk olarak lise öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarını ölçebilmek amacıyla, Başarı Hedefleri Teorisini temel alarak Zeroni ve Santos (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal adı; *Escala de Motivação para Aprendizagem de Universitários / Escala de Motivación para Aprendizaje de Universitarios* kısaltılmışı ise orijinal adın baş harflerinden türetilen (EMAPRE-U)'dur. Ölçek öğrenme hedefleri, performans yaklaşma hedefleri ve performans kaçınma hedefleri olmak üzere üç alt boyuttan oluşan oluşmaktadır. Başlangıçta 50 maddeden oluşan ölçeğin yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan son hali 28 maddelik bir Likert ölçeğidir. Öğrenme hedefleri alt boyutu öğrenmeye karşı duyulan istek ve ilgiyi, öğrenme için mücadele etmeyi, sebat etmeyi ölçen maddelerden oluşmaktadır. Performans yaklaşma hedefi alt boyutu diğerleri tarafından tanınma ve üstünlük gösterme sayesinde daha fazla değer elde etme arayışını ölçen maddelerden oluşmaktadır. Performans kaçınma alt boyutu ise olumsuz sonuçlara yol açabilecek eylemlerden kaçınmayı ölçebilecek maddelerden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmaları sonucunda öğrenme hedefi alt boyutunun on iki maddeden oluştuğu ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .80 olduğu, performans yaklaşma hedefleri alt boyutunun yedi maddeden oluştuğu ve güvenilirlik katsayısının .76 olduğu ve performans kaçınma hedefleri alt boyutunun dokuz maddeden oluştuğu ve güvenilirlik katsayısının .73 olduğu görülmüştür. Yapılan kolerasyon analizi sonucunda ölçeğin performans yaklaşma ve kaçınma boyutları arasında zayıf düzeyde ($r = 0.137$) pozitif bir ilişki olduğu, öğrenme ve performans yaklaşma hedefleri arasında zayıf düzeyde ($r = 0.133$) ve pozitif bir ilişki olduğu görülürken, öğrenme ve performans kaçınma hedefleri arasında zayıf düzeyde ($r = -0.231$) ve negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Ölçeğin üniversite öğrencileri için yapı geçerliğini incelemek amacıyla Santos ve diğerleri (2013) tarafından açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve üç faktörün toplam varyansın %39,41'ini açıkladığı görülmüştür. Bu çalışmada öğrenme hedefleri alt boyutunun Cronbach alfa değeri .72, performans kaçınma hedefinin değeri .83 ve performans yaklaşma hedefinin alfa değeri .82 olarak hesaplanmıştır. Performans yaklaşma ve performans kaçınma hedefi alt boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülürken ($r = 0.41$), performans yaklaşma ve öğrenme hedefleri arasında pozitif düzeyde zayıf büyüklükte bir ilişki görülmüştür ($r = 0.13$). Öğrenme ve performans kaçınma hedefleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ölçeğin üniversite öğrencileri için uyarlaması farklı bir örnekleme Santos ve Mognon (2016) tarafından test edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda üç faktörlü model doğrulanmıştır ($X^2 = 1119,67$; $gl = 272$; $RMSEA = .06$; $IC 90\% 0.058-0.066$; $CFI = .91$; $TLI = .90$; $WRMR = 1.771$). Ölçeğin uyarlaması esnasında madde kalite analizi yapıldığında birbirine benzeyen içeriklere sahip olan maddeler olduğu görülmüştür. Bu nedenle benzer içeriklere sahip başka maddeler de olduğu göz önüne alınarak düşük varyansa sahip olan madde 3 (madde 4 ile benzer içerikte) ve madde 14 (madde 25 ile benzer içerikte) ölçekten çıkarılarak analize devam edilmiştir. 26 maddeden oluşan ölçeğin faktör yüklerinin .39 ile .91 arasında değiştiği görülmüştür. Analizler sonucunda performans yaklaşma ve performans kaçınma hedefleri arasında pozitif ($r = 0.485$) ve orta düzeyde bir ilişki, öğrenme ve performans kaçınma hedefleri arasında orta düzeyde ($r = -0.529$) ve negatif yönlü ilişki, öğrenme ve performans yaklaşma hedefleri arasında düşük

düzeyde ($r = -0.348$) ve negatif yönlü bir ilişki görülmüştür. Performans kaçınma hedefleri alt boyutunun Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .86, performans yaklaşma hedefleri boyutunun Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .93 ve öğrenme hedeflerinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin uyarılmasında bazı ifadelerde ("ödevler" yerine "akademik çalışmalar" gibi) üniversite öğrencilerine daha fazla hitap edebilmesi için dilsel ifade değişiklikleri de yapılmıştır.

3. 2. Akademik Özyeterlik Ölçeği

Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Akademik Özyeterlik Ölçeğin Jerusalem ve Schwarzer tarafından 1981 yılında tarafından geliştirilmiştir. Ölçek öğrencinin sınıf içerisinde var olan düzene uyum sağlayıp sağlayamadığını, öğrencinin kendine olan güvenini ve öğrenmeye dair olan inancını belirlemede kullanılabilir. Üniversite öğrencileri örnekleminde uyarlama çalışması yapılan ölçeğin faktör analizi sonuçlarına göre tek boyutlu olan ve 7 maddeden oluşan yapısının doğrulandığı görülmüştür. Ölçek dörtlü likert şeklinde hazırlanmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında hesaplanan güvenilirlik katsayısı .87 olarak belirlenmiştir. Bilimsel alanlardaki özyeterlik inancını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin bu araştırma kapsamında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır.

3. 3. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmaya katılan kişilerin yaş, cinsiyet ve eğitim almaya devam ettiği bölüm gibi demografik bilgileri alabilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

4. İşlem

Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin geliştiren kişiler ile mail yoluyla iletişime geçilerek ölçeği Türkçe'ye uyarlamak için gerekli izin alınmıştır. Dilsel eş geçerlik çalışması için Portekizce bilen, günlük yaşamında Portekizce'yi de Türkçe'yi de aktif olarak kullanan 37 kişiye kartopu örnekleme yoluyla ulaşılmıştır. Ölçek Portekizce Türkçe çevirmenlik yapan uzman kişiler tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve maddeler alan uzmanları (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında doktora yapmış 3 kişi ve Türk Dili ve Edebiyatı alanında doktora yapmış 2 kişi) tarafından anlaşılır olup olmadığı konusunda detaylı olarak incelenmiş ve düzeltilmiştir. Türkçe çevirisi yapılan form tekrar Portekizce'ye hâkim uzmanlar tarafından Portekizce'ye çevrilmiş, özgün olan ve geri çeviri Portekizce olan maddeler yan yana getirilerek iki uzman tarafından benzerliği incelenmiştir. Yüksek oranda benzer oldukları görülen iki formun dil geçerliği inceleme formu çerçevesinde gerekli karşılaştırmaları yapılarak çeviri işlemi tamamlanmıştır (Seçer, 2015). Veriler SPSS 21.0, Amos 24.0 programlarına aktarılmıştır. Verilerde kayıp veri olup olmadığına dair genel kontrol yapıldıktan sonra verilerin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapabilmek için uygunluğu ön analizlerle incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi uygulanan verilerin çarpıklık değerlerinin -1,32 ile -,20 arasında, basıklık değerlerinin -,79 ile 1,10 arasında değiştiği görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi uygulanan verilerin çarpıklık değerlerinin ise -,42 ile 1,03 arasında, basıklık değerlerinin -,65 ile ,48 arasında değiştiği görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +-2 aralığında yer alması dağılımın normal olduğuna işaret etmektedir (George ve Mallery, 2019).

5. Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Ayrıca bu araştırma için 03.05.2021 tarihinde Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 4-6 sayılı yazı ile etik kurul onayı alınmıştır.

BULGULAR

1- Geçerlilik İşlemleri

1.1. Dilsel Eş Geçerlik Çalışması

Ölçeğin Portekizce olan orijinal formu katılımcılara uygulandıktan yirmi bir gün sonra çevirisi yapılan Türkçe form aynı gruba tekrar verilmiştir. Türkçe form ($n=37$; $\bar{x}=50,90$; $ss=8,01$) ile Portekizce form ($n=37$; $\bar{x}=51,60$; $ss=7,80$) arasındaki ilişkinin pozitif ve yüksek miktarda ($r = .83$; $p < .01$) anlamlı olduğu görülmüştür. Yapılan T-testi analizi sonucunda ise her iki formdan elde edilen toplam puanlar

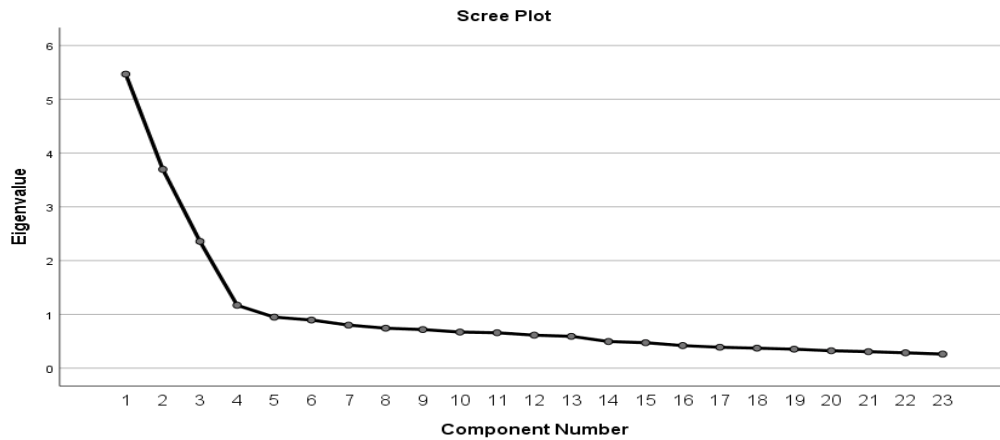
arasında istatistiki açıdan anlamlı miktarda fark olmadığı görülmüştür ($t_{(36)} = -.938; p > .05$). Ölçeğin Portekizce formundaki maddeler ile Türkçe formundaki maddeler arasındaki farkların anlamlı olmadığı ve maddeler arasındaki kolerasyon katsayılarının ,37 ile ,96 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu görülmüştür. Ele edilen sonuçlara bakılarak Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe formunun Portekizce olan formuna eş geçer olduğu görülmüştür.

1.2. Yapı Geçerliliği

Alanyazında modelin teorik bir alt yapısı olduğunda doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmesinin daha güçlü sonuçlar vereceği ifade edilmektedir (Huck, 2001). Bu nedenle Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'ni uyarlamak amacıyla ilk olarak Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda kabul edilebilir uyum değerlerine ulaşamadığı görülerek Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmasına karar verilmiştir.

1.3. Açımlayıcı faktör analizi

Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin değişkenleri arasındaki kovaryansı açıklayan faktörlerin doğal yapısını, sayısını ve veriyi keşfetmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin yapı geçerliliği incelenmiştir (Stevens, 2009). Analizlerde öncelikle ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testleri ile açımlayıcı faktör analizine uygunluğu değerlendirilmiştir. Faktör analizi yapılabilmesi için KMO değerinin .60'dan yüksek ve Bartlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2004). Bu çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı .86, Bartlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 7315.41 ($p < .001$) olarak anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. İlk olarak çalışmada, faktör çıkarma yöntemi olarak temel bileşenler faktör çıkarma yöntemi seçilmiş ve herhangi bir rotasyon yöntemi uygulanmamıştır. Yapılan analiz sonucunda öz değeri 1.00 ve üzeri olan 7 bileşen bulunmuştur ve bu bileşenler toplam varyansın %60'ını açıklamaktadır. Bileşenlerin öz değerine ilişkin yamaç birikinti grafiği incelendiğinde ise, kırılma noktalarının 3. bileşenden sonra oldukça azaldığı görülmüştür. Yamaç birikinti grafiği Şekil 1 'de gösterilmiştir:



Şekil 1. Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği yamaç birikinti grafiği

Faktör sayısını belirlemek için kullanılan bu grafiğin faktör sayısını azaltmada öz değerlerden daha başarılı olduğu bilinmektedir (Fabrigar ve Wegener, 2012). Grafiğe bakıldığında 4. noktadaki kırılmadan sonra düz bir eğriye geçtiği ve değişme olmadığı görülmektedir. Bu dört nokta arasında kalan üç boyut olduğu grafikte görülmektedir. Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'ne bakıldığında ölçek sahiplerini tarafından da kuramsal temele dayanarak üç boyut önerildiği görülmüştür. Önerilen üç alt boyutlu yapının sınanmasına karar verilmiştir. Bu amaçla yine temel bileşenler faktör çıkarma ve Varimax döndürme yöntemi kullanılarak maddeler üç boyuta zorlanmış ve yeniden faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Döndürülmüş bileşen matrisi ilk olarak incelendiğinde, birden fazla faktöre yüklenen maddeler olduğu ve düşük faktör yüküne sahip maddeler olduğu görülmüştür. Bu kapsamda 5 madde elenerek analizler yinelenmiştir. Eleme yapabilmek için ölçüt olarak bir maddenin yer aldığı faktörde ".35" ve daha fazla bir faktör yüküne sahip olması, maddelerin buldukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az ".10" ve daha yukarı olması belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007) Bu kapsamda madde 1, 2, 20, 25 ve 28 analizden çıkarılmıştır. Ölçekteki maddelere bakıldığında çıkartılan maddelere benzer içeriklere sahip olan ve aynı davranışı ölçmeyi amaçlayan

maddeler olduğu görülmüş, madde çıkarma işleminin herhangi bir eksiklik yaratmayacağı düşünülmüştür. Ölçeğin üniversite öğrencileri için geçerliği ve güvenilirliği Santos ve Mognon (2016) tarafından incelenirken, düşük açıklama varyasına sahip olan maddelerin olması ve benzer içeriklere sahip maddelerin olması nedeniyle de ölçekten madde çıkarıldığı görülmüştür (madde 3 ve madde 14 çıkarılmış). Beş döndürme işleminden sonra en sade yapıya ulaşılmıştır. KMO örneklem uygunluk katsayısı (.86) ve Barlett Sphericity testi χ^2 değeri (6615.80; $p < .001$) yeniden hesaplanmıştır. Faktörler sırasıyla toplam varyansın %23.77, %16.07 ve %10.25'ini ve toplam da %50.09'unu açıklamaktadır. Bu oranın %40'ın üzerinde olması yapı geçerliği için önemli bir başarı göstergesi olarak kabul edilmektedir (Kline, 2011). Maddelerin yüklendikleri faktörler ve faktör yükleri Çizelge 1'de gösterilmiştir:

Çizelge 1. Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin madde faktör yük değerleri ve açıkladığı varyans miktarı

Madde No	Performanstan Kaçınma Hedefleri	Öğrenme Hedefleri	Performansa Yaklaşma Hedefleri
16.	.82		
9.	.81		
6.	.76		
26.	.76		
27.	.73		
22.	.72		
18.	.54		
12.		.84	
10.		.78	
7.		.69	
5.		.69	
14.		.65	
19.		.60	
23.		.56	
21.		.35	
4.			.76
11.			.74
8.			.73
3.			.69
15.			.64
17.			.62
13.			.60
24.			.52
Özdeğer	5.47	3.70	2.36
Açıklanan Toplam Varyans (%50.09)	%23.77	%16.07	%10.25

Açımlayıcı faktör analizi yeni bir model önerme konusunda etkin bir teknik olmasına rağmen var olan bir modeli doğrulama konusunda yeterli olarak kabul edilmemektedir (Stapleton, 1997). Bu nedenle açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğe ait elde edilen yapı, yeni bir çalışma grubu üzerinde doğrulayıcı faktör analizi ile tekrar test edilmiştir.

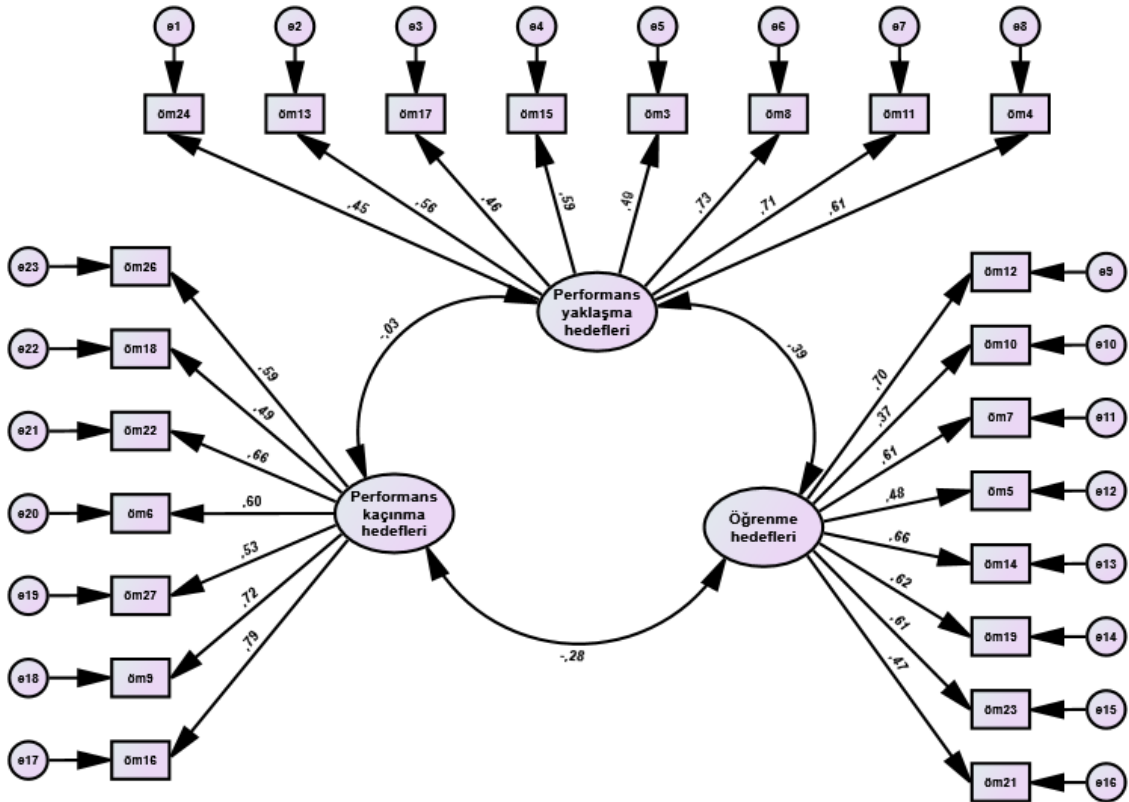
1.4. 4. Doğrulayıcı faktör analizi

Doğrulayıcı faktör analizi öncesinde tek değişkenli normalliği kontrol edilen verilerin çoklu normalliğine de bakılmıştır. Çok değişkenli normal dağılımın olması için Mardia'nın çok değişkenli standardize basıklık katsayısının 8'den küçük olması gerekmekte olup (Kline, 2011) bu araştırmada standardize basıklık değeri 14,38 olarak hesaplanmıştır ve çoklu normallik varsayımının karşılanmadığı görülmüştür. Veriler çoklu normallik varsayımını sağlamadığından 1.000 yeniden örnekleme (bootstrapping) Bollen-Stine prosedürünün uygulanması tercih edilmiştir (Byrne, 2016). Analiz sonucunda elde edilen uyum değerlerine bakıldığında üç faktörlü yapıdan oluşan modelinin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Uyum indeksi değerleri Çizelge 2'de gösterilmiştir:

Çizelge 2. Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizine ait uyum değerleri

Ölçüt	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Hesaplanan Değerler	Kaynaklar
(χ^2 /sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	2,24	Byrne, 1989
RMSEA	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,05	Browne ve Cudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1998
SRMR	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,06	
CFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,90	McDonald ve Marsh, 1990
IFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,90	Bollen, 1989
GFI	$\geq 0,90$	0,89-0,85	0,91	Tanaka and Huba, 1985;
AGFI	$\geq 0,90$	0,89-0,80	0,90	Jöreskog ve Sörbom, 1993

Çizelge 2'de gösterilen Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin [χ^2 (227) = 508,317, $p < 0.001$, $\chi^2 / df = 2,24$, RMSEA = .05, IFI = .90, CFI = .90, GFI = .91, AGFI = .90, SRMR = .06] kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diyagramı ve faktörleri arasındaki ilişkiler de Şekil 2'de sunulmuştur:



Şekil 2. Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin Path diyagramı ve faktör yükleri

Şekil 2'de sunulan Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'ne ait standardize edilmiş regresyon değerleri incelendiğinde, değerlerin ,37 ile ,79 arasında değiştiği görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda maddelerden elde edilen t değerlerinin 6,92 ile 14,80 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğe ait tüm maddeleri için hesaplanan t değerlerinin $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ve path diyagramlarındaki verilerden hareketle ölçeğe ilişkin modelin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

1.5. 5. Eşdeğer Ölçek Geçerliği

Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği yapılmış, benzer amaçlarla ölçüm yapmayı amaçlayan Akademik Özyeterlik Ölçeği ile ilişkisine bakılarak ve cinsiyet

değişkenine göre farklılaşmasına bakılarak eşdeğer ölçek geçerliği incelenmiştir. Analizler öncesinde toplam puanları alınan değişkenlerin normallikleri incelenmiş ve normal dağılım gösterdikleri görüldükten sonra Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği alt boyutları ve Akademik Özyeterlik Ölçeği arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ile hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 3'te sunulmuştur:

Çizelge 3. Eşdeğer ölçek geçerliği sonuçları

	X	SS	(1)	(2)	(3)	(4)
Öğrenme hedefleri	16,37	3,08	1	-,264*	,487**	,423**
Kaçınma hedefleri	13,67	4,37	-,264*	1	-,029	-,448**
Yaklaşma hedefleri	17,86	4,41	,487**	-,029	1	,359**
Akademik Öz Yeterlik	15,95	4,94	,423**	-,448**	,359**	1

** p <.01 *p<.05

Çizelge 3'e bakıldığında, Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin alt boyutlarından olan öğrenme hedefleri ile kaçınma hedefleri arasında düşük düzeyde ($r=-,26$; $p<.05$) ve negatif yönlü, yaklaşma hedefleri arasında ise yüksek düzeyde ($r=,49$; $p<.01$) pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Öğrenme hedefleri ile akademik öz yeterlik arasında orta düzeyde ($r=,42$; $p<.01$) ve pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Öğrenme motivasyonu ölçeğinin kaçınma alt boyutu ile akademik öz yeterlik arasında orta düzeyde ($r=-,45$; $p<.01$) ve negatif yönlü ilişkiler görülürken yaklaşma alt boyutu ile akademik öz yeterlik arasında orta düzeyde ($r=,36$; $p<.01$) ve pozitif yönlü ilişkiler görülmüştür. Öğrenme motivasyonu ölçeğinin kaçınma ve yaklaşma alt boyutu arasında ise herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

1.6. Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşması

Ölçüt geçerliğine katkı sunabilmek amacıyla üniversite öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Dağılımın normal olduğu görüldükten sonra bağımsız gruplar t testi yapılmış, sonuçlar Çizelge 4'te sunulmuştur:

Çizelge 4. Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği alt boyutlarının puan ortalamalarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği	Cinsiyet	n	\bar{x}	Sd	F	t	p
Öğrenme Hedefleri	Kız	554	17,02	3,92	,15	,094	,70
	Erkek	770	17,00	3,83			
Kaçınma Hedefleri	Kız	554	15,72	3,86	1,66	1,109	,20
	Erkek	770	15,96	3,73			
Yaklaşma Hedefleri	Kız	554	17,28	3,75	,89	,89	,35
	Erkek	770	17,29	3,72			

Çizelge 4'teki verilere göre öğrenme, kaçınma ve yaklaşma hedefleri alt boyutlarının puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ($p>.05$).

2- Güvenirlilik İşlemleri

Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin güvenilirliği alt boyutlarının Cronbach alfa katsayısı ve test tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Araştırmanın birinci çalışma grubunu oluşturan açıklayıcı faktör analizinin yapıldığı veriler sonucunda öğrenme hedefleri alt boyutunun Cronbach alfa katsayısı .83, kaçınma hedefleri alt boyutunun .87 ve yaklaşma hedefleri alt boyutunun .82 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın ikinci çalışma grubunu oluşturan doğrulayıcı faktör analizinin yapıldığı veriler sonucunda öğrenme hedefleri alt boyutunun Cronbach alfa katsayısı .79,

kaçınma hedefleri alt boyutunun.82 ve yaklaşma hedefleri alt boyutunun.80 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test analizini yapabilmek amacıyla 31 üniversite öğrencisine yirmi bir gün aralıkla uygulanan ölçeklerden elde edilen korelasyon analizi sonucunda öğrenme hedefleri ($r = .58$; $p < .01$), kaçınma hedefleri ($r = .60$; $p < .001$) ve yaklaşma hedefleri alt boyutunun ($r = .65$; $p < .001$) ön ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı pozitif ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür. Test tekrar test analizi için yapılan T testi sonuçlarına bakıldığında da öğrenme hedefleri ($t = 1,36$; $df = 30$; $p = .18$), kaçınma hedefleri ($t = -1,33$; $df = 30$; $p = .19$) ve yaklaşma hedefleri alt boyutunun ($t = 0,77$; $df = 30$; $p = .45$) yirmi bir gün ara ile yapılan ön ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı miktarda bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, Başarı Hedefleri Teorisi çerçevesinde Zeroni ve Santos (2010) tarafından geliştirilen üniversite öğrencileri örneklemini için geçerlik ve güvenirlik çalışması Santos, Alcara ve Zenorini (2013) ile Santos ve Mognon (2016) tarafından yapılan Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin (EMAPRE-U) psikometrik özelliklerini incelemektir. Ölçeğin dilsel eş geçerlik çalışması sonucunda Portekizce ve Türkçe formları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, ilişkisiz grup t-Testi sonuçlarında ise hiçbir farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğini incelerken faktör yapısının özelliklerini betimlemek amacıyla açılımlı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan üç faktörlü yapının örneklem verisine iyi uyum gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla farklı bir çalışma grubu üzerinde doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar ölçeğin kuramsal olarak da ortaya konan (Santos ve Mognon, 2016; Zeroni ve Santos, 2010) "öğrenme hedefleri, performans yaklaşma hedefleri ve performans kaçınma hedefleri" olmak üzere üç boyutlu yapıdan oluştuğunu doğrulamıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucu incelendiğinde elde edilen uyum iyiliği değerlerinin [$\chi^2 (227) = 508,317$, $p < 0.001$, $\chi^2 / df = 2,24$, RMSEA = .05, IFI = .90, CFI = .90, GFI = .91, AGFI = .90, SRMR = .06] kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, bu çalışmada elde edilen sonuçlara benzer olarak öğrenme hedefleri ile performans yaklaşma hedefleri arasında pozitif yönde ilişkiler olduğunu gösteren çalışmalar olmakla birlikte (Arslan ve Akın, 2015; Akın ve Çetin, 2007; Pereira ve diğerleri, 2022; Santos ve diğerleri, 2013), yine çalışmadan elde edilen bulguyu destekler nitelikte öğrenme hedefleri ve performans kaçınma hedefleri arasında negatif yönde ilişkiler olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Akın ve Çetin, 2007; Pereira ve diğerleri, 2022; Santos ve Mognon, 2016). Çalışmalara bakıldığında genel olarak performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür (Arslan ve Akın, 2015; Hulleman ve diğerleri, 2010; Kim ve diğerleri, 2014; Santos ve diğerleri, 2013; Santos ve Mognon, 2016). Performans yaklaşma ve performans kaçınma hedefleri arasında negatif yönlü ilişki olduğunu gösteren çalışma da (Akın ve Çetin, 2007) olmakla birlikte bu çalışmada, Pereira ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmaya benzer olarak performans yaklaşma ve kaçınma alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin kısa versiyonunu oluşturmak amacıyla Pereira ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmada açılımlı ve doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin üç alt boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Bu çalışma esnasında performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedefleri arasındaki ilişkide anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu farklılığın örneklemeyle ilgili olabileceği düşünülerek daha fazla araştırma yapılması önerilmiştir. İşe bağlılık ve performans kaçınma hedefleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada, performans kaçınma hedefleri ve işe bağlılık arasında herhangi bir ilişki bulunamamış; performans kaçınmanın işe bağlanma ve motivasyonun zıddı olabileceği için sonucun anlamlı olduğu belirtilmiştir (Frade ve Veiga, 2014). Performans yaklaşma ve performans kaçınma davranışlarının birbirinin zıddı olduğu ve farklı davranış hedeflerini ölçtüğü göz önüne alındığında iki alt boyut arasında herhangi bir ilişki olmaması da olağan kabul edilebilir. Ayrıca bu sonucun performans yaklaşma ve performans kaçınma hedeflerinin ayrı olarak ele alınması gerektiği tartışmalarına katkı sunduğu söylenebilir (Bardach ve diğerleri, 2022; Linnenbrink-Garcia ve diğerleri, 2012; Muruyama ve diğerleri, 2011). Yine de bu ilişkileri farklı örneklemlerde inceleyen daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Ölçüt bağıntı geçerliği kapsamında Akademik Özyeterlik Ölçeği ve cinsiyet değişkeni ile ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Bu araştırma sonucunda alanyazındaki çalışmalara benzer olarak öğrenme hedefleri, performans yaklaşma hedefleri ve akademik öz yeterlik arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu görülürken, performans kaçınma hedefleri ve akademik öz yeterlik arasında negatif yönlü ilişki olduğu görülmüştür (Cellar ve diğerleri, 2011; Huang, 2016; Linnenbrink, 2005; Lu ve diğerleri, 2022; Ryan ve diğerleri, 2005). Analizler sonucunda öğrenme, kaçınma ve yaklaşma hedefleri alt boyutlarının puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Öğrenme hedefleri, performans yaklaşma ve performans kaçınma hedeflerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalar olmakla birlikte (Akin, 2006; Denктаş, 2019; Kaya ve diğerleri, 2018; Pajares ve Cheong, 2003; Troia ve diğerleri, 2013) başarı hedefi yönelimleri ile cinsiyet arasında herhangi bir ilişki olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Altıparmak, 2015; İzci ve Koç, 2012). Ölçeğin güvenilirliği için alt boyutlarının Cronbach alfa katsayısı her iki çalışma grubu için de ayrı ayrı incelenmiş ve .79 ile .87 arasında değiştiği görülmüştür. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve üzerinde olmasının test puanlarının güvenilirliği için yeterli olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2004). Ölçeğin alt boyutlarına ait alfa güvenilirlik katsayıları yapılan diğer çalışmalarda elde edilen güvenilirlik sonuçlarını destekler niteliktedir (Frade ve Veiga, 2014; Santos ve diğerleri, 2013; Santos ve Mognon, 2016). Test tekrar test analizleri sonucunda Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin alt boyutlarının ön ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı pozitif ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu, yine ön ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı miktarda bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Elde edilen tüm sonuçlara bakıldığında Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerini ölçme ve davranışlarının hangi hedefler doğrultusunda motive edildiğini belirlemede Türkiye örneğinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Alt boyutlar arasındaki ilişkiler ve ilgili alanyazın göz önüne alındığında çalışmanın farklı örneklerde tekrarlanmaya ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen veriler bu örneklem ile sınırlıdır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akin, A. (2006). 2X2 Başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13.
- Akin, A. (2010). Achievement goals and academic locus of control: A structural equation modeling approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 1-18.
- Akin, A. ve Çetin, B. (2007). Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 7(26), 1-12.
- Altıparmak, E. (2015). Beden eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin akademik kontrol odağı ve başarı hedefleri yönelimleri. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 73-78.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Arslan, S. ve Akin, A. (2015). 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.
- Bardach, L., Oczlon, S., Pietschnig, J., & Lüftenegger, M. (2020). Has achievement goal theory been right? A meta-analysis of the relation between goal structures and personal achievement goals. *Journal of Education & Psychology*, 112(6), 1197-1220. <https://doi.org/10.1037/edu0000419>
- Bardach, L., Yanagida, T., Klassen, R. M., & Lüftenegger, M. (2022). Normative and appearance performance-approach goal structures: Two-level factor structure and external linkages. *The Journal of Experimental Education*, 90(1), 130-145. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1729081>
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 17(3), 303-316. <https://doi.org/10.1177/0049124189017003004>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Method & Research*, 21(2), 230-258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Bzuneck, J. A. (2004). A motivação do aluno orientado a metas de realização. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 58-77). Petrópolis: Vozes.

- Byrne, B. (1989). *A Primer of LISREL, basic assumptions and programming for confirmatory factor analysis models*. Springer-Verlag Publishing. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4613-8885-2>
- Byrne, B.M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (3th ed.). Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Cellar, D. F., Stuhlmacher, A. F., Young, S. K., Fisher, D. M., Adair, C. K., Haynes, S., et al. Twichell, E., Arnold, K. A., Royer, K., Denning, B. L., & Riestler, D. (2011). Trait goal orientation, self-regulation, and performance: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychology*, 26(4), 467e483. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9201-6>
- Chiang, Y. T., & Lin, S. S. (2014). The measurement structure, stability and mediating effects of achievement goals in math with middle-school student data. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 513-527. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.732607>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Denktaş, S. (2019). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinin güdülenme ve öğrenme stratejilerini belirlemedeki rolü* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, 103, 632-648. <http://dx.doi.org/10.1037/a0023952>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139-156. <https://doi.org/10.1023/A:1009057102306>
- Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2012). *Exploratory Factor Analysis*. Oxford University Press, Inc.
- Frade, A. S. B. V., & Veiga, F. H. (2014). *Portuguese adaptation of the learning motivation Scale? A study with military personnel*. International Conference of Education and New Learning Technologies (Proceedings of EDULEARN), 7485-7492, Barcelona, Spain
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/12045/1/967_PORTUGUESE%20ADAPTATION%20OF%20THE%20LEARNING%20MOTIVATION%20SCALE.pdf
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference* (15th ed.). Routledge.
- Guo, M., & Leung, F. K. (2021). Achievement goal orientations, learning strategies, and mathematics achievement: A comparison of Chinese Miao and Han students. *Psychology in the Schools*, 58(1), 107-123. <https://doi.org/10.1002/pits.22424>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological methods*, 3(4), 424-453. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 119-137. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.07.002>
- Huck, S.W. (2001). *Reading Statistics and Research*. Longman.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136, 422-449. <https://doi.org/10.1037/a0018947>
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 31-43.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Scientific Software International, Inc.

- Kaya, H. B., Namlı S. ve Demir, G.T. (2018). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sporcu kimlikleri ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(7), 179-196.
- Kim, S., Hur, Y., & Park, J. H. (2014). The correlation between achievement goals, learning strategies, and motivation in medical students. *Korean Journal of Medical Education*, 26(1), 9-24. <https://doi.org/10.4103/1357-6283.120701>.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guildford Press.
- Lemyre, P.-N., Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability, and sportspersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 120–136. <https://doi.org/10.1080/10413200252907789>
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.197>
- Linnenbrink-Garcia, L., Middleton, M., Ciani, K. D., Easter, M. A., O'Keefe, P. A., & Zusho, A. (2012). Performance approach and avoidance goal orientations: Pressing theoretical and methodological concerns. *Educational Psychologist*, 47(4), 281-301. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722515>.
- Lu, B., Deng, Y., Yao, X., & Li, Z. (2022). Learning goal orientation and academic Performance: A Dynamic model. *Journal of Career Assessment*, 30(2), 329-344. <https://doi.org/10.1177/106907272110434>
- McDonald, R. P., & Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107(2), 247–255. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.247>
- Meece, J., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514–523. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.514>
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 113-131. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0965>
- Mouratidis, A., Michou, A., Demircioğlu, A. N., & Sayil, M. (2018). Different goals, different pathways to success: Performance-approach goals as direct and mastery-approach goals as indirect predictors of grades in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 61,127–135. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.017>
- Murayama, K.; Elliot, A. J., & Yamagata, S. (2011). Separation of performance-approach and performance-avoidance achievement goals: A broader analysis. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 238-256. <https://doi.org/10.1037/a0021948>.
- Nichols, W. D., Jones, J., & Hancock, D. (2003). Teachers' influence on goal orientation: Exploring the relationship between eighth graders' goal orientation, their emotional development, their perceptions of learning, and their teachers' instructional strategies. *Reading Psychology*, 24(1), 57– 8. <https://doi.org/10.1080/02702710308236>
- Öncü, H. (2004). Motivasyon. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 113- 132) içinde. Nobel Yayınevi
- Pajares, F., & Cheong, Y. F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research*, 39(4), 437–455. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.008>
- Pereira, J. S., Castillo, S. A. L., Zoltowski, A. P. C., Teixeira, M. A. P., & de Salles, J. F. (2022). Escala de Motivação para Aprendizagem em Universitários: Versão Breve. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 22(2), 773-793.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Education & Psychology*, 92(3), 544–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Ryan, A. M., Patrick, H., & Shim, S. O. (2005). Differential Profiles of Students Identified by Their Teacher as Having Avoidant, Appropriate, or Dependent Help-Seeking Tendencies in the Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 275-285. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.275>
- Santos, A. A. A., Alcará, A. R., & Monteiro, R. M. (2012). A motivação para aprender na perspectiva da teoria de metas de realização e teoria da autodeterminação. In E. Boruchovitch, A. A. Santos & E. Nascimento (Eds). *Avaliação psicológica nos contextos educativo e psicossocial* (pp. 149-179). Casa do Psicólogo.
- Santos, A. A. A., Alcará, A. R., & Zenorini, R. D. P. C. (2013). Estudos psicométricos da escala de motivação para a aprendizagem de universitários. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25(3), 531-546. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000300008>

- Santos, A. A. A., & Mognon, J. F. (2016). Motivation assessment scale for learning in higher education: Validity evidence. *Psico-USF*, 21(1), 101-110. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210109>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and application*. Pearson.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı Yayıncılık.
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46(1), 26-47. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538646>.
- Senko, C., & Tropiano, K. L. (2016). Comparing three models of achievement goals: Goal orientations, goal standards, and goal complexes. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1178-1192. <https://doi.org/10.1037/edu0000114>
- Stapleton, C. D. (1997). *Basic Concepts and Procedures of Confirmatory Factor Analysis*, ED407416. <https://eric.ed.gov/?id=ED407416>
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for social sciences* (5th ed.). Routledge Taylor & Francis Group.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tan, J. A., & Hall, R. J. (2005). The effects of social desirability bias on applied measures of goal orientation. *Personality and Individual Differences*, 38(8), 1891-1902. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.11.015>
- Tanaka, J. S., & Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 197-201. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1985.tb00834.x>
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* (3. baskı) Pegem Akademi.
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A., & Lawrence, A. M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(1), 17-44. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2>
- Urdan, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101862. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 131-142. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.131>
- Wirthwein, L., Sparfeldt, J. R., Pinquart, M., Wegerer, J., & Steinmayr, R. (2013). Achievement goals and academic achievement: A closer look at moderating factors. *Educational Research Review*, 10, 66-89. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.07.001>
- Yılmaz, H. ve Çavaş, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Zenorini, R. d. P. C., & dos Santos, A. A. A. (2010). Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem [Achievement goals scale as a measure of motivation for learning]. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(2), 291-298.
- Zusho, A., & Clayton, K. (2011). Culturalizing Achievement Goal Theory and Research, *Educational Psychologist*, 46(4), 239-260. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.614526>

EK- Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği

YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENME MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ			
Öğrenme Hedefleri			
Akademik çalışmalarımı onlara ilgi duyduğum için yaparım.	(1)	(2)	(3)
Çok fazla hata yapsam bile bir şeyler öğrendiğim çalışmalardan hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)
Akademik çalışma yapmamın bir nedeni de onları yapmaktan hoşlanmamdır.	(1)	(2)	(3)
Akademik çalışma yapmamın önemli bir nedeni de yeni şeyler öğrenmeyi sevmemdir.	(1)	(2)	(3)
Konu ne kadar zorsa, onu anlamaya çalışmaktan o kadar hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)
Beni düşündüren çalışmaları yapmaktan daha çok hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)
Bir konunun beni daha fazla öğrenmeye teşvik etmesinden hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)
Çok çalışmamın önemli bir nedeni de bilgi birikimimi artırmak istememdir.	(1)	(2)	(3)
Performansa Yönelik Hedefler			
Bir şeyleri diğerlerinden daha iyi yapmak benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)
Akademik çalışmalarımı arkadaşlarımdan daha iyi yapmak benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)
Sınıfımda diğerlerinden öne çıkmak isterim.	(1)	(2)	(3)
Çalışmamın arkadaşlarımdan daha iyi olduğunu bildiğimde sınıfımda başarılı hissederim.	(1)	(2)	(3)
Sınıf arkadaşlarıma cevapları bildiğimi göstermekten hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)
Sınıf arkadaşlarımla yapamadığı çalışmaları yapabilmek benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)
Okulda başarı, bir şeyleri diğerlerinden daha iyi yapmaktır.	(1)	(2)	(3)
Beni çalışmaya güdüleyen şey sınıfta birinci olmaktır.	(1)	(2)	(3)
Performanstan Kaçınma Hedefleri			
"Saçma" bir şey söylemekten korktuğum için hocanın sorduğu sorulara cevap vermem.	(1)	(2)	(3)
Sınıf arkadaşlarımla bana gülmesini istemediğim için sınıftaki tartışmalara katılmam.	(1)	(2)	(3)
Hocaların sınıf arkadaşlarımdan daha az şey bildiğimi düşünmesini istemediğim için sınıf tartışmalarına katılmam.	(1)	(2)	(3)
Üzerinde çalışılan içerik hakkında şüphelerim olduğunda derslere katılmam.	(1)	(2)	(3)
Derse katılmamamın bir sebebi de bilgisiz görünmekten kaçınmaktır.	(1)	(2)	(3)
Konuyla ilgili şüphelerim olduğunda sınıf arkadaşlarımdan daha az zeki olduğum izlenimini vermemek için hocaya soru sormam.	(1)	(2)	(3)
Sınıf arkadaşlarımla ve hocalarımla zeki olmadığımı düşünmesini engellemek için derslere katılmam.	(1)	(2)	(3)

Katılmıyorum (1) Bilmiyorum (2) Katılıyorum (3)

NOT: Her alt boyut öğrenciyi öğrenmeye yönelik hangi davranışın motive ettiğini açıklamak üzere ayrı ayrı değerlendirilebilir.

The Mediating Effect of Academic Resilience on the Relationship Between Psychological Resilience and Academic Achievement

Dr. Barış Demir
Kocaeli University-Turkey
ORCID: 0000-0001-6997-6413
baris.demir@kocaeli.edu.tr

Abstract

It is necessary to examine the factors that affect the academic performance and achievement of the students at school, which is considered as an indicator of the quality of the education system and the goals of the students. Considering the important role of psychological resilience and academic resilience for student achievement, it is important to get an idea of the extent to which these factors affect student achievement. The aim of this study is to examine the mediating effect of academic resilience in mathematics on the relationship between the psychological resilience of secondary school students and the academic achievement of mathematics courses. In the study, the relational screening model was used from quantitative research models. The study group consists of a total of 140 students, 65 girls, and 75 boys, who are studying in the 6th and 7th grades of secondary schools in the İzmit district of Kocaeli province in the 2022-2023 academic year. The Brief Resilience Scale (BRS), Academic Resilience Scale in Mathematics and grade point averages of mathematics courses were used as data collection tools. The data were analyzed with SPSS 27 statistical analysis program and the added Process patch. As a result of the research, it was determined that there were positive significant relationships between psychological resilience and academic resilience, psychological resilience and academic achievement, and academic resilience and academic achievement variables. In addition, it was concluded that mathematics had a mediating effect on the relationship between psychological resilience and academic achievement. For a more detailed evaluation of the relations between variables in future research, qualitative studies or mixed design studies in which qualitative and quantitative methods are used together can be done.

Keywords: Psychological resilience, Academic achievement, Academic resilience in mathematics, Mediator variable



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 3, pp. 52-67

Research Article

Received: 2023-02-19
Accepted: 2023-05-03

Suggested Citation

Demir, B. (2023). The mediating effect of academic resilience on the relationship between psychological resilience and academic achievement, *E-International Journal of Educational Research*, 14(3), 52-67. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1253101>

INTRODUCTION

Psychological strength factors are gaining more importance in academic research because they reveal the possibilities of coping with stress in individuals. An incompatible coping with stress occurs with a low level of psychological strength, which also causes dysfunctional work attitudes in individuals. Although the concept of endurance has been studied for a long time, there is a lack of consensus on the definition, conceptualization and measurement of endurance, which attracts attention in academia (Stainton, Chisholm, Kaiser, Rosen, Upthegrove & Ruhrmann, 2019). With a clear conceptualization, measurements, analyses and interventions that focus on resilience can be better targeted (Den Hartigh & Hill, 2022).

The term durability is obtained from the Latin verb "resilience", which means to recoil or "bounce back" (Pai & Vella, 2018; Zautra, Hall & Murray, 2008). Fletcher and Sarkar (2013) emphasize that most researchers agree that the definition of psychological resilience depends on these two elements. Therefore, in sequence for an individual to be said to be resilient, they must be resilient to some type of adversity or risk (Vella & Pai, 2019). Resilience is defined as having a successful adaptability despite challenging and threatening conditions, trying in this process and being successful in the end (Gürkan, 2006; Masten, Best & Garmezy, 1990). It is seen that the words strength and durability are also used in the literature instead of resilience (Gizir, 2004; Öz & Bahadır Yılmaz, 2009; Yıldırım, 2016; İşcan & Malkoç, 2017). In international studies, the way in which the concept of "resilience" is handled is differentiated by adding another determinant word in front of this word (e.g., psychological resilience, organizational resilience, career resilience), but it has been observed that different words are preferred in studies originating from Turkey (Yılmaz Börekçi & Gerçek, 2018).

Stewart, Reid and Mangham (1997) defined resilience as an individual's ability or capacity to cope effectively when faced with significant changes, negative or risky situations in his life. Masten (2001) defines the concept of resilience as seeing positive and positive results in the adaptation and development of the individual despite the serious negativity and great dangers that occur in his life. Rutter (2006), who defines resilience as having a relatively good psychological outcome despite risk experiences that are expected to bring serious dangers, evaluates this situation as a feature that develops throughout life and becomes more evident at different times of life rather than a feature that appears suddenly (Rutter, 2007). From this point of view, on the one hand, there are negative and threatening events or situations (for example, losing a loved one, having an accident, failing an exam), on the other hand, protective factors (for example, the individual's religion and belief level, knowledge, family ties, financial opportunities) (Durak, 2021). Considering the definitions made, it can be said that psychological resilience cannot be explained in a single dimension. However, it is seen that there are some common points in all definitions. These common points are that psychological resilience is a dynamic process; contain developable features; it includes coping effectively with trauma and difficult life events and the processes of healthy adaptation or competence development; in order to develop psychological resilience, the individual is exposed to risk or difficulty and achieves success in different areas of life by adapting to the situation; it is also the fact that individuals have some personality traits that are described as protective factors for psychological resilience (Gizir, 2007; Gürkan, 2006).

In psychology, resilience is conceptualized as a personality trait. This conceptualization assumes how individuals adapt to adverse events or stressors in different domains and times. For example, a person with high resilience may experience difficulties in business, private life, etc. It is said that it adapts well to the stress factors that occur (Block & Block, 1980). Individuals with psychological resilience have higher educational success and scientific ability scores, and better reading, communication, and reasoning skills (Mandleco, 2001; Padesky, 2009). Students are negatively affected physically, mentally and academically due to psychological problems. However, this situation can be combated by using effective coping strategies and adaptation skills. At this point, psychological resilience, which is the ability to cope with difficult situations and get rid of these difficulties, gains importance (Sağar, 2022).

The concept of academic resilience has become one of the important dimensions of resilience that has been studied in recent years (Borman & Overman, 2004; Finn & Rock, 1997; Martin & Marsh, 2006). It can be said that the equivalent of resilience in academic life is the concept of academic resilience

(Yavuz & Kutlu, 2016). As in definitions of resilience, academic resilience has been defined as the individual's success in school despite environmental adversities and its support for other areas of life (Wang, Haertal, & Walberg, 1994). According to Martin (2002), the concept of academic resilience focused on why some students experience negative situations due to low performance, stress, work pressure, while others answer the question of how they can recover. Supporting academic resilience supports positive results both in school life and in other areas of life and supports healthy development of the individual (Martin, 2002).

Intensive programs, exams and abstract practices cause anxiety in students and mathematics fatigue is adversely affected. As anxiety increases, faith and fighting power decrease. When these are accompanied by the oppressive and emotional attitudes of teachers in the classrooms, the resistance of the students decreases (Johnston-Wilder & Lee, 2010). At the same time, students who are trying to cope with this situation may face stressful life events. Each student's reactions to these situations and coping strategies are different. Some students may experience various distress, such as anxiety and depression, and the negative mood can last a very long time. Some students, on the other hand, are better at dealing with such adversities and overcoming them easily. This power in individuals' ability to quickly recover and return to their daily lives is explained by the concept of psychological resilience.

Achievement refers to the level of attainment of a set goal, while academic achievement/performance refers to the degree to which a student, teacher or institution can reach the goals set in line with educational objectives (Toprakçı, 2017). At the same time, academic achievement can be expressed as a criterion for deciding the effectiveness of educational programs (Abolmaali, Rashedi & Ajilchi, 2014). Achievement in education usually refers to "academic achievement", which is the expression of the skills or knowledge gained by the exam result grades, test scores or both related to the courses taught in school. It is thought that the studies on academic success can be an important guide in the studies to be carried out in this regard as well as to create a body of knowledge about academic achievement.

Academic resilience in mathematics; to continue to learn mathematics even in difficult situations encountered while learning mathematics (Kookan, Welsh, Megan, Mccoach, Johnson-Wilder & Lee, 2013). It is of great importance to show continuity in the mathematics learning process, to be determined and persistent. Students who show resilience in the face of difficulties and adversities in mathematics and who have high power to continue working have high math resilience (Kookan et al., 2013). In this context, students' resilience toward mathematics courses has an important place in increasing their mathematics achievements. Because the fact that the mathematics course has an abstract structure and requires more effort makes the students' academic resilience more important. Especially at the primary school level, these situations constitute the basis for future mathematics education lives and adolescence makes the resilience of students more important.

Academic achievement is accepted as an important indicator of academic resilience (Allan, McKenna & Dominey, 2014; Alva, 1991; Esquivel, Doll & Oades-Sese, 2011; Gizir, 2004; Kapikiran & Acun-Kapikiran, 2016; Yavuz & Kutlu, 2016; Masten & Coatsworth, 1998). It is stated that individuals with high academic achievement have higher academic resilience (Alva, 1991). In this respect, the individual's achievement and progress in academic life despite adversities indicates academic resilience (Yavuz & Kutlu, 2016). The inability of students to cope with the stresses they encounter in academic life can cause many social, behavioral and emotional problems, as well as some educational consequences (Kaya, Peker & Gündüz, 2016). Therefore, it is expected that students with high academic resilience will be more successful academically and have positive educational outcomes.

Given the crucial role of psychological resilience and academic resilience for student success, it's important Özgüven (2002), success is an indicator of the degree to which students benefit from the course or academic program in the school. In this context, it is very important to examine the factors affecting the achievement and academic performance of students in school, which are considered as indicators of the goals of students and the quality of the education system (Alnabhan, Al-Zegoul & Harwell, 2001).

When the secondary education level is evaluated within the framework of developmental periods, it is characterized by rapid developments in the field of physical, emotional and interpersonal relations.

During these periods, there may be difficulties in academic performance and social relations. One of the reasons that enable the child to be successful both in the academic and social areas in the school environment is their psychological resilience and academic resilience. Due to their importance in determining mathematics achievement, the detection of students at risk of failure in the second level of primary education will contribute to teachers in terms of development and preventive studies. It is expected that the findings to be obtained from the research will shed light on the studies aimed at improving the academic success of students, especially in school environments.

The research aims to contribute to this debate by looking at the different variables in which academic resilience is measured. In the literature review on the subject of academic success, it was determined that there were research in which academic success was examined together with different groups and variables. However, it can be stated in the literature that the studies carried out on secondary school students for mathematics lessons are limited. However, there was no study in which the variables of academic achievement, psychological resilience, and academic resilience in mathematics of secondary school students were examined together. In this context, it is aimed to determine the mediating role of academic resilience in the relationship between psychological resilience and the academic achievement secondary school students. In addition, as a sub-objective, it is aimed to investigate the relationships of these variables with each other. The research model (Figure 1) and hypotheses created for this purpose are given below.

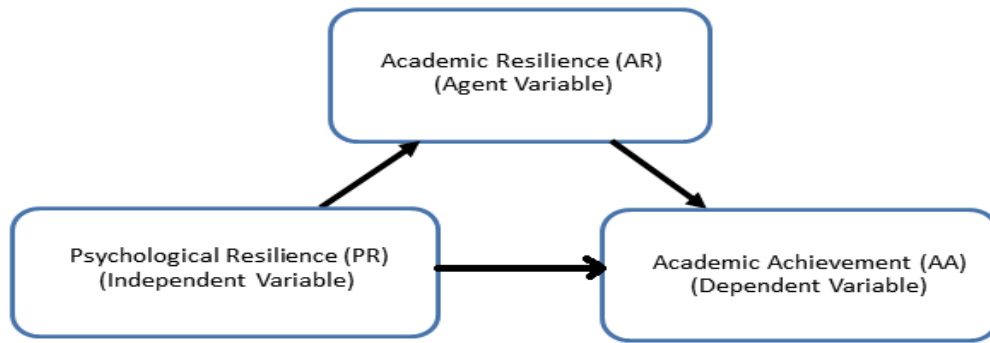


Figure 1. *Research Model*

H₁: There is a significant relationship between psychological resilience and the academic achievement of secondary school students.

H₂: There is a significant relationship between the psychological resilience of secondary school students and their academic resilience towards mathematics lessons.

H₃: There is a significant relationship between secondary school students' academic retirement toward mathematics and their academic achievement.

H₄: Academic resilience has a mediating role in the relationship between psychological resilience and academic achievement of secondary school students.

METHOD

Model of Research

In the study, the relational screening model was used from quantitative research models. The relational screening model is a research model that aims to determine the presence and/or level of change between two or more variables together (Karasar, 2013). The independent variable of the study was determined as psychological resilience, the dependent variable as academic achievement and the median variable as academic resilience.

Research Group

The research group is the 6th and 7th grades of secondary schools in İzmit district of Kocaeli province in the 2022-2023 academic year. It consists of a total of 140 students, 65(%46) girls and 75(%54) boys, who are studying in their classes and who voluntarily participated in the research.

Data Collection Tools

In order to collect data in the study, the Brief Resilience Scale (BRS) and the Academic Resilience Scale in Mathematics (AMRS) were used. In the study, the Brief Psychological Resilience Scale (BRS), developed by [Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher and Jennifer Bernard \(2008\)](#) and adapted by [Doğan \(2015\)](#), was used to measure the resilience levels of students. The scale consists of one dimension and 6 items. Items 2, 4, and 6 on the scale are coded in reverse. The internal consistency coefficient for BRS was reported as 0.83. The expressions in the scale were used as "1= Not appropriate at all" and "5= Completely appropriate" and a 5-point Likert type scale.

In order to measure the academic resilience levels of students in mathematics, the one-dimensional "Academic Resilience in Mathematics Scale (AMRS)" developed by [Ricketts, Engelhard and Chang \(2017\)](#) and adapted by [Pekdemir, Yazıcı, Altun and Tosun \(2019\)](#) was used. The Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale is 0.79. The expressions on the scale were "1= strongly disagree" and "6= strongly agree", and the 6-point Likert-type scale was used. In this study, the academic success of the students was determined based on the success of the mathematics course at the end of the semester.

Collection of data

The study was primarily conducted by Kocaeli University Social Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee (Decision Date: 14.02.2023; Meeting: 2023/01; Number of Documents: 42) ethics committee approval has been obtained. The participation of volunteer individuals was taken as the basis for the research and informed consent was obtained from the students before participating in the research. In addition, the principle of confidentiality was taken into consideration during the data collection process and the students were informed about it. After obtaining the necessary permission, the study data were collected by the teacher of the course and the researcher in the schools with the help of a face-to-face survey. The survey application took approximately 20 minutes. The data collection process took about 3 weeks. The questionnaires were examined, and 12 questionnaires were excluded from the study due to missing data.

Analysis of Data

Preliminary analyses were performed to examine the characteristics of the scale used, the assumption of normality and the correlation estimates between the study variables. Reliability analysis was performed to measure the reliability of the scales, taking into account the Cronbach Alpha coefficient. Pearson correlation analysis was performed to determine the relationships between the descriptive statistics of the factors resulting from the factor analyzes applied to the scales and the variables of the study. In order to test the mediating effect of academic resilience on the effect of resilience, which is the main purpose of the study, on academic achievement, analyzes were conducted to determine the relationships and mediation between the variables within the framework of the model created using the Process Macro tool for SPSS ([Hayes, 2018](#)).

FINDINGS

Descriptive Statistics for the Variables of the Research

In order to determine whether the variables have a normal distribution, skewness and kurtosis values, mean and standard deviation values were calculated.

Table 1. Definitional statistics of scores from scales

Variable	N	Min	Max	X	SS	Skewness		Kurtosis	
						Value	Std.	Value	Std.
Psychological Resilience	140	1,00	5,00	3,16	,715	,376	,205	-,365	,407
Academic Resilience	140	1,00	6,00	4,17	1,04	-,388	,205	-,460	,407
Success grade	140	11,00	100,0	48,94	22,3	,480	,227	-,445	,451

Table1 when examined, it is seen that the skewness values of the variables are between -0.388 and 0.480, and the flatness values are between -0.460 and 0.451. For the variables to have a normal distribution, the skewness and flatness values must be between +2 and -2 (George and Mallery, 2010). It was observed that the calculated values were included in the specified range, the assumption of normal distribution was met.

Factors and Reliability Analysis Findings of Scales

In order to perform factor analysis, it is stated that the sample size is at least 10 times the number of questions used in the research will be sufficient to perform factor analysis (Akgül, 2005). The number of samples used in this study is 140, which is acceptable for factor analysis and other multivariate statistical analyses. Kaiser Mayer Olkin (KMO) values were calculated as 0.799 for the Brief Resilience Scale and 0.801 for the Academic Resilience Scale in Mathematics, and the Barlett Globality Test results were 652.463 and 674.071 ($p:0.000 < 0.01$), respectively.

As a result of the factor analysis, the item loads of the Brief Resilience Scale (were collected under a single-factor structure as in the original and Turkish version, with the total variance described in the range of 0.609-0.812 and the total variance described was 59.26%. An analysis that explains 50-75% of the total variance described in social sciences is considered a valid analysis. In addition, the factor loads of the substances should be above 0.40 and should not be overlapped. As a result of the analyzes, no questions were removed from the scale. As a result of the factor analysis conducted for the Academic Resilience Scale in Mathematics, a single-factor structure was obtained as in the original and Turkish adaptation of the scale. Factor loads were in the range of 0.683-0.845 and the total variance explanation rate was calculated as 61.52%. It can be said that all these values are statistically acceptable in the literature.

The Cronbach alpha reliability values of the scales were calculated as 0.741 for the Brief Resilience Scale and 0.705 for the Academic Resilience Scale in Mathematics. If the coefficient is 0.60 and above, the scale is reliable. These results show us that the scales used in the research are reliable.

Findings of hypotheses

Two-variable Pearson correlation analysis was performed to reveal the general relationships of the variables in the study to make a preliminary examination and to reveal their general relationships with each other. To determine the mediating role of academic resilience in the relationship that makes up the model in Figure 1 and the relationship between psychological resilience and academic achievements, 5000 resample options and the Sobel method were analyzed with the bootstrap technique.

In line with the hypothesis of H₁, H₂ and H₃, the results of the analysis made to determine the relationship between psychological resilience and academic resilience, psychological resilience and academic success and academic success variables of the students at that school were given in Table 2.

Table 2. Correlation results of middle school students between psychological resilience, academic resilience in mathematics and academic achievement

		Psychological Resilience	Mathematics Academic Resilience	Academic Achievement
Psychological Resilience	r	1	0,355**	0,301**
	p	-	0,000	0,002
Mathematics Academic Resilience	r	0,355**	1	0,392**
	p	0,000	-	0,000
Academic Achievement	r	0,301**	0,392**	1
	p	0,002	0,000	-

** $p < 0,001$

Table 2 when examined, it is seen that there is a positive moderate relationship between the psychological resilience levels of secondary school students and the academic resilience levels in mathematics at the importance level of 0.01 ($r = 0.355^{**}$). A statistically significant relationship was seen between students' psychological resilience and academic achievement at a positive moderate level ($r = 0.301^{**}$). There is a positive relationship between academic resilience and academic achievement in a similar way to other variables, and it can be said that this relationship is a statistically significant

relationship at the intermediate level ($r = 0.392^{**}$). For effect size measures of the analyses, $r \geq .10$ is small, $r \geq .30$ is medium, and $r \geq .50$ is a large level of relationship (Cohen, 1988). According to these results; "H₁: There is a significant relationship between the resilience of secondary school students and their academic achievement.", "H₂: There is a significant relationship between the psychological resilience of secondary school students and their academic resilience towards the mathematics course." and "H₃: There is a significant relationship between middle school students' academic resilience towards mathematics and their academic achievement." hypotheses were accepted.

Unstandardized regression coefficients of the mediation analysis obtained with Process Makro to determine the mediating role of academic resilience in the relationship between psychological resilience and academic achievements of secondary school students, which is the main purpose of our research, Table 3 is detailed in. The results of the analysis made by the method of Bootstrap and Sobel Table 4 and Table 5 is given.

The brokerage analysis was obtained using Process Macro developed by Hayes (2018). To evaluate the research hypothesis in the mediation effect analyzes performed by the Bootstrap method, the 95% confidence interval (CI) values obtained because of the analysis should not contain the value (0) (MacKinnon, Lockwood & Williams, 2004). There are some rules that must be followed in intermediary impact analysis. The first rule is that there must be a relationship between the argument and the mediator variable. The second rule is that there must be a relationship between the independent variable and the dependent variable. When the third rule is put into the regression model together with the independent variable and the mediating variable, the relationship in the second rule must weaken or disappear.

Table 3. Standardized regressive effects of psychological resilience on academic achievement through academic resilience.

Stages	Variables	Coefficient	Significance	Model Values
1	PR→AR	0,488	0,001	R ² = 0,172 F= 19,636 P= 0,001
2	PR→AA	7,893	0,015	R ² = 0,079 F= 6,222 P= 0,015
3	PR→AA	2,879	0,001	R ² = 0,231 F= 10,598
	AR→AA	10,268	0,339	P= 0,001

*PR: Psychological Resilience AR: Academic Resilience AA: Academic Achievement

Table 3 the results show that psychological soundness is a positive and good predictor of academic resilience and academic achievement. In addition, psychological resilience explains 17% of the variance in academic resilience, while psychological resilience and academic resilience explain 2 to 3 % of the variance in academic achievement.

In the light of the explanations made before the table, it is seen that the first, second and third conditions have become stronger. However, the realization of the desired conditions is not enough to speak of the existence of intermediary effect. Whether the intermediary effect revealed here is significant should be determined either by Sobel Test or by Bootstrap analysis. The Bootstrap method has been tested for its mediating effect in many studies by stating that it gives more reliable results than the traditional method of Baron and Kenny (1986) and the Sobel test (Preacher, Rucker & Hayes, 2007; Zhao, Lynch & Chen, 2010; Hayes, 2018; Gürbüz, 2019). The Sobel Test performs the same function as bootstrap. However, Andrew Hayes, who introduced the Process in the Sobel test, saw it as weak, so he developed the bootstrap analysis. However, Process also includes Sobel Test results in its analysis. The results of these two analyses are presented below.

Table 4. Bootstrap (Indirect Effect)

Agent Variable	Effect	Bootstrap Std. Even	Lower Value	Upper Value
AR	5,041	1,537	2,539	8,816

Whether psychological resilience has an indirect effect on academic achievement was determined according to the confidence intervals obtained by the Bootstrap method. According to Table 4 it is seen that the effect value (5,041) is between the lower value (2,539) and the upper value (8,816). This result shows that the mediation effect analysis is significant. Thus, it was concluded that the indirect effect of resilience on academics was significant, and therefore, academic resilience mediated the relationship between resilience and academic achievement.

Table 5. Sobel Test

Effect	Std Hata	Z Score	P
5,041	1,734	2,891	0,003*

* $p < 0,05$

According to these results, the main hypothesis of the research is that academic resilience mediates the relationship between psychological resilience and academic achievement.

CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

In this research, the mediating effect of their academic resilience in mathematics on the relationship between psychological resilience and academic achievement of secondary school students was investigated. The relationship between psychological resilience and academic success, psychological resilience and academic resilience, and academic resilience and academic success were also examined. In this context, firstly, the first hypothesis of the research, "There is a significant relationship between students' psychological resilience and academic achievements" was tested. According to the results of the research, it was determined that the psychological resilience of secondary school students positively and moderately affected their academic success of the students. In other words, it can be said that as students' psychological resilience level increases, their volume of academic achievement also increases. This result was found in various research conducted in the literature (Allan et al., 2014; Borman and Overman, 2004; Novotny and Kremenkova, 2016; Sakiz and Aftab, 2019; Fire and Milk, 2022). In the research carried out, it was determined that there was a significant positive relationship between academic achievement and psychological resilience.

59

The second hypothesis of the study is that "there is a significant relationship between the psychological resilience of secondary school students and their academic resilience towards mathematics lessons". As stated by the results of the research, it was determined that the psychological resilience of secondary school students positively and significantly affected their academic resilience of the students. A limited number of studies on psychological resilience and academic resilience indicate a positive relationship between these two variables.

Another hypothesis, "There is a significant relationship between students' academic resilience towards mathematics courses and their academic achievements" was supported as a result of the analysis. Accordingly, it can be said that academic resilience has a positive effect on the academic success of the students, and therefore reflects positively on the academic success of the students. The academic achievement shows the individual's academic resilience. The stated that the academic resilience of individuals with high levels of academic achievement, which is an important indicator of academic resilience, is also high (Alva, 1991). Our findings extend the findings in existing reviews by focusing on how academic resilience is functionalized as a particular structure. Analyses show a clear effect on the relationship between academic resilience and academic achievement. According to Gürkan (2006), factors such as academic achievement, participation in social welfare work, happiness, obeying the rules, self-acceptance and adaptation, life satisfaction and being psychologically healthy are among the positive results of indomitable individuals. Students with endurance status show significantly more positive results. The results obtained from the research are in line with previous research findings and theoretical expectations (Allan et al. 2014; Esquivel et al. 2011; Hartley, 2011; Bitmann, 2021; Arastaman and Balci, 2013; Jowkar, Kojuri, Kohoulat and Hayat, 2014; Cutter, 2016; Mwangi, Okatcha, Kinai and Ileri, 2015; Tezel, 2021). As mentioned in the literature, individuals with academic resilience consistently have

more positive academic trajectories, and the results of this have positive effects on other variables such as intentions to leave school, better grades, and being more satisfied with their lives (Bitmann, 2021). In light of these evaluations, it can be said that the students who are successful in mathematics lessons have the feature of mathematics resilience.

The basic hypothesis of the research, "Academic resilience has a mediating role in the relationship between students' psychological resilience and academic achievements" was accepted as a result of the analysis. According to the results obtained in this study, it was determined that academic resilience played a mediating role in the relationship between psychological resilience and academic success. This result shows that students' academic resilience is an important variable for the relationship between psychological resilience and academic achievement supported by the literature and this study. Therefore, it can be said that psychological resilience and academic resilience, which are among the factors that will increase the academic success of students, should be taken into consideration together and steps should be taken to increase these levels. The results obtained by individuals within the framework of the meaning they attribute to academic success can affect themselves positively or negatively. In the study conducted by Açıkgöz (2016), it was determined that the psychological resilience scores of students with high academic achievement were significantly higher than those with low academic achievement. In the light of these explanations, it is thought that academic resilience may have a mediating effect on individuals' perceptions of their academic success in overcoming challenging situations (Camadan & Kırac, 2020).

Research has several important contributions. The current study sought to determine the relationship between academic resilience and psychological resilience of the content in mathematics and the academic success of the mathematics course. The study found that the relationship between psychological resilience and academic achievement changed with academic resilience as an intermediary function. Studies of endurance scales' mediating or regulatory effects on academic achievement are lacking. This study tried to fill this gap by investigating the subject comprehensively. In the study, the sample was relatively large, statistical analyses were reliable, and valid and reliable tools were used.

It can be said that one way to increase the academic achievement of students in mathematics courses is to increase their psychological resilience and mathematics academic resilience levels. In this context, studies to increase students' psychological resilience and academic resilience levels can be included in increasing their academic achievement levels. Research exploring the complexity of resilience may be underway to inform multi-level prevention and intervention strategies to improve resilience in different research groups or individuals experiencing different adversities. In addition, by examining how other variable bases of resilience interact with other areas, a broader analysis of the issue can be provided. In addition, research can be done on whether there are various demographic characteristics that can affect the relationship between these variables. The limitations of this research are that this research is quantitative in size, with a limited number of participants, and is limited to the qualities measured by the measurement tools used in this research. For a more detailed evaluation of the relations between variables in future research, qualitative studies or mixed design studies in which qualitative and quantitative methods are used together can be done.

Psikolojik Sağlık ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Yılmazlığın Aracı Etkisi

Dr. Barış Demir

Kocaeli Üniversitesi-Türkiye
ORCID: 0000-0001-6997-6413
baris.demir@kocaeli.edu.tr

Özet

Eğitim sisteminin kalitesinin ve öğrencilerin hedeflerinin bir göstergesi olarak kabul edilen okuldaki akademik performanslarını ve başarılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi gerekmektedir. Psikolojik sağlık ile akademik yılmazlığın öğrenci başarısını ne ölçüde etkilediğine dair bir fikir edinmek önemlidir. Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlımlıkları ile matematik dersi akademik başarıları arasındaki ilişkide matematik akademik yılmazlığının aracılık etkisini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ili İzmit ilçesindeki ortaokulların 6. ve 7. sınıflarında öğrenim gören 65 kız, 75 erkek olmak üzere toplam 140 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği, Matematikte Akademik Yılmazlık Ölçeği ve akademik başarı için matematik dersi not ortalamaları kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 27 istatistiksel analiz programı ve eklenen Process yaması ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda psikolojik sağlık ile akademik yılmazlık, psikolojik sağlık ile akademik başarı ve akademik yılmazlık ile akademik başarı değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca psikolojik sağlık ile akademik başarı arasındaki ilişkide matematik akademik yılmazlığın aracı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gelecekteki araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkilerin daha detaylı değerlendirilmesi için nitel araştırmalar veya nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma desenli araştırmalar yapılabilir.

Keywords: Psikolojik sağlık, Akademik başarı, Matematikte akademik yılmazlık, Aracı değişken



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14 No: 3, ss. 52-67

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-02-19
Kabul: 2023-05-03

Önerilen Atıf

Demir, B. (2023). Psikolojik sağlık ile akademik başarı arasındaki ilişkide akademik yılmazlığın aracı etkisi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 52-67. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1253101>

Genişletilmiş Özet

Problem: Psikolojik güç faktörleri, bireylerde stresle başa çıkma olanaklarını ortaya koyduğu için akademik araştırmalarda daha fazla önem kazanmaktadır. Stresle uyumsuz bir başa çıkma, düşük düzeyde psikolojik güçle ortaya çıkmakta, bu da bireylerde işlevsel olmayan iş tutumlarına neden olmaktadır. Sağlık kavramı uzun süredir çalışılmasına rağmen akademide dikkat çeken sağlamlığın tanımı, kavramsallaştırılması ve ölçülmesi konusunda fikir birliği bulunmamaktadır (Stainton, Chisholm, Kaiser, Rosen, Upthegrove ve Ruhmann, 2019).

Masten (2001) psikolojik sağlamlık kavramını, yaşamında meydana gelen ciddi olumsuzluklara ve büyük tehlikelere rağmen bireyin uyum sağlama ve gelişmesinde olumlu ve olumlu sonuçlar görmesi olarak tanımlamaktadır. Psikolojik sağlamlığı, ciddi tehlikeler getirmesi beklenen risk yaşantılarına karşın görece iyi bir psikolojik sonuca sahip olmak olarak tanımlayan Rutter (2006) bu durumu, kişinin sahip olduğu bir özellikten çok, yaşam boyunca gelişen, aniden ortaya çıkan ve yaşamın farklı dönemlerinde daha belirgin hale gelen bir özellik olarak değerlendirmektedir. Bu açıdan bakıldığında bir yanda olumsuz ve tehdit edici olay ya da durumlar (sevilen birini kaybetmek, kaza geçirmek, sınavda başarısız olmak gibi), diğer yanda koruyucu faktörler (örneğin bireyin din ve inanç düzeyi, bilgi, aile bağları, maddi imkanlar) (Durak, 2021). Yapılan tanımlara bakıldığında psikolojik sağlamlığın tek bir boyutta açıklanamayacağı söylenebilir. Ancak tüm tanımlarda bazı ortak noktaların olduğu görülmektedir. Bu ortak noktalar, psikolojik sağlamlığın dinamik bir süreç olduğu; geliştirilebilir özellikler içerir; travma ve zor yaşam olayları ile etkili bir şekilde baş etmeyi ve sağlıklı uyum veya yeterlilik geliştirme süreçlerini içerir; psikolojik sağlamlığı geliştirmek için bireyin riske veya zorluğa maruz kalması ve duruma uyum sağlayarak hayatın farklı alanlarında başarıya ulaşması; bireylerin psikolojik sağlamlık için koruyucu unsurlar olarak tanımlanan bazı kişilik özelliklerine sahip oldukları da bir gerçektir (Gizir,2007; Gürkan, 2006). Psikolojik sağlamlığa sahip bireyler daha yüksek eğitim başarısına ve bilimsel yetenek puanlarına, daha iyi okuma, iletişim ve muhakeme becerilerine sahiptir (Mandleco, 2001; Padesky, 2009). Psikolojik sorunlar nedeniyle öğrenciler fiziksel, zihinsel ve akademik olarak olumsuz etkilenmektedir. Ancak etkili başa çıkma stratejileri ve uyum becerileri kullanılarak bu durumla mücadele edilebilir. Bu noktada zor durumlarla baş edebilme ve bu zorluklardan kurtulabilme yeteneği olan psikolojik sağlamlık önem kazanmaktadır (Sağar,2022).

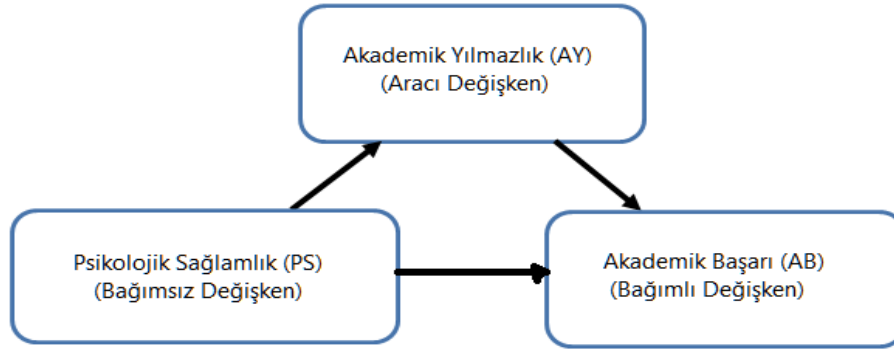
Matematikte akademik yılmazlık; matematik öğrenirken karşılaşılan zor durumlarda bile matematiği öğrenmeye devam etmektir (Kooken, Welsh, Megan, Mccoach, Johnson-Wilder ve Lee, 2013). Matematik öğrenme sürecinde süreklilik göstermek, azimli ve ısrarcı olmak büyük önem taşımaktadır. Matematikteki zorluklar ve olumsuzluklar karşısında dayanıklılık gösteren ve çalışmaya devam etme gücü yüksek olan öğrencilerin matematik dayanıklılığı da yüksektir (Kooken vd., 2013). Bu bağlamda öğrencilerin matematik derslerine karşı dirençli olmaları matematik başarılarının artmasında önemli bir yere sahiptir. Çünkü matematik dersinin soyut bir yapıya sahip olması ve daha fazla çaba gerektirmesi öğrencilerin akademik yılmazlığını daha önemli hale getirmektedir. Özellikle ilkököl düzeyinde bu durumlar gelecekteki matematik eğitimi yaşantılarının temelini oluşturmakta ve ergenlik dönemi öğrencilerin yılmazlığını daha da önemli hale getirmektedir. Akademik başarı, akademik yılmazlığın önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Allan, McKenna ve Dominey, 2014; Alva, 1991; Esquivel, Doll ve Oades-Sese, 2011; Gizir, 2004; Kapıkıran ve Acun-Kapıkıran 2016; Yavuz ve Kutlu, 2016; Masten ve Coatsworth,1998). Akademik başarısı yüksek olan bireylerin akademik yılmazlıklarının da daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Alva, 1991). Bu açıdan bireyin akademik hayatta olumsuzluklara rağmen başarılı olması ve ilerlemesi akademik yılmazlığın göstergesidir (Yavuz ve Kutlu, 2016). Öğrencilerin akademik yaşamda karşılaştıkları streslerle baş edememeleri birçok sosyal, davranışsal ve duygusal sorunun yanı sıra bazı eğitimsel sonuçlara da neden olabilmektedir (Kaya, Peker ve Gündüz, 2016). Bu nedenle akademik yılmazlığı yüksek olan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olmaları ve olumlu eğitim çıktıklarına sahip olmaları beklenmektedir.

Psikolojik sağlamlık ve akademik yılmazlığın öğrenci başarısındaki kritik rolü göz önüne alındığında oldukça önemlidir. Özgüven (2002), başarı öğrencilerin okuldaki dersten veya akademik programdan ne derece yararlandığının bir göstergesidir. Bu bağlamda öğrencilerin amaçları ve eğitim sisteminin kalitesinin göstergesi olarak kabul edilen okuldaki öğrencilerin başarı ve akademik

performanslarını etkileyen faktörlerin incelenmesi oldukça önemlidir (Alnabhan, Al-Zegoul ve Harwell, 2001).

Ortaöğretim dönemi, bireyin/çocuğun gelişim evreleri çerçevesinde değerlendirildiğinde fiziksel, duygusal, sosyal, cinsel, ahlaki alanlarda hızlı değişmelerin yaşandığı bir zaman kesitidir. Bu değişimler bireyin kendisi, sosyal ilişkileri ve akademik performansını etkileyerek bir takım güçlüklerle karşılaşmasına sebep olabilmektedir (Toprakçı, 2017). Çocuğun okul ortamında hem akademik hem de sosyal alanda başarılı olmasını sağlayan sebeplerden biri psikolojik sağlamlığı ve akademik yılmazlığıdır. Matematik başarısını belirlemedeki önemi nedeniyle ilköğretim ikinci kademede başarısızlık riski taşıyan öğrencilerin tespiti, öğretmenlere geliştirici ve önleyici çalışmalar açısından katkı sağlayacaktır. Araştırmadan elde edilecek bulguların özellikle okul ortamlarında öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

Araştırma, akademik yılmazlığın ölçüldüğü farklı değişkenlere bakarak bu tartışmaya katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Akademik başarı konusunda yapılan literatür taramasında akademik başarının farklı grup ve değişkenlerle birlikte incelendiği araştırmaların olduğu belirlenmiştir. Ancak literatürde ortaokul öğrencileri üzerinde matematik dersi için yapılan çalışmaların sınırlı olduğu ifade edilebilir. Ancak ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde akademik başarı, psikolojik sağlamlık ve akademik yılmazlık değişkenlerinin birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ile akademik başarıları arasındaki ilişkide akademik yılmazlığın aracılık rolünün belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca alt amaç olarak bu değişkenlerin birbirleri ile ilişkilerinin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla oluşturulan araştırma modeli (Şekil 1) ve hipotezler aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

H₁: Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H₂: Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ile matematik dersine yönelik akademik yılmazlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H₃: Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik akademik yılmazlıkları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H₄: Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ile akademik başarıları arasındaki ilişkide akademik yılmazlığın aracılık rolü bulunmaktadır.

Yöntem: Araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni psikolojik sağlamlık, bağımlı değişkeni akademik başarı ve aracı değişkeni akademik yılmazlık olarak belirlenmiştir. Araştırma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili İzmit ilçesindeki ortaokulların 6. ve 7. sınıflarında öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 65(%46) kız ve 75(%54) erkek olmak üzere toplam 140 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Smith ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve Doğan (2015) tarafından uyarlanan Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve matematik alanındaki akademik yılmazlık düzeylerini ölçmek amacıyla Ricketts ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilen Pekdemir ve diğerleri (2019) tarafından uyarlanan tek boyutlu "Matematikte Akademik Yılmazlık Ölçeği" kullanılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin akademik başarıları dönem sonunda matematik dersindeki başarılarına göre belirlenmiştir. Araştırma için gönüllü bireylerin

katılımı esas alınmış ve katılmadan önce öğrencilerden bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Kullanılan ölçeklerin özellikleri, normallik varsayımı ve çalışma değişkenleri arasındaki korelasyon tahminlerini incelemek için ön analizler yapılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alpha katsayısı dikkate alınarak güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeklere uygulanan faktör analizleri sonucunda elde edilen faktörlerin betimsel istatistikleri ile araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Çalışmanın temel amacı olan psikolojik sağlamlığın akademik başarıya olan etkisinde akademik yılmazlığın aracı etkisini test etmek amacıyla SPSS için Process Makro aracı (Hayes, 2018) kullanılarak oluşturulan model çerçevesinde değişkenler arasındaki ilişkileri ve aracılığı belirleyen analizler yapılmıştır.

Sonuçlar: Bu çalışmada ilk olarak “Öğrencilerin psikolojik dayanıklılıkları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki vardır” hipotezi test edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde ve orta düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri arttıkça akademik başarı hacimlerinin de arttığı söylenebilir. Bu sonuca literatürde yapılan çeşitli araştırmalarda rastlanmıştır (Allan vd., 2014; Borman ve Overman, 2004; Novotny ve Kremenkova, 2016; Sakız ve Aftab, 2019; Fire ve Milk, 2022). Yapılan araştırmalarda akademik başarı ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci hipotezi olan “Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları ile matematik derslerine yönelik akademik dayanıklılıkları arasında anlamlı bir ilişki vardır” hipotezinin yapılan analiz sonucu ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının öğrencilerin akademik yılmazlıklarını olumlu yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği belirlenmiştir. Psikolojik sağlamlık ve akademik yılmazlık üzerine yapılan sınırlı sayıda araştırma, bu iki değişken arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Diğer bir hipotez olan “Öğrencilerin matematik derslerine yönelik akademik dayanıklılıkları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki vardır” analizi sonucunda desteklenmiştir. Buna göre akademik yılmazlığın öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ve dolayısıyla öğrencilerin akademik başarısına olumlu yansıdığı söylenebilir. Analizler, akademik yılmazlık ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerinde net bir etki göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar önceki araştırma bulguları ve teorik beklentilerle uyumludur (Allan vd., 2014; Esquivel vd., 2011; Hartley, 2011; Bitmann, 2021; Arastaman ve Balcı, 2013; Jowkar, Kojuri, Kohoulat ve Hayat, 2014; Cutter, 2016; Mwangi, Okatcha, Kinai ve Ireri, 2015; Tezel, 2021). Literatürde bahsedildiği gibi, akademik yılmazlığa sahip bireylerin sürekli olarak daha olumlu akademik yörüngeleri vardır ve bunun sonuçlarının okuldan ayrılma niyeti, daha iyi notlar ve yaşamlarından daha memnun olma gibi diğer değişkenler üzerinde olumlu etkileri vardır (Bitmann, 2021).__Bu değerlendirmeler ışığında matematik derslerinde başarılı olan öğrencilerin matematik yılmazlık özelliğine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın temel hipotezi olan “Öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkide akademik yılmazlık aracı bir role sahiptir” analizi sonucunda kabul edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre psikolojik sağlamlık ile akademik başarı arasındaki ilişkide akademik yılmazlığın aracı rol oynadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin akademik yılmazlıklarının psikolojik sağlamlık ile akademik başarı arasındaki ilişki için literatür ve bu araştırma tarafından desteklenen önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin akademik başarılarını artıracak faktörler arasında yer alan psikolojik sağlamlık ve akademik yılmazlığın birlikte ele alınması ve bu düzeylerin yükseltilmesi için adımlar atılması gerektiği söylenebilir. Bireylerin akademik başarıya yükledikleri anlam çerçevesinde elde ettikleri sonuçlar kendilerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Açıkgöz (2016) tarafından yapılan çalışmada akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin psikolojik sağlamlık puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu açıklamalar ışığında akademik yılmazlığın, bireylerin zorlu durumların üstesinden gelmede akademik başarılarına ilişkin algılarında aracı bir etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir (Camadan ve Kırac, 2020). Bu çalışma, akademik yılmazlık ve matematik içeriğinin psikolojik sağlamlığı ile matematik dersinin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Çalışma, psikolojik sağlamlık ile akademik başarı arasındaki ilişkinin, akademik yılmazlığın aracı bir işlev olarak kullanılmasyla değiştiğini bulmuştur. Dayanıklılık ölçeklerinin akademik başarı üzerindeki aracı veya düzenleyici etkilerine ilişkin çalışmalar eksiktir. Bu çalışma konuyu kapsamlı bir şekilde inceleyerek bu boşluğu doldurmaya çalışmıştır.

Çalışmada örneklem görece geniş, istatistiksel analizler güvenilir, geçerli ve güvenilir araçlar kullanılmıştır.

Öneriler: Öğrencilerin matematik derslerindeki akademik başarılarını artırmanın bir yolunun da psikolojik sağlık ve matematik akademik yılmazlık düzeylerini artırmak olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin artırılmasında psikolojik sağlık ve akademik yılmazlık düzeylerini artırmaya yönelik çalışmalara yer verilebilir. Ayrıca psikolojik sağlık değişkeninin diğer alanlarla nasıl etkileşime girdiği incelenerek, konunun daha geniş bir analiz yapılarak bu değişkenler arasındaki ilişkiyi etkileyebilecek çeşitli demografik özelliklerin olup olmadığı konusunda araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın nicel boyutta, sınırlı sayıda katılımcıyla ve bu çalışmada kullanılan ölçme araçlarıyla ölçülen niteliklerle sınırlı olmasıdır. Gelecekteki araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkilerin daha ayrıntılı değerlendirilmesi için nitel araştırmalar veya nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma desenli araştırmalar yapılabilir.

REFERENCES/KAYNAKÇA

- Açıkgöz, M. (2016). *Çukurova üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin psikolojik sağlık ile mizah tarzları ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Adana.
- Abolmaali, K., Rashedi, M. & Ajilchi, B. (2014). Explanation of Academic Achievement Based on Personality Characteristics Psycho-Social Climate of the Classroom and Students' Academic Engagement in Mathematics. *Open Journal of Applied Sciences*, 4, 225-233. <http://dx.doi.org/10.4236/ojapps.2014.45022>.
- Akgül, A. (2005). *Tıbbi araştırmalarda istatistiksel analiz teknikleri- SPSS uygulamaları*, 3. Baskı, Ankara.
- Alnabhan, M., Al-Zegoul, E. & Harwell, M. (2001). Factors related to achievement levels of education students at Mu'tah University. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26 (6), 593-604.
- Allan, J. F., McKenna, J., & Dominey, S. (2014). Degrees of resilience: Profiling psychological resilience and prospective academic achievement in university inductees. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(1), 9-25. <https://doi.org/10.1080/03069885.2013.793784>
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 13(1), 18-34.
- Arastaman, G., & Balci, A. (2013). Investigation of High School Students' Resiliency Perception in Terms of Some Variables. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 922-928.
- Ateş, B., & Sağar, M. E. (2022). Psikolojik danışman adaylarında akademik başarının yordayıcısı olarak psikolojik sağlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 1-9. <https://doi.org/10.17556/erziefd.894637>
- Baron, R., & Kenny, D. (1986) The Moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>.
- Bittmann, F. (2021). When problems just bounce back: about the relation between resilience and academic success in German tertiary education. *SN Social Sciences*, 1(2), 65.
- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect and social relations: The Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 13, pp. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104, 177-195
- Camadan, F., & Nur Kırac, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlığının yordayıcısı olarak benlik saygısı ve çeşitli demografik değişkenlerin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(2), 253-263. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.387>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cutter, S. (2016). Resilience to What? Resilience for Whom?. *The Geographical Journal*. 182. 10.1111/geoj.12174.
- Den Hartigh, R. J., & Hill, Y. (2022). Conceptualizing and measuring psychological resilience: What can we learn from physics?. *New Ideas in Psychology*, 66.
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.

- Durak, İ. (2021). Psikolojik sağlık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide öz yeterliğin aracı etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 1175-1190.
- Esquivel, G.B., Doll, B., & Oades-Sese, G.V. (2011) Introduction to the special issue: resilience in schools. *Psychol Schools* 48(7), 649–651
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221–234
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12–23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Gizir, C. A. (2004). *Akademik sağlamlık: Yoksulluk içindeki sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113- 128.
- Gürbüz, S. (2019). Sosyal Bilimlerde Aracı, Düzenleyici ve Durumsal Etki Analizleri. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hartley, M.T. (2011) Examining the relationships between resilience, mental health, and academic persistence in undergraduate college students. *Journal of American College Health* 59(7), 596–604. <https://doi.org/10.1080/07448481.2010.515632>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Publications: New York.
- İşcan, G. Ç., & Malkoç, A. (2017). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin umut düzeylerinin başa çıkma yeterliği ve yılmazlık açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 120-127
- Johnston-Wilder, S., & Lee, C. (2010). Mathematical resilience. *Mathematics Teaching*, 218, 38-41.
- Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, C., & Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: The role of achievement goal orientations. *Journal of Advances in Medical Education and Professionalism*, 2(1), 33-38.
- Kapikiran, S., & Acun-Kapikiran, N. (2016). Optimism and psychological resilience in relation to depressive symptoms in university students: examining the mediating role of self-esteem. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(6), 2087-2110. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.6.0107>
- Kaya, F., Peker, A., & Gündüz, B. (2016). Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlığının eğitim stresi açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11. 586-599.
- Kookan, J., Welsh, M. E., Mccoach, D. B., Johnson-Wilder, S., & Lee, C. (2013). Measuring mathematical resilience: an application of the construct of resilience to the study of mathematics. *In: American Educational Research Association (AERA) 2013 Annual Meeting: Education and Poverty: Theory, Research, Policy and Praxis*
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39, 99-128.
- Mandleco, L.B. (2001). An organizational framework of conceptualizing resilience in children. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 13(3).
- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*. 46. 34-49. 10.1177/000494410204600104.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227.
- Masten, A., Best, K. M. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- Mwangi, C. N., Okatcha, F. M., Kinai, T. K., & Ireri, A. M. (2015). Relationship between academic resilience and academic achievement among secondary school students in kiambu county, Kenya. *International Journal*

of School and Cognitive Psychology.

- Novotný, J. S., & Kreménková, L. (2016). The relationship between resilience and academic performance at youth placed at risk. *Československá psychologie*, 60(6), 553.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), (2011). Against the odds: Disadvantaged students who succeed in school. Paris: OECD Publishing.
- Öz, F., & Yılmaz, E. B. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik sağlamlık. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 16(3), 82-89.
- Özgülven, İ. E. (2002). Bireyi Tanıma Teknikleri. *Problem Yayınları*, Ankara, s.349
- Padesky, A.C. (2009). Identify client strengths to build resilience, Center for kognitif therapy, California.
- Pai, N., & Vella, S.L. (2018). Can one spring back from psychosis? The role of resilience in serious mental illness. *The Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*. 52(11),1093-1094.
- Pekdemir, Ü., Yazıcı, H., Altun, F., & Tosun, C. (2019). Matematikte akademik yılmazlık ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 217-231.
- Preacher, K. J., Rucker, D. D., & Hayes, A. F. (2007). Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research*, 42(1), 185-227.
- Ricketts, S. N., Engelhard Jr., G., & Chang, M. L. (2015). Development and validation of a scale to measure academic resilience in mathematics. *European Journal of Psychological Assessment*, 33, 79-86
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1-12.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse and Neglect*, 31, 205-209.
- Sağar, M. E. (2022). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlığı üzerinde çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 103-117. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1034931>
- Sakız, H., & Aftab, R. (2019) Academic achievement and its relationships with psychological resilience and socio-demographic characteristics. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7:4, 263-273, DOI: [10.1080/21683603.2018.1446372](https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1446372)
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Jennifer Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200.
- Stainton, A., Chisholm, K., Kaiser, N., Rosen M, Upthegrove, R., & Ruhrmann, S. (2019). Resilience as a multimodal dynamic process. *Early Interv Psychiatry* 13, 725-32.
- Stewart, M., Reid, G., & Mangham, C. (1997). Fostering children's resilience. *Journal of Pediatric Nursing*, 12(1), 21-31. [https://doi.org/10.1016/S0882-5963\(97\)80018-8](https://doi.org/10.1016/S0882-5963(97)80018-8).
- Tezel, Z. E. (2021). Öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ile akademik yılmazlıkları arasındaki ilişkide başarı yönelimlerinin aracılık rolünün incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* (3. baskı) Pegem Akademi.
- Vella, S. L. C., & Pai, N. B. (2019). A theoretical review of psychological resilience: Defining resilience and resilience research over the decades. *Archives of Medicine and Health Sciences*, 7(2), 233.
- Wang, Haertal, G., & Walgberg, H. (1994). Educational resilience in inner-city. In M. Wang & G. E (Eds.), Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects (pp. 45-72). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yavuz, H. Ç., & Kutlu, Ö. (2016). Investigation of the factors affecting the academic resilience of economically disadvantaged high school students. *TED EĞİTİM ve BİLİM*, 41(186). <https://doi.org/10.15390/eb.2016.5497>
- Yıldırım, G. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin meslekten tükenmişlik ve psikolojik yılmazlık düzeyi ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 811- 826.
- Yılmaz Börekçi, D. & Gerçek, M. (2018). "Resilience" kavramının sosyal bilimlerde türkçe kullanımları bağlamında değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 41-51.
- Zhao, X., Lynch, J. G., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37, 197-206.
- Zautra, A.J., Hall, J.S., & Murray, K.E. (2008). The Resilience Solutions Group. Resilience: A new integrative approach to health and mental health research. *Health Psychol Review*, 2, 41-64.
- Zuill, Z. D. (2016). *The relationship between resilience and academic success among Bermuda foster care adolescents* (Doctoral dissertation, Walden University).

Disadvantaged Groups in Social Studies Curriculum and Social Studies Textbooks¹

Assist. Prof. Dr. Serpil Demirezen

Akdeniz University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-4399-694X
sdemirezen@akdeniz.edu.tr

Esra Kaya (MA Stud.)

Akdeniz University - Türkiye
ORCID: 0000-0003-3927-4706
esrakaya6338@gmail.com

Abstract

The Social Studies course, which aims to assist individuals in realizing their social existence and to cultivate good individuals and good citizens, carries the most important characteristic of providing awareness about disadvantaged groups to students at the basic education level. The study aims to examine the Social Studies Curriculum (MEB, 2018) and social studies textbooks in terms of disadvantaged groups. In the research, the concept of disadvantaged groups was examined based on the literature to determine its scope. The disadvantaged groups were defined as "women, individuals with disabilities, refugees, children, and groups with language, religion, and racial differences." Later, the Social Studies Curriculum and textbooks for grades 4, 5, 6, and 7 were scanned to examine how disadvantaged groups are addressed in them. In this qualitative research, data were collected through document analysis. The data were analyzed using descriptive analysis, and tables were created. Additionally, in the textbooks, visuals associated with disadvantaged groups were presented with their explanations. According to the overall findings, it was determined that the Social Studies Curriculum did not directly address disadvantaged groups. However, it was found that the achievements and explanations related to individual differences, children's rights, fundamental rights and freedoms, respect for diversity, and social cohesion could be associated with disadvantaged groups. The research findings indicate that the 4th, 5th, 6th, and 7th-grade textbooks included references to disadvantaged groups through sample texts and visuals in the learning domains of "Individual and Society," "Active Citizenship," and "Global Connections. The most prominently addressed disadvantaged groups are children and refugees. Based on the findings, it can be suggested that for the development of students' awareness regarding social cohesion and respect for diversity towards disadvantaged groups, the Social Studies Curriculum and the content of textbooks should include clearer and more concrete explanations about disadvantaged groups.

Keywords: Social studies, Textbooks, Disadvantaged groups, Curriculum



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 3, pp. 68-91

Research Article

Received: 2023-02-24
Accepted: 2023-05-08

Suggested Citation

Demirezen, S. & Kaya, E. (2023). Disadvantaged groups in social studies curriculum and social studies textbooks, *E-International Journal of Educational Research*, 14(3), 68-91. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1255795>

¹ This article is orally presented as a proceeding at the IX. International Social Studies Education Symposium, held in Bolu between December 20-22, 2021.

Extended Abstract

Problem: Disadvantaged groups; defined by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) as “people who have less chance of social and economic integration due to their economic status, gender, ethnic and linguistic background, religion or political status (refugee)” (UNESCO, 2021). There are studies in the literature that deal with disadvantaged groups from various aspects (Demirtaş, Arslan & Güven, 2016; Uçuş, 2016; Kahraman & Kahraman, 2017; Çeviker, Mumcu, Şekeroğlu & Bayrak, 2018; Mengi, 2019; Yeşil, Horuzoğlu & Koç, 2019; Ayaşlıoğlu, 2020; Yıldırım Aykurt, 2020; Cankaya, 2020; Toplaoğlu & Çam Aktaş, 2022). Schools and the education and training process are of great importance at the point of creating awareness for disadvantaged groups in the social structure (Toprakçı & Yazıcı, 2021). In addition to the projects carried out in this context, it is possible to prevent negative attitudes and behaviors towards disadvantaged groups with some skills and values to be gained to students. At this point, the social studies course, which aims to help the individual realize his social existence and takes its content from social science branches, emerges as an important power. Empathy, communication, cooperation, recognizing stereotypes and prejudice, social participation skills, solidarity, sensitivity, equality, respect, and helpfulness values in the social studies curriculum are the elements that can contribute to raising awareness for disadvantaged groups. In addition, the social studies course is the course in which the disadvantaged groups and the institutions and organizations that provide services for them are taught within the scope of achievements and subjects. There are few studies in the literature examining social studies textbooks in terms of disadvantaged groups (Sucu, 2020), Mengi, 2019, Dere ve Uçar, 2020).

The purpose of this research; It is examined how disadvantaged groups are handled in the Social Studies Curriculum and textbooks. When the studies in the literature are examined, no study has been found that deals with disadvantaged groups holistically in the textbooks and curriculum. It is hoped that this aspect of the study will contribute to the literature.

Method: This research is a descriptive study in which the qualitative method is adopted. The documents used to collect data in the research are the Social Studies textbooks prepared for the 4. 5. 6. 7th grades levels of the Social Studies Curriculum and taught in the 2021/2022 academic year. The data obtained in the research were analyzed by descriptive analysis. After determining the disadvantaged groups that will be discussed within the scope of the research, the subjects and visuals that include the disadvantaged groups in the curriculum and textbooks are associated with the achievements and learning areas. While examining the textbooks, disadvantaged groups were classified in each learning area and page numbers were noted. Then, the elements agreed upon by both researchers were associated with learning areas and achievements and transferred to the tables. The page numbers of the elements associated with the disadvantaged groups are indicated and sample images from the relevant sections of the textbooks are included. For the validity and reliability of the research, first of all, the documents constituting the data source were accessed from the official websites and their originality was determined. In this study, the data were analyzed by both researchers simultaneously and a consensus was reached by discussing the points of disagreement, sample images and texts were presented together with their explanations and the elements that were agreed upon were explained.

Findings: According to the results obtained in line with the first sub-problem of the research, individual differences in the achievements in the curriculum, participation in activities that support social assistance and solidarity for the unification of these differences, questioning stereotypes, children's rights, freedom of travel and settlement, questioning stereotypes about various cultures and social life. Expressions about recognizing the value given to women were determined.

When evaluated in general, it is seen that disadvantaged groups are handled within the scope of Individual and Society, Active Citizenship and Global Connections (mostly 7th grade) learning areas in Social Studies textbooks. It has been determined that disadvantaged groups are included in the learning areas of Science, Technology and Society, People, Places and Environments and Production, Distribution and Consumption. In the field of culture and heritage learning, there were no disadvantaged groups. It is seen that refugees are frequently included in the textbooks. Internet news, visuals and texts include

refugees having to go from their own country to a country they do not know, having language problems and the camps they stay in.

In the textbooks examined within the scope of this research, it was determined that the disadvantaged children were mostly included in the learning area of Active Citizenship. Children's rights, child labor and the difficulties experienced by refugee children are mentioned in the textbooks through texts and visuals. In his research, [Sucu \(2020\)](#) states that the issues related to children's rights are mostly discussed in the field of Individual and Society learning. Similarly, [Tiftikçi \(2018\)](#) found in his research that although children's rights are covered in the Individual and Society unit in the 5th grade Social Studies textbook, they are also associated with other units. [Kepenekçi-Karaman \(2010\)](#) investigated the social rights of children in primary school textbooks and found that social rights were included in the 6th grade textbooks in all textbooks. Unlike this research, it has been determined that social rights are mostly mentioned in the 4th and 5th grade textbooks.

Individuals with disabilities, who are examined as one of the disadvantaged groups, are mostly discussed in the context of individual differences and children's rights in the 4th and 5th grade textbooks. In the 6th and 7th grade textbooks, it was conveyed in the text, supported by visuals. It has been determined that the issue of women, who are among the disadvantaged groups, is directly addressed within the scope of 6th grade unit. In [Başaran's \(2019\)](#) research, it was stated that the section titled Women and Society in the 6th unit of the 6th grade social studies textbook has the most positive examples related to gender. In this respect, it can be said that the results of the research support each other. In this research, it has been determined that children's rights are discussed at every grade level with various dimensions in texts and examples about children. Information on situations where children's rights are violated, child workers, nutrition and shelter, children with disabilities, and children with disabilities are mostly presented with visual support. It has been determined that refugees are included both in the text and through images. Texts and examples related to refugees are included in the scope of recognizing prejudices and stereotypes, empathy, cooperation, respect for differences skills, and migration, global problems, freedom of settlement and travel. This situation can be explained by the fact that the subject of refugees is kept up-to-date in the national and world agenda at the time of publication of the examined textbooks and that the subject is transferred to the textbooks. According to the results of the research, people living with chronic diseases, Roma and Gypsies, HIV/AIDS and LGBTQI individuals who are among the disadvantaged groups are not included in the social studies textbooks.

Suggestions: Based on the results obtained in the research, it can be said that the disadvantaged groups are included in the textbooks in a limited way, considering the special objectives and achievements of the Social Studies course. Accordingly, it can be suggested to give more place to disadvantaged groups in the Social Studies Curriculum and textbooks. In addition, it can be suggested to examine the textbooks of different publishers in terms of disadvantaged groups in order to contribute to the literature. Many disadvantaged groups are not independent of each other. Individuals can experience more than one disadvantage at the same time. Considering this reality, it may be suggested to approach the subject with a holistic point of view rather than considering the disadvantaged groups separately in future studies.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Dezavantajlı Gruplar²

Dr. Öğrt. Üyesi Serpil Demirezen
Akdeniz Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-4399-694X
sdemirezen@akdeniz.edu.tr

Esra Kaya (YL.Öğr.)
Akdeniz Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-3927-4706
esrakaya6338@gmail.com

Özet

Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine yardımcı olma ve iyi insan, iyi vatandaş yetiştirme amacı taşıyan sosyal bilgiler dersi, temel eğitim düzeyinde öğrencilere dezavantajlı gruplara yönelik farkındalığın kazandırılabilmesi en önemli ders niteliği taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmamızın amacı; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) ve sosyal bilgiler ders kitaplarının dezavantajlı gruplar açısından incelenmesidir. Araştırmada öncelikle dezavantajlı grup kavramı literatüre dayalı olarak incelenerek kapsamı belirlenmiştir. Buna göre öğretim programı ve ders kitaplarında incelenen dezavantajlı gruplar; "kadınlar, yetersizliği olan bireyler, mülteciler, çocuklar ve dil, din, ırk farklılığına sahip gruplar" olarak sınırlandırılmıştır. Daha sonra Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve 4. 5. 6. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları taranarak dezavantajlı grupların nasıl ele alındığı incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği araştırmada veriler, doküman analizi tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz ile çözümlenerek tablolaştırılmıştır. Ayrıca ders kitaplarında, dezavantajlı gruplar ile ilişkilendirilen görseller, açıklamaları ile birlikte sunulmuştur. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında dezavantajlı gruplara doğrudan yer verilmediği ancak bireysel farklılıklar, çocuk hakları, temel hak ve özgürlükler, farklılıklara saygı ve toplumsal birliktelik ile ilgili kazanımların ve açıklamaların dezavantajlı gruplar ile ilişkilendirilebileceği tespit edilmiştir. Araştırmada 4. 5. 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında "Birey ve Toplum", "Etkin Vatandaşlık" ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarında örnek metinler ve görseller yoluyla dezavantajlı gruplara yer verildiği tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında en çok ele alınan dezavantajlı gruplar çocuklar ve mültecilerdir. Araştırma sonuçlarından hareketle, öğrencilerin toplumsal birliktelik ve farklılıklara saygı konusunda dezavantajlı gruplara yönelik farkındalıklarının oluşabilmesi açısından Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında ve ders kitaplarının içeriğinde dezavantajlı gruplara ilişkin daha net ve somut açıklamaların yer alması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Ders kitapları, Dezavantajlı gruplar, Öğretim programı,

Önerilen Atıf

Demirezen, S. & Kaya, E. (2023). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında dezavantajlı gruplar, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 68-91. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1255795>

² Bu çalışma, 20-22 Aralık 2021 tarihleri arasında Bolu'da gerçekleştirilen IX. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14 No: 3, ss. 68-91

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-02-24
Kabul: 2023-05-08

GİRİŞ

Eğitimin toplumsal bir kurum olarak ortaya çıkış amacı, toplumun ve bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamaktır (Toprakçı, 2016). Eğitim, çocuğun içinde yaşadığı toplumun ve dünyanın nitelikli bir üyesi haline getirildiği süreçtir. Bu sürecin etkililiği, dezavantajlılar da dahil çeşitli özellik, ortam ve olanaklara sahip, bireylerin tümünü kapsama oranına bağlıdır (Toprakçı, 2012). Dezavantajlı gruplar; Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından “ekonomik durumları, cinsiyetleri, etnik ve dilsel kökenleri, din ya da politik statüleri (mülteci) nedeniyle sosyal ve ekonomik olarak daha az bütünleşme şansı olan insanlar” olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 2021). Bunlar kişiye ait özel mülk veya diğer gelir getirecek olan araçlara sahip olmayan ve genellikle sağlık, konut ve eğitim gibi temel kişisel ihtiyaçlardan yoksun olan (işsizler, yoksullar, eğitimsizler, sosyal güvenliği olmayanlar, evsizler, ayrımcılığa uğrayan sosyal gruplar vb.) kişilerdir (Kazu, 2019, s. 39). Etnik, dilsel ya da politik statüleri açısından dezavantajlı grupların tanımı ulusal bağlama dayandığından ülkeler arası farklılıklar bulunabilir (UNESCO, 2021). Örneğin İzlanda İnsan Hakları Merkezi, yardım gerektiren 13 grup belirlemiştir. Bunlar; kadınlar ve kızlar, çocuklar, mülteciler, kalıcı olarak yerinden edilmiş kişiler, vatansız kişiler, ulusal azınlıklar, yerli halklar, göçmen işçiler, engelli kişiler, yaşlı kişiler, HIV pozitif kişiler ve AIDS mağdurları, Roman/Çingeneler/Sinti ve lezbiyen, gey ve transseksüel insanlardır (Chapman ve Carbonetti, 2011 s.4). Finlandiya Dışişleri Bakanlığı himayesinde kurulan Sosyal Koruma ve İnsan Hakları Platformu’na göre dezavantajlı gruplar; çocuklar, yerli halk, kayıt dışı ve güvencesiz işçiler, LGBTQI+, göçmenler, azınlıklar, yaşlı kişiler, HIV/AIDS veya diğer kronik hastalıklarla yaşayan kişiler, engelli insanlar, mülteciler ve sığınmacılar, kırsal işçiler ve kırsal nüfus, gençlik, diğer dezavantajlı veya hassas gruplardır (UNRISD, 2021). Dezavantajlı grupların sınıflandırılmasına yönelik farklılıklar bulunmasına karşın Türkiye’de ve Dünya’da ortak kabul edilen gruplar vardır. Bu gruplar engelliler, eski hükümlüler, kadınlar, gençler, yaşlı nedeniyle iş bulmakta zorlananlar, göçmenler, farklı etnik kökeni, dili veya dini kimliğinden dolayı dezavantaja maruz kalan toplumlar ya da bireyler olarak sıralanabilir (Olçay, 2019, s.7).

Dezavantajın önemli bir özelliği, özyeterliliği engelleyen durumların varlığıdır. Bu engeller, insanların ihtiyaç duyduğu istihdam ve sermaye, bilgi, eğitim gibi kaynaklara erişilememesi ya da bu imkanların sınırlı olması, yetersiz veya verimsiz resmi uygulamalar nedeniyle mağduriyet yaşanması ve dezavantajlı grubun kendi içinde örgütlenememesi şeklinde sıralanabilir (Mayer, 2003). Dezavantajlı grupların karşılaştıkları sosyal ve yapısal bazı engeller, bireylerin asgari yaşam standardını giderek düşürmektedir. Bu durum, dezavantajlı bireyleri ekonomik, sosyal ve psikolojik olmak üzere birçok açıdan olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Yeşil, Horuzoğlu ve Koç, 2019). Olumsuzlukların en aza indirgenebilmesi ve sosyal devlet yapısı içerisinde dezavantajlı grupların yaşam kalitesinin yükseltilerek eşit imkanlara sahip bir şekilde toplumsal yaşama katılım sağlamaları son derece önemlidir.

2000’li yıllarda Avrupa Birliği’ne üyelik ile ilgili çalışmaların hızlandığı dönemde dezavantajlı gruplarla ilgili çalışmaların arttığı görülmektedir. Birçok bakanlığın bünyesinde dezavantajlı gruplara yönelik birimler kurulmuştur. Örneğin 10/7/2018 tarihli ve 30474 sayılı Resmî Gazete ‘de yayımlanan 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi’nin ilgili maddeleri uyarınca yayımlanan Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Teşkilat ve Görevlerine İlişkin Yönerge doğrultusunda “Dezavantajlı Gruplar Birimi” oluşturulmuştur. Başka bir örnek ise Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı’na bağlı Çalışma Genel Müdürlüğü bünyesinde kurulan “Dezavantajlı Gruplar Daire Başkanlığı”dır. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı AB Koordinasyon Dairesinin yürütücüsü olduğu “Dezavantajlı Kişilerin Sosyal Entegrasyonu ile İstihdam Edilebilirliklerinin Geliştirilmesi Projesi (DESİP)” uygulanmıştır (Elmas, 2018, s. 946). Ayrıca Türkiye – UNICEF iş birliği içerisinde 2021-2025 Ülke Programı kapsamında mülteci, göçmenler de dahil olmak üzere tüm çocuk ve gençlerin her türlü şiddet, istismar ve sömürden korunmasını, yaşamını iyi şartlar altında devam ettirmesini ve kaliteli hizmet almasını amaçlayan proje oluşturulmuştur. Bu proje kapsamında UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) 2021-2025 Ülke Programı’nın 4 ana bileşeninden biri olan Dezavantajlı Gruplar İçin Koruyucu ve Dayanıklı Programlar kapsamında zor durumdaki çocukları ve aileleri bir araya getirmek, sosyal politikalar ve çocuk koruma hizmetlerinden faydalanmak, bu hizmetlerin kalitesini ve kapsamını geliştirmek amaçlanmıştır (UNICEF, 2021).

Millî Eğitim Bakanlığı da dezavantajlı gruplar kapsamında birçok çalışma ve proje gerçekleştirmektedir. Bu projelerden birisi olan “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine

Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES)", geçici koruma altında olan çocukların Türkiye'de eğitime erişim sağlamasını amaçlamaktadır. PIKTES bütçesi Avrupa Birliği ile yapılan "Türkiye'de Mülteciler İçin Mali Yardım Programı" anlaşmasından alınan hibe yöntemiyle karşılanmaktadır. Bu proje kapsamında geçici koruma altındaki çocukların Türk eğitim sistemine katılımları ve uyumları desteklenmektedir (PIKTES, 2021). Ayrıca UNICEF iş birliğiyle yürütülen "Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin Kapsayıcı Eğitim Hizmetleri Sunma Açısından Kapasitelerinin Güçlendirilmesi" (RAMKEG) projesinde Rehberlik Araştırma Merkezleri'nin (RAM) kapasitelerinin artırılması ve dezavantajlı gruplara sunulan eğitimin iyileştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2021a). Millî Eğitim Bakanlığı, Alman Uluslararası İş Birliği Kurumu ile Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği iş birliğinde 800'ü Türk ve 800'ü Suriyeli olmak üzere bin 600 kişiye mesleki eğitim imkânı sağlayacak "Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler ve Ev Sahibi Toplum için Ekonomik Fırsatların Desteklenmesi Projesi" (MEB, 2021b) başlatılmıştır.

MEB bünyesinde Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından geliştirilen ve dezavantajlı grupların eğitimine destek veren projeler de bulunmaktadır. Örneğin Kırklareli İl Millî Eğitim Müdürlüğü, "Marka Eğitim Şehri Kırklareli Projesi (MEŞK)" kapsamında düzenlenen çalıştay raporunda dezavantajlı gruplara değinilmiştir. Bu rapor kapsamında dezavantajlı öğrencilerin takibi adlı temada "risk faktörlerinin belirlenmesi, risk faktörlerine yönelik güvenliğin sağlanması, risklerin belirlenmesi ile dezavantajlı öğrencilere destek sağlanması" hususlarına değinilmiştir. Ayrıca değerler eğitimi temasının kapsamında özel eğitim ve farklılıklara saygı başlıklarıyla dezavantajlı gruplara değinmiştir (MEB, 2021c). Yalova İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından dezavantajlı veya risk altındaki gruplarla ilgili eğitmen yetiştirmek ve yetişmiş eğitmenlerin risk grubundakilere rehberlik çalışmaları hazırlamalarını sağlamak amacıyla bir Avrupa Birliği Projesi olan "Dezavantajlı Gruplar İçin Mesleki Rehberlik ve Kariyer Planlama Projesi" yürütülmüştür (MEB, 2021d). Bunların yanı sıra her eğitim kademesindeki okullarda dezavantajlı gruplara yönelik pek çok projeye rastlanmaktadır. Örneğin görme engelli öğrencilerin eğitime erişimlerinin önündeki engelleri kaldırmak, bilgiye ulaşmalarını kolaylaştırmak amacıyla 2019 yılında 200 adet "Braille Ekran Okuma ve Not Alma Cihazı - Orbit Reader 20" cihazı görme engelli bireylere dağıtılmıştır (MEB, 2020). İşitme engelli öğrencilere yönelik kurulan dijital bir eğitim platformu ile zenginleştirilmiş ve etkileşimli işaret dili anlatımlı kitap ve animasyonlar erişime açılmıştır (MEB, 2022). Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün liderliğinde ERASMUS+ kapsamında gerçekleşen "Sokakta mendil mi, okulda kitap mı?" projesi kapsamında hedef kitle olan sokakta çalışan öğrencilerin eğitime dahil olması sağlanmıştır (MEB, 2019). Bu çalışmalar dezavantajlı grupların eğitim öğretim sürecine dahil edilmesine yönelik resmi girişimler olarak ifade edilebilir.

İlgili literatürde dezavantajlı grupları çeşitli yönlerden ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Demirtaş, Arslan ve Güven (2016) dezavantajlı öğrencilerin eğitim gördüğü özel eğitim okullarında yaşanan yönetsel sorunları yöneticilerin görüşlerine göre inceledikleri çalışmada yöneticilerin personel niteliği, kayıt şartları, okul işletmesi, müfredat ve denetim ile ilgili sorunları dile getirdiklerini tespit etmişlerdir. Uçuş (2016) dezavantajlı çocukların velilerine yönelik geliştirilen aile katılım etkinliklerinin (AKE) etkililiğini, velilerin ve öğrencilerin farkındalıklarını tespit etmeyi amaçladığı çalışmada aile katılım etkinliklerinin velilerde olumlu tutum geliştirmeye ve farkındalıklarının artmasında büyük etki oluşturduğu, motivasyonlarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kahraman ve Kahraman (2017) araştırmalarında dezavantajlılık kavramının içeriğini belirleyerek çocukların deneyimlediği farklı dezavantajlılık durumlarını (çocuk işçiliği, sokak çocukları, şiddeti deneyimleyenler, çocuk gelinler) ele almışlardır. Çeviker, Mumcu, Şekeroğlu, Bayrak (2018) dezavantajlı grupların sosyal uyumlarının sağlanması için spor ortamına katılımlarını teşvik eden stratejileri Avrupa'da ve Türkiye'deki uygulamalar bakımından inceleyerek, ülkemizde bu amaçla yapılan sportif faaliyetlerin yeterli olmadığını belirlemişlerdir. Mengi (2019) sosyal bilgiler ders kitaplarını ve öğretim programını engellilik açısından incelediği çalışmada ders kitaplarında engellilik olgusuna az yer verildiğini belirterek eksiklerin giderilmesine yönelik önerilerde bulunmuştur. Yeşil, Horuzoğlu ve Koç (2019) sosyal devlet anlayışı çerçevesinde Türkiye'de dezavantajlı gruplara yönelik yürütülen faaliyetleri değerlendirerek önerilerini sunmuşlardır. Ayaşlıoğlu (2020) çalışmada, dezavantajlı gruplar için yeni medya ve yeni iletişim teknolojileri merkezli bir halkla ilişkiler yaklaşımının genel hatlarını ortaya koymuştur. Yıldırım Aykurt (2020) çalışmada 21. yüzyılın sosyal sorunlarının dezavantajlı duruma getirdiği bireyleri ve sosyal dışlanma sürecini ele almıştır. Cankaya (2020) üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinin faaliyetlerini dezavantajlı gruplar bakımından incelediği çalışmada doğrudan dezavantajlı gruplara yönelik

"pastacılık ve aşçılık", "amatör denizci", "biyoenerji terapisi" ve "cankurtaran" eğitimleri verildiğini, engellilere ve hükümlülere yönelik eğitimler verilmediğini tespit etmiştir. [Toplaoğlu ve Çam Aktaş \(2022\)](#) araştırmalarında okul psikolojik danışmanlarının görüşleri doğrultusunda mülteci öğrencilerin yaşadıkları zorlukları iletişim sorunları, akademik başarısızlık, sosyal uyum sorunları olarak belirlemişler, bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencileri güçlü koşulsuz kabullerinin, bu öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından kabul edilmesinde yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Literatürde dezavantajlı grupları eğitim açısından ele alan çalışmaların dersler ve dezavantajlı gruplar bakımından ayrıştığı görülmektedir. Bu çalışmada sosyal bilgiler ders kitaplarının dezavantajlı gruplar yönüyle ele alınacak olması nedeniyle literatür taraması sosyal bilgiler dersi ile sınırlandırılmıştır. [Sucu \(2020\)](#) sosyal bilgiler ders kitaplarını çocuk hakları açısından incelediği çalışmasında 5 ve 7. sınıf ders kitaplarında "özel gereksinimli çocukların hakkı" unsuruna hiç yer verilmediğini tespit etmiştir. [Dere ve Uçar \(2020\)](#) küresel bağlantılar öğrenme alanının sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımalarını inceledikleri çalışmada, 4. ve 7. sınıf ders kitaplarında kalıp yargılar konusunun işlendiğini; 4. sınıfta kültürel farklılıklar vurgusuyla ele alınan kalıp yargıların, 7. sınıfta İslamofobi ve ırkçılık kavramlarıyla birlikte ele alındığını belirtmişlerdir.

Toplumsal yapı içerisinde dezavantajlı gruplara yönelik farkındalığın oluşabilmesi noktasında okulların ve eğitim öğretim sürecinin önemi büyüktür. Okullarda bu kapsamda yürütülen projelerin yanı sıra öğrencilere kazandırılacak birtakım beceriler ve değerler ile dezavantajlı gruplara yönelik kapsayıcı uygulamaların sürdürülmesi mümkündür. Bu noktada bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine yardımcı olmayı amaçlayan ve içeriğini sosyal bilim dallarından alan sosyal bilgiler dersi önemli bir güç olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan *empati, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, sosyal katılım* becerileri ile *dayanışma, duyarlılık, eşitlik, saygı, yardımseverlik* değerleri dezavantajlı gruplara yönelik farkındalık oluşturulmasına katkı sağlayabilecek unsurlardır. Bununla birlikte sosyal bilgiler dersi, dezavantajlı grupların ve onlara yönelik hizmetlerde bulunan kurum ve kuruluşların kazanımlar ve konular dahilinde işlendiği derstir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda ve ders kitaplarında dezavantajlı grupların nasıl ele alındığını incelemektir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde ders kitaplarında ve öğretim programında dezavantajlı grupları bütünsel olarak ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu yönüyle alanyazına katkı sağlaması umulmaktadır.

Bu araştırma kapsamına dahil edilen dezavantajlı grupların belirlenebilmesi amacıyla [UNESCO \(2021\)](#) tarafından yapılan dezavantajlılık tanımı ve literatürde farklı derslerin öğretim programları ve ders kitaplarını dezavantajlılık bağlamında inceleyen çalışmalar birlikte değerlendirilmiştir. Buna göre cinsiyet ayrımcılığı, toplumsal cinsiyet, aile ve kadın ([Dündar, 2021](#); [Karaboğa, 2020](#); [Fidan 2019](#); [Başaran, 2019](#); [Şeker, 2014](#); [Demirel, 2010](#)), yetersizliği olan bireyler ([Mengi, 2019](#); [Can, vd., 2017](#); [Çayır ve Ergün, 2014](#)), mülteciler ([Pehlivan-Yılmaz, 2021](#); [Sezer ve Şamlı, 2017](#)), çocuklar ([Sucu, 2020](#); [Tiftikçi, 2018](#)) ve dil, din, ırk farklılığına sahip gruplar ([Ünal, 2014](#); [İpek, 2011](#)) öğretim programları ve ders kitaplarında belirlenen dezavantajlı gruplardır. Bu doğrultuda araştırmada Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarında incelenecek olan dezavantajlı gruplar "*kadınlar, yetersizliği olan bireyler, mülteciler, çocuklar ve dil, din, ırk farklılığına sahip gruplar*" olarak belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve sosyal bilgiler ders kitaplarında dezavantajlı grupların nasıl ele alındığını belirlemeyi amaçlayan araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda dezavantajlı gruplara nasıl yer verilmiştir?
2. 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında dezavantajlı gruplara nasıl yer verilmiştir?
3. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında dezavantajlı gruplara nasıl yer verilmiştir?
4. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında dezavantajlı gruplara nasıl yer verilmiştir?
5. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında dezavantajlı gruplara nasıl yer verilmiştir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler ders kitaplarının ve öğretim programının dezavantajlı gruplar bakımından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, araştırmancının problemine uygun olarak, nitel araştırma temelinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında da dezavantajlılık olgusuna öğretim programı ve ders kitaplarında yer verilme durumu incelenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Doküman incelemesi, basılı olan, elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistemli bir işlemdir. Diğer araştırma yöntemlerinde olduğu gibi, doküman incelemesi de anlam çıkarmak, anlayış kazanma ve görgül bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Bowen, 2009).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla kullanılan dokümanlar, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) ve 4.5.6.7. sınıf seviyeleri için hazırlanmış ve 2021/2022 eğitim öğretim yılında okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarıdır. SBÖP'e MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın, ders kitaplarına ise Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nın resmi internet adreslerinden ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan ders kitaplarının künye bilgilerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Ders Kitaplarının Künye Bilgileri

Sınıf	Basım Yılı	Yayınevi	Yazar
4.	2020	Tuna Matbaacılık	Sami TÜYSÜZ
5.	2021	Ata Yayıncılık	Seçil Büket HARUT
6.	2021	Anadol Yayıncılık	Erhan ŞAHİN
7.	2021	EKOYAY Yayıncılık ve Matbaacılık	Hikmet AZER

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Dokümanların incelenmesinde kullanılan betimsel analizin amacı, elde edilen bulguların düzenlenerek bulguları, yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma kapsamında ele alınacak olan dezavantajlı grupların belirlenmesinin ardından öğretim programı ve ders kitaplarında dezavantajlı gruplara yer verilen konular ve görseller kazanımlarla ve öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiştir. Ders kitapları incelenirken her bir öğrenme alanında dezavantajlı gruplar sınıflandırılarak sayfa numaraları not edilmiştir. Daha sonra her iki araştırmacı tarafından üzerinde uzlaşma sağlanan unsurlar, öğrenme alanları ve kazanımlarla ilişkilendirilerek tablolara aktarılmıştır. Dezavantajlı gruplar ile ilişkilendirilen unsurların sayfa numaraları belirtilmiş ve ders kitaplarının ilgili bölümlerinden örnek görsellere yer verilmiştir.

Araştırmancının geçerliği ve güvenilirliği için öncelikle veri kaynağını oluşturan dokümanlara resmi internet sitelerinden ulaşılarak orijinallikleri tespit edilmiştir. Uzmanlar tarafından yazılan ders kitapları, köşe yazıları, kurumsal dokümanlar veya kurum yıllık raporları gibi dokümanların kullanıldığı nitel araştırmaların geçerliği ve güvenilirliği artmaktadır (Saldana, 2011). Güvenirlik, verilerin bir başka araştırmacı tarafından da analiz edilmesi ve sonuçların karşılaştırması ile sağlanabilmektedir. Geçerlik ise araştırmacıların verilerden aynı çıkarımlarda bulunması durumu ile ilgilidir (Coolican, 2009). Bu araştırmada veriler her iki araştırmacı tarafından eş zamanlı şekilde analiz edilmiş ve görüş ayrılığı olan noktalar üzerinde tartışılarak ortak karara varılması sağlanmış, örnek görseller ve metinler açıklamaları ile birlikte sunularak ortak karara varılan unsurlar açıklanmıştır. Çalışmanın her aşamasında Araştırma ve Yayın Etiği'ne uyulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilere dayalı bulgulara yer verilmiştir.

1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Dezavantajlı Gruplara Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında SBÖP (MEB, 2018) incelenerek dezavantajlı gruplar ile ilişkilendirilen unsurlar belirlenmiştir. Buna göre programda yer alan Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları (MEB, 2018, s.6) başlığı altındaki açıklamalarda "Öğretim programları bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Kalımsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklardan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder. Öte yandan bu durum bireylerarası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları da kapsar. Bireyler hem başkalarından farklılık gösterir hem de kendi içindeki özellikleriyle farklılık gösterir. Örneğin bir bireyin soyut düşünme yeteneği güçlü iken aynı bireyin resim yapma yeteneği zayıf olabilir" ifadelerine yer verildiği görülmektedir. Bu ifadeler, programın hazırlanmasında bireysel farklılıkların göz önüne alındığını açıklamaktadır. Bireylerin gelişim dönemlerinde yaşadıkları farklılıklar kimi zaman dezavantajlı durumda olmalarına neden olabilir. Örneğin zihinsel ya da bedensel yetersizlik, çocuk işçiliği, göç, kültürel, çevresel vb. nedenlerle bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin dezavantajlı gruplar içerisinde yer alması muhtemeldir. Programda yer alan açıklama bu bakımdan ele alındığında; SBÖP kapsamında bireysel farklılıklar bağlamında dezavantajlı gruplara yer verildiği söylenebilir. Tablo 2'de SBÖP'te dezavantajlı gruplar ile ilgili olan kazanımlara yer verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nda dezavantajlı gruplarla doğrudan ilişkilendirilen kazanımlar

Kazanım no	Kazanımlar
SB.4.1.4.	Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.
SB.4.1.5.	Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar
SB.4.6.1.	Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.
SB.5.1.4.	Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.
SB.5.6.1.	Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.
SB.6.1.3.	Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.
SB.6.1.4.	Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.
SB.6.6.6.	Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.
SB.7.3.4.	Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir.
SB.7.7.3.	Çeşitli kültürlere yönelik kalıp yargıları sorgular.

Tablo 2 incelendiğinde genel olarak "Birey ve Toplum" öğrenme alanı kapsamında yer alan kazanımlarda bireysel farklılıklarla ilgili durumlara değinildiği, bunun yanı sıra toplumsal birliktelik, çocuk hakları, toplumda kadının yeri, kültürel çeşitlilik gibi unsurlara yer verildiği görülmektedir. Dezavantajlılık olgusu ile ilişkili kazanımların 4. sınıftan başlayarak yakından uzağa ilkesi doğrultusunda genişleyen bir çerçevede ele alındığı anlaşılmaktadır. Buna göre; öğrencinin kendisindeki ya da çevresindeki dezavantajlılık durumunu fark etmesine öncelik verildiği, çocuk olarak sahip olduğu hakların farkına varmasının amaçlandığı, toplumsal birliktelik için dezavantajlı gruplara yönelik dayanışma faaliyetlerine teşvik edildiği, temel haklardan mahrumiyetin dezavantajlı durumların yaşanması sonucunu doğurabileceğini kavramasının amaçlandığı söylenebilir. Bu doğrultuda, SBÖP içerisinde her sınıf seviyesinde dezavantajlı gruplar ile ilgili kazanımlara yer verildiği ifade edilebilir.

2. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Dezavantajlı Gruplara Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelenerek dezavantajlı gruplara nasıl yer verildiği tespit edilmiş, bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir. Ayrıca 4. sınıf ders kitabında dezavantajlı gruplar ile ilişkilendirilen görseller, açıklamaları ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 3. 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan dezavantajlı gruplar

Dezavantajlı Grup	Öğrenme Alanı	Konu	Kazanım
Yetersizliği olan bireyler Mülteciler Çocuklar	Birey ve Toplum	Onun Yerinde Olsaydım	SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.
Yetersizliği olan bireyler Dil Irk	Birey ve Toplum	Farkındayım, Farklılıklara Saygılıyım	SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.
Çocuklar	Etkin Vatandaşlık	Ben Çocuğum, Haklarımla Varım	SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.

Tablo 3 incelendiğinde 4. sınıf ders kitabında dezavantajlı gruplarla ilişkili içeriklerin "Birey ve Toplum" ile "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Ders kitabı sayfa 25'te mülteci çocukların farklı bir ülkede yaşamalarının zorluğu anlatılmış ve anadillerinden farklı bir dil olan Türkçe ile eğitim gördükleri için derslerinde zorlandıkları dile getirilmiştir. Ayrıca devlet bakımına muhtaç olan çocuklar için başlatılan yardım kampanyasının aktarıldığı bir gazete haberi yer almaktadır. Sayfa 27'de tekerlekli sandalyede olan bir bireyin yaşadığı mağduriyet aktarılmıştır. Sayfa 28'de yer alan metinde farklılıkları olan bireylerin dışlanma ve ayrılmaya maruz bırakılmaması gerektiği anlatılmıştır. Sayfa 30' da yer alan bireysel farklılıklarla ilgili şiirde de çoğu dezavantajlı (yetersizliği olan bireyler, ırk, dil vb.) içeren örneklere yer verilmiştir. Sayfa 152- 156 arasında çocuk hakları konusu "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanı kapsamında *Ben Çocuğum, Haklarımla Varım* başlığı altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Konu akışı içerisinde Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin içeriği ve dezavantajlı gruplarda yer alan çocukların hakları işlenmiştir. Çocukların güvenliğine, şiddet, ihmal ve istismar gibi durumlarda çocukların korunması gerektiğine yönelik bilgi veren bir metne rastlanmaktadır. Çalışmak zorunda bırakılan çocuklar, sokakta yaşayan çocuklar, engelli çocuklar ayrı ayrı ele alınmıştır.



Görsel 1. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı, (s. 29)

Görsel 1'de Ampute Futbol Milli Takımının başarılarından bahsedilerek takım oyuncuları tanıtılmıştır.

Bizler Sosyal Bilgiler dersinde çocuk hakları ile ilgili bilgiler öğreniyoruz. Ancak ben çocuk haklarının okullarımızda ayrı bir ders olarak okutulmasını isterdim. Çünkü haklarımızın neler olduğunu ve haklarımızı aramayı en doğru biçimde ancak okullarımızda öğrenebiliriz.

Bence günümüzün en önemli sorunlarından biri de bazı çocukların sokakta yaşamak zorunda kalmalarıdır (Görsel 6.4). Çocukların barınacak bir yer bulamayıp sokakta kalmaları ve yeterince beslenememeleri gerçekten çok üzücü bir durum. Oysa her çocuğun beslenme, hastalıklara karşı aşılama ve nitelikli sağlık hizmeti alma hakkı vardır. Ben ülkemizdeki ve dünyadaki yöneticilerden bir an önce bu sorunlara çözüm bulmalarını bekliyorum.



Duru



Görsel 6.4: Her çocuğun sağlıklı bir ortamda barınma ve yeterli beslenme hakkı vardır.

“Çocukların barınma, beslenme ve sağlık hizmetlerinden gerektiği gibi faydalanmaları için neler yapılmalıdır?”

Görsel 2. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı (s. 155)

Ben çalışmak zorunda bırakılan kardeşlerimiz hakkında konuşmak istiyorum.

Çocuklar çalıştırılmamalı (Görsel 6.3), bunun yerine okula gitmeli, oyun oynamalı ve dinlenmelidir. Ayrıca her çocuk yaşına uygun öğrenme etkinliklerinde bulunmalı, kültür ve sanat hayatına özgürce katılmalıdır.

Çocuklar özellikle eğitim haklarından eksiksiz olarak yararlanmalıdır. Benim babam öğretmen. Çok başarılı bir öğrencisi var. Ancak tamircide çalıştığı için okula devam etmekte zorlanıyor. Bizler, çalıştıkları için başta eğitim olmak üzere bütün bu haklarından yoksun kalan çocuklara yardımcı olmalıyız. Çünkü onlar henüz çok küçükler ve ne yapacaklarını, nereye başvuracaklarını bilmiyorlar. Bu çocuklara haklarının neler olduğunu ve hangi kurumlardan destek alabileceklerini öğretmeliyiz.



Eda



Görsel 6.3: Çocuklar çalışmak zorunda bırakılmamalıdır.

“Çalışmak zorunda bırakılan çocuklar hangi haklarından yararlanamazlar?”

Görsel 3. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı, s. 155

Görsel 2 ve 3'te çocukların düşüncelerini yansıtan bilgi kutucukları şeklinde sunulan metinlerde sokakta çalışmak zorunda bırakılan çocukların barınma, beslenme, sağlık, eğitim haklarından yoksun kalmalarına denilmiş, metin sonunda sorulara yer verilerek öğrencilerin bu konudaki görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

3. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Dezavantajlı Gruplara Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelenerek dezavantajlı gruplara nasıl yer verildiği tespit edilmiş, bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir. Ayrıca 5. sınıf ders kitabında dezavantajlı gruplar ile ilişkilendirilen görseller, açıklamaları ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 4. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan dezavantajlı gruplar

Dezavantajlı Grup	Öğrenme Alanı	Konu	Kazanım
Çocuklar	Birey ve Toplum	Haklarımla Varım	SB.5.1.4. Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.
	Etkin Vatandaşlık	Topluma Hizmet Edenler	SB.5.6.1. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.
Yetersizliği olan bireyler	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Yeni Fikirler Geliştiriyoruz	SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.

Tablo 4 incelendiğinde 5. sınıf ders kitabında dezavantajlı gruplarla ilgili unsurların "Birey ve Toplum", Üretim, Dağıtım ve Tüketim" ve "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanı kazanımları ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Sayfa 21-23 arasında çocuk haklarının ortaya çıkışı, UNICEF'in görevleri, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme maddeleri açıklanarak örneklerle aktarılmıştır. Sayfa 25'te çocuk işçiliği ele alınarak Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) tarafından yayımlanan Dünya Çocuk İşçiliği 2015 raporuna yer verilmiştir. Sayfa 25'te UNICEF'in mülteci çocuklara yönelik raporunda çocuk ölümlerinin artışı gösteren bir gazete haberine yer verilmiştir. Sayfa 131'de yer alan haber metninde yetersizliği olan bireyler grubunda değerlendirilen felçli insanların günlük yaşamını kolaylaştırma amacıyla düzenlenen bir proje yarışması ve Türk öğrencilerin başarılarının aktarıldığı görülmektedir Sayfa 26'da yer alan örnek olay etkinliğinde cam silerek ve dilenerek sokakta çalıştırılan çocukların yaşadıkları tehlikelerin aktarıldığı bir haber metnine ve metinle ilgili sorulara yer verilmiştir.



Görsel 4. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı, s. 24

Görsel 4'te çalışan çocukların haklarına yönelik olarak öğrencilerin görüşlerini belirtmelerine yönelik bir sorulan soru, ağır bir işte çalışan çocuk fotoğrafıyla birlikte sunulmuştur.



Görsel 5. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı, s. 25

Görsel 5'te yer alan fotoğrafta mülteci kampında yaşayan çocuklar oyun oynarken görülmektedir.



Görsel 6. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı, s. 26

Görsel 6'da çocukların yiyecek içecek sırasında oldukları bir fotoğraf ile yeterli beslenme olanaklarına sahip olamayan dezavantajlı çocuklara yer verilmiştir (Görsel 6).

Çin'de düzenlenen uluslararası robot yarışması "Robot Challenge (Çelinç) 2017"ye katılan Türk öğrenciler üç ödül kazandı

Engelliler için hazırlanan "Düşünce Gücüyle Nesnelerin Kontrolü" projesi birinci, "Düşünce Gücüyle Araçların Kontrolü" projesi ikinci, "Uzaktaki El" projesi de dördüncü oldu. Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğrencileri, Buket Naz Zeren, Eren Ekrem Kallıkçı ve Efe İnan, 50 ülkeden 1.976 öğrenci arasında bu başarıyı elde etti. Eren Ekrem Kallıkçı, dünya birincisi seçilen "Düşünce Gücüyle Nesnelerin Kontrolü" isimli projeye felçli insanların birine bağımlı olmadan düşünce gücüyle bazı basit işlemleri yapabilmelerini sağladığını söyledi. Kafaya takılan bir cihazla beynin yaydığı sinyallerle ev içindeki ışıklar açılıp kapatılabiliyor. Klima, televizyon, çamaşır makinesi gibi birçok cihaz yönetilebiliyor.

Genel ağıdan düzenlenerek alınmıştır (08.08.2017).

Görsel 7. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı, s. 131

Görsel 7'de engelliler için yapılan proje çalışmaları hakkında bilgi verilen bir haber metni yer almaktadır.

Darüşşafaka
1863 CEMİYET

Türkiye'nin eğitim alanındaki ilk sivil toplum kuruluşu olan Darüşşafaka Cemiyeti 1863 yılından beri faaliyetlerini sürdürüyor. Şefkat yuvası anlamına gelen Darüşşafaka; günümüzde annesi ya da babası hayatta olmayan, maddi olanakları yetersiz, yetenekli çocukları ailelerinden alıp 5. sınıftan liseyi bitirinceye kadar burslu ve yatılı eğitim veriyor. Darüşşafaka, üniversiteyi kazanan mezunlarına da burs desteğini sürdürüyor.

Genel ağıdan düzenlenerek alınmıştır (15.11.2018).

Darüşşafaka Cemiyeti yaptığı çalışmalar ile hangi kurumun faaliyetlerine destek olmaktadır?

Görsel 8. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı, s. 144

Görsel 8'de yer alan haber metninde eğitim alanındaki ilk sivil toplum kuruluşu olan Darüşşafaka Cemiyeti'nin dezavantajlı çocuklara yönelik sürdürdüğü faaliyetlere değinilmiştir.

4. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Dezavantajlı Gruplara Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelenerek dezavantajlı gruplara nasıl yer verildiği tespit edilmiş, bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir. Ayrıca 6. sınıf ders kitabında dezavantajlı gruplar ile ilişkilendirilen görseller, açıklamaları ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 5. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan dezavantajlı gruplar

Dezavantajlı Grup	Öğrenme Alanı	Konu	Kazanım
Çocuklar Mülteciler Yetersizliği olan bireyler	Birey ve Toplum	Farklılıklara Saygı Duyuyorum	SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.
Yoksullar	Birey ve Toplum	Yardımlaşma ve Dayanışma	SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.
Mülteciler	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Sosyal Bilimlerin Toplum Hayatına Etkisi	SB.6.4.1. Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir
Kadınlar	Etkin Vatandaşlık	Toplumsal Hayatta Kadının Yeri	SB.6.6.6. Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.

Tablo 5 incelendiğinde 6. sınıf ders kitabında dezavantajlı gruplarla ilgili unsurların "Birey ve Toplum", "Bilim, Teknoloji ve Toplum" ve "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanı kazanımları ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Sayfa 17'de 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile ilgili haber metninde farklı dil, din ve sosyo-ekonomik duruma bakılmaksızın çocukların sevgi ve saygı ile kaynaştıkları belirtilmiştir. Sayfa 20'de bireysel özellikleri bakımından farklılık gösteren kişilere örnek olarak zihinsel yetersizliği, işitme güçlüğü, bedensel yetersizliği bulunan, üstün zekalı ve üstün yetenekli bireyler ele alınmış, toplumsal uyumu sağlamak için farklılıklara saygı duyulması gerektiği aktarılmıştır. Sayfanın devamında bireylerin dini inanç, farklı kültürler ve farklı sosyo-ekonomik durum, etnik köken, dini inanç ve mezhepsel farklılıklar bakımından da farklılık gösterebilecekleri, bu tür farklılıklara tarafsız yaklaşarak saygı duyulması gerektiği vurgulanmıştır. Sayfa 132'de *Sosyal Bilimlerin Toplum Hayatına Etkisi* başlığında sosyal bilim dallından biri olan Sosyoloji alt başlığında bu bilimin kültürel farklılıkların bilincinde olmamızı sağladığı belirtilmiş, bu kapsamda mültecilerin yaşam koşullarının ve kültürel değerlerinin sosyoloji bilimi sayesinde öğrenilebileceği, böylece önyargılarımızdan kurtularak onlara karşı daha anlayışlı olacağımız ifade edilmiştir. Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında yer alan "SB.6.6.6. Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder." kazanımı ile ilgili olarak *Toplumsal Hayatta Kadının Yeri* adlı konu içerisinde bahsedilen dezavantajlı grup kadınlardır. Sayfa 227-232 arasında Toplumsal Hayatta Kadının Yeri konusu ayrıntılı olarak işlenmiş, Türk tarihinden örneklerle kadının siyasal, toplumsal ve ekonomik yaşamdaki yeri işlenmiştir.



Görsel 9. Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı, s. 20

Görsel 9'da farklılıklara saygı konusunun 21 Mart Dünya Dawn Sendromu Günü ile ilgili bir fotoğraf ve altında bir slagonla pekiştirildiği görülmektedir.

Sıra Sizde

Aşağıda verilen bilgilerden de yararlanarak toplumda uyum içinde yaşayabilmek için farklılıklara karşı anlayışlı olmanın önemi hakkındaki düşüncelerinizi defterinize yazınız.

Dünyanın birçok yerinde savaş ve afet gibi toplumları olumsuz etkileyen durumlar yaşanabilmektedir. Bu yerlerde yaşayan insanlar güvenliklerinden endişe duydukları için kimi zaman başka ülkelere sığınıp kendi ülkelerinden ayrılmak zorunda kalabilmektedir. Bu durumda olan insanlara **mülteci** adı verilir. Ülkemizde de çok sayıda mülteci yaşamaktadır. Yetkililer ülkemize sığınan mültecilerin güven ve huzur içinde yaşamaları için önemli çalışmalar yapmaktadır. Ülkemizin çeşitli yerlerinde kurulan mülteci kamplarında (Görsel 1.16) insanların barınma, giyinme, beslenme ve güvenlik ihtiyaçları karşılanmaktadır. Ülkemiz çeşitli nedenlerle zor duruma düşmüş insanlara destek olmaktadır.



Görsel 10.Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı, s. 20

Görsel 10'da "Sıra Sizde" etkinliği kapsamında mültecilerle ilgili bilgi metni sunularak toplumda uyum içinde yaşayabilmek için öğrencilerin farklılıklara karşı anlayışlı olmanın önemi hakkındaki düşüncelerini yazmalarının istendiği görülmektedir.



Mülteciler için Kilis'te devletimiz tarafından kurulan bir mülteci kampı

Görsel 11. Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı, s. 132

Görsel 11'de ülkemizde kurulan bir mülteci kampının fotoğrafı yer almaktadır.

Bireylere cinsiyetlerinden dolayı toplumda adaletsiz bir şekilde davranılmasına **cinsiyet ayrımcılığı** adı verilir. Ülkemizde ve dünyada kadınların genellikle şoförlük, futbol hakemliği, yöneticilik vb. meslekleri yapması toplum tarafından uzun yıllar yadırganmıştır. Bu durum, cinsiyet ayrımcılığına örnektir. Bireylere cinsiyetlerinden dolayı ayrımcılık yapılmamalı, kadın ve erkek her bireyin eşit haklara sahip olduğu unutulmamalıdır.

Kadına yönelik şiddet toplum tarafından kabul görmeyen bir durumdur. İnsanların bedenlerine yönelik her türlü saldırı **fiziksel şiddet** olarak adlandırılır. Toplumda kadınlara şiddet içeren davranışlarda bulunulması asla kabul edilemez. Anayasamıza göre herkesin kişi dokunulmazlığı hakkı bulunmaktadır. Şiddetin söz konusu olduğu bir durumla karşılaşırsa bu durum hemen en yakında bulunan güvenlik güçlerine bildirilmelidir.

Şiddet denilince yalnızca fiziksel şiddetten bahsedilmemektedir. Fiziksel şiddetin yanı sıra psikolojik ve ekonomik şiddet de söz konusu olabilmektedir. **Psikolojik şiddet** aynı zamanda **duygusal şiddet** olarak da adlandırılır. Psikolojik şiddet, bireyin ruh sağlığı ve duygularında kalıcı izler bırakabilir.

Görsel 12. Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı, s. 227



Görsel 13. Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı, s. 232

Görsel 12 ve 13'te kadınların maruz bırakıldığı fiziksel, duygusal, psikolojik ve ekonomik şiddet kavramlarının ele alındığı bilgi metni ve devamında kadına şiddetle mücadele gününü konu alan bir afişe yer verilmiştir.

5. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Dezavantajlı Gruplara Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelenerek dezavantajlı gruplara nasıl yer verildiği tespit edilmiş, bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir. Ayrıca 7. sınıf ders kitabında dezavantajlı gruplar ile ilişkilendirilen görseller, açıklamaları ile sunulmuştur.

Tablo 6. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan dezavantajlı gruplar

Dezavantajlı Grup	Öğrenme Alanı	Konu	Kazanım
Mülteciler Çocuklar	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Nedenleriyle ve Sonuçlarıyla Göç Yerleşme ve Seyahat Özgürlüğü	SB.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır. SB.7.3.4. Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir.
		Etkin Vatandaşlık	Daha Fazla Demokrasi
	Küresel Bağlantılar	Yurtta Barış Dünyada Barış	SB.7.7.1. Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir.
Biz Konuksever Bir Milletiz Dünyayı Biz Kurtaracağız		SB.7.7.3. Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular. SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.	
Yoksullar	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Sosyal Hayatta Vakıfların Yeri	SB.7.5.3. Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir

Tablo 6 incelendiğinde 7. sınıf ders kitabında dezavantajlı gruplarla ilgili unsurların "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", "Üretim, Dağıtım ve Tüketim", "Etkin Vatandaşlık" ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanı kazanımları ile ilişkilendirildiği görülmektedir. İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer alan "SB.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır." kazanımı ile ilişkili olarak konu içerisinde bahsedilen dezavantajlı grup mültecilerdir. Sayfa 114-117 arasında *Nedenleriyle ve Sonuçlarıyla Göç* başlığı altında göç olgusunun kapsamı ayrıntılı olarak aktarılmıştır. Ülkelerinde yaşanan savaş, doğal afet, mübadele, toplumsal baskı ve terör gibi nedenlerle göç ederek dezavantajlı gruba dâhil olan insanların yaşadıkları güçlükler aktarılmış, "SB.7.3.4. Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir." kazanımı ile ilişkili olarak konu içerisinde bahsedilen dezavantajlı gruplar mülteciler ve dini azınlıklardır. Sayfa 119'da *Yerleşme ve Seyahat Özgürlüğü* başlıklı konuda yer alan haber metninde Suriye'de yaşayan insanların savaş nedeniyle yaşadıkları kıtlık, hastalık ve barınma sorunlarına değinilmiştir. Sayfa 159'da *Geçmişten*

Günümüze Üretim Araçları adlı konuda Sanayi İnkılabı sonrasında işçi sınıfının doğduğu, çeşitli sosyal ve ekonomik sorunların ortaya çıktığı, çocukların ağır işlerde çalıştırılarak haklarının ihlal edildiği bilgisi verilmiştir. Sayfa 164'te *Sosyal Hayatta Vakıfların Yeri* başlıklı konuda ele alınan kuruluşlardan Kızılay ve Darülaceze Başkanlığının toplumda dezavantajlı durumdaki insanlara verdikleri hizmetler, amaçları ve yaptığı çalışmalar aktarılmıştır. Sayfa 206 ve 207'de *Yurtta Barış Dünyada Barış* başlığı altında dünya barışı ve ülkeler arası iş birliğini sağlamayı amaçlayan kuruluşlar tanıtılmış, UNICEF (BM Çocuk Yardım Fonu) tarafından Arakanlı çocukların temel ihtiyaçlarının giderilmesi için uluslararası topluma "acil çaba" gösterilmesi çağrısını içeren bir haber metnine yer verilmiştir. Sayfa 216'da *Biz Konuksever Bir Milletiz* başlığında yer alan etkinlikte mülteci ve göçmenlerin ev sahibi toplumlara uyum sağlamalarında kültür ve sanatın önemine değinen rapor hakkında bilgi verilerek toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara saygıyı kapsayan soruları öğrencilerin cevaplamaları istenmiştir. Sayfa 223'te yoksulluk, ayrımcılık, salgınlar ve silahlı çatışmalarla mücadele edilen coğrafyalarda kimlik kaydı yapılmamış çocukların şiddete daha yatkın oldukları belirtilmiş ve bu bilgiye dayalı olarak öğrencilere sorular yöneltilmiştir.




Görsel 14. Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı s.116

Görsel 14'te savaş nedeniyle göç etmek zorunda kalan Suriyeli mültecilerin göç sırasında yaşadıkları zorlukları yansıtan bir fotoğrafa yer verilmiştir.



Görsel 15. Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı, s. 120

Görsel 15'te yer alan haber metninde Myanmar'da 1982'de kabul edilen yasayla vatandaşlık haklarını kaybeden Arakanlı Müslümanların Birleşmiş Milletler tarafından "eziyet gören dini azınlık" olarak kabul edildikleri, buradaki insanların yasal, ekonomik ve toplumsal ayrımcılığa maruz kaldıkları belirtilmiştir.




Amacı:

- Afetlerde ve olağan dönemde ihtiyaç sahiplerine yönelik yardım sağlamak
- Toplumda yardımlaşmayı geliştirmek
- Güvenli kan teminini gerçekleştirmek

Yaptığı çalışmalar:

- Ülke çapında yaygınlaştırdığı afet müdahale ve afet lojistik sistemleri ile afet bölgelerinde etkili hizmetler verir.
- Bölge Kan Merkezleri, Kan Bağış Merkezleri ve mobil kan bağış araçları ile ülkemizin ihtiyacı olan kanın tamamını gönüllü ve sürekli bağışçılardan karşılamayı sağlar.
- Ülkemiz dışında da doğal ve insan kaynaklı afetlere müdahale eder.
- Ülke genelinde hizmet veren şubeleri aracılığıyla yıl boyunca ihtiyaç sahiplerinin yanında olur.
- Hastaneler ve tıp merkezlerinde uzman sağlık kadroları ile hizmet verir.

Görsel 16. Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı, s. 162



Amacı:

- Darülaceze "Yaratandan dolayı yaratılana saygı" misyonunun birleştiriciliğiyle ortaya çıkan güçle, sevgi ile gönülden verenle alanın oluşturduğu şeffaf, kutsal bir sosyal dayanışma havuzudur.

Yaptığı çalışmalar:

- Sokağa terk edilmiş 0-6 yaş grubu çocukların her türlü ihtiyacını (barınma, yiyecek, giyecek, sağlık) karşılar.
- Günlük yaşam aktivitelerini kısmen yapabileceklerini ve yapamayanların her türlü ihtiyacını giderir.
- Kurumdaki sakinlere, personele ve halka sağlık hizmetleri verir.
- Sosyal ve kültürel etkinlikler ile tanıtım faaliyetleri yapar.

Görsel 17. Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı, s. 164

Görsel 16 ve 17'de Kızılay'ın afetlerde ve olağan dönemde ihtiyaç sahiplerine yönelik yardım sağlaması, göç ve mülteci hizmetleri vermesi ve Darülaceze'nin terk edilmiş 0-6 yaş grubu çocuklar ile günlük yaşam aktivitelerini yapmakta zorluk yaşayanlar için verdiği hizmetler aktarılmıştır.

... yerlerinden edilenler, hukuksal yardım alma imkânlarından yoksun olanlar, yardıma ihtiyaç duyduklarında dil engeliyle karşılaşanlar, kendi gruplarınca baskı altına alınanlar veya iki yaşam tarzı arasında sıkışıp kalanlar, engelli oldukları için toplumdan dışlanmış olanlar, her şeyini kaybetmiş ve yeniden başlayamayacak kadar kırılğan olanlar, yaşlılar, yabancı düşmanları tarafından hedef seçilen azınlıklar...

Nancy Flowers (Nensi Filavris), Pusulacık, s. 232

Görsel 18. Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı, s. 196



Görsel 6.13

? Savaş nedeniyle vatanından edilen ve bir mülteci kampında yaşamına devam eden çocukların (Görsel 6.13) bu süreçte karşı karşıya kaldıkları insan hakları ihlalleri neler olabilir?

Görsel 19. Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı, s. 196

Görsel 18'de *Daha Fazla Demokrasi* başlığında günümüzde bazı ülkelerde yaşanan antidemokratik uygulamalar sonucunda insan haklarının ihlal edildiği belirtilerek antidemokratik uygulamalar nedeniyle dezavantajlı durumda olan kişilerin olduğunu aktaran bir metne yer verilmiştir. Görsel 19'da mültecilerle ilgili bir soru ve fotoğraf bulunmaktadır.



Görsel 20.Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı, s. 207

Görsel 20'de FAO (BM Gıda ve Tarım Örgütü) hakkında bilgi verilerek, Afrika'da çatışmaların ve karışıklığın devam etmesi sonucunda açlığın artmasını konu edinen bir haber metnine yer verilmiştir.



Görsel 21.Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı, s. 220

Görsel 21'de *Dünyayı Biz Kurtaracağız* başlığında doğal afetler, terör, açlık, göç olguları hakkında bilgi verilmiş, bu durumlarda insanların yaşadığı olumsuzluklar aktarılmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) ve sosyal bilgiler ders kitaplarının dezavantajlı gruplar açısından incelendiği bu araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre SBÖP (MEB, 2018) incelendiğinde "Bireysel Gelişim ve Öğretim Programı" başlığında programın hazırlanmasında bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu, bireylerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda programın hazırlandığı yönündeki açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Bu kısımda bireysel farklılıklardan bahsedilse de doğrudan özel amaçlar ve yetkinlikler kısmında dezavantajlı gruplara rastlanmamaktadır. Kazanımlarda bireysel farklılıklar, bu farklılıkların birleşmesi için sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılım, kalıp yargıları sorgulama, çocuk hakları,

seyahat ve yerleşme özgürlüğü, çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgulama ve toplumsal hayatta kadına verilen değerin fark edilmesine yönelik ifadeler tespit edilmiştir.

Araştırmanın diğer alt problemleri kapsamında incelenen 4. 5. 6. ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında ise dezavantajlı grupların birey ve toplum, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar (daha çok 7. sınıfta) öğrenme alanları kapsamında ele alınmış olduğu görülmektedir. Bilim, Teknoloji ve Toplum, İnsanlar, Yerler ve Çevreler ve Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanlarında konu içerisinde geçen örneklerle dezavantajlı gruplara yer verildiği belirlenmiştir. Kültür ve Miras öğrenme alanında ise dezavantajlı gruplara rastlanmamıştır. Ders kitaplarında mültecilere sıklıkla yer verildiği görülmektedir. İnternet haberleri, görseller ve metinlerde mültecilerin kendi ülkelerinden tanımadıkları bir ülkeye gitmek zorunda kalmalarına, dil problemleri yaşamalarına ve kaldıkları kamplara yer verilmiştir. Literatürde Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunlarının başında dil problemleri ve eğitim sistemine adapte olma sürecinde zorlandıkları hakkında çalışmalar yer almaktadır (Cırt-Karaağaç ve Güvenç, 2019; Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız, 2018; Başar, Akan ve Çiftçi, 2018; Pehlivan-Yılmaz, 2019). Bu çalışmada sosyal bilgiler ders kitaplarında da mülteci öğrencilerin benzer sorunlarına değinildiği tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde mülteci öğrencilerle ilgili çalışmaların, genellikle eğitim sistemimize uyum sağlama sürecine ve göç olgusuna yoğunlaştığı görülmektedir. Sezer ve Şamlı (2017) çalışmalarında ders kitaplarında mültecilerle ilgili unsurları göç olgusu kapsamında ele almışlardır. Çalışmalarında ders kitaplarında sığınmacı ve mültecilerin hakları konusundaki yasal düzenlemelere yer verilmesini önermişlerdir. Ayrıca Pehlivan-Yılmaz (2021) sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında değişen ve değişmeyen göç olgusunu araştırdığı çalışmasında 2005 ile 2020 yılları arasında okutulan ders kitaplarında göç olgusunun iç göç ve dış göç şeklinde yer aldığını ancak 2015 ile 2020 yılları arasında okutulan ders kitaplarında göçün siyasi, sosyal ve psikolojik etkilerine de değinildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da göç olgusunun dezavantajlı bir grup olan mülteci öğrenciler bakımından ele alındığı görülmektedir.

Bu araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında dezavantajlı durumda olan çocuklara en fazla Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında yer verildiği tespit edilmiştir. Ders kitaplarında çocuk haklarına, çocuk işçiliğine, mülteci çocukların yaşadıkları zorluklara metinler ve görseller aracılığıyla değinilmiştir. Sucu (2020) araştırmasında çocuk hakları ile ilişkili konuların daha çok birey ve toplum öğrenme alanında ele alındığını belirtmektedir. Benzer şekilde Tiftikçi (2018) de araştırmasında 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında çocuk haklarının birey ve toplum ünitesinde işlenmekle birlikte diğer ünitelerle de ilişkilendirildiğini tespit etmiştir. Kepenekçi-Karaman (2010) ilköğretim ders kitaplarında çocukların sosyal haklarını araştırdığı çalışmada tüm ders kitaplarında sosyal hakların en fazla 6. sınıf ders kitabında yer aldığını tespit etmiştir. Bu araştırmadan farklı olarak en fazla 4. ve 5. sınıf ders kitaplarında sosyal haklara değinildiği tespit edilmiştir.

Dezavantajlı gruplardan biri olarak incelenen yetersizliği olan bireyler daha çok 4. ve 5. sınıf ders kitaplarında bireysel farklılıklar ve çocuk hakları bağlamında ele alınmıştır. 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında ise metin içerisinde görsellerle desteklenerek aktarılmıştır. Yetersizliği olan bireylere yönelik literatürde eğitim alanında (Güven, 2021; Çetin, 2020; Kaya, 2017), istihdamlarına yönelik (Kurt, 2020; Şen, 2018), spor alanında (Çevik ve Kabasakal, 2013; Albayrak, 2020), sosyal politikalar ve sosyal hizmetler alanında (Işık ve Demirok, 2021; Kalaycı, 2021; Kalaycı, 2020; Kanyılmaz-Polat, Bacak, Kıroğlu, 2020) yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Eğitim alanı ile ilgili olarak Mengi (2019) araştırmasında sosyal Bilgiler ders kitapları ve öğretim programında yetersizlik ile ilgili olarak ele alınan konu/temaların yeterli ve doğru aktarılmadığını, bazı yerlerde yanlış algıların oluşabileceğini, yetersizlik konusunda farkındalığın sağlanması bakımından eksikliklerin olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Çocuk haklarına birkaç gazete haberi ve görsellerle değinilmesinin yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Dezavantajlı gruplar arasında yer alan kadınlar ile ilgili konunun 6. sınıf 6. ünite kapsamında doğrudan ele alındığı tespit edilmiştir. Başaran'ın (2019) araştırmasında da 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının 6. ünitesinde yer alan Kadın ve Toplum başlıklı bölümün toplumsal cinsiyetle ilişkili en fazla olumlu örneğe sahip bölüm olduğu belirtilmiştir. Bu açıdan araştırma sonuçlarının birbirini desteklediği söylenebilir. Ayrıca literatür incelendiğinde dezavantajlı gruplar içerisinde yer alan kadınlarla ilgili konuların genel olarak toplumsal cinsiyet eşitsizliğiyle ilgili çalışmalar kapsamında incelendiği

görülmüştür (Dündar, 2021; Karaboğa, 2020; Fidan 2019; Şeker, 2014; Demirel, 2010). Blumberg (2007) ders kitaplarında cinsiyet yanlılığını araştırdığı çalışmasında kadının son yıllardaki konumu değişse de büyük ölçüde görmezden gelindiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada ders kitaplarında toplumsal hayatta kadının yerine değinilmekle birlikte kadına yönelik şiddete dikkat çeken metinlere de yer verildiği tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde dezavantajlı grupların hemen hemen her sınıf seviyesinde sosyal bilgiler ders kitaplarında ele alındığı belirlenmiş, ancak bazı gruplara daha fazla yer verilirken bazılarında daha sınırlı şekilde yer verildiği, bazılarında ise hiç değinilmediği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda bütün sınıf seviyelerinde yer verilen dezavantajlı grupların çocuklar ve mülteciler olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bu sonuç Gürel ve Avcı (2022)'nin araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Gürel ve Avcı (2022) vatandaşlık ve insan hakları bağlamında sosyal bilgiler ders kitaplarını inceledikleri çalışmada sosyal bilgiler ders kitaplarında en çok yer alan dezavantajlı grupların çocuklar, engelliler, mülteciler ve yaşlılar olduğunu belirlemişlerdir. Bu çalışmada çocuklarla ilgili metinler ve örneklerde çocuk haklarının çeşitli boyutlarıyla her sınıf seviyesinde ele alındığı tespit edilmiştir. Çocuk haklarının ihlal edildiği durumlara, çocuk işçilere, beslenme ve barınma ve yetersizliği olan çocuklara, yetersizliği olan çocuklara ilişkin bilgiler çoğunlukla görsellere desteklenerek sunulmuştur. Mültecilere gerek metin içinde gerek görseller yoluyla yer verildiği belirlenmiştir. Mültecilerle ilgili metinler ve örneklere önyargı ve kalıp yargıları fark etme, empati, yardımlaşma, farklılıklara saygı becerileri ile göç, küresel sorunlar, yerleşme ve seyahat özgürlüğü konuları kapsamında yer verilmiştir. Bu durum, incelenen ders kitaplarının basım tarihlerinde mülteci konusunun ülke ve dünya gündemindeki güncelliğini koruması ve konunun ders kitaplarına aktarılması şeklinde açıklanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre dezavantajlı gruplar içinde yer alan kronik hastalıklarla yaşayan kişiler, roman ve Çingeneler, HIV/AIDS ve LGBTQI bireylere sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilmemiştir. Smestad (2018) Norveç ders kitaplarında LGBT sorunlarını incelediği çalışmada ders kitaplarında LGBT'li bireyler ve yaşamlarına değinen metinlere yer verildiğini ancak açıklamaların yeterli olmadığını belirlemiştir. Mnguni (2019) Afrika Yaşam Bilimleri ders kitaplarında HIV/ AIDS konusuna yer verilme durumunu araştırdığı çalışmada HIV/AIDS'in yayılmasını önlemek için müfredatın önemli rol oynadığını belirtmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle sosyal bilgiler dersinin özel amaçları ve kazanımları gözönüne alındığında ders kitaplarında dezavantajlı gruplara sınırlı şekilde yer verildiği söylenebilir. Buna göre Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarında dezavantajlı gruplara daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Ayrıca literatüre katkı sağlaması açısından farklı yayınevlerinin ders kitaplarının da dezavantajlı gruplar bakımından incelenmesi önerilebilir. Dezavantajlı grupların pek çoğu birbirinden bağımsız değildir. Bireyler birden fazla dezavantaj durumunu aynı anda yaşayabilmektedirler. Bu gerçeklik göz önüne alınarak ileride yapılacak çalışmalarda dezavantajlı grupların ayrı ayrı ele alındığı araştırmaların yanı sıra çoklu dezavantaj yaşayan bireylerin ve grupların bütünsel bir bakış açısıyla ele alınacağı araştırmaların literatüre kazandırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Albayrak, H. (2020). Dezavantajlı çocuklar için spor faaliyetlerinin öneminin eleştirel teori bakış açısıyla ele alınması. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 67-89.
- Ayaşlıoğlu, E. (2020). *Yeni medya eksenli bir halkla ilişkiler anlayışı: dezavantajlı gruplar üzerine bir alan araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Azer, H. (2021). *7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: EKOYAY Eğitim Yayıncılık Matbaacılık.
- Başar, M., Akan, D. & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1572-1578. DOI: 10.24106/kefdergi.427432
- Başaran, M. (2019). *Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Blumberg, L. R. (2007). Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to gender equality in education. *Education for All Global Monitoring Report 2008*, 1-54.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

- Cankaya, İ. (2020). Sürekli eğitim merkezlerinin faaliyetlerinin dezavantajlı gruplar açısından incelenmesi. *Turkish Academic Studies*, 1, 44-56.
- Chapman, A. & Carbonetti, B. (2011). Human rights protections for vulnerable and disadvantaged groups: The contributions of the un committee on economic, social and cultural rights. *Human Right Quarterly*, 33/3, 682-732.
- Coolican, H. (2009). *Research methods and statistics psychology*. Hodder Education, 5.th Edition, London.
- Can, D., Pekbay, C., Hakverdi-Can, M., Kaya, G., Avşar-Tuncay, A. & Candan, S. (2017). İlköğretim ders kitaplarında engellilik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 41, 75-89.
- Cırt-Karaağaç, F. & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 532-568.
- Çayır, K. & Ergün, M. (2014). *Ders kitaplarında engellilik*. Erişim tarihi: 14.10.2022, <https://e-kutuphane.ihem.barobirlik.org.tr/bitstreams/0b207ea5-b55b-4b1c-9e30-ed8b0e47b255/>
- Çetin, E. (2020). Türkiye’de engelli bireylerin ulusal ve uluslararası sözleşmeler bağlamında eğitim hakkına erişimi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1111-1122.
- Çevik, O. & Kabasakal, K. (2013). Spor etkinliklerinin engelli bireylerin toplumsal uyumuna ve sporla sosyalleşmelerine etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi* 3(2), 74-83.
- Çeviker, A., Mumcu, H. E., Şekeroğlu, M. Ö. & Bayrak, M. (2018). UNICEF’e göre Türkiye’de dezavantajlı kabul edilen grupların sportif etkinliklerle sosyal uyumun sağlanması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 221-238.
- Demirel, E. (2010). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Demirtaş, D., Arslan, M. & Güven, D. (2016). Özel eğitim okullarının yönetsel sorunları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 21-49. DOI: 10.19160/e-ijer.43400
- Dere, İ. & Uçar, A. (2020). Küresel bağlantılar öğrenme alanının sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımalarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 212-240. DOI: <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342189>
- Dündar, S. (2021). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Elmas, A. (2018). 1923-2016 Yılları arası hükümet programlarında dezavantajlı gruplar. *Social Sciences Studies Journal*. 4(15), 945-953.
- Fidan, S. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Gürel, D. & Avcı, G. (2022). Social studies textbooks in Turkey in terms of citizenship and human rights: a critical discourse analysis. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(2), 1600-1628.
- Güven, D. (2021). Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 895-919.
- Harut, S. B. (2021). *5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Ata Yayıncılık.
- Işık, M. & Demirok, K. (2021). Sosyal politika kapsamında kamu kuruluşları tarafından bir dezavantajlı grup olarak engellilere yönelik verilen hizmetlerin etkinliği: Isparta ili örneği. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 4(1), 111-135.
- İpek, İ. (2011). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler öğretim programındaki hedeflere uygunluğu yönünden değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.
- Kahraman, F. & Kahraman, A. B. (2017). Dezavantajlılığın çocuk halleri: Dünyada ve Türkiye’de dezavantajlı gruplarda yer alan çocukların durumu. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 8(20), 256-268.
- Kalaycı, S. (2020). Engelli bireylerin kamusal hizmetlere erişebilmesinde belediyelerin yeri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, “Erişilebilirlik” Özel Sayısı 1, 83-104.
- Kalaycı, S. (2021). Sosyal hizmetlerin yerel yönetimlerde örgütlenmesi üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(52), 689-714.
- Kanyılmaz-Polat, E., Bacak, B. & Kiroğlu, F. M. (2020). Çalışma yaşamında görme engelli bireyler: Çanakkale örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(49), 917-960.
- Karaboğa, M. T. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet rolleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(10), 4849-4881.
- Kaya, A. (2017). *Bakım ve koruma altında bulunan zihin yetersizliği olan bireylere yönelik günlük yaşam eğitimi*

- programı geliştirilmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Kazu, İ. Y. (2019). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 38-47.
- Kepenekçi-Karaman, Y. (2010). Children's social rights in social studies textbooks in Turkish elementary education. *Procedia Sosyal ve Davranış Bilimleri*, 2, 576-581.
- Kurt, B. (2020). *Zihinsel engelli bireylerin istihdam sorunu ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Mayer, S. E. (2003). What is a disadvantaged group. *Effective Communities Project Minneapolis*, Erişim Tarihi: 07.04.2022 http://www.effectivecommunities.com/pdfs/ECP_DisadvantagedGroup.pdf.
- Mengi, A. (2019). Sosyal bilgiler ders kitabı ve öğretim programı engellilik açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 707-736.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Erişim tarihi: 11.11.2021, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%4%B0LG%C4%B0LER%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). "Sokakta Mendil Mi, Okulda Kitap Mı?" Projesi (18.09.2019). Erişim tarihi: 15.04.2023. <https://tokat.meb.gov.tr/www/sokakta-mendil-mi-okulda-kitap-mi-projesi/icerik/3645>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021a). *Rehberlik ve Araştırma Merkezi Güçleniyor* (12.11.2019), Erişim Tarihi:02.12.2021, <https://www.meb.gov.tr/rehberlik-ve-arastirma-merkezleri-gucleniyor/haber/19678/tr>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *Görme Engelli Öğrencilerimiz Teknoloji ile Buluştu* (21.02.2020). Erişim Tarihi: 15.04.2023, <https://orgm.meb.gov.tr/www/gorme-engelli-ogrencilerimiz-teknoloji-ile-bulustu/icerik/1280>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021b). *Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler ve Ev Sahibi Toplum için Ekonomik Fırsatların Desteklenmesi Projesi* (19.09.2019), Erişim tarihi: 05.12.2021, <http://www.meb.gov.tr/dezavantajli-bin-600-kisi-icin-mesleki-egitim-destegi/haber/19339/tr>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021c). *Kırklareli Milli Eğitim Müdürlüğü Marka Eğitim Şehri Kırklareli Projesi Çalıştay Raporu*. (28.04.2017 – 29.04.2017), Erişim Tarihi: 22.11.2021 https://kirkclareli.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2017_12/20145701_MEYK_YALIYTAY_RAPORU.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021d). *Yalova Milli Eğitim Müdürlüğü Dezavantajlı Gruplar İçin Mesleki Rehberlik ve Kariyer Planlama Projesi*, Erişim tarihi: 01.12.2021, <http://yalova.meb.gov.tr/www/dezavantajli-gruplar-icin-mesleki-rehberlik-ve-kariyer-planlama-ab-projesi-ortaklarından-ziyaret/icerik/1422>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2022). *İşitme Engelli Öğrenciler İçin Dijital Eğitim Platformu* (23.03.2022), Erişim Tarihi: 15.04.2023. <https://www.meb.gov.tr/isitme-engelli-ogrenciler-icin-dijital-egitim-platfomu/haber/25652/tr>
- Mnguni, L. (2019). An investigation into the curriculum ideology that foregrounds the presentation of HIV/AIDS content in selected South Africa life sciences textbooks. *International Journal of STEM Education*, 6(25), 1-11.
- Olçay, T. (2019). *Avrupa birliği eğitim politikalarında dezavantajlı gruplar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Pehlivan-Yılmaz, A. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı eğitim uygulamaları: Mülteci öğrencilerle etkileşim* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Pehlivan-Yılmaz, A. (2021). Sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programlarında değişen ve değişmeyen göç olgusunun incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1713-1749.
- PIKTES (2021). *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi*, Erişim tarihi: 16.11.2021, <https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda>
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press.
- Sezer, A. & Şamlı, C. (2017). Coğrafya öğretim programında ve ders kitaplarında göç olgusu. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 36, 16-25.
- Smestad, B. (2018). LGBT issues in Norwegian textbooks: Shared or fragmented responsibility? *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCE)*, 2(4), 4-20.
- Sucu, E. (2020). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında çocuk haklarının analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sinop Üniversitesi, Sinop, Türkiye.
- Şahin, E. (2021). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Anadol Yayıncılık.
- Şeker, M. (2014). Aile ve kadın temalarının sosyal bilgiler ders kitaplarında veriliş biçimlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Folklor/edebiyat*, 20(78), 107-120.
- Şen, M. (2018). Türkiye'de engellilere yönelik istihdam politikaları: Sorunlar ve Öneriler. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 8(2), 129-152.

- Topaloğlu, B. & Çam Aktaş, B. (2022). Okul psikolojik danışmanlarının gözünden mülteci öğrenciler. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (1), 69-84 . DOI: 10.19160/e-ijer.1032079
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. & Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133.
- Tiftikçi M. Ş. (2018). *Ders Kitabında Çocuk Hakları: Sosyal Bilgiler Dersi Beşinci Sınıf Örneği*. Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı, 93-111. İstanbul.
- Toprakçı, E. (2012). Rethinking classroom management: A new perspective, a new horizon. *E-International Journal of Educational Research*, 3(3), 84-110.
- Toprakçı, E. (2016). *Eğitbilim- pedandragoji*. İçinde Eğitim- Pedandragoji (Ed.: E.Toprakçı). Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Toprakçı, E. ve Yazıcı, B. (2021). *OECD ülkeleri ve Türkiye’de mülteci eğitimi*, VII. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi. 01-03 Eylül 2021. KKTC. VII. TURKCESS Toplumsal Değişim ve İnovasyon” Tam Metin Kitabı, e-ISBN: 9786258499155. ss. 172-189. <http://turkcess.net/2021/> Kongre Kitabı: https://drive.google.com/file/d/1atjCFgTSGPSzyGhW_Hy5W_Oq6c5X_Dty/view
- Tüysüz, S. (2020). *4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*. Ankara: Tuna Matbaacılık.
- UNESCO (2021). *Education Strategies for Disadvantaged Groups UNESCO Working Documents in the Series IIEP Contributions (1998)*, Erişim Tarihi:15.11.2021, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114204>
- UNICEF (2021). *Türkiye-UNICEF Ülke Programı 2021-2025*, Erişim tarihi: 07.11.2021, <https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF-Turkey%20Country%20Programme%202021-2025-TR.pdf>
- UNRISD (United Nations Research Institute for Social Development), 2021, *Disadvantaged and Vulnerable Groups*, Erişim Tarihi: 22.11.2021, <http://socialprotection-humanrights.org/key-issues/disadvantaged-and-vulnerablegroups/>.
- Uçuş, Y. (2016). Dezavantajlı çocukların velilerine uygun olarak hazırlanan aile katılım etkinliklerinin (AKE) değerlendirilmesi: Nallıhan örneği. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 1-20 . DOI: 10.19160/e-ijer.61586
- Ünal, R. (2014). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının İnsan Hakları Boyutunda İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Yeşil, Y., Horuzoğlu, M. & Koç, B. (2019). Sosyal devlet anlayışı çerçevesinde türkiye’de dezavantajlı gruplara yönelik faaliyetlerin değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 37, 255-273.
- Yıldırım Aykurt, A. (2020). 21.Yüzyıl’da sosyal sorunlar ve dezavantajlı gruplar. *Journal of Awareness*,5/3, 427-448.<https://doi.org/10.26809/joa.5.031>.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

The Relationship Between University Students' Physical Activity Participation Motivation, Digital Gaming Attitudes, and Problem-Solving Skills

Assist. Prof. Dr. Arıkan Ektirici

Kastamonu University- Turkey

ORCID: 0000-0002-1590-6687

arikanektirici@kastamonu.edu.tr

Abstract

The aim of this study was to investigate the relationship between university students' physical activity participation motivation, digital gaming attitude and problem-solving skills. The study included 272 students from the Faculty of Sports Sciences (187 men and 85 women) who were chosen using a simple random sampling. Physical Activity Participation Motivation Scale developed by Tekkurşun Demir and Cicioğlu (2018), Digital Gaming Attitude Scale developed by Tekkurşun Demir and Bozkurt (2019) and Problem-Solving Inventory developed by Heppner and Petersen (1982) and adapted into Turkish by Şahin et al. (1993) were used as data collection tools. Frequency, percentage, mean, Pearson correlation coefficient, and multiple linear regression were used to analyse the data. The Cronbach's Alpha values were calculated as .91 for physical activity participation motivation scale, .85 for digital gaming attitude scale, and .83 for problem solving inventory. The results of Pearson correlation analysis showed a negative significant relationship between physical activity participation motivation and digital gaming attitudes; a positive significant relationship between physical activity participation motivation and problem-solving skills; and a negative significant relationship between digital gaming attitudes and problem-solving skills. Multiple linear regression conducted led to the conclusion that digital gaming attitudes and physical activity participation motivation together predicted problem-solving levels. As the motivation to participate in physical activity increases, the attitude of playing digital games decreases; As the attitude to play digital games increases, problem solving levels decrease and as the motivation to participate in physical activity increases, problem solving levels increase. A well-planned physical exercise method can be claimed to be useful in developing students' problem-solving skills.

Keywords: Digital gaming, Physical activity, Problem-solving, University students



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 3, pp. 92-104

Research Article

Received: 2023-02-28

Accepted: 2023-05-03:

Suggested Citation

Ektirici, A. (2023). The relationship between university students' physical activity participation motivation, digital gaming attitudes, and problem-solving skills, *E-International Journal of Educational Research*, 14(3), 92-104. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1257874>

Extended Abstract

Problem: Physical exercise is one of the most effective techniques for preventing obesity, which is one of today's most serious health issues. According to [Warburton, Nicol, and Bredin \(2006\)](#), physically active people had a lower chance of getting illnesses such as diabetes, cancer, hypertension, osteoporosis, and cardiovascular disease. [Saxena, Van Ommeren, Tang, and Armstrong \(2005\)](#), on the other hand, discovered that physical activity had a good impact on mental health. Numerous scientific studies have shown the importance of physical activity for children ([Harsha and Berenson, 1995](#); [Sothorn, Loftin, Suskind, Udall, and Blecker, 1999](#); [Janssen and LeBlanc, 2010](#)); young people ([Hallal, Victora, Azevedo, and Wells, 2006](#); [Kumar, Robinson, and Till 2015](#)); and adults ([Scholes and Mindell, 2012](#); [Reiner, Niermann, Jekau and Woll, 2013](#)). Despite the fact that scientists have repeatedly demonstrated the advantages of physical activity for human health, it is clear that a significant portion of society does not engage in adequate physical activity. According to the World Health Organization's 2022 report, 27% of adults and 80% of young people do not engage in adequate physical exercise. One of the main causes of physical exercise falling to second place in people's lives is technology. People become more sedentary as a result of technological advancements that make daily life simpler, which lowers the level of physical activity. On the other hand, the transformation of the game, which is defined as a physical, mental and affective activity carried out individually or together to have a pleasant time ([Toprakçı, 2017](#)) into a digital game with technological developments can be seen as another important factor.

Games played on internet or offline electronic devices are referred to as "digital games" ([Martinez-Garza, Clark, Killingsworth, and Adams, 2018](#)). These games are generating more and more interest every day. Digital games help people do better in attention-demanding tasks ([Griffiths, 2005](#); [Green and Bavaliar, 2003](#)). Studies have demonstrated that students perform better in the educational process while playing games containing instructional material ([Prot, Anderson, Gentile, Brown, and Swing, 2014](#)). Digital games, however, can be argued to have both beneficial and harmful effects. Some of the negative effects of playing video games include addiction to them ([Irmak and Erdoğan, 2016](#)), loneliness in people who play violent games ([Wack and Tantleff-Dunn, 2009](#)), anxiety ([Gentile, Lynch, Linder and Walsh, 2004](#)), depersonalization of violence ([Bushman and Anderson, 2009](#)), and low life satisfaction ([Mentzoni, Brunborg, Molde, Myrseth, Skouvere, Hetland, and Pallesen, 2011](#)). According to [Çakır \(2013\)](#), those who are engaged in digital games spend less time participating in other activities. According to the research done by [Tekkurşun Demir and Cicioğlu \(2019\)](#), as people's interest to play video games increases, so does their drive to engage in physical exercise.

Many intricate mental processes, such as problem identification and solution procedures, are involved in problem solving ([Korkut, 2002](#)). Problem solving skill is the individual's ability to feel the problem, collect information about the problem, create options, and reach the solution by choosing the most appropriate solution option. ([Beltekin and Kuyulu, 2020](#); [Toprakçı, 2017](#)). People deal with a variety of problems throughout their life. On the basis of this, it can be claimed that individuals have certain problems while engaging in physical activity and playing digital games. Throughout these activities, people strive to use their problem-solving abilities to solve the problems they run across.

The literature review revealed no studies that investigated at how these three ideas relate to one another in respect to a sample of university students. The purpose of this study was to investigate the relationships among students of Faculty of Sports Sciences' attitudes toward digital gaming, physical activity participation motivation, and problem-solving skills. Answers to the following sub-problems were sought in accordance with the study's goal:

- 1) Is there a statistically meaningful relationship between students' physical activity participation motivation, digital gaming attitudes, and problem-solving skills?
- 2) Can the problem-solving skills of students be significantly predicted by their digital gaming attitudes and physical activity participation motivation?

This study is restricted to university students enrolled in a state university's Faculty of Sport Sciences during the 2022–2023 academic year.

Method: The research was designed with the correlational research method. The correlation between the students' scores on the digital gaming attitude scale, physical activity participation motivation, and

problem solving inventory were examined. Using a random sampling procedure, 272 university students from the Faculty of Sport Sciences of a public university (187 men and 85 women) were chosen as research participants. Physical Activity Participation Motivation Scale developed by Tekkurşun Demir and Cicioğlu (2018), Digital Gaming Attitude Scale developed by Tekkurşun Demir and Bozkurt (2019) and Problem-Solving Inventory developed by Heppner and Petersen (1982) and adapted into Turkish by Şahin, Şahin and Heppner (1993) were used as data collection tools. Pearson correlation coefficient and multiple linear regression analysis were used to examine the relationships between variables.

Findings: Pearson correlation analysis results revealed a moderate significant negative correlation between digital gaming attitudes and their physical activity participation motivation; a weak significant negative correlation between participants' problem-solving skills and their physical activity participation motivation; and a weak significant positive correlation between participants' problem-solving abilities and their digital gaming attitudes.

When research on the topic of how digital games affect physical activity are analyzed, it becomes clear that playing interactive or digital games that demand movement often leads to higher levels of physical activity participation. Questions concerning digital games that don't include movement were posed to the participants in the research study. It has been observed that people are less motivated to engage in physical activity as a result of the increased use of digital games on smartphones, gaming consoles, and computers. This phenomenon can be explained by the fact that people do not move during the time they commit to playing digital games.

The sorts of digital games that the research participants chose can be used to explain why problem-solving abilities have decreased despite an increase in attitude toward digital games. The games that players play to pass the time in their everyday lives may not have a beneficial impact on problem solving abilities, despite the fact that learning-based digital game applications studied in the literature review have a favorable impact on this skill. Similar to how real-time strategy games may differ from casual games in their demand for problem solving.

According to the findings of multiple linear regression analysis examining the relationship between digital gaming attitudes and physical activity participation motivation scores on problem-solving levels, digital gaming attitudes and physical activity participation motivation scores together had a significant relationship with problem-solving levels. This is believed to be strongly connected to the fact that people encounter problems when engaging in physical activity and make an effort to address and solve them.

Conclusion and Suggestions: In this study, which examined the relationship between the Faculty of Sports Sciences students' physical activity participation motivation, digital gaming attitudes, and problem-solving skills, it was found that both physical activity participation motivation and digital gaming attitudes together predicted students' levels of problem-solving ability. As the attitude to play digital games increases, problem solving levels decrease and as the motivation to participate in physical activity increases, problem solving levels increase. A well-planned physical exercise method can be claimed to be useful in developing students' problem-solving skills. The ability of pupils to solve problems is thought to be enhanced by physical activity. This research is limited to the students of the Faculty of Sport Sciences. Studies that will be conducted using samples of students from various faculties will provide researchers a better understanding of the demographics of university students. The sorts of digital games that the participants have played can be used to examine the influence of various game types on problem-solving abilities.

Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonları, Dijital Oyun Oynama Tutumları ve Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişki

Dr. Öğr. Üyesi Arıkan Ektirici
Kastamonu Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0002-1590-6687
arikanektirici@kastamonu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları, dijital oyun oynama tutumları ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu araştırma, ilişkisel tarama modellerinden korelasyonel araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Araştırmaya, rastgele örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme ile seçilen 272 (187 erkek, 85 kadın) spor bilimleri fakültesi öğrencisi katılmıştır. Araştırmada; Tekkurşun Demir ve Cicioğlu (2018) tarafından geliştirilen Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonu Ölçeği, Tekkurşun Demir ve Bozkurt (2019) tarafından geliştirilen Dijital Oyun Oynama Tutumu Ölçeği, Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, Pearson momentler çarpımı korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon kullanılmıştır. Cronbach Alpha değerleri fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ölçeği için .91, dijital oyun oynama tutumu ölçeği için .85 ve problem çözme envanteri için .83 olarak hesaplanmıştır. Pearson momentler çarpımı korelasyonu analizi sonuçlarına göre fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ile dijital oyun oynama tutumu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki; fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ile problem çözme becerileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki ve dijital oyun oynama tutumu ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre ise fiziksel aktiviteye katılımın ve dijital oyun oynama tutumlarının birlikte problem çözme düzeylerini yordadığı saptanmıştır. Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu arttıkça dijital oyun oynama tutumu düşmekte; dijital oyun oynama tutumu arttıkça problem çözme düzeyleri düşmekte ve fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu arttıkça problem çözme düzeyleri artmaktadır. İyi planlanmış fiziksel aktivite sürecinin, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Dijital oyun, Fiziksel aktivite, Problem çözme, Üniversite öğrencileri



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 3, ss. 92-104

Araştırma Makalesi

95

Gönderim: 2023-02-28

Kabul: 2023-05-03

Önerilen Atıf

Ektirici, A. (2023). Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları, dijital oyun oynama tutumları ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 92-104. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1257874>

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü tarafından “vücut hareketleri yoluyla enerji harcanması” olarak tanımlanan fiziksel aktivite (WHO, 2010), günümüzdeki en büyük sağlık problemlerinden biri kabul edilen obezite ile mücadelede en etkili yöntemlerden biridir (Katzmarzyk, 2010). Warburton, Nicol ve Bredin (2006) fiziksel olarak aktif bireylerin diyabet, kanser, hipertansiyon, osteoporoz gibi hastalıklara ve kardiyovasküler hastalıklara yakalanma riskinin düşük olduğunu vurgulamaktadır. Fiziksel aktivite, mental sağlığa da olumlu etki etmektedir (Saxena, Van Ommeren, Tang ve Armstrong, 2005). Sağlıklı bir yaşam sürmek isteyen bireylerin çocukluktan itibaren yaşamının tüm dönemlerinde fiziksel olarak aktif olması gerekmektedir (WHO,2010). Fiziksel aktivitenin, çocuklar için (Harsha ve Berenson, 1995; Sothorn, Loftin, Suskind, Udall ve Blecker, 1999; Janssen ve LeBlanc, 2010) gençler için (Hallal, Victora, Azevedo ve Wells, 2006; Kumar, Robinson ve Till 2015) ve yetişkinler için (Scholes ve Mindell, 2012; Reiner, Niermann, Jekauc ve Woll, 2013) önemi çeşitli bilimsel araştırmalar ile ortaya konmuştur. Fiziksel aktivitenin insan sağlığına faydaları bilim insanları tarafından kanıtlanmış olsa da toplumun oldukça büyük bir kesiminin yeterli düzeyde fiziksel aktivite yapmadığı belirtilmektedir. Dünya Sağlık örgütü (WHO, 2022) raporuna göre günümüzde gençlerin yaklaşık %80'i ve yetişkinlerin yaklaşık %27'si yeterli düzeyde fiziksel aktivite yapmamaktadır. Düşük fiziksel aktivite düzeylerinin nedenleri arasında teknolojinin yaygın kullanımı da yer almaktadır. Edwardson, Henson, Bodicoat, Bakrania, Khunti, Davies ve Yates (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre teknoloji kullanımındaki artış fiziksel aktivite seviyelerinin düşmesine neden olmaktadır. Bilgisayar kullanımı, televizyon izleme gibi oturarak yapılan aktivitelerde bireylerin uzun süre hareketsiz kalması fiziksel aktivite düzeylerindeki düşüşün nedenleri olarak gösterilebilir (Owen, Healy, Matthews ve Dunstan, 2020). Diğer yandan, hoş vakit geçirmek üzere bireysel veya birlikte gerçekleştirilen bedensel, zihinsel ve duyuşsal bir faaliyet olarak tanımlanan oyunun (Toprakçı, 2017) da teknolojik gelişmelerle dijital oyuna dönüşmesi bir başka önemli etmen olarak görülebilir.

Dijital oyunlar, çevrimiçi ya da çevrimdışı elektronik cihazlar ile oynanan oyunlar olarak tanımlanmaktadır (Martinez-Garza, Clark, Killingsworth ve Adams, 2018). Bu oyunlara olan ilgi her geçen gün artmaktadır. Dijital oyunların, dikkat gerektiren aktivitelerde bireylerin daha iyi performans sergilemesini sağladığı (Griffiths, 2005; Green ve Bavalier, 2003); eğitsel bir içeriğe sahip olan dijital oyunların ise öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerindeki performansını artırdığı (Prot, Anderson, Gentile, Brown ve Swing, 2014) bilimsel araştırmalar ile ortaya konmuştur. Ancak, dijital oyunların olumlu etkilerinin yanı sıra olumsuz etkilerinin de olduğu söylenebilir. Dijital oyun bağımlılığı (Irmak ve Erdoğan, 2016), şiddet içeren oyunları oynayan bireylerde yalnızlık (Wack ve Tantleff-Dunn, 2009), anksiyete (Gentile, Lynch, Linder ve Walsh, 2004), şiddete karşı duyarsızlaşma (Bushman ve Anderson, 2009), düşük yaşam doyumu (Mentzoni, Brunborg, Molde, Myrseth, Skouverøe, Hetland ve Pallesen, 2011) gibi durumlar dijital oyunların olumsuz etkilerinden bazılarıdır. Çakır (2013), dijital oyunlar ile ilgilenen bireylerin diğer aktiviteler katılım sürelerinin düştüğünü belirtmektedir. Tekkurşun Demir ve Cicioğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise bireylerin dijital oyun oynamaya yönelik motivasyonları arttıkça fiziksel aktiviteye katılım motivasyonlarının düştüğü belirtilmiştir.

Problem çözme, problemin tanımlanması ve çözümünü ile ilgili karmaşık birtakım mental süreçleri içermektedir (Korkut, 2002). Problem çözme becerisi ise bireyin, problemi hissetmesinden başlayıp, problemle ilgili bilgiler toplaması, seçenekler oluşturması, en uygun çözüm seçeneğini seçmek suretiyle problemi çözüme ulaştırabilmesidir (Beltekin ve Kuyulu, 2020; Toprakçı, 2017). Problem çözme becerileri, hayatın farklı alanlarında başarıyı getiren oldukça önemli bir unsurdur (Korkut, 2002). Kebritchi, Hirumi ve Bai (2010), dijital oyunların, problem çözme becerilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayabileceğini belirtmektedir. Dijital oyunlar sırasında, oyuncuların çeşitli problemlerle karşılaşması ve problem çözme becerilerini kullanarak oyunda ilerlemeleri, bu becerilerinin gelişimine katkılar sağlayabilmektedir (Beltekin ve Kuyulu, 2020). Kebritchi ve Hurumi (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada dijital oyunlar ile problem çözme becerileri arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Benzer şekilde, problem çözme ve fiziksel aktivite düzeylerine yönelik olarak gerçekleştirilen bazı araştırmalarda da bu kavramlar arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulgulanmıştır (Hillman, Erickson ve Kramer, 2008; Tomporowski, Davis ve Miller, 2008). Mandolesi, Polverino, Montuori, Foti, Ferraioli, Sorrentino ve Sorrentino (2018), aerobik egzersizlerin, beynin öğrenme ve hafıza ile ilgili bölümlerinde birtakım kimyasal reaksiyonlara neden olarak problem çözme becerilerinde artış sağlayabileceğini belirtmektedir.

Fiziksel aktivite ile dijital oyunlar arasındaki ilişki de son yıllarda araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Graf, Pratt, Hester ve Short (2009) ile Biddiss ve Irwin (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda aktif video oyunları ile bireylerin fiziksel aktivite düzeyleri arasında anlamlı pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Duncan, Wunderlich, Zhao ve Faulkner (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise oturarak oynanan dijital oyunların fiziksel aktivite düzeyleri üzerinde olumsuz etkilere yol açabileceği bulgulanmıştır.

Son yıllardaki teknolojik gelişmeler ile birlikte cep telefonları ve bilgisayarlar mobil hale gelerek bireylerin zamanlarını geçirebileceği oturma temelli aktivitelerin sayısında artışa neden olmuştur. Hareketsiz bir yaşam, sağlık açısından ciddi bir tehdit oluşturmaktadır. Oturarak oynanan dijital oyunlar ise özellikle çocuklar ve gençler arasında popüler olmasının yanı sıra bu oyunların yetişkinler üzerindeki etkisi de giderek artmaktadır. Dijital oyunların problem çözme düzeyleri ile olan ilişkisi ise henüz tam olarak anlaşılmamaktadır. Bu nedenle; fiziksel aktivite, dijital oyunlar ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi toplumun sağlığı, genç neslin eğitimi ve gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmanın, toplumun sağlıklı bir yaşam tarzı benimsemesinde, uygun dijital oyun kullanımının dengeli bir biçimde yapılmasında ve problem çözme becerilerinin gelişiminde bir yol haritası çizeceği düşünülmektedir.

Gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda üniversite öğrencilerinden oluşan bir örneklem üzerinde bu üç kavram arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin dijital oyun oynama tutumları, fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1) Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları, dijital oyun oynama tutumları ve problem çözme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2) Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları ve dijital oyun oynama tutumları problem çözme düzeylerini anlamlı biçimde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma, ilişkisel tarama modellerinden korelasyonel araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Korelasyonel araştırmada araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesinin spor bilimleri fakültesinde öğrenimlerini sürdüren ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 272 (187 erkek, 85 kadın) üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örneklemede evrendeki her elemanın araştırmaya dahil edilme şansı eşittir (Fraenkel Vd., 2012). Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması ise 20.88'dir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Demografik Bilgiler Formu, Dijital Oyun Oynama Tutumu Ölçeği, Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonu Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır.

1. Demografik Bilgiler Formu

Bu formda cinsiyet, yaş, fiziksel aktiviteye ayırdığı süre ve günlük dijital oyunlara ayırdığı süre adlı değişkenler yer almaktadır.

2. Dijital Oyun Oynama Tutumu Ölçeği

Katılımcıların dijital oyun oynama tutumlarını ölçmek için Tekkurşun Demir ve Bozkurt (2019) tarafından geliştirilen "Dijital Oyun Oynama Tutumu Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek bilişsel (5 madde), duyuşsal (5 madde) ve davranışsal (8 madde) olmak üzere toplam 18 maddeden meydana gelmektedir. Ölçekte yer alan 2, 3, 5, 6, 7, 10, ve 18 numaralı maddeler ters maddelerdir. Ölçekten alınabilecek puanlar çok düşük (1-18 puan), düşük (19-37 puan), orta (38-54 puan), yüksek (55-72 puan) ve çok yüksek (73-90 puan) olmak üzere beş farklı kategoride incelenmektedir. Bu ölçek 5'li likert tipindedir. Gerçekleştirilen araştırmada, ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

3. Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonu Ölçeği

Katılımcıların fiziksel aktiviteye katılım motivasyonlarını ölçmek için Tekkurşun Demir ve Cicioğlu (2018) tarafından geliştirilen Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek bireysel nedenler (6 madde), çevresel nedenler (6 madde) ve nedensizlik (4 madde) olmak üzere toplam 16 maddeden meydana gelmektedir. Ölçek maddelerinden 3, 9, 13, 14, 15, ve 16 numaralı maddeler ters maddelerdir. Ölçekten alınabilecek toplam skorlar çok düşük (1-16 puan), düşük (17-32 puan), orta (33-48 puan), yüksek (49-64 puan), çok yüksek (65-80 puan) olmak üzere beş farklı kategoriye ayrılmıştır. Ölçek 5'li likert tipindedir. Gerçekleştirilen araştırmada, ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha iç-tutarlılık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

4. Problem Çözme Envanteri

Katılımcıların problem çözme düzeylerini belirlemek üzere Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Problem çözme güveni (11 madde), yaklaşma-kaçınma biçimi (16 madde) ve kişisel kontrol (5 madde) adlı üç farklı alt boyut ve toplam 35 maddeden meydana gelen ölçek 6'lı likert tipindedir. Ölçeğin 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34 numaralı maddeleri ters puanlanmaktadır. 9, 22 ve 29. Maddeler ise puanlama dışında tutulur. Ölçekten alınan düşük puanlar bireyin problem çözmede etkin olduğunu göstermektedir. Gerçekleştirilen araştırmada, ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha iç-tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılacak olan ölçekler ve demografik bilgi formu Google Forms platformuna aktarılmıştır. Ölçeklerin yer aldığı web adresi, öğrencilerin iletişim için kullandıkları sosyal medya uygulamalarındaki gruplarda paylaşılmıştır. Gönüllü olan öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Araştırma katılımcılarına ilişkin betimsel istatistikler frekans, yüzde ve aritmetik ortalama analizleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin normal dağılım durumları çarpıklık ve basıklık değerleri ile kontrol edilmiş ve üç ölçeğin toplam skorlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi sebebiyle parametrik testler tercih edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyi ise Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi ile test edilmiştir. Verilerin anlamlılık sınırı .05 olarak belirlenmiştir.

Araştırma Etiği

Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 2 Sayı ve 13 No'lu ve 2/02/2022 tarihli kararı ile araştırmının etik uygunluk onayı alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma değişkenlerine yönelik olarak gerçekleştirilen frekans, yüzde, ortalama analizleri, ilişki testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 1. Demografik değişkenlere yönelik frekans-yüzde analizi sonuçları

Demografik Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	85	31.3
	Erkek	187	68.8
Günlük Dijital Oyunlara Ayrılan Süre	0-60 dk	202	74.7
	61-120 dk	46	16.9
	121 dk ve üzeri	24	8.8
Fiziksel Aktiviteye Ayrılan Süre	Hiç	33	12.1
	Nadiren	141	51.8
	Bazen	88	32.4
	Her Zaman	10	3.7
Toplam		272	100

Çizelge 1 incelendiğinde, araştırma katılımcılarının 85'inin (%31.1) kadın ve 187'sinin (%68.8) erkek olduğu görülmektedir. Dijital oyunlara ayrılan süreye yönelik olarak gerçekleştirilen analiz sonucunda dijital oyunlara günde 0-60 dakika arası zaman ayıran öğrencisi sayısının 202 (%74.7), 61-120 dakika zaman ayıran öğrenci sayısının 46 (%16.9) ve 120 dakikadan fazla zaman ayıran öğrenci sayısının 24 (%8.8) olduğu tespit edilmiştir. Fiziksel aktiviteye ayrılan süreye yönelik olarak gerçekleştirilen analiz sonucunda öğrencilerin 33'ünün (%12.1) hiç fiziksel aktivite yapmadığı saptanırken 141 (%51.8) öğrencinin nadiren, 88 (%32.4) öğrencinin bazen ve 10 (%3.7) öğrencinin ise her zaman fiziksel aktivite yaptığı tespit edilmiştir.

1. Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonu, Dijital Oyun Oynama Tutumu ve Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişki

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları, dijital oyun oynama tutumları ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkiler Çizelge 2'de gösterilmiştir.

Çizelge 2. Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu, dijital oyun oynama tutumu ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişki

Değişkenler	1	2	3
1. Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonu	-		
2. Dijital Oyun Oynama Tutumu	-.434*	-	
3. Problem Çözme Düzeyleri	-.364*	.368*	-

*p<.001

Çizelge 2 incelendiğinde, katılımcıların fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları ile dijital oyun oynama tutumları arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r = -.434$, $p < .001$); fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları ile problem çözme düzeyleri arasında negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r = -.364$, $p < .001$); dijital oyun oynama tutumları ve problem çözme düzeyleri arasında ise pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r = .368$, $p < .001$) tespit edilmiştir.

2. Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonu ve Dijital Oyun Oynama Tutumunun Problem Çözme Düzeylerini Yordama Seviyesi:

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları ve dijital oyun oynama tutumlarının problem çözme düzeylerini yordama seviyesi Çizelge 3'te gösterilmiştir.

Çizelge 3. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	(VIF)
Sabit	125.913	9.510	-	13.175	.000	-
Fiziksel Aktivite	-.448	.109	-.252	-4.126	.000	1.231
Dijital Oyun	.463	.109	.259	4.250	.000	1.231
R= .433	R ² = .187					
F ₍₂₋₂₆₉₎ =30.967	p= .000					

Çizelge 3 incelendiğinde, problem çözme düzeyleri üzerinde dijital oyun oynama tutumu ve fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu skorlarının etkisinin incelendiği çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ve dijital oyun oynama skorları birlikte, problem çözme düzeyleri ile anlamlı bir ilişki ($R = .433$, $R^2 = .187$) sergilemiştir ($F_{(2-269)} = 30.967$, $p < .001$). Bu iki bağımsız değişken, bağımlı değişken üzerindeki değişimin %18'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin problem çözme üzerindeki göre önem sırası dijital oyun oynama tutumu ($\beta = .259$) ve fiziksel aktiviteye katılım motivasyonudur ($\beta = -.252$). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri incelendiğinde her iki yordayıcı değişkenin de problem çözme düzeylerinde anlamlı yordayıcı olduğu tespit edilmiştir ($p < .001$). Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ile problem çözme düzeyleri arasındaki ilişki $r = -.364$, dijital oyun oynama tutumu ile birlikte incelendiğinde $r = -.244$ olarak hesaplanmıştır. Dijital oyun oyna motivasyonu ile problem çözme düzeyleri arasındaki ilişki $r = .368$, fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ile incelendiğinde ise $r = .251$

olarak hesaplanmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre problem çözme düzeylerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Problem Çözme Düzeyi} = (-.448 \times \text{Fiziksel Aktiveye Katılım Motivasyonu Ölçek Skoru}) + (.463 \times \text{Dijital Oyun Oynama Tutumu Ölçeği Skoru}) + 125.293$$

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada; spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları, dijital oyun oynama tutumları ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, üç farklı ölçek yardımıyla bu değişkenlere yönelik veriler toplanmış ve analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, katılımcıların fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları ile dijital oyun oynama tutumlarını arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. [Tekkurşun Demir ve Cicioğlu \(2019\)](#) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, bireylerin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları arttıkça dijital oyun oynama arzuları artmaktadır. [Namlı ve Tekkurşun Demir \(2020\)](#), lise öğrencileri örneklemini ile gerçekleştirdikleri bir araştırmada dijital oyun oynama tutumundaki artışa karşılık olarak spora katılıma yönelik tutumun düştüğünü bulgulamıştır. [Hazar, Tekkurşun Demir, Namlı ve Türkeli \(2017\)](#), ortaokul öğrencileri ile yaptıkları araştırmada fiziksel aktivite düzeyi arttıkça dijital oyun bağımlılığının düştüğü tespit etmiştir. [Orhan, Aktuğ ve İbiş \(2018\)](#) ise 10-14 yaşları arasındaki çocuklar ile gerçekleştirdiği araştırmada fiziksel aktivite seviyelerindeki artışın dijital oyun bağımlılığını düşürdüğünü belirtmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, bu araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. [Güler ve Çakır \(2020\)](#) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise 9-15 yaş arasındaki bireylerde fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları ile dijital oyun oynama tutumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Teknolojik gelişmeler sonucu dijital oyunlara olan ilgideki artış sonucunda bireylerin yeterince fiziksel aktivite yapmamlarından dolayı vücut kitle indeksleri yükselmekte ve bu da obeziteye sebep olmaktadır ([Horzum, Ayas ve Balta, 2008](#); [Kolçak ve Çakır, 2022](#); [Kaya, 2013](#); [Kıran, 2011](#)). Ancak literatürde dijital oyunların fiziksel aktiviteye katılımı artırdığına ilişkin araştırmalar da yer almaktadır. [Biddiss ve Irwin \(2010\)](#) ile [Graf, Pratt, Hester ve Short \(2009\)](#) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda fiziksel aktivite gerektiren video oyunlarının (aktif video oyunları) fiziksel aktivite düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. [Trout ve Christie \(2007\)](#) interaktif dijital oyunların fiziksel aktiviteye katılımı artırdığını belirtmektedir. Araştırma bulguları, bu araştırmalardan elde edilen bulgular ile paralellik göstermemektedir. Literatürdeki dijital oyunlar ve fiziksel aktivite ilişkisini ele alan araştırmalar incelendiğinde, genellikle interaktif ya da hareket etmeyi gerektiren dijital oyunların fiziksel aktiviteye katılımı artırdığı görülmektedir ([Graf Vd., 2009](#) ; [Biddiss ve Irwin, 2010](#)). Gerçekleştirilen araştırmada kullanılan veri toplama aracında ise, hareket etmeyi gerektirmeyen dijital oyunlara yönelik maddeler yer almaktadır. Dijital oyun oynama tutumlarındaki artışın fiziksel aktiviteye katılım motivasyonlarını düşürmesi durumu; bireylerin, akıllı telefonlarından, oyun konsollarından ya da bilgisayarlarından oynadıkları dijital oyunlara ayırdıkları süre boyunca hareket etmemeleri ile açıklanabilir. Bu olumsuz durumun önüne geçmek için dijital oyun oynama alışkanlığı olan bireyler fiziksel aktiviteyi teşvik edecek dijital oyunlara yönlendirilebilir. Bu çerçevede, oyuncuların hareket etmesini gerektiren oyun konsolları kullanılabilir. Fiziksel aktivite içermeyen dijital oyunları tercih eden bireylerde ise oyun oynama süreleri sınırlandırılabilir. Bu bireyler, düzenli egzersiz yapma alışkanlığı kazandırılma konusunda teşvik edilebilir.

Araştırmada, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları ile dijital oyun oynama tutumlarının birlikte problem çözme düzeylerini anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları ile problem çözme düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan problem çözme envanterindeki düşük skorlar yüksek problem çözme düzeylerini ifade ettiği için bu durum, katılımcıların fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları arttıkça problem çözme düzeylerinin artması şeklinde yorumlanmaktadır. [Sone, Kawachi, Abe, Otomo, Sung ve Ogawa \(2017\)](#) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde [Aburezeq ve Kasik \(2021\)](#)

de fiziksel aktivite ile bireylerin sosyal problem çözme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu dile getirmiştir. Yiğiter ve Bayazit (2013) tarafından gerçekleştirilen deneysel araştırmada, fiziksel aktivite yapan deney grubunun problem çözme düzeylerinin uygulama sonunda arttığı saptanmıştır. Güncel araştırmalar; okullarda yaptırılan fiziksel aktivitenin ve kompleks fiziksel aktivitenin, öğrencilerin aritmetik problem çözme düzeylerini arttırdığını ortaya koymaktadır (De Bruijn, Hartman, Kostons, Visscher ve Bosker, 2018; Beck, Lind, Geertsen, Ritz, Lundbye-Jensen ve Wienecke, 2016; Cichy, Kaczmarczyk, Wawrzyniak, Kruswicka, Przybyla, Klichowski ve Rokia, 2020, Greco, Poli, Carvutto, Patti, Fischetti ve Cataldi, 2023). Araştırmadan elde edilen bulgular, bu araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu durum, fiziksel aktivite sürecinde bireylerin birtakım problemler ile karşı karşıya kalması ve bunların çözümüne yönelik olarak girişimlerde bulunması ile açıklanabilir. Buradan yola çıkılarak, fiziksel aktivite sürecinde takip edilen programlara dijital oyunların entegre edilmesi önerilebilir. Dijital oyunlar çerçevesinde yeniden düzenlenen fiziksel aktivite süreci, bireylerin problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sunarken aynı zamanda bireyleri hareketli bir yaşama teşvik eder.

Araştırmada, öğrencilerin dijital oyun oynama tutumları ile problem çözme düzeyleri arasındaki pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin dijital oyun oynama tutumları arttıkça problem çözme düzeyleri düşmektedir. Garris, Ahlers ve Driskell (2002), oyunların aktif problem çözme ortamları yaratabileceğini belirtmektedir. Annetta (2008); dijital oyunların, bireylerin problem çözme süreçlerinde faydalı olduğunu belirtmektedir. Özellikle okullarda gerçekleştirilen dijital oyun temelli öğretim uygulamaları, öğrencilerin elde ettikleri bilgileri inceleyerek stratejiler geliştirmelerini sağlayarak karar verme davranışlarına olumlu katkılar yapmaktadır (Ebner ve Holzinger, 2007; Morfoniou, Voulgari, Sfyroera ve Gouscos, 2020). Kiili (2007) ise neden sonuç ilişkisini anlamada dijital oyunların etkili olduğunu belirtmektedir. Yang (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da dijital oyun tabanlı öğretim sürecinin, öğrencilerin problem çözme düzeylerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Chuang ve Chen (2007) tarafından gerçekleştirilen deneysel araştırmada ise gerçek zamanlı strateji oyunu uygulaması yapılan deney grubunun problem çözme becerilerinde artış gözlenmiştir. Gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bulgular, bu araştırmalardan elde edilen bulgular ile zıtlık göstermektedir. Araştırmadan elde edilen dijital oyun tutumundaki artışa karşılık problem çözme düzeylerindeki azalma durumu, araştırma katılımcılarının tercih ettikleri dijital oyun tipleri ile açıklanabilir. Katılımcıların gündelik hayatta vakit geçirme amaçlı oynadıkları oyunlar bu beceriyi olumlu etkileyebilir. Benzer şekilde gerçek zamanlı strateji oyunlarındaki problem çözme gereksinimleri gündelik oyunlarda olmayabilir. Katılımcıların oynadıkları dijital oyunların türleri de göz önünde bulundurularak bu araştırma genişletilebilir.

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları, dijital oyun oynama tutumları ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada fiziksel aktiviteye katılımın ve dijital oyun oynama tutumlarının birlikte problem çözme düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu arttıkça dijital oyun oynama tutumu düşmekte; dijital oyun oynama tutumu arttıkça problem çözme düzeyleri düşmekte ve fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu arttıkça problem çözme düzeyleri artmaktadır. Fiziksel aktivitenin, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırma, spor bilimleri fakültesi öğrencileri ile sınırlıdır. Farklı fakültelerdeki öğrencilerden oluşan örneklem ile gerçekleştirilecek olan çalışmalar ile üniversite öğrencileri evrenine ilişkin daha iyi bir fikir elde edilebilir. Katılımcıların oynadıkları dijital oyunları türü sorgulanarak farklı dijital oyun türlerinin problem çözme düzeyleri üzerindeki etkiler araştırılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Aburezeq, K., & Kasik, L. (2021). The social problem solving inventory–revised as a measurement of individuals' social problems solving: review of modern literature. *Romanian Journal of Psychological Studies*, 9(1), 14-25.
- Annetta, L. A. (2008). Video games in education: Why they should be used and how they are being used. *Theory into practice*, 47(3), 229-239. <https://doi.org/10.1080/00405840802153940>
- Beck, M. M., Lind, R. R., Geertsen, S. S., Ritz, C., Lundbye-Jensen, J., & Wienecke, J. (2016). Motor-enriched learning activities can improve mathematical performance in preadolescent children. *Frontiers in*

- Human Neuroscience*, 10, 645. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00645>
- Beltekin, E., & Kuyulu, I. (2020). Relationship between digital game playing motivation and problem solving skill. *Asian Journal of Education and Training*, 6(2), 196-201. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2020.62.196.201>
- Biddiss, E., & Irwin, J. (2010). Active video games to promote physical activity in children and youth: a systematic review. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(7), 664-672. <https://doi.org/doi:10.1001/archpediatrics.2010.104>
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2009). Comfortably numb: Desensitizing effects of violent media on helping others. *Psychological Science*, 20(3), 273-277.
- Cichy, I., Kaczmarczyk, M., Wawrzyniak, S., Kruszwicka, A., Przybyla, T., Klichowski, M., & Rokita, A. (2020). Participating in physical classes using Eduball stimulates acquisition of mathematical knowledge and skills by primary school students. *Frontiers in Psychology*, 11: 2194. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02194>
- Chuang, T. Y., & Chen, W. F. (2007). Effect of digital games on children's cognitive achievement. *Journal of Multimedia*, 2(5), 27-30.
- Çakır, H. (2013). Bilgisayar oyunlarına ilişkin ailelerin yaklaşımı ve öğrenci üzerindeki etkilerin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 138-150.
- De Bruijn, A. G. M., Hartman, E., Kostons, D. D. N. M., Visscher, C., & Bosker, R. J. (2018). Exploring the relations among physical fitness, executive functioning, and low academic achievement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 167, 204-221. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.10.010>
- Duncan, M. J., Wunderlich, K., Zhao, Y., & Faulkner, G. (2018). Walk this way: validity evidence of iphone health application step count in laboratory and free-living conditions. *Journal of sports sciences*, 36(15), 1695-1704. <https://doi.org/10.1080/02640414.2017.1409855>
- Ebner, M., & Holzinger, A. (2007). Successful implementation of user-centered game based learning in higher education: An example from civil engineering. *Computers & Education*, 49(3), 873-890. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.11.026>
- Edwardson, C. L., Henson, J., Bodicoat, D. H., Bakrania, K., Khunti, K., Davies, M. J., & Yates, T. (2021). Associations of reallocating sitting time with physical activity and changes in cardiometabolic risk factors: A longitudinal study using isotemporal substitution. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(1), 44. <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01108-8>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 475-501. <https://doi.org/10.1177/1046878102238607>
- Gentile, D. A., Lynch, P. J., Linder, J. R., & Walsh, D. A. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*, 27(1), 5-22. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.10.002>
- Graf, D. L., Pratt, L. V., Hester, C. N., & Short, K. R. (2009). Playing active video games increases energy expenditure in children. *Pediatrics*, 124(2), 534-540. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-2851>
- Greco, G., Poli, L., Carvutto, R., Patti, A., Fischetti, F., & Cataldi, S. (2023). Effects of a complex physical activity program on children's arithmetic problem solving and arithmetic reasoning abilities. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(1), 141-150. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13010010>
- Green, C. S., & Bavelier, D. (2003). Action video game modifies visual selective attention. *Nature*, 423(6939), 534-537. <https://doi.org/10.1038/nature01647>
- Griffiths, M. D. (2005) The therapeutic value of videogames. In J. Goldstein, J. Raessens (Eds.), *Handbook of Computer Game Studies* (pp. 161-171). Boston: MIT Press.
- Güler, M. S., & Çakır, E. (2020). Analysis of the relationship between digital game playing motivation and physical activity. *African Educational Research Journal*, 8, 9-16.
- Hallal, P. C., Victora, C. G., Azevedo, M. R., & Wells, J. C. (2006). Adolescent physical activity and health: a systematic review. *Sports Medicine*, 36, 1019-1030. <https://doi.org/10.2165/00007256-200636120-00003>
- Harsha, D. W., & Berenson, G. S. (1995). The benefits of physical activity in childhood. *The American Journal of The Medical Sciences*, 310, 109-113.
- Hazar, Z., Tekkurşun Demir, G., Namlı, S., & Türkeli, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı

- ve fiziksel aktivite düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3), 320-332.
- Hepner, P.P., & Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.29.1.66>
- Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature reviews neuroscience*, 9(1), 58-65. <https://doi.org/10.1038/nrn2298>
- Horzum, M. B., & Ayas, T., Balta, Ö. Ç. (2008) Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, 76-88.
- Irmak, A. Y., & Erdogan, S. (2016). Digital game addiction among adolescents and young adults: A current overview. *Turkish Journal of Psychiatry*, 27(2), 1-10.
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 7(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Katzmarzyk, P. T. (2010). Physical activity, sedentary behavior, and health: paradigm paralysis or paradigm shift? *Diabetes*, 59(11), 2717-2725. <https://doi.org/10.2337/db10-0822>
- Kaya, A. B. (2013). *Çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İstanbul.
- Kebritchi, M. (2008). Examining the pedagogical foundations of modern educational computer games. *Computers & Education*, 51(4), 1729-1743.
- Kebritchi, M., Hirumi, A., ve Bai, H. (2010). The effects of modern mathematics computer games on mathematics achievement and class motivation. *Computers & Education*, 55(2), 427-443. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.007>
- Kıran, Ö. (2011). *Şiddet içeren bilgisayar oyunlarının ortaöğretim gençliği üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.
- Kiili, K. (2007). Foundation for problem-based gaming. *British journal of educational technology*, 38(3), 394-404. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00704.x>
- Kolçak, S., & Çakır, E. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama motivasyonunun fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu üzerine etkisi. *Research in Sport Education and Sciences*, 24(4), 113-118. <https://doi.org/10.5152/JPESS.2022.221635>
- Korkut, F. (2002). High school students' problem-solving skills. *Hacettepe University Education Faculty Journal*, 22, 177-184.
- Kumar, B., Robinson, R., & Till, S. (2015). Physical activity and health in adolescence. *Clinical Medicine*, 15(3), 267-272. <https://doi.org/10.7861%2Fclinmedicine.15-3-267>
- Mandolesi, L., Polverino, A., Montuori, S., Foti, F., Ferraioli, G., Sorrentino, P., & Sorrentino, G. (2018). Effects of physical exercise on cognitive functioning and wellbeing: biological and psychological benefits. *Frontiers in psychology*, 509.
- Martinez-Garza, M. M., Clark, D. B., Killingsworth, S. S., & Adams, D. M. (2018). Beyond fun: Pintrich, motivation to learn, and games for learning. In D. Russell, J. M. Laffley (Eds.), *Gamification in Education: Breakthroughs in Research and Practice* (pp. 32-65). Pennsylvania: IGI Global.
- Mentzoni, R. A., Brunborg, G. S., Molde, H., Myrseth, H., Skouerøe, K. J. M., Hetland, J., & Pallesen, S. (2011). Problematic video game use: estimated prevalence and associations with mental and physical health. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(10), 591-596. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0260>
- Morfoniou, K., Voulgari, I., Sfyroera, M., & Gouscos, D. (2020). Digital Games and the emergence of problem solving processes: *International Conference on the Foundations of Digital Games*. <https://doi.org/10.1145/3402942.3402991>
- Namlı, S., & Tekkurşun Demir, G. (2020). The relationship between attitudes towards digital gaming and sports. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19(1), 40-52.
- Orhan, E., Aktuğ, Z. B., & İbiş, S. (2018). Çocuklarda fiziksel aktivite seviyesi dijital oyun bağımlılığı ve dikkat düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 11(37-2), 447-469.
- Owen, N., Healy, G. N., Matthews, C. E., & Dunstan, D. W. (2020). Too much sitting: The population health science of sedentary behavior. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 48(1), 18-25. <https://doi.org/10.1249/JES.0000000000000217>
- Prot S., Anderson C. A., Gentile D. A., Brown S. C., & Swing E. L. (2014). The positive and negative effects of video game play. In: Jordan A., Romer D. (Eds.), *Media and the wellbeing of children and adolescents*

- (pp. 109-128). New York, NY: Oxford University Press.
- Reiner, M., Niermann, C., Jekauc, D., & Woll, A. (2013). Long-term health benefits of physical activity—a systematic review of longitudinal studies. *BMC Public Health*, 13(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-813>
- Saxena, S., Van Ommeren, M., Tang, K. C., & Armstrong, T. P. (2005). Mental health benefits of physical activity. *Journal of Mental Health*, 14(5), 445-451. <https://doi.org/10.1080/09638230500270776>
- Scholes, S., & Mindell, J. (2012). Physical activity in adults. *Health survey for England*, 1(2), 1-49.
- Sone, T., Kawachi, Y., Abe, C., Otomo, Y., Sung, Y. W., & Ogawa, S. (2017). Attitude and practice of physical activity and social problem-solving ability among university students. *Environmental Health and Preventive Medicine*, 22, 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12199-017-0625-8>
- Sothern, M. S., Loftin, M., Suskind, R. M., Udall, J. N., & Blecker, U. (1999). The health benefits of physical activity in children and adolescents: implications for chronic disease prevention. *European Journal of Pediatrics*, 158, 271-274. <https://doi.org/10.1007/s004310051070>
- Şahin, N., Şahin, N. H., & Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396. <https://doi.org/10.1007/BF01177661>
- Tekkurşun Demir, G., & Bozkurt, T. M. (2019). Dijital oyun oynama tutumu ölçeği (dootö): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-18. <https://dx.doi.org/10.33468/sbsebd.79>
- Tekkurşun Demir, G., & Cicioğlu, H. İ. (2018). Motivation Scale For Participation In Physical Activity (MSPPA): A study of validity and reliability. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2479-2492. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5585>
- Tekkurşun Demir, G., & Cicioğlu, H. (2019). Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ile dijital oyun oynama motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(17), 23-34. <https://doi.org/10.33689/spormetre.522609>
- Tomporowski, P. D., Davis, C. L., & Miller, P. H. (2008). Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 20(2), 111-131.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi Yayınevi, 3.Baskı
- Trout, J., & Christie, B. (2007). Interactive video games in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(5), 29-45. <https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10598021>
- Wack, E., & Tantleff-Dunn, S. (2009). Relationships between electronic game play, obesity, and psychosocial functioning in young men. *CyberPsychology & Behavior*, 12(2), 241-244. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0151>
- Warburton, D. E., Nicol, C. W., & Bredin, S. S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Cmaj*, 174(6), 801-809. <https://doi.org/10.1503/cmaj.051351>
- World Health Organization. (2022). Global Status Report on Physical Activity. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240059153>
- World Health Organization, T. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. World Health Organization.
- Yang, Y. T. C. (2012). Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: Digital games for developing students' problem solving and learning motivation. *Computers & Education*, 59(2), 365-377. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.01.012>
- Yiğiter, K., & Bayazit, B. (2013). Impact of the recreational physical activities on university students' problem-solving skills and self-esteem in Turkey. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(3), 424-429.

Examining the Measurement Invariance of the Social Media Addiction Scale for Adolescents in Terms of Gender and Grade Level Variables

Oğuz Koç (PhD Stud.)

Ministry of National Education-Türkiye
ORCID: 0000-0002-8656-6069
oguzkoc20@hotmail.com

Erdem Boduroğlu (PhD Stud.)

Ministry of National Education-Türkiye
ORCID: 0000-0001-8318-4914
erdemboduroglu@gmail.com

Hüseyin Ekinay (MA)

Ministry of National Education-Türkiye
ORCID: 0000-0001-8049-3682
ekinay51@gmail.com

Abstract

The general purpose of this study is to examine whether the Social Media Addiction Scale for Adolescents has measurement invariance in terms of gender and grade level. The study is a descriptive model. The sample in the study consists of 939 middle and high school students within the scope of educational research conducted by Niğde Measurement and Evaluation Center. The sample was formed using the two-level stratification method. Multigroup Confirmatory Factor Analysis approach was preferred for measurement invariance analysis. Prior to the analysis, missing data analysis, outlier analysis, sample size, multivariate outlier analysis, examination of skewness and kurtosis values for normality, linearity examination, equivariance examination and multicollinearity examination were performed. In line with the preliminary examination, the analyses were conducted using the WLSMV estimator. In the analysis; confirmatory factor analysis was examined separately, simultaneous testing of identical factor structure was applied, equality of factor loadings was tested, equality of indicator constants was tested and equality of indicator residual variances was tested. As a result of the analysis, it was found that the scale had measurement invariance at the scalar level in terms of both gender and grade level. With these findings, it can be stated that latent or observed averages can be compared between groups in terms of gender and school level, and data collected from different samples can be used more reliably. This study was conducted in Niğde sample. New studies can be conducted in different samples. In future studies, measurement invariance studies can be conducted in terms of different subgroups. In this study, measurement invariance was examined within the scope of Multigroup Confirmatory Factor Analysis, and measurement invariance can be examined with different theories and techniques in future studies.

Keywords: Social media addiction scale for adolescents, Gender, Grade level, Measurement invariance



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 3, pp. 105-119

Research Article

Received: 2023-04-04
Accepted: 2023-05-13

Suggested Citation

Koç, O., Boduroğlu, E. & Ekinay, H. (2023). Examining the measurement invariance of the social media addiction scale for adolescents in terms of gender and grade level variables, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (3), 105-119. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1276973>

Extended Abstract

Problem: Social media has become an indispensable part of human life in the global world. Intensive use of social media causes social, psychological, economic and cultural problems in people, especially addiction (Toprakçı, 2017). In this context, it is seen that there are many scale development or adaptation studies in order to examine social media addiction in more detail. It is not correct to explain the differences in the values obtained by using these scales between groups by attributing them only to the characteristics of individuals. As a matter of fact, the differences between groups may be caused by the measurement tool rather than the individuals. Although there are studies on linguistic validity in scale adaptation studies, the adapted measurement tool may not measure the same construct in the language/culture in which it is adapted (Cheug & Rensvold; 2002). This situation is explained by the fact that psychological constructs do not fully overlap in different groups and cultures, that is, the behaviors related to the construct may be different in different groups and cultures. In order to compare the scores obtained from the scale between groups, it must first be shown that the scale measures the same construct in different subgroups, that is, measurement invariance must be ensured (van de Vijver & Poortinga, 2005). In measurement invariance studies, it is examined whether the items in the measurement tool have the same factor loadings, correlation patterns and error variances in different groups. Measurement invariance is a prerequisite for intergroup comparison studies (Erkuş ve Selvi, 2019; Cheung & Rensvold, 2000). When measurement invariance is not achieved, the measurement tool does not measure the same thing in the same way in different subgroups. This situation causes comparison studies to lose their meaning. In summary, it is not possible to make comparisons between groups without measurement invariance (van de Vijver & Poortinga, 2005).

Measurement invariance is a practice that shows whether a scale has the same parameter values in different situations and has an important place in the scale development process (Şen, 2020). In the literature, there are two main methods commonly used while conducting measurement invariance studies. The first one is the Multiple Group Confirmatory Factor Analysis (MGCFAs) method used within the framework of the Structural Equation Model, and the second one is the methods based on Item Response Theory (Raju, Laffitte, & Byrne, 2002). With MGCFAs, measurement invariance is examined in four steps. These can be expressed as formal invariance, metric invariance, scalar invariance and strict invariance (Meredith, 1993; Widaman & Reise, 1997). As the invariance steps are achieved, one can move on to the next step. At the formal invariance level, only whether the same items measure the same construct across groups is tested. At the metric invariance level, it is examined whether the construct has the same meaning for participants across groups. If metric invariance is achieved, covariances or unstandardized regression coefficients can be meaningfully compared across samples. However, it is not a sufficient level for comparing means across groups. Scalar invariance is required for comparisons of means over time or between groups (Vandenberg and Lance, 2000). The final step of measurement invariance is the strict invariance level, which requires that the residual value variances of the indicators are invariant across groups. Achieving this level means that the factors are measured with the same precision for each group (Meredith, 1993).

In this study, it is aimed to provide evidence of the measurement invariance of a scale to the literature. The Social Media Addiction Scale for Adolescents developed by Özgenel, Canpolat, and Ekşi (2019) was considered within the scope of the study. In this context, the general purpose of this study is to examine whether the Social Media Addiction Scale for Adolescents has measurement invariance in terms of gender and school level. In line with the general purpose, the sub-problems were formed as follows:

1. Does the Social Media Addiction Scale for Adolescents provide measurement invariance in terms of gender?
2. Does the Social Media Addiction Scale for Adolescents provide measurement invariance in terms of grade level?

Method: This study was conducted to reveal whether the items of the social media addiction scale for adolescents are equivalent in terms of gender and grade level variables. In this context, the study can be expressed as a descriptive research. Descriptive research is research in which a phenomenon or situation is fully and completely described and provides researchers with a general perspective (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). The sample of the study consisted of 939 middle and high school students who took

part in the educational research conducted by Niğde Measurement and Evaluation Center. The sample was formed using a two-level stratification method. In the first stage, schools were divided according to their levels. In the second stage, middle schools were divided into urban-rural strata and high schools were divided into school types strata. In the last stage, schools were selected from these strata and the scale application was carried out in the determined branches.

Social Media Addiction Scale for Adolescents developed by [Özgenel, Canpolat, and Ekşi \(2019\)](#) was used as a measurement tool in the study. The scale consists of 9 items and a single-factor structure. The scale is also Likert-type and the lowest score that can be obtained from the scale is 9 while the highest score is 45. In the scale development process, exploratory factor analysis was performed with the data collected from the first study group and it was determined that the one-factor structure explained 56,787 of the total variance. Confirmatory factor analysis was performed with the data obtained from the second study group and it was stated that the fit indices were within the appropriate ranges. For the reliability of the scale, Cronbach's Alpha coefficient was examined and found to be 0.90. Cronbach's Alpha coefficient was re-examined with the data in the current study and it was found to be 0.80. Multigroup Confirmatory Factor Analysis approach was preferred for data analysis. Gender and school level variables were used as groups. Data were analyzed using SPSS and Mplus programs.

Findings: According to the findings obtained as a result of the research, it was seen that the Social Media Addiction Scale for Adolescents had a scalar invariance level both in terms of grade level and gender. Thus, it can be stated that latent or observed averages can be compared between groups with the Social Media Addiction Scale for Adolescents and data collected from different samples can be used more safely ([Şen, 2020](#)).

Conclusion and Suggestions: Although scale development and adaptation studies have been conducted to measure social media addiction in our country, the lack of measurement invariance studies, which is a prerequisite for making intergroup comparisons, is striking. Although no similar study was found in our country, when we look at the measurement invariance studies on social media addiction scales abroad; [Yue et al. \(2022\)](#) found that the Bergen Social Media Addiction Scale ([Andreassen et al., 2016](#)) provided measurement invariance at the scalar invariance level in terms of gender in Chinese university students. [Leung et al. \(2020\)](#) examined the measurement invariance of the Bergen Social Media Addiction Scale with the participation of Hong Kong and Taiwan university students and concluded that it has scalar invariance level. [Lin et al. \(2017\)](#) found that the Bergen Social Media Addiction Scale provides measurement invariance in terms of gender at the scalar invariance level with the participation of high school students in Iran. [Monacis, De Palo, Griffiths, and Sinatra \(2017\)](#) examined the measurement invariance of the Bergen Social Media Addiction Scale in terms of gender and age with participants from schools and university in Italy. They found invariance at the scalar level in age groups and at the metric level in gender groups. [Chen et al. \(2020\)](#) found that the Bergen Social Media Addiction Scale was at the level of scalar measurement invariance in terms of three-month time in Hong Kong and Taiwan university students. [Stănculescu \(2021\)](#) stated that the measurement invariance level of the Bergen Social Media Addiction Scale was at a strict level in his study conducted with participants aged 18-54 in Romania. [Boer et al. \(2022a\)](#) examined the measurement invariance of the Problematic Social Media Use Scale ([Van den Eijnden et al., 2016](#)) in their study with adolescent participants aged 12-16 in the Netherlands. They found scalar invariance in terms of age, gender, education level and ethnicity. [Boer et al. \(2022b\)](#) examined the measurement invariance of the Problematic Social Media Use Scale in a study conducted on adolescents from European countries and Canada. As a result of the study, they found that there was measurement invariance at the scalar level in all countries in terms of gender and socio-economic level in all countries, and there was invariance at the scalar level in 43 countries in terms of age. The extent to which scales on social media addiction at the international level provide measurement invariance in both the adaptation and development process is discussed and presented as validity evidence.

The study was conducted in Niğde sample. The study can be repeated in different samples. Measurement invariance can be examined for different groups. Time invariance can be addressed in future studies. Measurement invariance can also be examined in other social media addiction scales. In this study, measurement invariance was examined within the scope of the MGCFA, and measurement invariance can be examined with different theories and techniques in future studies.

Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinin Cinsiyet ve Okul Kademesi Değişkenleri Açısından Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi

Oğuz Koç (Doktora Öğr.)
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
ORCID: 0000-0002-8656-6069
oguzkoc20@hotmail.com

Erdem Boduroğlu (Doktora Öğr.)
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
ORCID: 0000-0001-8318-4914
erdemboduroglu@gmail.com

Hüseyin Ekinay (YL)
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
ORCID: 0000-0001-8049-3682
ekinay51@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'nin cinsiyet ve okul kademesi açısından ölçme değişmezliğine sahip olup olmadığını incelemektir. Çalışma betimsel modeldedir. Çalışmada örneklem, Niğde Ölçme Değerlendirme Merkezi tarafından yürütülen eğitim araştırmaları kapsamında yer alan 939 ortaokul ve lise öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklem iki düzeyli tabakalama yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Ölçme değişmezliği analizi için Çok Gruplu Doğrulamalı Faktör Analizi (ÇG-DFA) yaklaşımı tercih edilmiştir. Analiz öncesinde kayıp veri analizi, uç değer analizi, örneklem büyüklüğü, çok değişkenli uç değer analizi, normallik için çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesi, doğrusallık incelemesi, eşvaryanslılık incelemesi ve çoklu bağlantı durum incelemesi gerçekleştirilmiştir. Ön inceleme doğrultusunda WLSMV tahminleyicisi kullanarak analizler gerçekleştirilmiştir. Analizde; doğrulamalı faktör analizi ayrı ayrı incelenmiş, özdeş faktör yapısının eş zamanlı testi uygulanmış, faktör yüklerinin eşitliği test edilmiş, gösterge sabitlerinin eşitliği test edilmiş ve gösterge artık varyanslarının eşitliği test edilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda ölçeğin hem cinsiyet hem okul kademesi açısından skaler düzeyde ölçme değişmezliğine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular ile cinsiyet ve okul kademesi açısından gruplar arasında örtük veya gözlenen ortalamalar karşılaştırılabileceği ve farklı örneklemelerden toplanan verilerin daha güvenli bir şekilde kullanılabilceği ifade edilebilir. Bu çalışma, Niğde örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin ölçme değişmezliği çalışmalarının Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde ve farklı gelişmişlik düzeylerindeki illerde tekrarlanmasının sonuçları farklılaştırılabileceği düşünülmektedir. Bundan sonraki çalışmalarda farklı alt gruplar açısından ölçme değişmezliği araştırmaları yürütülebilir. Bu çalışmada ÇG-DFA kapsamında ölçme değişmezliği incelenmiş olup önümüzdeki çalışmalarda farklı teoriler ve teknikler ile ölçme değişmezliği incelemesi gerçekleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Ergenler için sosyal medya bağımlılığı ölçeği, Cinsiyet, Okul Kademesi, Ölçme değişmezliği



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 3, ss. 105-119

108

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-04-04
Kabul: 2023-05-13

Önerilen Atıf

Koç, O., Boduroğlu, E. ve Ekinay, H. (2023). Ergenler için sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin cinsiyet ve okul kademesi değişkenleri açısından ölçme değişmezliğinin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (3), 105-119. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1276973>

GİRİŞ

İnternet, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de vazgeçilmez bir yaşam gerçekliği olarak varlığını sürdürmektedir. Türkiye’de her yıl internet erişimi imkânının arttığı görülmektedir. [Türkiye İstatistik Kurumu’nun \(2022\)](#) verilerine göre 2021 yılında internete erişimi olan hane oranı %92 iken, bu oran 2022 yılında %94,1 olmuştur. Yine bu verilere göre bireylerin en fazla kullandıkları sosyal medya araçlarının %82 ile WhatsApp, %67.2 ile YouTube ve %57.6 ile Instagram olduğu görülmektedir. Düzenli internet kullanımı gerçekleştiren bireylerin oranı ise %82.7’dir. Dijital (2023) küresel raporda ise ülkemizdeki sosyal medya kullanıcı sayısının (bireyler birden fazla sosyal medya hesap kullanıcısı olabileceğinden kullanıcı sayısı gerçek birey sayısını yansıtmayabilir) toplam nüfusa oranı %80.8 olarak belirtilmiştir. Bu oranın bir önceki yıla göre %14.8 daha fazla olduğu bir başka bulgu olarak ön plana çıkmaktadır.

Sosyal medya, kullanıcı bilgilerinin açık ya da kısmen açık bulunduğu belirli bir sistem içerisinde kullanıcılar arasında eş zamanlı ve farklı zamanlı paylaşımların yapıldığı web tabanlı hizmetlerdir (Boyd ve Ellison, 2007; Toprakçı ve Acar, 2021). Diğer bir ifadeyle katılımcılara medya ya da ağ içeriği paylaşma fırsatı tanıyan alanlardır (Kuss ve Griffiths, 2011). Sosyal ağlar, video paylaşım siteleri, fotoğraf paylaşma siteleri, bilgi paylaşma siteleri, bloglar, kurumsal siteler, profesyonel ağlar ve sosyal oyun siteleri sosyal medya platformlarını oluşturmaktadır (Akar, 2010; Alican ve Saban, 2013; Chen ve Bryer, 2012; Holotescu ve Grosseck, 2013).

Sosyal medya insanların çeşitli gereksinimlerini karşıladığı için ilgi çekicidir (Taş, 2017). Kişiler sosyal medya vasıtasıyla aile ya da arkadaş çevreleri dışında hiç tanımadığı kişiler ile de iletişim halinde olabilmektedir (Karaca ve Tamer, 2017; O’Keeffe ve Clarke-Pearson, 2011). Bireyler aynı zamanda sosyal medya ile beğenilme ihtiyacını, takip etme, sosyalleşme ya da insanlardan kaçma gibi eylemleri de gerçekleştirebilmektedir (Tektaş, 2014). Sosyal medyanın bu işlevleriyle insanların farklı ihtiyaçlarını gidermesi nedeniyle yüksek seviyeli kullanım davranışı kendini gösterebilmektedir (Kuss ve Griffiths, 2011). Ancak özellikle son zamanlarda olmak üzere bu araçların kullanımına bağlı sorunların oranı da giderek artmaya başlamıştır (Toprakçı, 2017). Alanyazında bu durum problemler internet kullanımı, internet bağımlılığı, dijital bağımlılık ve sosyal medya bağımlılığı olarak ele alınmaktadır (Ekşi ve Çiftçi, 2017; Gürültü, 2016; Kaya, Vangölü, Özdemir ve Marufoğlu, 2023; Manap ve Durmuş, 2021; Young, 1998). Teknolojinin kötüye kullanılması halinde fiziksel, psikolojik, sosyal, ekonomik, zihinsel ve manevi gelişim alanlarında olumsuz etkilerinin olacağı belirtilmektedir (Toprakçı, 2017). Yeşilay (2023)’a göre sosyal medya bağımlılığından söz edilebilmesi için; can sıkıntısı olduğunda akla gelen ilk seçenek olması, gerçek hayatın önüne geçmesi, sorumlulukları aksatmaya neden olması, gerçek arkadaşlıkların yerine sanal arkadaşlıkların önem kazanmasına neden olması, aşırı zaman kaybettirmesi, ulaşamadığında hissedilen huzursuzluk ve sürekli paylaşım hissi benzeri belirtilerin olması gerekir.

Sosyal medya, hem yaşamımızın vazgeçilmez bir parçası haline geldiği hem de yoğun kullanımı sonucu ortaya çıkan bağımlılık sorunu nedeniyle bilimsel çalışmalarda detaylı olarak ele alınan bir kavram haline gelmiştir. Bu kapsamda sosyal medya bağımlılığını daha detaylı inceleyebilmek amacıyla birçok ölçek geliştirme ya da uyarlama çalışması olduğu görülmektedir. İlgili konuda ülkemizde yapılan çalışmalara ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Türkiye’de uyarlanan ve geliştirilen sosyal medya bağımlılığı ölçekleri

Kaynak	Geliştirme/Uyarlama	Katılımcı	Tür
Tutgun-Ünal (2015)	Geliştirme	17-45 yaş bireyler	Beşli Likert
Şahin ve Yağcı (2017)	Geliştirme	18-60 yaş bireyler	Beşli Likert
Taş (2017)	Uyarlama (van den Eijnden vd., 2016)	Lise öğrencileri (orjinali, 10-17 yaş)	Evet-Hayır
Tekayak (2017)	Geliştirme	Aile Hekimleri	Beşli Likert
Ayğar ve Uzun (2018)	Geliştirme	Üniversite öğrencileri	Beşli Likert
Firat ve Barut (2018)	Geliştirme	7-8. sınıf ve lise öğrencileri	Beşli Likert
Sarıçam ve Adam Karduz	Uyarlama (van den Eijnden vd., 2016)	Ortaokul-Lise öğrencileri (13-18 yaş)	Sekizli Likert
Demirci (2019)	Uyarlama (Andreassen vd., 2016)	14-57 yaş (orjinali, 16-88 yaş)	Beşli Likert
Gökdaş ve Kuzucu (2019)	Geliştirme	Lise öğrencileri ve genç yetişkinler	Beşli Likert
Özgenel, Canpolat ve Ekşi	Geliştirme	Ortaokul-Lise öğrencileri	Beşli Likert
Orbatu vd. (2020)	Geliştirme	Lise öğrencileri	Beşli Likert
Erzen ve Odacı (2021)	Uyarlama (van den Eijnden vd., 2016)	Üniversite öğrencileri	Beşli Likert
Eriñ vd. (2022)	Uyarlama (van den Eijnden vd., 2016)	Yetişkin	Beşli Likert

Tablo 1 incelendiğinde, sosyal medya bağımlılığı konusunda neredeyse tüm yaş gruplarını incelemeyi sağlayacak ölçek havuzunun bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte sosyal medya bağımlılığının ergenler açısından diğer yaşam dönemlerine göre daha kritik bir konu olduğu ifade edilebilir. Çünkü ergenlik dönemi, bireylerin kimliklerini bulmaya çalıştıkları ve kendilerini tanımak için farklı deneyimler yaşamak istedikleri bir dönemdir. Ergenler diğer bireylerle iletişim kurmak, özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçlarını gidermek için internet, sosyal ağ siteleri ve sosyal medyayı yoğun olarak kullanmaktadır (Çifçi ve Kumcağız, 2023). Bu süreçte sosyal medya gibi platformlar, ergenlerin psikososyal gelişimleri açısından olumsuz sonuçlara sebebiyet verebilir (Valkenburg ve Peter, 2011). Yoğun sosyal medya kullanımı, gençlerin kendilerini başkalarıyla karşılaştırmasına ve olumsuz duygular hissetmesine neden olabilir. Ayrıca, ergenlerin sürekli olarak sosyal medyada olmaları, gerçek hayatta sosyal becerilerini geliştirmelerini engelleyebilir. Ergenlerin sosyal medyayı sağlıklı bir şekilde kullanmaları, ailelerin ve eğitimcilerin de ergenlerin sosyal medya kullanımını izlemeleri ve gerektiğinde müdahale etmeleri gerekmektedir. Müdahale edilebilmesi için ise doğru tespit çalışmaları önem arz etmektedir.

Literatürde, sosyal medya bağımlılığını daha detaylı anlayabilmek amacıyla gruplar arasında farklılaşma olup olmadığını inceleyen birçok çalışmaya rastlanılmaktadır (Baz, 2018; Bolat ve Korkmaz, 2021; Çömlekçi ve Başol, 2019; Deniz ve Gürültü, 2018; Güney ve Taştepe, 2020). Bu ölçekler kullanılarak elde edilen değerlerin gruplara göre farklılaşmasını sadece bireylerin özelliklerine bağlayarak açıklamak doğru olmayabilir. Gruplar arasındaki bu farklılıklar bazen bireylerden çok ölçme aracından da kaynaklanabilir. Ölçek uyarlama çalışmalarında dilsel geçerliğe yönelik çalışmalar olsa da uyarlanan ölçme aracı uyarlandığı dilde/kültürde aynı yapıyı ölçmeyebilir (Cheung ve Rensvold, 2002). Aynı durum Türkiye'de geliştirilen ölçeğin farklı gruplara uygulanması için de geçerlidir. Geliştirilen ölçek cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkekler için, eğitim düzeyi değişkeni açısından lise ve üniversite mezunları için aynı yapıyı ölçmeyebilir. Bu durum, farklı grup ve kültürlerde psikolojik yapıların tam olarak örtüşmemesi, yani yapıyla ilgili davranışların farklı grup ve kültürlerde farklı olabilmesi ile açıklanmaktadır. Ölçekten alınan puanların gruplar arasında karşılaştırılabilmesi için öncelikle ölçeğin farklı alt gruplarda aynı yapıyı ölçtüğünün yani ölçüm değişmezliğinin sağlandığının gösterilmesi gerekir (van de Vijver ve Poortinga, 2005). Ölçme değişmezliği çalışmalarında, ölçme aracındaki maddelerin farklı gruplarda; faktör yüklerinin, korelasyon örüntülerinin, hata varyanslarının aynı olup olmadığı incelenir. Ölçme değişmezliği, gruplar arası karşılaştırma çalışmaları için bir ön koşuldur (Cheung ve Rensvold, 2000; Erkuş ve Selvi, 2019). Ölçme değişmezliği sağlanmadığında ölçme aracı aynı şeyi farklı alt gruplarda aynı şekilde ölçmemektedir. Bu durum karşılaştırma çalışmalarının anlamını yitirmesine neden olmaktadır. Özetle, ölçme değişmezliği olmadan gruplar arasında karşılaştırma yapmak mümkün değildir (van de Vijver ve Poortinga, 2005).

Ölçme değişmezliği, bir ölçeğin farklı durumlarda aynı parametre değerlerine sahip olup olmadığını gösteren, ölçek geliştirme sürecinde önemli bir yere sahip olan bir uygulamadır (Şen, 2020). Alanyazında ölçme değişmezliği çalışmaları yürütülürken yaygın olarak kullanılan iki temel yöntemden bahsedilmektedir. Bunlardan birincisi Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) çerçevesinde kullanılan Çoklu Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi (ÇG-DFA) yöntemi, ikincisi ise Madde Tepki Kuramı'na dayalı yöntemlerdir (Raju, Laffitte ve Byrne, 2002). ÇG-DFA ile temelde dört adımdan oluşan ölçme değişmezliği incelemesi yapılmaktadır. Bunlar; biçimsel değişmezlik, metrik değişmezlik, skaler değişmezlik ve katı değişmezlik olarak ifade edilebilir (Meredith, 1993; Widaman ve Reise, 1997). Sırasıyla değişmezlik adımları sağlandıkça bir sonraki adıma geçilebilir. Biçimsel değişmezlik seviyesinde sadece aynı maddelerin aynı yapıyı gruplar arasında ölçüp ölçmediği test edilmektedir. Yapısal değişmezlik olarak da ifade edilen bu adım ölçme değişmezliği analizinin ilk aşamasıdır. Bu değişmezlik sağlandığında ölçme aracının faktör yapısının gruplar arasında farklılaşmadığı ifade edilebilir ve sonraki aşamalara geçiş için ön koşul sağlanmış olur (Wu, Li ve Zumbo, 2007). Metrik değişmezlik seviyesinde, yapının gruplar arasındaki katılımcılarda aynı anlama sahip olup olmadığı incelenmektedir. Metrik değişmezliğin sağlanmadığı durumlarda faktör yüklerinin incelenen gruplara göre farklılık gösterdiği ifade edilebilir (Bialosiewicz, Murphy ve Berry, 2013). Metrik değişmezlik sağlanmışsa, kovaryanslar veya standartlaştırılmamış regresyon katsayıları örneklemeler arasında anlamlı olarak karşılaştırılabilir. Bununla birlikte gruplar arasında ortalamaların karşılaştırılması için bu yeterli bir seviye değildir. Zaman içerisinde ya da gruplar arasındaki ortalama karşılaştırmaları yapılabilmesi için skaler değişmezlik sağlanması gerekmektedir.

Skaler değişmezlik ile birlikte gözlenen değişkenlerin ortalamaları karşılaştırılabilir hâle gelmektedir (Vandenberg ve Lance, 2000). Ölçme değişmezliğinin son adımı, göstergelere ait artık değer varyanslarının gruplar arasında değişmez olmasını gerektiren katı değişmezlik seviyesidir. Bu düzeyin sağlanması, faktörlerin her grup için aynı hassasiyetle ölçüldüğü anlamına gelmektedir (Meredith, 1993).

Tablo 1’de yeralan ölçekler ile ilgili olarak alanyazın incelendiğinde sadece Gökdaş ve Kuzucu (2019) tarafından geliştirilen ölçek çalışmasında ergenler ve yetişkinler açısından ölçme değişmezliği ele alınmıştır. Diğer ölçekler için ülkemizde farklı demografik değişkenler ya da zaman açısından ölçme değişmezliği çalışmasına rastlanılmamıştır. Dolayısıyla ülkemizde geliştirilen ya da uyarlaması gerçekleştirilen ölçeklerin ölçek geçerliliği açısından ölçme değişmezliği incelemelerinin eksik kaldığı söylenebilir. Özellikle önemli bir yaşam dönemi olarak ergenlik dönemi özelinde geliştirilen ve uyarlanan ölçeklerin ölçme değişmezliği incelemelerinin gerçekleştirilmediği görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada ergenler özelinde geliştirilen bir ölçeğin ölçüm değişmezliğine dair kanıtların literatüre kazandırılması amaçlanmaktadır. Ülkemizde ortaokul ve lise öğrencilerini kapsayacak şekilde iki tane ölçeğin olduğu görülmektedir. Bunlardan bir tanesi Sariçam ve Adam Karduz (2018) tarafından gerçekleştirilen uyarlama çalışması iken diğeri Özgenel, Canpolat ve Ekşi (2019) tarafından gerçekleştirilen ölçek geliştirme çalışmasıdır. İki ölçekte de The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) standartlarına dikkat edilerek maddelerin oluşturulduğu görülmüştür. Doğrudan Türkiye’de çalışılması sebebiyle Özgenel, Canpolat ve Ekşi (2019) tarafından geliştirilen ölçeğin bu araştırma kapsamında kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçme değişmezliği grupları olarak ise, alanyazında farklılık açısından en çok değerlendirilen değişken olarak cinsiyet değişkeni ve ergenlik dönemleri açısından farklılıkları ortaya çıkarabilmek açısından okul kademesi değişkeni ele alınacaktır. Bu çerçevede bu çalışmanın temel amacı, Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği’nin cinsiyet ve okul kademesi açısından ölçme değişmezliğine sahip olup olmadığını incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda oluşturulan alt problemlere aşağıda yer verilmiştir:

- 1- Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği cinsiyet açısından ölçme değişmezliği sağlamakta mıdır?
- 2- Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği okul kademesi açısından ölçme değişmezliği sağlamakta mıdır?

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli

Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği maddelerinin cinsiyet ve okul kademesi açısından eşdeğer olup olmadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, bir olgu ya da durumun tam ve eksiksiz olarak tanımlandığı ve araştırmacılara genel bir bakış açısı sağlayan araştırmalardır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

2. Evren ve Örneklem

Çalışma evreni, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Niğde ili resmi eğitim kurumlarında öğrenimlerine devam eden ortaokul ve lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) istatistiklerine göre, ortaokul düzeyinde 24015 ve lise düzeyinde 18313 öğrenci çalışma evreni kapsamındadır (MEB, 2020). Çalışmada örneklem, Niğde Ölçme Değerlendirme Merkezi tarafından yürütülen eğitim araştırmaları kapsamında yer alan 939 ortaokul ve lise öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklem iki düzeyli tabakalama yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Örneklemde okullar birinci aşama olarak kademelerine göre ayrılmıştır. İkinci aşamada ortaokullar kent-kırsal tabakalarına, liseler ise okul türleri tabakalarına ayrılmıştır. Son aşamada bu tabakalardan okullar seçilerek belirlenen şubelerde ölçek uygulaması gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet ve Okul Kademesine Göre Dağılımı

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	522	56
	Erkek	417	44
Kademe	Ortaokul	512	55
	Lise	427	45

3. Ölçme Aracı

Araştırmada ölçme aracı olarak Özgenel, Canpolat ve Ekşi (2019) tarafından geliştirilen Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (ESMBÖ) kullanılmıştır. Ölçek, ortaokul ve lise kademesinden öğrencilerin katılımı ile geliştirilmiştir. Ölçek, 9 madde ve tek faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde DSM-5 standartları dikkate alınarak maddeler hazırlanmıştır. Ölçek aynı zamanda likert tipindedir ve ölçekten alınabilecek en düşük puan 9 iken en yüksek puan 45'tir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe sosyal medya bağımlılığının arttığı ifade edilebilir. Ölçek geliştirme sürecinde ilk çalışma grubundan toplanan veriler ile açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve tek faktörlü yapının toplam varyansın 56,787'sini açıkladığı saptanmıştır. İkinci çalışma grubundan elde edilen veriler ile ise doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş, buna göre uyum indekslerinin uygun aralıklarda olduğu ifade edilmiştir [$\chi^2/df=2.694$; GFI=.92; AGFI=.87; CFI=.95;RMR=.06; SRMR=.04]. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa katsayısına bakılmış ve 0.90 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmadaki veriler ile Cronbach Alfa katsayısı tekrar incelenmiş ve 0.80 olduğu bulgusuna erişilmiştir.

4. Verilerin Analizi

Araştırmada ölçme değişmezliği analizi için mevcut yöntemler arasından Çok Gruplu Doğrulayıcı Faktör Analizi yaklaşımı tercih edilmiştir. Kim ve Yoon (2011) sıralı-kategorik ölçümler için MTK ve ÇG-DFA yöntemlerini çeşitli simülasyon koşulları altında karşılaştırmış ve ÇG-DFA'nın alternatif model uyum indekslerinin daha güvenilir olduğunu belirtmiştir. Araştırmada grup değişkenleri olarak ise, cinsiyet ve okul kademesi kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS ve Mplus programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Şen (2020), yapısal eşitlik modellemesi öncesi dikkat edilmesi gereken hususları belirtmiştir. Bu kapsamda veriler analiz edilmeden önce bu hususlar incelenmiştir.

Kestirilen parametre sayısının en az 20 katı örneklem büyüklüğü gerekliliği sağlanmıştır. Veri setinde kayıp veri bulunmamaktadır. Veriler incelendiğinde aşırı pozitif çarpık olduğu görülmüş ve öncesinde ters çevirme işlemi uygulanmıştır (Mertler, Vannatta ve LaVenía, 2017). Sonrasında tek değişkenli uç değer analizi için z puanları incelenmiş +3 ve -3 aralığında olduğu görülmüştür (Stevens, 2009). Çok değişkenli uç değer incelemesi için Mahalanobis uzaklığı incelenmiş ve verilerin anlamlılık düzeyinin 0.001 değerinden düşük olmadığı görülmüştür. (Büyüköztürk, 2017). Normallik için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş değerlerin -1 ile +1 aralığı dışında olduğu görülmüştür (Çakıcı Eser, 2022). Bu sebeple veriler analiz edilirken tahminleyici olarak Weighted Least Squares With Mean and Variance Adjusted (WLSMV) tahminleyicisi kullanılmıştır (Şen, 2020). Değişkenler normal dağılım sergilemiyorsa doğrusallık da sağlanamamaktadır. Saçılım grafiği incelendiğinde eliptik bir şekil oluşmadığı görülmüş ve eş varyanslılık koşulunun da sağlanamadığı bulgusu elde edilmiştir. Eş varyanslılığın ihlali analizi zayıflatmakta ancak geçersiz kılmamaktadır (Çakıcı Eser, 2022). Çoklu bağlantı koşulu için korelasyon katsayıları incelenmiş ve 0.85'ten küçük olduğu görülmüştür.

Ölçme değişmezliği için çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Brown (2015) tarafından önerilen şu adımlara göre işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. DFA modelini ayrı ayrı test ediniz.
2. Özdeş faktör yapısının eş zamanlı testini uygulayınız.
3. Faktör yüklerinin eşitliğini test ediniz.
4. Gösterge sabitlerinin eşitliğini test ediniz.
5. Gösterge artık varyanslarının eşitliğini test ediniz (isteğe bağlı)

Doğrulayıcı faktör analizi için kabul edilen uyum indeksleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Uyum indeksleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Düzey	İyi Düzey
χ^2	$p > 0,05$	$p > 0,05$
χ^2/sd	$2 < \chi^2 / df \leq 8$	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$
RMSEA	$0,05 < RMSEA \leq 0,08$	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$
TLI	$0,90 \leq TLI < 0,95$	$0,95 \leq TLI \leq 1,00$
CFI	$0,90 \leq CFI < 0,95$	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$

(Hu & Bentler, 1999; Schumacher & Lomax, 2004; Kline, 2011)

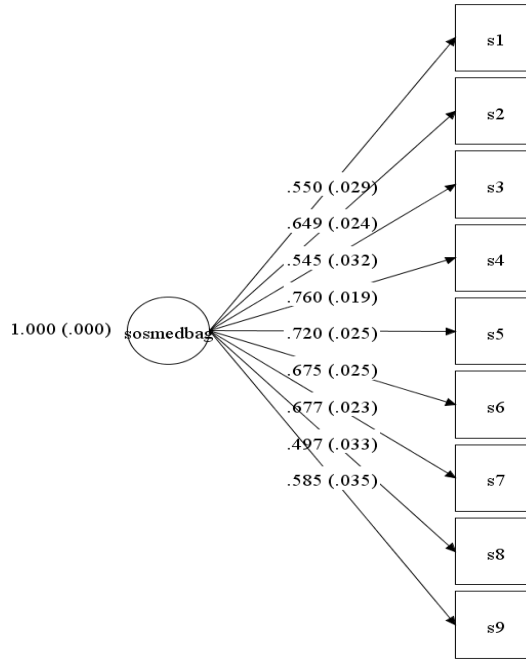
Ölçme değişmezliği araştırmalarında ki-kare fark testi, farklı düzeylerdeki modeller arasında karşılaştırma yaparken kullanılmaktadır. Ancak bu test büyük örneklem ile yürütülen araştırmalarda hatalı sonuçlar üretilmesine yol açabilmektedir (Şen, 2020). Cheung ve Rensvold (2002) büyük örneklemde uyum indeksleri arasındaki farkın incelenmesi gerektiğini ifade etmiş ve CFI değerinde 0,010 veya daha düşük değişikliklerin kısıtlı değişmezlik hipotezinin reddedilmemesi yönünde bir kanıt olduğunu belirtmiştir. Chen (2007) ise $\Delta CFI \leq 0.010$ ve $\Delta RMSEA \leq 0.015$ ölçütlerinin birlikte kullanılmasının bazı durumlarda daha doğru sonuç verdiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada ΔCFI ve $\Delta RMSEA$ birlikte ele alınarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Öncelikle doğrulayıcı faktör analizi ve sonrasında Brown (2015) tarafından önerilen beş adımlı model kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Aşağıda bu adımlara yönelik bulgular sırasıyla verilmiştir.

1. Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Bulgular

Araştırma bulgularında öncelikle doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelenmiştir. ESMBÖ uyum indeksleri; $\chi^2/df = 2.96$, RMSEA = 0.046, CFI = 0.985 ve TLI = 0.981 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerler Tablo 3'teki kriterler ile karşılaştırıldığında, modele ait uyum istatistiklerinin χ^2/df açısından kabul edilebilir düzeyinde iken diğer uyum indeksleri için iyi düzeyde bir uyum olduğu ifade edilebilir. ESMBÖ ölçüm modeli için elde edilen yol diyagramı Şekil 1'de sunulmuştur.



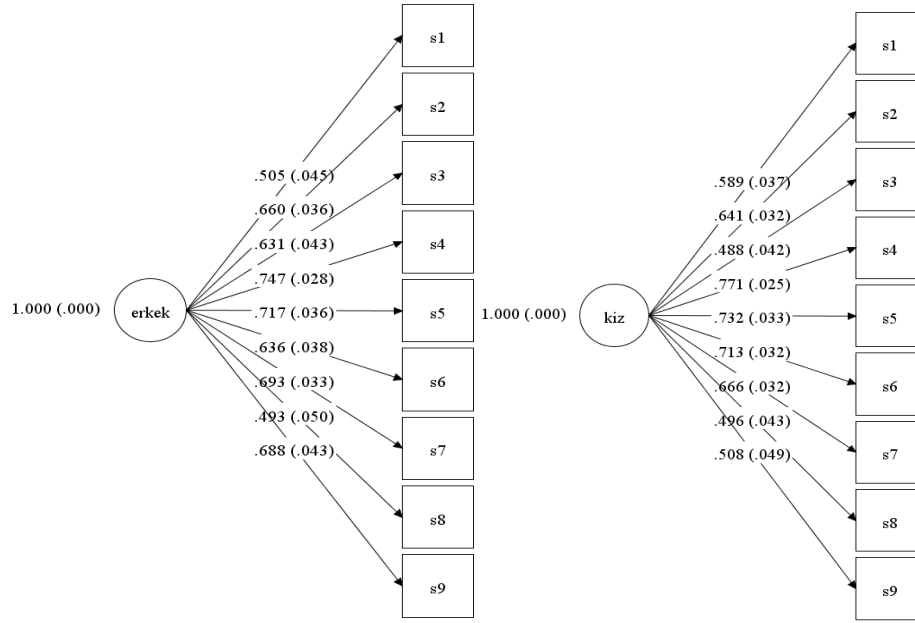
Şekil 1.ESMBÖ ölçüm modelinin yol diyagramı

Şekil 1 incelendiğinde tüm maddelerin standardize faktör yüklerinin 0.30'den yüksek ve anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir.

2. Grupların Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Bulgular

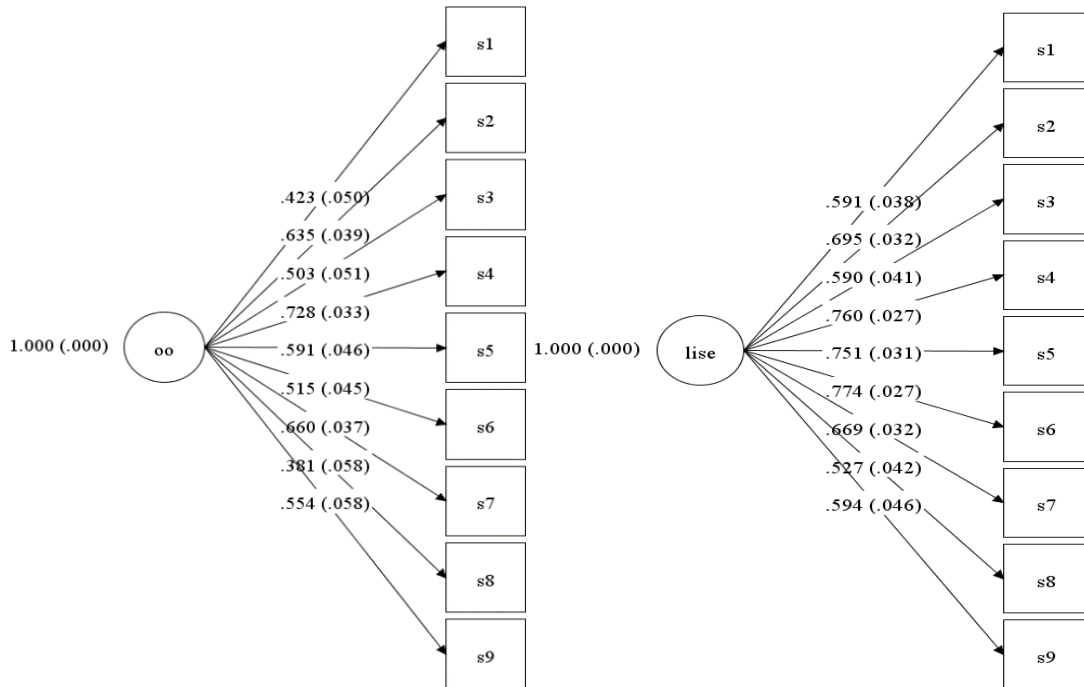
Brown (2015) tarafından önerilen birinci adım olarak tüm alt gruplarda tek tek doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Erkek öğrenci verilerine göre doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri; $\chi^2/df = 2.47$, RMSEA = 0.059, CFI = 0.977 ve TLI = 0.969 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerler Tablo 3'teki kriterler ile karşılaştırıldığında, modele ait uyum istatistiklerinin χ^2/df ve RMSEA açısından kabul edilebilir düzeyde iken diğer uyum istatistikleri için iyi düzeyde bir uyum olduğu ifade edilebilir. Kız öğrenci verilerine göre doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri; $\chi^2/df = 2.05$, RMSEA = 0.045, CFI = 0.986 ve TLI = 0.981 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerler Tablo 2'deki kriterler ile karşılaştırıldığında, modele ait uyum istatistiklerinin χ^2/df açısından kabul edilebilir düzeyinde iken diğer uyum istatistikleri için iyi

düzeyde bir uyum olduğu ifade edilebilir. ESMBÖ erkek ve kız öğrenciler için ölçüm modeli için elde edilen yol diyagramı Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. ESMBÖ'nin erkek ve kız öğrenciler için ölçüm modelinin yol diyagramı

Şekil 2 incelendiğinde tüm maddelerin standardize faktör yüklerinin 0.30'dan yüksek ve anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Ortaokul ve Lise kademesi için doğrulayıcı faktör analizi ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Ortaokul öğrenci verilerine göre doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri; $\chi^2/df = 1.67$, RMSEA = 0.036, CFI = 0.981 ve TLI = 0.975 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerler Tablo 3'teki kriterler ile karşılaştırıldığında, modele ait uyum istatistiklerinin için iyi düzeyde bir uyum olduğu ifade edilebilir. Lise öğrenci verilerine göre doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri; $\chi^2/df = 3.27$, RMSEA = 0.073, CFI = 0.975 ve TLI = 0.966 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerler Tablo 3'teki kriterler ile karşılaştırıldığında, modele ait uyum istatistiklerinin χ^2/df ve RMSEA açısından kabul edilebilir düzeyde iken diğer uyum istatistikleri için iyi düzeyde bir uyum olduğu ifade edilebilir. ESMBÖ ortaokul ve lise kademeleri için ölçüm modeli için elde edilen yol diyagramı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. ESMBÖ'nin ortaokul ve lise kademesi için ölçüm modelinin yol diyagramı

Şekil 3 incelendiğinde tüm maddelerin standardize faktör yüklerinin 0.30'dan yüksek ve anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir.

3. Gruplar İçin Ölçme Değişmezliği Seviyelerine Ait Analiz Bulguları

Brown (2015) tarafından önerilen iki, üç ve dördüncü adımlar için biçimsel, metrik, skaler ve katı değişmezlik incelemeleri gruplar için gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Cinsiyete ve okul kademesine göre ölçme değişmezliği için uyum indeksleri

Değişken	Değişmezlik Türü	χ^2	sd	RMSEA	CFI	TLI	Δ RMSEA	Δ CFI
Cinsiyet	Biçimsel	122.143	54	0.052	0.982	0.976	-	-
	Metrik	133.905	62	0.050	0.981	0.978	0.002	0.001
	Skaler	154.060	88	0.040	0.982	0.986	0.010	0.001
	Katı	231.134	96	0.055	0.964	0.973	0.015	0.018
Kademe	Biçimsel	129.733	54	0.055	0.978	0.971	-	-
	Metrik	152.353	62	0.056	0.974	0.970	0.001	0.001
	Skaler	184.342	88	0.048	0.972	0.977	0.012	0.007
	Katı	290.099	96	0.066	0.944	0.958	0.018	0.028

Tablo 4 incelendiğinde hem cinsiyet hem de okul kademesi açısından tüm değişmezlik türlerinde uyum indekslerinin en az kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte katı değişmezlik seviyesi dışındaki tüm seviyelerin uyum indeksi farklarının değişmezliğin kabul edilebilir aralığında olduğu ifade edilebilir (Δ CFI \leq 0.010 ve Δ RMSEA \leq 0.015). Elde edilen bulgular ışığında hem okul kademesi açısından hem de cinsiyet açısından ESMBÖ skaler değişmezlik düzeyine sahiptir. Böylece ESMBÖ ile gruplar arasında örtük veya gözlenen ortalamalar karşılaştırılabilir ve farklı örneklemelerden toplanan veriler daha güvenli bir şekilde kullanılabilir (Şen, 2020).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Teknolojideki gelişmeler ile birlikte internet yaygınlığı ve kullanımı artmaktadır. İnternet, hayatımıza birçok kolaylık getirmesine karşın sağlıksız kullanım sebebiyle günümüzde sıklıkla dile getirilen bağımlılığa da neden olduğu söylenebilir. Son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde ülkemizde çok yaygın bir sosyal medya kullanımı olduğu görülmektedir (TÜİK, 2022; We are Social ve Meltwater, 2022). Ülkemizde sosyal medya bağımlılığı konusunda doğru tespitleri ortaya koyabilmek amacıyla birçok ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Ayğar ve Uzun, 2018; Demirci, 2019; Erinç vd., 2022; Erzen ve Odacı, 2021; Fırat ve Barut, 2018; Göktaş ve Kuzucu, 2019; Orbatu vd., 2020; Özgenel, Canpolat ve Ekşi, 2019; Sarıçam ve Adam Karduz, 2018; Taş, 2017; Tekayak, 2017; Tutgun-Ünal, 2015; Şahin ve Yağcı, 2017). İlgili çalışmaların farklı demografik özelliklere sahip gruplarda yürütüldüğü ifade edilebilir. Ölçme değişmezliğinin sadece Gökdaş ve Kuzucu (2019) tarafından geliştirilen ölçekte ele alındığı görülmüştür. İlgili çalışmada ergenler ve yetişkinler arasında ölçme değişmezliğinin katı düzeyde sağlandığı belirtilmiştir. Ülkemizde sosyal medya bağımlılığını ölçmeye yönelik ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları yapılmış olsa da gruplar arası karşılaştırılabilirliğin ön koşulu olan ölçme değişmezliği çalışmalarının eksikliği dikkat çekicidir. Bu çalışmada ülkemizde geliştirilen ESMBÖ'nin cinsiyet ve okul kademesi açısından ölçme değişmezliğini sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda ölçeğin hem cinsiyet hem okul kademesi açısından skaler düzeyde ölçme değişmezliğine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle ölçeğin ilgili gruplar arasında karşılaştırılabilir özellikte olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla araştırmacılar ve uygulamacılar, cinsiyet ve okul kademesi açısından gruplar arası karşılaştırmalar yapmak için geçerlik kanıtı sağlamış olan ESMBÖ'yü kullanabilirler. Mevcut çalışmada katı değişmezliğin sağlanamadığı bulgusu elde edilmiştir. Literatürde, katı değişmezlik seviyesine sosyal bilimlerde ulaşılmasının güç olduğu belirtilmektedir (Erkuş ve Selvi, 2019). Bu durumun sebebi ise gizil değişkendeki varyansın artması sonucunda madde hata varyanslarının da artmasıdır (Widaman ve Reise, 1997). Çoğu araştırmacı hata varyansları ve kovaryansları eşitliğini, ölçme değişmezliği değerlendirmelerinde önemli olmayan aşırı kısıtlayıcı bir adım olarak belirtmektedir (Little, 2013).

Yurt içinde benzer bir çalışmaya rastlanılmamış olsa da yurt dışında sosyal medya bağımlılığı ölçeklerine yönelik ölçme değişmezliği çalışmalarına bakıldığında; Yue vd. (2022) Bergen Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği'nin (Andreassen vd., 2016) Çin üniversite öğrencilerinde cinsiyet açısından ölçme değişmezliğini skaler değişmezlik seviyesinde sağladığını bulmuşlardır. Leung vd (2020), Hong Kong ve Tayvan üniversite öğrencilerinin katılımı ile Bergen Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği'nin ölçme değişmezliğini incelemiş ve skaler değişmezlik düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Lin vd. (2017), İran'da liseli öğrencilerin katılımı ile Bergen Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği'nin cinsiyet açısından ölçme değişmezliğini skaler değişmezlik seviyesinde sağladığını bulmuşlardır. Monacis, De Palo, Griffiths ve Sinatra (2017) İtalya'da okullar ve üniversiteden katılımcılar ile Bergen Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği'nin cinsiyet ve yaş açısından ölçme değişmezliğini incelemişlerdir. Yaş gruplarında skaler seviyede ve cinsiyet gruplarında metrik seviyede değişmezlik bulgusu elde etmişlerdir. Chen vd. (2020) Bergen Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği'nin Hong Kong ve Tayvan üniversite öğrencilerinde üç aylık zaman açısından skaler ölçme değişmezliği seviyesinde olduğunu bulmuşlardır. Stănculescu (2021), Romanya'da 18-54 yaş arasındaki katılımcılar ile gerçekleştirdiği çalışmasında Bergen Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği'nin ölçme değişmezlik seviyesinin katı düzeyde olduğunu belirtmiştir. Boer vd. (2022a) Hollanda'da 12-16 yaş aralığındaki ergen katılımı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, Problemlili Sosyal Medya Kullanım Ölçeği (Van den Eijnden vd., 2016) ölçme değişmezliği incelemişlerdir. Yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve etnik köken açısından skaler değişmezlik bulgusuna ulaşmışlardır. Boer vd. (2022b) Avrupa ülkeleri ve Kanada katımlı ergenler üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, Problemlili Sosyal Medya Kullanım Ölçeği'nin ölçme değişmezliğini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda tüm ülkelerde cinsiyet ve sosyo ekonomik düzey açısından skaler seviyede ölçme değişmezliği olduğu, yaş açısından ise 43 ülkede skaler seviyede değişmezlik olduğu bulgusu elde etmişlerdir. Uluslararası düzeyde sosyal medya bağımlılığı hakkındaki ölçeklerin, gerek uyarlama gerekse geliştirme sürecinde ölçme değişmezliğini hangi düzeyde sağladığı ele alınarak geçerlik kanıtı olarak sunulmuştur.

Bu çalışma, Niğde örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Türkiye'de bölgelere göre medya ve sosyal medya kullanım alışkanlıkları, kent ve kırsal alana göre bilgi iletişim teknolojileri kullanımı ve sosyal medya eğilimleri farklılaşmaktadır (Bozkurt, 2019; Gül, 2019). Bu bulgular göz önüne alındığında, araştırmada kullanılan ölçeğin ölçme değişmezliği çalışmalarının Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde ve farklı gelişmişlik düzeylerindeki illerde tekrarlanmasının sonuçları farklılaştırabileceği düşünülmektedir. Bundan sonraki çalışmalarda farklı alt gruplar açısından ölçme değişmezliği araştırmaları yürütülebilir. Bu çalışmada ÇG-DFA kapsamında ölçme değişmezliği incelenmiş olup önümüzdeki çalışmalarda farklı teoriler ve teknikler ile ölçme değişmezliği incelemesi gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akar, E. (2010). *Sosyal medya pazarlaması: Sosyal Web'de pazarlama stratejileri*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Alican, C., ve Saban, A. (2013). Ortaokul ve lisede öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya kullanımına ilişkin tutumları: Ürgüp örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 1-14.
- Andreassen, C. S., Billieux, J., Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Demetrovics, Z., Mazzone, E., & Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors*, 30(2), 252.
- Ayğar, B. B., ve Uzun B. (2018). Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(3), 1-19.
- Baz, F. Ç. (2018). Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine çalışma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 276-295.
- Bialosiewicz, S., Murphy, K., & Berry, T. (2013). An introduction to measurement invariance testing: Resource packet for participants. *American Evaluation Association*, 27(5), 1-37.
- Boer, M., Stevens, G. W., Finkenauer, C., Koning, I. M., & van den Eijnden, R. J. (2022a). Validation of the social media disorder scale in adolescents: findings from a large-scale nationally representative sample. *Assessment*, 29(8), 1658-1675.
- Boer, M., van den Eijnden, R. J., Finkenauer, C., Boniel-Nissim, M., Marino, C., Inchley, J., ... & Stevens, G. W. (2022b). Cross-national validation of the social media disorder scale: findings from adolescents from 44 countries. *Addiction*, 117(3), 784-795.

- Bolat, D., ve Korkmaz, Ö. (2021). Ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları, sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal medya bozuklukları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 253-268.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Bozkurt, S. (2019). Türkiye’de Kırsal Alanda Sosyal Medya Eğilimleri: Balıkesir’in Kepsut İlçesi Örneği. *SDÜ İfade*, 2(1), 9-35.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (23. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Chen, B. & Bryer, T. (2012). Investigating instructional strategies for using social media in formal and informal learning. *Research Articles*, 13(1), 87-104.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 14(3), 464-504.
- Chen, I. H., Strong, C., Lin, Y. C., Tsai, M. C., Leung, H., Lin, C. Y., ... & Griffiths, M. D. (2020). Time invariance of three ultra-brief internet-related instruments: Smartphone application-based addiction scale (SABAS), Bergen social media addiction scale (BSMAS), and the nine-item internet gaming disorder scale-short form (IGDS-SF9)(study Part B). *Addictive Behaviors*, 101, 105960.
- Cheung, G.W.,& Rensvold, R. B. (2000). Assessing extreme and acquiescence response sets in cross-cultural research using structural equations modeling. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(2), 187-212.
- Cheung, G. W.,& Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural equation modeling*, 9(2), 233-255.
- Çakıcı Eser, D. (2022). Verilerin analize hazırlanması: Sayıtların test edilmesi. S. Göçer Şahin ve M. Buluş (Ed.), *Adım adım uygulamalı istatistik içinde* (s.9-56).
- Çifçi, S. ve Kumcağız, H. (2023). The relationship between fear of missing out and subjective well-being in adolescent: The mediating role of social comparison and loneliness, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (2), 83-101. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1187412>
- Çömlekçi, M. F.,ve Başol, O. (2019). Gençlerin sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 173-188.
- Demirci, İ. (2019) Bergen sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, depresyon ve anksiyete belirtileriyle ilişkisinin değerlendirilmesi *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 20(1),15-22. <http://dx.doi.org/10.5455/apd.41585>
- Deniz, L.,ve Gürültü, E. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 355-367.
- Ekşi, H., ve Çiftçi, M. (2017). Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanım durumlarının dinî inanç ve ahlaki olgunluk düzeylerine göre yordanması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 4, 181–206. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2017.4.2.0013>.
- Erinç, Z. Ö., İnce, G., Eliaçık, K., Öztürk, Y. K., Elmalı, F., Emir, B., Kanık, A., ve Helvacı, M. (2022). Sosyal Medya Kullanım Bozukluğu Ölçeğinin yetişkinlere uyarlanması: Geçerlilik-güvenilirlik çalışması. *İzmir Tıp Fak Dergisi*, 1(1), 12-1.
- Erkuş, A.,ve Selvi, H. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme III: ölçek uyarlama ve norm geliştirme*. Pegem Akademi.
- Erzen, E., ve Odacı, H. (2021). Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği: Türkçe uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 520-535.
- Fırat, N., ve Barut, Y. (2018). Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (SMBÖ)’nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2458-9489.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Eight Edition). New York: McGraw-Hill.
- Gökdaş, İ. Kuzucu, Y. (2019). Social network addiction scale: The validity and reliability study of adolescent and adult form. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(3), 396-414.
- Gül, D. (2019). *Kırsal ve kentsel alanda bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım durumu: Ankara örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Güney, M.,ve Taştepe, T. (2020). Ergenlerde sosyal medya kullanımı ve sosyal medya bağımlılığı. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 183-190.

- Gürültü, E. (2016). *Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Holotescu, C., & Grossec, G. (2013). An empirical analysis of the educational effects of social media in universities and colleges. *Journal of Online Learning Research and Practice*, 2(1), 21-32.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Kaya, Z., Vangölü, M. S., Özdemir, M. ve Marufoğlu, M. (2023). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi / An investigation of high school students' levels of digital addiction and well-being according to some variables. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (1), 117-138
- Karaca, F. ve Tamer, M.A. (2017). Development of a scale to determine high school students' purposes for the utilization of social networks via smart phones, *E-International Journal of Educational Research*, 8 (3), 34-45, DOI: 10.19160/ijer.335953
- Kim, E. S., & Yoon, M. (2011). Testing measurement invariance: A comparison of multiple-group categorical CFA and IRT. *Structural Equation Modeling*, 18(2), 212-228.
- Kline, R. B., (2011). *Principles and practices of structural equation modelling*. New York: The Guilford Press.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction: A review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(9), 3528-3552.
- Leung, H., Pakpour, A. H., Strong, C., Lin, Y. C., Tsai, M. C., Griffiths, M. D., ... & Chen, I. H. (2020). Measurement invariance across young adults from Hong Kong and Taiwan among three internet-related addiction scales: Bergen social media addiction scale (BSMAS), smartphone application-based addiction scale (SABAS), and internet gaming disorder scale-short form (IGDS-SF9)(study Part A). *Addictive behaviors*, 101, 105969.
- Lin, C. Y., Broström, A., Nilsen, P., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2017). Psychometric validation of the Persian Bergen Social Media Addiction Scale using classic test theory and Rasch models. *Journal of behavioral addictions*, 6(4), 620-629.
- Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.
- Manap, A. ve Durmuş, E. (2021). Dijital ebeveynlik farkındalığının aile içi roller ve çocukta internet bağımlılığına göre incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (1), 141-156.
- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 54(4), 525-543.
- Mertler, C. A., Vannatta, R. A., & LaVenía, K. N. (2017). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. Routledge.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2019/2020*. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf. Erişim tarihi 02 Ocak 2023.
- Monacis, L., De Palo, V., Griffiths, M. D., & Sinatra, M. (2017). Social networking addiction, attachment style, and validation of the Italian version of the Bergen Social Media Addiction Scale. *Journal of behavioral addictions*, 6(2), 178-186.
- O'Keefe, G. S., & Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127(4), 800-804.
- Orbatu, D., Elicaık, K., Alagayut, D., Hortu, H., Demirçelik, Y., Bolat, N., Elmalı, F., & Helvacı, M. (2020). Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21 (1), 56-61.
- Özgenel, M., Canpolat, Ö., ve Ekşi, H. (2019). Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (ESMBÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 629-662.
- Raju, N. S., Laffitte, L. J., & Byrne, B. M. (2002). Measurement equivalence: A comparison of methods based on confirmatory factor analysis and item response theory. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 517.
- Sarıçam, H., ve Adam Karduz, F. F. (2018). Sosyal Medya Kullanım Bozukluğu Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(2), 116-135.
- Schumacher, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. psychology press.
- Stănculescu, E. (2022). The Bergen social media addiction scale validity in a Romanian sample using item response theory and network analysis. *International journal of mental health and addiction*, 1-18.

- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Routledge.
- Şahin, C., ve Yağcı, M. (2017). Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği-Yetişkin Formu: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 523-538.
- Şen, S. (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları*. Ankara: Nobel.
- Taş, İ. (2017). Ergenler için sosyal medya bağımlılığı ölçeği kısa formunun (SMBÖ-KF) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 4(1), 27-40.
- Tekayak, H.V. (2017). *AK-TEK sağlıkta sosyal medya kullanımı ölçeğinin geliştirilmesi ve aile hekimlerinin sosyal medya kullanımlarının kişisel ve mesleki gelişimlerine etkilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış uzmanlık tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Tektas, N. (2014). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağları kullanımına yönelik bir araştırma. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(18), 851-870. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh474>
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Toprakçı, E. ve Acar, A. (2021). *Maarif müfettişlerine ilişkin internet sayfalarında ve sosyal medyada paylaşılan görüşlerin incelenmesi*. 5 th International Symposium of Limitless Education And Research (ISLER 2021) Bildiri Kitabı ss.46-54. <http://www.sead.com.tr/wp-content/uploads/2021/08/USEAS2021-bildiri-kitabi.pdf> Diğer erişim: <https://www.erdalToprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/08/USEAS2021-sadece-bizimki.pdf>
- Tutkun Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2022*. Erişim adresi: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587) . Erişim tarihi: 01 Şubat 2023.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Adolescents' online communication: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48, 121-127.
- Vandenberg, R. J., & H. A. Richardson (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 3(1), 4-70.
- van den Eijnden, R. J., Lemmens, J. S., & Valkenburg, P. M. (2016). The Social Media Disorder Scale. *Computers in Human Behavior*, 61, 478-487.
- van der Vijver, F. J. R. & Poortinga, Y. H. (2005). *Conceptual and methodological issues in adapting tests*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Digital Report (2023). *Dijital 2023 global overview report*. We are Social & Meltwater, Erişim adresi: <https://indd.adobe.com/view/15280b35-8827-433f-9e5a-07f1ec8c23f2>. Erişim tarihi: 3 Mart 2023.
- Widaman, K. F., & Reise, S. P. (1997). Exploring the measurement invariance of psychological instruments: Applications in the substance use domain. In K. J. Bryant, M. Windle, & S. G. West (Eds.), *The science of prevention: Methodological advances from alcohol and substance abuse research*(pp. 69-84). Washington, DC. American Psychological Association.
- Wu, D. A., Li, Z., & Zumbo, B. D. (2007). Decoding the meaning of factorial invariance and updating the practice of multi-group confirmatory factor analysis: A demonstration with TIMSS data. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(3), 1-26.
- Yeşilay (2023). *Türkiye bağımlılıkla mücadele programı*. Erişim adresi: https://tbm.org.tr/media/kitaplar/TBM_yetiskin_teknoloji_icerik_web.pdf . Erişim tarihi: 15 Şubat 2023.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyber Psychology, Behavior and Social Networking*, 1, 237-244.
- Yue, H., Zhang, X., Cheng, X., Liu, B., & Bao, H. (2022). Measurement invariance of the bergen social media addiction scale across genders. *Frontiers in Psychology*, 13, 879259.

Ethnic Group and Leisure Time Activity in Adolescents

Assist. Prof.Dr. Mustafa Özokes

Ege University – Türkiye

ORCID: 0000-0002-2509-2277

mustafa.ozekes@ege.edu.tr

Abstract

In this study, it was investigated whether adolescents living in two different European countries and belonging to the same ethnic group differ from other ethnic groups in terms of their participation in leisure activities. For this purpose, 634 adolescents between the ages of 14-24, 88 Germans living in Germany, 75 Turks living in Germany, 268 Turks and 203 Albanians living in Kosovo, were used as subjects. In this study, in which the leisure activity scale developed by Özokes (2011) was used, the scale was translated into German and Albanian. During data collection, the scale was applied in German to Germans, Albanian to Albanians, and Turkish to Turks. The leisure activity scale was applied to the subjects in different social environments or schools in the countries they lived in, randomly selected among individuals who volunteered to participate in the research. The results of the one-way ANOVA analysis showed that there was a significant difference ($P < .001$) in all sub-areas of the leisure activity scale among the ethnic groups participating in the research. Dunnet test for artistic, social and physical leisure activity subscales in posthock analyzes in order to determine from which groups this significant difference was found; LSD multiple comparison tests were performed for intellectual, practical and self-care subscales. As a result of the multiple comparison tests, it was found that German adolescents differed significantly from Turkish adolescents in all leisure activities. Likewise, it has been found that there are significant differences in social, intellectual, practical and self-care activities between ethnic groups living in Kosovo, Turks and Albanians. When the findings are evaluated in general, it has been evaluated that the level of participation in leisure activities is more related to the values of the ethnic group to which they belong, than the dominant culture of the country in which they live. Adolescent individuals show a tendency to participate in leisure activities that fit the ethnic cultural values of their families and in which they grew up. Although socio-economic level was not measured in this study, this difference between ethnic groups is not related to socio-economic level, but it is thought that this distinction may be due to vital and communicative differences between different ethnic groups. . Since the participation of adolescents in leisure activities in a country like our country, where different ethnic groups live, may be related to their own cultural values, it has been emphasized that the creation of joint leisure time activities during adolescence may positively affect inter-ethnic relations in terms of strengthening intercultural relations among adolescents.

Key words: Adolescence, Leisure time, Ethnic groups, Ethnic Differences, Daily life



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 3, pp. 120-132

Research Article

Received: 2023-03-10

Accepted: 2023-05-23

Suggested Citation

Özokes, M. (2023). Ethnic group and leisure time activity in adolescents, *E-International Journal of Educational Research*, 14(3), 120-132. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1280422>

Extended Abstract

Problem: Today, when we observe human life from the outside, it seems possible to observe three different life elements. The first of these is the time periods where the basic needs (eating, drinking, sleeping, cleaning) are met, the second is the for working life such as school and work, and the last is the time period outside of these two groups, which is possible to name as leisure time activities. It has been suggested that especially developmental psychologists have focused on the content of leisure activities and their positive and negative consequences. (Darlins, Caldwell, Smith, 2005). Individuals have more independent and voluntary participation power over leisure activities relative to other daily activities. Sandahl (1992) states that participating in such activities is a subjective feature that the person decides for himself.

Participation in such activities may be related to the individual's desire to feel positive. For example, Trainor, Dellfabro, Anderson, and Winefield (2009) found in their study that the psychological well-being of the subjects who participated in leisure activities was higher than those who did not. Likewise, it is stated that the psycho-social changes that young people perceive in themselves after participating in leisure time activities are generally more positive than before participation (Büküşoğlu & Bayturan, 2005).). According to Van De Akken and Lee's (2001) study, it was found that in terms of sexual activity experiences there was a significant difference between adolescents who go to social environments such as Pubs with their peers as a leisure time activity and those who do not.

Leisure activities that affect socialization, identity development, well-being and even sexual experiences seem to be important in adolescents' lives. For this reason leisure time activities of adolescents, and the similarities and differences of adolescent behaviors in different cultures have been the subject of research. Coatsworth et al. (2005) found differences between countries in their study comparing the examples of Italy, Chile, and America, in which individual experiences of participating in leisure activities related to social life, tool-to-vehicle use, sports, fine arts, and religious benevolence.

In addition to the influence of different cultures, the leisure activities of different ethnic groups in the same country have also been examined. It has been suggested that socio-economic status and living in a particular region limit the leisure behavior of African-Americans. African-Americans are more reserved in choosing leisure activities due to racial prejudices and choose more racially-specific, traditional activities (Woodard, 1988). Similarly, in a study using 807 subjects selected from African-Americans, Caucasians and other ethnic groups (Shinew, Floyd, Parry, 2004), it was found that there was a significant difference between the use of sports fields by African-Americans and Caucasians.

Philipp (1999) says in many studies that while there is little difference in participation in leisure activities between middle class Americans and middle class Europeans living in America, this difference is more in lower income groups (s. 387) . Floyd and Shinew (1999), who hold the opposite view, argued that the difference between ethnic groups is related to the level of social relationship. They suggested that the leisure preferences of highly connected whites and African-Americans were more similar than those of less connected whites and African-Americans, and therefore, the difference in participation in leisure activities was not related to socioeconomic status but to social relationship level. Another study to support the work of Floyd and Shinew (1999) as commentary was done in Estonia by Kukk, Van Ham, Tammaru (2018). Researchers have found that individuals usually perform their leisure activities in environments close to their neighbourhoods. For this reason, they argued that social intimacy due to ethnic backgrounds is higher among Estonians, and that even the language of the song played in the cafe and the type of music listened to affect the level of participation in this activity.

When we look at the above studies, while studies of American origin are high, studies related to Europe are very few. In addition, when examining ethnic groups in a particular country (for example, American whites and people of African descent), no study was found comparing the same ethnic group in another country, for example, American white or African Americans, and American white or African Americans living in a European country. It was not measured whether the same ethnic group was separated from the citizens of other countries in different countries. For this reason, in this study, it was investigated whether adolescents of the same ethnic origin living in two different European countries

differ from other ethnic groups in the same countries in terms of their participation in leisure time activities.

Method: In this study, a total of 634 adolescents aged 14-24 living in Germany and Kosovo were sampled. In accordance with the research subject, the subjects consisted of Germans living in Germany, Albanians living in Kosovo, and Turkish adolescents living in these two different European countries as representing same ethnic origin. Leisure activity scale developed by Özekes (2011) was used in this study. In Özekes' 2011 study, the Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was found to be 0.91. The scale consists of six subscales: artistic activities (alpha. 67), intellectual activities (alpha. 72), social activities (.81), practical activities (alpha. 67), physical activities (alpha. 75) and self-care activities (.68) is occurring. It was evaluated as a meaningful scale in this natural framework and was used as a data collection tool in this study. Personal information questions and questionnaire form were applied to the subjects in educational institutions in their country or in different social environments (such as friend environment). The purpose of the research was explained to the participants, and they were asked to indicate their nationality according to which ethnic group they felt they belonged to, and to mark the most appropriate option for them by answering the survey questions sincerely. The questionnaire was applied in German to German subjects, Albanian to Albanian subjects, and Turkish to Turkish subjects.

Results: The mean scores and standard deviation values of the ethnic groups in the countries from the sub-activity areas of the leisure activity scale were calculated, and the results of the one-way Anova analysis based on these values were artistic activities ($p < .001$), intellectual activities ($p < .001$) and social activities. activities ($p < .001$), practical activities ($p < .001$), physical activities ($p < .001$), and self-care activities ($p < .001$) differed significantly depending on ethnic groups.

The Dunnett test was used for artistic activities, social activities and physical activities, which were found to have inhomogeneous variances in the Posthoc analyzes performed to determine which group caused this difference, and the LSD multiple comparison test was applied for intellectual activities, practical activities, and self-care activities with homogeneous variances. In the comparisons made, Significant differences were found in all leisure activities between German and Turks living in Germany as artistic activities ($P < .05$), social activities ($P < .05$), physical activities ($P < .05$), intellectual activities ($P < .001$), practical activities. ($P < .001$) and self-care activities ($P < .001$). Likewise, significant differences were obtained between Kosovar Albanians and Kosovo Turks in social ($P < .05$), intellectual ($P < .001$), practical ($P < .001$), self-care ($P < .001$) activities.

Apart from artistic activities, Germans differed significantly from ethnic groups of other countries (Kosovo Turks and Kosovar Albanians) in all other types of activities. No significant difference was found with only Kosovo Turks in intellectual activities. In comparisons between Turks living in Germany and Turks living in Kosovo, differences are seen in artistic ($P < .05$), intellectual ($P < .001$), practical ($P < .001$) activities, while two Turkish groups in self-care, physical, and social activities. No difference was found between

Discussion: The findings of our study show that the participation levels of adolescents in leisure activities differ according to the ethnic group they belong to. The findings of Coatsworth et al.'s (2005) studies with the samples of Italy, Chile and America, regarding that adolescents in different countries differ in their leisure time activities, are one of the findings supporting the differentiation found in our study. As seen in studies in the USA ((Woodard, 1988., Shinew, Floyd, parry, 2004) there is not a great social distinction such as black-white discrimination, but in European countries, belonging to a certain ethnic group at least affects the preferences of adolescents to participate in leisure activities. The reason for this difference may be the argument that African Americans choose racial-specific activities, as Woodard (1988) suggests, may indicate that the ethnic differences in our study may be for the same reason.) may have caused such a difference in our research as well. Future studies will provide more information on this subject by measuring how appropriate the chosen leisure time activity is for ethnic understanding.

There are significant differences in all activities between Germans living in Germany and Turks living in Germany, and there are also significant differences between Kosovar Turks and Kosovar Albanians in all activities except physical and artistic activities. It shows that it is related to the cultural values of the ethnic group rather than the culture. Shinew et al. (2004), while ethnic groups prefer certain behaviors, they may be revealing their own cultural values and behavioral patterns of the ethnic group.

The fact that Germans are significantly different from Turks living in Germany in artistic activities and that Turks in Germany are different from Turks and Albanians living in Kosovo in the same way can be explained by the difference in artistic activities in German culture, which is larger and different in terms of development. On the other hand, Turks and Albanians living in Kosovo may not differ from each other due to the possible limited activities they use together. A study evaluating the diversity of activities by adolescents will clarify this issue in the future.

When we look at social activities, the significant differentiation of Germans with other ethnic groups may be related to the fact that ethnic groups prefer social activities related to their own culture with individuals belonging to their own group in social activities. Likewise, Kosovo Albanians and Kosovo Turks may prefer social activities related to their own culture. In this regard, there is a need for detailed studies on the reason for choosing social activities.

When we examine physical activities, Germans differ significantly from other ethnic groups. One explanation for this situation is that ethnic groups such as Turks living in a large country like Germany often form environments in which they live together in the same region. Kukk, Van Han, and Tammaru (2019) suggest that individuals perform their leisure activities in environments close to their neighborhoods. This thought suggests that the physical areas in Turkish neighborhoods may have been differentiated specific to that region, and therefore physical activity preferences differed. The lack of difference between ethnic groups living in Kosovo may be due to the fact that the physical activity areas in Kosovo, which is very small compared to Germany, are designed to appeal to both groups in this country, which does not have a clear ethnic group superiority. It is not possible to explain the difference between the groups with the socio-economic level. Socio-economic level was not measured in our study. However, as [Floyd and Shnew \(1999\)](#) pointed out, the level of relationship between ethnic groups may be the reason for this difference. The effect of the level of social interaction between groups on physical activities will be useful in future studies.

There are significant differences between all groups in intellectual activities. This may be due to the age group and similar developmental characteristics, and the fact that the adolescents in the soft information processing period try to recognize the world in a similar way, in which they are interested in similar mental activities. The difference between practical life activities and self-care activities seems to cause individuals to exhibit behaviors that are accepted by their own culture and therefore their peers during adolescence, when peer relationships come to the fore.

In our research, the factors affecting participation in leisure activities were not investigated. Research in this direction will help determine the motivating factors in adolescents' choice of leisure time activities. Another element is the need to investigate the influence of ethnic group on the choice of these activities. It is seen that leisure time activities are affected by ethnicity. In many societies, there are specific leisure activities that are associated with different ethnic groups. For instance, in Latin America, people love football, while in China, ping pong is a popular pastime. People's ethnic beliefs can also impact the leisure time activities that they choose. For example, people who preserve their cultural traditions and heritage are likely to engage in leisure activities that represent their ethnic customs and values.

Leisure time has important implications for lifestyle diversity, cultural fluency, and social cohesion. Diverse ethnicity results in a wide range of leisure-time options, and sharing these activities can help promote social integration and cultural understanding. On the other hand, a lack of diversity in leisure time activities can result in lower levels of participation among specific ethnic groups, leading to social exclusion. In conclusion, understanding the impact of ethnicity on leisure time is critical in promoting cultural understanding and harmony in society. This knowledge can help in developing leisure time activities that promote social integration and cohesion among different ethnic groups.

In countries like Turkey, where different cultural groups live, it can be thought that determining these elements will be beneficial both in determining the needs of adolescents living in different regions and planning appropriate activities, and in bringing together adolescents from different ethnic origins living together and in acquiring the behaviors of creating a common social life among adolescents.

Ergenlerde Etnik Grup ve Boş Zaman Aktivitesi

Dr.Öğr. Üyesi Mustafa Özkes

Ege Üniversitesi – Türkiye

ORCID: 0000-0002-2509-2277

mustafa.ozekes@ege.edu.tr

Özet

Bu araştırmada iki farklı Avrupa ülkesinde yaşayan, aynı etnik gruba ait ergenlerin diğer etnik gruplardan boş zaman aktivitelerine katılım düzeyleri açısından farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla 14-24 yaşları arasında Almanya da yaşayan 88 Alman, Almanya da yaşayan 75 Türk, Kosova da yaşayan 268 Türk ve 203 Arnavut olmak üzere 634 ergen denekten yararlanılmıştır. Özkes (2011) tarafından geliştirilen boş zaman aktivite ölçeğinin kullanıldığı bu çalışmada ölçek Almanca ve Arnavutça'ya tercüme edilmiştir. Veri toplama sırasında ölçek Almanlara Almanca, Arnavutlara Arnavutça, Türklere Türkçe olarak uygulanmıştır. Boş zaman aktivite ölçeği deneklere yaşadıkları ülkelerde farklı sosyal ortamlarda veya okullarında araştırmaya katılmaya gönüllü bireyler arasından seçkisiz olarak seçilerek uygulanmıştır. Yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçları araştırmaya katılan etnik gruplar arasında boş zaman aktivite ölçeğinin tüm alt alanlarında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bulunan bu anlamlı farkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için posthoc analizlerinde sanatsal, sosyal, fiziksel boş zaman aktivite alt ölçekleri için Dunnet testi; entelektüel, pratik ve özbakım alt ölçekleri için LSD çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testleri sonucunda Alman ergenlerin, Türk ergenlerden tüm boş zaman etkinliklerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Aynı şekilde Kosova'da yaşayan etnik gruplar olan Türklere ve Arnavutlar arasında sosyal, entelektüel, pratik, özbakım aktivitelerinde anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde boş zaman aktivitelerine katılım düzeyinin yaşanan ülkenin hakim kültüründen daha fazla ait olunan etnik grubun sahip olduğu değerlerle ilişkili olduğu değerlendirilmiştir. Ergen bireyler ailelerinin sahip olduğu ve kendilerinin içinde yetiştikleri etnik kültürel değerlere uyan boş zaman aktivitelerine katılma eğilimini göstermektedirler. Bu araştırmada sosyo ekonomik düzey ölçülmemesine rağmen etnik gruplar arasındaki bu farkın sosyo-ekonomik düzey ile ilişkili olmayıp farklı etnik gruplar arasındaki yaşamsal ve iletişimsel farklılık nedeniyle bu ayrımın olabileceği düşünülmüştür. Ülkemiz gibi farklı etnik grupların yaşadığı bir ülkede ergenlerin boş zaman aktivitelerine katılmaları kendi kültürel değerleriyle alakalı olabileceğinden, kültürler arası ilişkilerin ergenler arasında güçlendirilmesi açısından ergenlik döneminde ortak boş zaman aktivitelerinin oluşturulmasının etnik kültürler arası ilişkiyi olumlu etkileyebileceği üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, Boş zaman, Etnik grup, Etnik farklılıklar, Günlük yaşam



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 3, ss. 120-132

Araştırma Makalesi

124

Gönderim: 2023-03-10

Kabul: 2023-05-23

Önerilen Atıf

Özkes, M. (2023). Ergenlerde Etnik Grup ve Boş Zaman Aktivitesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 120-132. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1280422>

GİRİŞ

Günümüzde insan yaşamını çok genel olarak dışarıdan gözlemlediğimizde üç farklı yaşam unsurunu temel olarak gözlemleyebilmek mümkün görünmektedir. Bunlardan ilki temel ihtiyaçların (yeme, içme, uyku, temizlik) karşılandığı zaman dilimleri, ikinci sırada okul iş gibi çalışma yaşamına yönelik zaman dilimleri, son sırada ise bu iki grup dışında kalan zaman dilimi ki bunu boş zaman aktiviteleri olarak isimlendirmek olasıdır.

Uluslararası boş zamanları inceleme grubunun tanımı "Serbest zaman etkinliği kişinin mesleki veya toplumsal ödevlerini yerine getirdikten sonra özgür iradesi ile girişebileceği dinlenme, eğlenme, bilgi ya da becerilerini geliştirme toplum yaşamına gönüllü olarak katılma gibi bir dizi uğraştır." biçiminde yapılmıştır. (Büküşoğlu ve Bayturan, 2005, syf.174). Araştırmaların boş zaman aktivitelerinin içeriğine ve olumlu-olumsuz sonuçları üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir (Darlins, Caldwell, Smith, 2005; Robertson, 1999). Bireyler diğer günlük aktivitelerinden daha çok göreceli olarak boş zaman aktiviteleri üzerinde daha fazla bağımsız ve gönüllü katılım gücüne sahiplerdir. Sandahl (1992) bu tür aktivitelere katılmanın kişinin kendisinin karar verdiği subjektif bir özellik olduğunu söylemektedir.

Boş zaman aktivitelerine katılım bireyin kendini olumlu hissetmek istemesi ile ilgili olabilir (kim, Sung, Park, Dittmore, 2015). Örneğin Trainor, Dellfabro, Anderson ve Winefield (2009) 2500 kişiyle yaptıkları araştırmada boş zaman aktivitelerine katılan deneklerin psikolojik iyi oluşlarının katılmayanlara göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Aynı şekilde gençlerin serbest zaman etkinliklerine katılım sonrasında psiko-sosyal yönden kendilerinde algıladıkları değişimlerin katılım öncesine göre genel olarak daha pozitif yönde olduğu belirtilmektedir (Büküşoğlu ve Bayturan, 2005). Benzer şekilde Kleiber, Larson ve Csikszentmihalyi'nin (1986) 75 ergen ile yaptıkları çalışmada ergenlerin kendilerini üretime veya bakım işlerine dayalı aktivitelere kıyasla boş zaman aktivitelerinde daha özgür, daha pozitif ve yüksek motivasyonlu oldukları bulunmuştur.

Yaşanması okul yıllarına denk gelen bir gelişim dönemi ödevi olarak ergenlik, sadece ailelerin değil aynı zaman da okulların da üzerinde önemle durduğu hassas bir zaman kesitine işaret etmektedir (Toprakçı, 2017). Ergenlik döneminde ailenin ergen üzerinde etkisi azalırken akran grubunun etkisi artmaktadır (Childshom ve Hurrelman, 1995). Lise öğrencilerinin ailelerinin yanında olmalarının boş zaman değerlendirme den aldıkları keyfin üniversite öğrencilerinden daha düşük olduğu bulgulanmıştır (Iso-Ahola, & Buttiner, 1981). Ergenlik döneminde fiziksel, sosyal ve psikolojik değişimlerin çok hızlı olması, ergenin aynı değişimleri yaşayan akranlarıyla daha fazla birlikte olma isteği, bir arkadaş grubuna katılmayı tercih etmelerine neden olmaktadır. Arkadaşlarla birlikte olma, onlarla gezip eğlenme ergenlerin en çok istedikleri ve sevdikleri aktiviteler arasındadır (Kleiber, Caldwell, & Shaw, 1993). Araştırma sonuçlarına göre ergenlerin sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkuları ile öznel iyi oluşları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Sonuçlara göre, ergenlerin sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkuları arttıkça öznel iyi oluş düzeyleri azalmaktadır (Çifçi & Kumcağız 2023).

Akranlarla olan ilişkiler yeni bir kimliğin ortaya çıktığı bu dönemde önemli olarak değerlendirilmektedir (Trainor vd., 2009). Ergenlik döneminde boş zaman değerlendirme ile ilgili yapılanlar yetişkinlik yaşamına hazırlık, toplumsal davranışları ve düşünceleri öğrenme, kişilik gelişimine katkı sağlayabilmektedir (Arnon, Shamai, ve Ilatov, 2008; Caldwell ve Darling, 1999; Caldwell, Baldwin, Walls ve Smith, 2004; Kleiber, 1999; Larson, 1994). Arnon, Shamai, Ilatov (2008) yaptıkları çalışmada ergenlerin boş zamanlarının çoğunu arkadaş gruplarıyla geçirdiklerini, aile ikinci sırada gelirken okul ve yaşanan ortamın daha sonra geldiğini bulmuşlardır. Bu çalışmalarının sonucunda araştırmacılar toplumsal aktivitelerin (festivaller, geziler veya gençlik merkezleri olanakları) ergenler tarafından orta düzeyde önemli görüldüğünü ileri sürmüşlerdir.

Lafman ve Östberg'in (2006) yaptığı çalışmada sosyal ilişkileri iyi olmayan ergenlerin sağlık problemlerinden daha fazla yakındıklarını bulmuşlardır. VanDe Akken ve Lee'nin (2001) yaptığı çalışmaya göre boş zaman aktivitesi olarak akranlarıyla Pub gibi sosyal ortamlara giden ergenler ile gitmeyen ergenler arasında cinsel aktivite yaşama deneyimleri bakımından anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Caldwell ve Darling (1999) aile kontrol düzeyi zayıf olan ergenlerin boş zaman aktivitelerine katılım ile madde kullanımı arasındaki ilişkiyi araştırmışlar fakat net bir bulgu elde edememişlerdir. Araştırmacılar bunun aktivitenin içeriğine göre değişebileceğini ileri sürmüşlerdir. Caldwell, Baldwin, Walls, ve Smith

(2004) Erkek ergenlerin kadın ergenlere göre akranlarından daha fazla etkilendiklerini ve kadın ergenler daha fazla yapılandırılmış ortamlarda boş zaman aktivitelerine katılırken erkek ergenlerin daha çok doğal ortamlarda boş zaman etkinliklerini katılmayı tercih ettiklerini ileri sürmüşlerdir.

Sosyalleşme (Kleiber, Caldwell, & Shaw, 1993), kimlik geliştirme (Trainor ve arkadaşları, 2009), kendini iyi hissetme (Anderson ve Winefield, 2009) hatta cinsel deneyim (Lafman ve Östberg, 2006) ve madde kullanım düzeyi üzerinde bile (Caldwell ve Darling, 1999) bile etkili olduğu düşünülen boş zaman aktivitelerinin ergenlerin yaşamında önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle ergenlik dönemi ve ergenlerin aktivitelerinin neler olduğu araştırmacılar tarafından merak edilmiş ve farklı kültürlerde de ergen davranışlarının benzerlik ve farklılıklarının neler olduğu araştırma konusu olmuştur. Coatsworth ve arkadaşları (2005) sosyal yaşam, alet-araç kullanımı, spor, güzel sanatlar, dinsel yardımseverlik davranışları ile ilgili boş zaman aktivitelerine katılımı ilgili bireysel deneyimlerini sorulduğu İtalya, Şili ve Amerika örneklerinin karşılaştırıldığı araştırmalarında ülkeler arasında farklar olduğunu bulmuşlardır. Diğer taraftan Petronyte ve Zaborskis (2009) ergenlerin boş zamanlarında yaptıkları fiziksel aktiviteler ile psikolojik yakınma düzeylerini ve yaşadıkları ülkeyi karşılaştırmışlardır. 20 Avrupa ülkesinin dahil edildiği bu çalışmada psikolojik yakınma düzeylerinin ülkelere göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Araştırmacılar psikolojik yakınma düzeyinin bireysel özelliklere bağlı olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Farklı kültürlerin etkisinin yanı sıra aynı ülkedeki farklı etnik grupların boş zaman aktiviteleri de inceleme konusu olmuştur. Sosyo-ekonomik düzey ve belirli bir bölgede yaşıyor olmanın Afrikalı-Amerikalıların boş zamanlarını değerlendirme davranışlarını kısıtlayan ve Afrikalı-Amerikalıların ırksal önyargılar nedeniyle boş zaman aktivitelerinin seçiminde daha çekingen ve daha fazla ırka özgü, geleneksel aktiviteleri seçtikleri ileri sürülmüştür (Woodard, 1988). Benzer şekilde Afrikalı-Amerikalılar Kafkaslılar ve diğer etnik gruplardan seçilmiş 807 deneğin kullanıldığı araştırmada (Shinew, Floyd, Parry, 2004) Afrikalı-Amerikalılar ile Kafkaslıların spor alanları kullanımları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kafkaslılar spor alanları kullanma konusunda kendilerini daha kısıtlanmış hissetmektedir. Tsai ve Coleman (1999) boş zaman aktivitelerine katılım sırasında bireylerin aktivite tercihlerini etkileyen değişik faktörler olduğunu, tam olarak açıklanamayan bu faktörlerin aktivitelere katılımı etkilediğini örneğin fiziksel, sosyo-kültürel, kaynaklara ulaşım problemi gibi kısıtlılıkların bireylerin katılımını ve aktiviteden aldığı hazzı engellediğini ileri sürmüşlerdir.

Philipp (1999) birçok çalışmada orta sınıf Amerikalılar ile Amerikada yaşayan orta sınıf Avrupalılar arasında boş zaman aktivitesine katılımda çok az fark bulunurken alt gelir gruplarında bu farkın daha fazla olduğunu (s. 387) söylemektedir. Bunun tam tersi bir görüşte olan Floyd ve Shinew (1999) etnik gruplar arası farkın sosyal ilişki düzeyiyle ilgili olduğunu ileri sürmüşlerdir. Yaptıkları çalışmada birbiriyle ilişki düzeyi yüksek beyaz ve Afro-Amerikalıların boş zaman tercihlerinin daha benzer olduğunu, buna karşın daha az ilişkide olan beyaz ve Afro-Amerikalıların boş zaman tercihlerinin daha farklı olduğunu bulmuşlar ve bulgularını boş zaman aktivitelerine katılım farklılığının sosyo ekonomik durum ile değil sosyal ilişki düzeyi ile ilgili olduğu şeklinde yorumlamışlardır.

Floyd ve Shinew 'un (1999) çalışmasını yorum olarak destekleyecek bir başka çalışma Kukuk, Van Ham, Tammaru (2018) tarafından Estonya'da yapılmıştır. Araştırmacılar bireylerin boş zaman aktivitelerini genellikle mahallelerine yakın ortamlarda gerçekleştirdiklerini bulmuşlardır. Bu nedenle etnik temellere bağlı sosyal yakınlığın Estonyalılar arasında daha yüksek görüldüğünü, hatta gidilecek kafede çalınan şarkının hangi dilde söylendiği ve dinlenen müziğin türünün bile bu aktiviteye katılım düzeyini etkilediğini ileri sürmüşlerdir.

Yukardaki çalışmalara bakıldığında ABD kökenli çalışmalar fazla iken Avrupa'ya ilişkin çalışmalar oldukça az görülmektedir. Ayrıca belli bir ülkedeki etnik gruplar (örneğin ABD'deki Amerikan beyazlar ile Afrika kökenli kişiler) incelenirken ile bir başka ülkedeki aynı etnik grubun Örneğin Amerikalı beyaz veya afro Amerikalılar ile Avrupa'da bir ülkede yaşayan Amerikalı beyaz veya Afrikalıların karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Aynı etnik grubun farklı ülkelerde de diğer ülke vatandaşlarından ayrılıp ayrılmadığı ölçülmemiştir. Etnik kökenlerin boş zaman üzerindeki etkisini anlamak, toplumda kültürel anlayışı ve uyumu teşvik etmede kritik öneme sahip olabilir. Bu bilgi, farklı etnik gruplar arasında sosyal entegrasyonu ve uyumu teşvik eden boş zaman etkinliklerinin geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Bu araştırmada iki farklı Avrupa ülkesinde yaşayan aynı etnik kökene sahip ergenlerin diğer etnik gruplardan boş zaman aktivitelerine katılım düzeyleri açısından farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Farklı Ülkelerde yaşayan fakat aynı etnik kökene sahip ergenlerin boş zaman aktivitelerine katılımlarında diğer etnik gruplardan farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için betimleyici tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinde araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Değişkenleri herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası gösterilmez.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada Almanya'da ve Kosova'dan yaşayan 14-24 yaş arası toplam 634 ergen örnekleme oluşturmuştur. Denekler araştırma konusuna uygun olarak Almanya'da yaşayan Almanlardan, Kosova'da yaşayan Arnavutlardan ve aynı etnik kökene sahip olup iki farklı Avrupa ülkesinde yaşayan Türk ergenlerden oluşmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Ülkelere göre örneklemin dağılımı

Ülke	Etnik Grup	N
Almanya	Alman	88
	Türk	75
Kosova	Arnavut	203
	Türk	268

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Bu araştırmada Özekes (2011) tarafından geliştirilmiş boş zaman aktivite ölçeği kullanılmıştır. Özekes'in 2011 çalışmasında ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur. Ölçek sanatsal etkinlikler (alfa, 67), entelektüel etkinlikler (alfa, 72) sosyal etkinlikler (81) pratik etkinlikler (alfa, 67) fiziksel etkinlikler (alfa,75) ve öz bakım etkinlikleri (,68) olmak üzere toplam altı alt ölçekten meydana gelmektedir. Bu doğal çerçevesinde anlamlı bir ölçek olarak değerlendirilmiş ve bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Ölçeğin Almancaya tercümesi Ege üniversitesi Alman dili ve edebiyatı bölümünden bir öğretim üyesi tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Arnavutça'ya tercümesi Kosova'da doğmuş büyümüş Arnavut olup Türkçe bilen ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi RPD Yüksek lisans öğrencisi tarafından yapılmış ve Kosova'da doğup büyümüş Türkçe bilen Ege üniversitesi eğitim Fakültesi RPD Anabilim dalı lisans mezunu Kosovalı bir Türk öğrencisinden Türkçeye çevirmesi istenmiştir. Türkçe çevirinin orjinal Türkçe ölçek ile olan uygunluğu yine Ege Üniversitesi Edebiyat fakültesinde görevli bir öğretim üyesi tarafından karşılaştırılmış tam bir uygunluk sağlayıncaya kadar Arnavutçadan Türkçeye ve tekrar Arnavutçaya tercümeleri sağlanmıştır.

Kullanılan ölçek yaş ve yaşanan ülke sorularının yanı sıra beşli Likert tipi 69 sorudan oluşmakta ve yanıtlar hiçbir zaman 1, nadiren 2, bazen 3, sık sık 4, her zaman 5 olmak üzere puanlanmış ve analizler alt grup etkinliklerinden alınan toplam puanlara göre yapılmıştır.

İşlem: Kişisel bilgi soruları ve anket formu deneklere buldukları ülkedeki eğitim kurumlarında veya farklı sosyal ortamlarda (arkadaş ortamı gibi) uygulanmıştır. Araştırmanın amacı katılımcılara anlatılmış, kendilerini hangi etnik gruba ait hissettiklerine göre milliyetlerini belirtmeleri ve anket sorularına içtenlikle yanıt vererek kendileri için en uygun şıkki işaretlemeleri istenmiştir. Anket formu Alman denekleri Almanca, Arnavut deneklere Arnavutça, Türk deneklere Türkçe olarak uygulanmıştır.

BULGULAR

Veriler SPSS 22 istatistik programı kullanılarak hesaplanmış ve boş zaman aktivitesi ölçeğinin alt aktivite alanlarından ülkelerdeki etnik grupların aldığı puanlar ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve Tablo 2 de gösterilmiştir.

Tablo 2. Etnik gruplara göre boş zaman aktivitelerinin dağılımı

	Ülkeler	N	\bar{x}	S
Sanatsal	Alman	88	2,734	,940
	Alman-Türk	75	2,318	,621
	Kosovalı-Türk	268	2,639	,662
	Kosovalı- Arnavut	203	2,598	,686
	Toplam	634	2,601	,717
Sosyal	Alman	86	3,373	,637
	Alman-Türk	70	2,729	,419
	Kosovalı-Türk	268	2,799	,511
	Kosovalı- Arnavut	203	2,594	,619
	Toplam	627	2,804	,626
Fiziksel	Alman	88	2,668	,939
	Alman-Türk	74	1,904	,319
	Kosovalı-Türk	268	2,010	,319
	Kosovalı- Arnavut	203	2,152	,561
	Toplam	633	2,135	,670
Entelektüel	Alman	82	3,396	,481
	Alman-Türk	69	2,974	,455
	Kosovalı-Türk	268	3,459	,486
	Kosovalı- Arnavut	203	3,246	,541
	Toplam	622	3,328	,523
Pratik	Alman	84	3,013	,584
	Alman-Türk	67	2,148	,502
	Kosovalı-Türk	268	2,621	,533
	Kosovalı- Arnavut	203	2,406	,555
	Toplam	622	2,553	,592
Özbakım	Alman	87	3,371	,632
	Alman-Türk	71	2,903	,628
	Kosovalı-Türk	268	2,876	,683
	Kosovalı- Arnavut	203	2,662	,667
	Toplam	629	2,878	,699

Tablo 3'de de görülebileceği üzere, bu değerler üzerinden yapılan tek yönlü Anova analizi sonuçları sanatsal aktiviteler ($p < ,001$), entelektüel aktiviteler ($p < ,001$) sosyal aktiviteler ($p < ,001$) pratik aktiviteler ($p < ,001$), fiziksel aktiviteler ($p < ,001$) ve öz bakım aktiviteleri ($p < ,001$) etnik gruplara bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Tablo 3. Etnik grup değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Sanatsal Gruplar arası	7.947	3	2.649	5.250	,001
Grup içi	317.896	630	,505		
Toplam	325.842	633			
Sosyal Gruplar arası	37.287	3	12.429	37,152	,001
Grup içi	208.425	623	,335		
Toplam	245.712	626			
Fiziksel Gruplar arası	33.203	3	11.471	38.637	,001
Grup içi	250.669	618	,297		
Toplam	283.872	621			
Entelektüel Gruplar Arası	15.015	3	5.005	19.956	,001
Grup İçi	154.996	618	,251		
Toplam	170.011	621			
Pratik Gruplar Arası	34.414	3	11.471	38.637	,001
Grup İçi	183.487	618	,297		
Toplam	217.901	621			
Özbakım Gruplar Arası	30.640	3	10.213	23.083	,001
Grup İçi	276.539	625	,442		
Toplam	307.179	628			

Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin yapılan Posthock analizlerinde varyanslarının homojen olmadığı görülen sanatsal aktiviteler, sosyal aktiviteler ve fiziksel aktiviteler için Dunnet testi (Tablo 4), varyanslarının homojen olduğu bulunan entelektüel aktiviteler, pratik aktiviteler ve öz bakım aktiviteleri için LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Etnik gruplara göre dunnet çoklu karşılaştırma testi

	Ülkeler		Ortalama Farkı	Standart Hata	P
Sanatsal	Almanya	Alman-Türk	0,416	,123	,05
		Kosovalı-Arnavut	0,095	,108	
		Kosovalı-Türk	1,364	,111	
	Alman-Türk	Kosovalı- Arnavut	-279*	,086	,05
		Kosovalı-Türk	-,320	,082	,05
	Kosovalı-Arnavut	Kosovalı-Türk	-041	,063	
Sosyal	Almanya	Alman-Türk	,645	,085	,05
		Kosovalı-Türk	,574	,077	,05
		Kosovalı-Arnavut	,780	,001	,05
	Alman-Türk	Kosovalı- Türk	-,071	,060	
		Kosovalı-Arnavut	,135	,666	
	Kosovalı-Arnavut	Kosovalı-Türk	,206	,055	,05
Fiziksel	Almanya	Alman-Türk	,764	,107	,05
		Kosovalı-Türk	,658	,106	,05
		Kosovalı-Arnavut	,516	,109	,05
	Alman-Türk	Kosovalı- Türk	-,106	,050	,05
		Kosovalı-Arnavut	-,247	,058	
	Kosovalı-Arnavut	Kosovalı-Türk	,11,165	,056	

Yapılan karşılaştırmalarda Alman-Türk ile Almanya'da yaşayan Türkler arasında sanatsal aktiviteler ($P < ,05$), sosyal aktiviteler ($P < ,05$), fiziksel aktiviteler ($P < ,05$), entelektüel aktiviteler ($P < ,001$), pratik aktiviteler ($P < ,001$) ve öz bakım aktivitelerinin ($P < ,001$) tümünde anlamlı farklar olduğu bulunmuştur.

Aynı şekilde Kosovalı Arnavutlar ile Kosovalı Türkler arasında sosyal ($P < ,05$), entelektüel ($P < ,001$), pratik ($P < ,001$), özbakım ($P < ,001$) aktivitelerinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Sanatsal aktiviteler dışında diğer tüm aktivite türlerin de Almanlar diğer ülkelerin etnik gruplarından (Kosovalı Türk ve Kosovalı Arnavut) anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Entelektüel aktivitelerde sadece Kosovalı Türkler ile anlamlı bir farklılık bulunamamıştır

Almanya'da yaşayan Türkler ile Kosova'da yaşayan Türkler arasındaki karşılaştırmalarda sanatsal ($P < ,05$), entelektüel ($P < ,001$), pratik ($P < ,001$) aktivitelerde fark görülürken, özbakım, fiziksel ve sosyal aktivitelerde iki Türk grubu arasında fark bulunamamıştır

Tablo 5. Etnik gruplara göre lsd çoklu karşılaştırma testi

	Ülkeler		Ortalama Farkı	Standart Hata	P
Entelektüel	Almanya	Alman-Türk	,422	,082	,001
		Kosovalı-Türk	,063	,063	
		Kosovalı-Arnavut	,149	,065	,05
	Alman-Türk	Kosovalı-Türk	,485	,667	,001
		Kosovalı- Arnavut	-,272	,069	,001
	Kosovalı-Arnavut	Kosovalı-Türk	-2,3	,047	,001
Pratik	Almanya	Alman-Türk	,865	,089	,001
		Kosovalı-Türk	,392	,068	,001
		Kosovalı-Arnavut	,607	,071	,001
	Alman-Türk	Kosovalı- Türk	-,473	,074	,001
		Kosovalı-Arnavut	-,258	,077	,001
	Kosovalı-Arnavut	Kosovalı-Türk	-,215	,050	,001
Özbakım	Almanya	Alman-Türk	,467	,106	,001
		Kosovalı-Türk	,494	,082	,001
		Kosovalı-Arnavut	,709	,885	,001
	Alman-Türk	Kosovalı- Türk	,027	,089	,001
		Kosovalı-Arnavut	,241	,091	,05
	Kosovalı-Arnavut	Kosovalı-Türk	,214	,662	,001

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmamızın bulguları ergenlerin boş zaman aktivitelerine katılım düzeylerinin ait oldukları etnik gruba göre farklılaştığını göstermektedir. [Coatsworth ve arkadaşlarının \(2005\)](#) İtalya, Şili ve Amerika örneklemi ile yaptıkları çalışmaların ortaya koyduğu farklı ülkelerdeki ergenlerin boş zaman aktivitelerinde farklılaştıklarına ilişkin bulguları bizim araştırmamızda da bulunan farklılaşmayı destekleyen bulgulardan biridir. Amerika'daki çalışmalarda görüldüğü gibi ([Woodard, 1988](#); [Shinew, Floyd, Parry, 2004](#)) siyah- beyaz ayrımı gibi çok büyük bir toplumsal ayrım görülmesi de Avrupa ülkelerinde de belirli bir etnik gruba ait olmanın en azından ergenlerdeki boş zaman aktivitelerine katılım tercihlerini etkilediğini söyleye biliriz. Bu farkın nedeni [Woodard'ın \(1988\)](#) ileri sürdüğü gibi Afrikalı Amerikalıların irka özgü aktiviteleri seçtiği savı bizim araştırmamızdaki etnik farklılıklarında aynı nedenle olabileceğini gösteriyor olabilir. Boş zaman aktivitelerinin etnik grubun stereotipik düşünceleri tarafından pekiştiriliyor olabileceği düşüncesi ([Shinew ve Ark. 2004](#)) bizim araştırmamızda da bu tür bir farkın ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. [Arnon ve arkadaşlarının \(2008\)](#) araştırmalarında belirttiği gibi ergenlerin kendi arkadaşlarıyla zaman geçirirken ailenin ve yaşanan toplumun daha az önemli değerlendirilmesi arkadaş grubunun kendi etnik grubuna ait bireylerden seçilip toplumsal olanakların göz önüne alınmadan etnik değerlere uygun aktivitelere katılmanın önemini vurguluyor gibi görünmektedir. Bundan sonraki yapılacak çalışmalarda seçilen boş zaman aktivitesinin etnik anlayışa ne kadar uygun olduğunun ölçüldüğü araştırmalar bu konuda daha fazla bilgi verecektir.

Almanya'da yaşayan Almanlar ile Almanya'da yaşayan Türkler arasında tüm aktivitelerde anlamlı farklılıklar olması ve yine aynı şekilde Kosovalı Türkler ile Kosovalı Arnavutlar arasında fiziksel ve sanatsal aktiviteler dışındaki tüm aktivitelerde anlamlı farklılıklar bulunması boş zaman aktivitelerine katılımın içinde yaşanan ülke kültüründen çok etnik grubun sahip olduğu kültürel değerlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. [Shinew ve Vd., \(2004\)](#) çalışmasında gösterdiği gibi etnik gruplar belirli davranışları tercih ederken kendi kültürel değerlerini ve etnik grubun davranış biçimlerini ortaya koyuyor olabilirler.

Sanatsal aktivitelerde Almanların Almanya'da yaşayan Türklerden anlamlı düzeyde farklı olması ve yine aynı şekilde almanya'daki Türklerin Kosova'da yaşayan Türklerden ve Arnavutlardan farklı olması gelişmişlik açısından daha büyük ve farklı olan Alman kültüründe sanatsal aktivitelerin farklılığıyla açıklanabilir. Buna karşın Kosova'da yaşayan Türk ve Arnavutlar olası kısıtlı aktiviteleri ortak kullanmaları nedeniyle birbirinden farklılaşmıyor olabilir. Aktivitelerin çeşitliliğinin ergenlerce değerlendirildiği bir çalışma gelecekte bu konuya netlik kazandıracaktır.

Sosyal aktivitelere baktığımızda Almanların diğer etnik gruplarla anlamlı düzeyde farklılaşması sosyal aktivitelerde etnik grupların kendi gruplarına ait bireylerle kendi kültürlerine ilişkin sosyal aktiviteleri tercih etmesiyle ilişkili olabilir. Aynı şekilde Kosovalı Arnavutlar ile Kosovalı Türkler de kendi kültürlerine ilişkin sosyal aktiviteleri tercih ediyor olabilirler. Bu konuda sosyal aktivitelerin hangi gerekçeyle seçildiği ayrıntılı çalışmalara ihtiyaç görülmektedir.

Fiziksel aktiviteleri incelediğimizde Almanlar diğer etnik gruplardan anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu durumun bir açıklaması Almanya gibi büyük bir ülkede yaşayan Türkler gibi etnik gruplar genellikle aynı bölgede birlikte yaşadıkları çevreler oluşturmaktadırlar. Kuk, Van Han ve Tammaru (2019) bireylerin boş zaman aktivitelerini mahallelerine yakın ortamlarda gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedirler. Bu düşünce Türk mahallelerinde fiziksel alanların o bölgeye özgü farklılaşmış olabileceği ve bu nedenele fiziksel aktivite tercihlerinin farklılaştığını düşündürmektedir. Kosova'da yaşayan etnik gruplar arasında fark olmaması Almanya ya göre çok küçük olan Kosova'da fiziksel aktivite alanlarının belirgin bir etnik grup üstünlüğü olmaya bu ülkedeher iki gruba hitap edecek şekilde dizayn edilmesi nedeniyle olabilir. Gruplar arasındaki farkı sosyo ekonomik düzey ile açıklamak pek mümkün görülmemektedir. Bizim çalışmamızda sosyo ekonomik düzey ölçülmemiştir. Fakat [Floyd ve Shinew'un \(1999\)](#) belirttiği gibi etnik gruplar arasındaki ilişki düzeyi bu farkın nedeni olabilir. Gruplar arasındaki sosyal etkileşim düzeyinin fiziksel aktiviteler üzerindeki etkisi gelecekteki çalışmalarda yararlı olacaktır.

Entelektüel aktivitelerde tüm gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum yaş grubu ve benzer gelişimsel özellikleri nedeniyle soyut bilgi işlem dönemindeki ergenlerin kendi sosyal ilişkileri içinde kendi kültürlerini ilgilendiren konulara ağırlık vermesi ile açıklanabilir. Aynı şekilde pratik yaşam aktiviteleri ve özbakım aktiviteleri arasında fark bulunması akran ilişkilerinin ön plana çıktığı

ergenlik döneminde bireylerin kendi kültürlerinin dolayısıyla akranlarının kabul edeceği şekilde davranışlar sergilemesine neden oluyor gibi görünmektedir.

Araştırmamızda boş zaman aktivitelerine katılımı etkileyen unsurların neler olduğu araştırılmamıştır. Bu yönde yapılacak araştırmalar ergenlerin boş zaman aktivitelerini seçmelerindeki motivatör faktörlerin belirlenmesine yardımcı olacaktır. Bizim araştırmamızda kadın erkek farkına bakılmamıştır. Caldwell ve arkadaşlarının (2004) kadınlarla erkeklerin boş zaman aktiviteleri tercihlerinin farklı olduğu bulguları benzer olgunun farklı etnik kültürlerdeki kadın ve erkeklerde de olup olmadığı konusunda bir araştırmacının yararlı olacağı düşüncesini güçlendirmektedir. Bir başka unsur ise etnik grubun bu aktivitelerin seçimi üzerindeki etkisinin araştırılması gerekliliğidir. Ergenlerin ne tür motivasyonlarla bu aktivitelere katıldığının araştırılması ergenler ve boş zaman aktiviteleri arasındaki ilişkiyi anlamak açısından yararlı olacaktır. Ülkemiz gibi farklı kültürel grupların yaşadığı ülkelerde bu unsurların belirlenmesi hem farklı bölgelerde yaşayan ergenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve buna uygun aktivitelerin planlanması hem de birlikte yaşayan farklı etnik kökenlere sahip ergenleri bir araya getirerek ergenler arasında işbirliği, ortak sosyal yaşam oluşturma davranışlarının kazanılmasında yararlı olacağı düşünülebilir.

Boş zamanın yaşam tarzı çeşitliliği, kültürel akıcılık ve sosyal uyum için önemli etkileri vardır. Farklı etnik kökene ait olmak, çok çeşitli boş zaman seçenekleriyle karşı karşıya olmak anlamına gelebilir. Bu etkinlikleri paylaşmak, sosyal entegrasyonu ve kültürel anlayışı teşvik etmeye yardımcı olacaktır. Öte yandan, boş zaman etkinliklerinde çeşitlilik eksikliği, belirli etnik gruplar arasında daha düşük katılım seviyelerine neden olarak sosyal dışlanmaya yol açabilir. Sonuç olarak, etnik kökenlerin boş zaman üzerindeki etkisini anlamak, toplumda kültürel anlayışı ve uyumu teşvik etmede kritik öneme sahiptir. Etnik köken ve boş zaman aktiviteleri arasındaki ilişkiye bağlı bilgiler farklı etnik gruplar arasında sosyal entegrasyonu ve uyumu teşvik eden boş zaman etkinliklerinin geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Arnon, S. Shamai, S. & Ilatov, Z (2008) Socialization agents and activities of young adolescents. *Adolescence* 43 (170) 373-397.
- Büküşoğlu, N. ve Bayturan, A.F. (2005). Serbest Zaman etkinliklerinin gençlerin psikososyal durumlarına ilişkin algısı üzerindeki rolü. *Ege Tıp Dergisi*, 44 (3), 173-177
- Caldwell, L L. & Darling, N. (1999). Leisure context, parental control and resistance to peer pressure as predictors of adolescent partying and substance abuse. An ecological perspective. *Journal of Leisure Research*, 31 (1) 55-77.
- Caldwell, L L, Baldwin, C.K. Walls, T. & Smith, E. (2004). Preliminary effects of a leisure education program to promote healthy use of free time among middle school adolescents. *Journal of Leisure Research*, 36 (3) 310-335.
- Chilsholm, L. & Hurrelmann, K.(1995) Adolescence in modern europe: pluralized transition patterns and their implications for personal and social risk. *Journal of Adolescence* 18 (2), 129-158
doi.org/10.1006/Jado.1995.1010
- Coatsworth, J.D., Sharp, E. H., Palen, L.A., Darling, N., Cumsille, P. & Marta, E. (2005). Exploring adolescent self-defining Leisure activities and identity experience across three countries. *International Journal Of Behavioral Development* 29(5) 361-370.
- Çifçi, S. & Kumcağız, H. (2023). The relationship between fear of missing out and subjective well-being in adolescent: The mediating role of social comparison and loneliness, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (2), 83-101.
- Darling, N., Caldwell, L.L. & Smith, R. (2005). Participation in school-based & extra curricular activities and adolescent adjustment. *Journal of Leisure Research*, 37(1) 51-76.
- Floyd, M. F. & Shinew, K. I. (1999). Convergence and divergence in leisure style among whites and African Americans: Toward an interracial contact hypothesis. *Journal of Leisure research*. 33 (4) 359-384.
- Iso-Ahola, S. E. & Buttner, K (1981) The emergence of work and leisure ethics from early adolescence to early adulthood, *Journal of Leisure Research*, 13.
- Kim, S., Sung, j., Park, J. & Dittmore, S.W. (2015). The Relationship among leisure attitude, satisfaction and psychological well-being among college students. *Journal of Physical Education and Sports*. 15(1) 70-76.

- Kleiber, D. A., Larson, R. & Csikszentmihalyi, M. (1986) The Experience of leisure in adolescence. *Journal of Leisure Research*. 18 (3) 169-176.
- Kleiber, D. A Caldwell, L L & Shaw, S. M. (1993). Leisure Meanings in adolescence. *society and leisure*, 16 (1) 99-114.
- Kleiber, D. A. (1999). *Leisure experience and human development: A dialectical interpretation* New York: Basic Books
- Kukk, K., Van Ham, M. & Tammaru, T. (2018). Etnicity of leisure: a domains approach to ethnic integration during freetime activities. *Journal of Economic and Human Geography*. 110 (3) 289-302.
- Larson, R. (1994). *Youth organizations, hobbies, and sports as developmental contexts*. In R K Silbereisen ve E. Todt (Eds). *Adolescence in context: The interplay of family school peers and work in adjustment*. New York: Springer.
- Özekes, M.(2011) Ergenlik döneminde boş zaman aktivitelerinin incelenmesi. *Ege Eğitim dergisi* 12(1) 1-21
- Petryn, G. & Zaborski, A.(2009) The influence of individual and regional factors on association between leisure time physical activity and psychological complaints among adolescents in Europe. *Central European Journal of Public Health* 17(4) 215-219.
- Philipp, S. F. (1999) Are we welcome? African American racial Acceptance in leisure activities and the importance given to children's leisure. *Journal of leisure research*. 31 (4) 385-403
- Robertson, B J. (1999). Leisure and family: perspectives of male adolescents who engage in delinquent activity as leisure. *Journal of Leisure Research*, 31.
- Sandahl, D.M (1992). Leisure in our lives: exploring the common leisure occasion. *Journal of Leisure Research*, 24(1), 19-32
- Shinew, K.J. , Floyd, M.F. & Parry, D. (2004) Understanding the relationship between Race and leisure activities and constraints: exploring an alternative framework. *Leisure Science*, 26: 181-199.
- Toprakçı, E. (2017) *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları (3.Baskı)
- Trainor, S., Delfabbro, P., Anderson, S. & Winefield, A. (2009) Leisure Activities and adolescent psychological well being. *Journal of adolescence*, 3 (03), 8-13.
- Tsai, E. H. & Coleman, D. J. (1999) Leisure constraints of chinese immigrants: An explanatory study. *Society and Leisure*. 22. 243-264.
- Van de Akken, O.B.A. & Lees, S. (2001) . Leisure activities and adolescent sexual behavior. *Sex Education* 1(2) 137-147.
- Woodard, M.D. (1988). Class, Regionality and leisure among urban black Americans: The post civil right's era, *Journal of Leisure Research*. 20. 87-105

Special Education Teachers' Views on the Reading-Writing Learning Processes of Individuals with Intellectual Disabilities

Assist. Prof. Dr. Nesime Kübra Terzioğlu
Bolu Abant İzzet Baysal University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-2041-5049
kubrakeskin@ibu.edu.tr

Ayşenur Topaç (Teacher-MA)
Ereğli Guidance and Research Center - Türkiye
ORCID: 0009-0007-7537-4196
ayset1238@gmail.com

Abstract

The starting point for the realization of an instructional activity is the knowledge and skill of reading and writing, which is itself acquired through instruction. Reading, within the scope of; for mental, sensory and psychomotor development areas; It is a complex skill in which a series of activities such as seeing (recognition of writing), making sense, expressing aloud, remembering and evaluating is performed. This skill varies depending on the person performing it. When considering the importance of individuals with intellectual disabilities having reading and writing skills, special education teachers who are primarily responsible for teaching these skills to them are the first to come to mind. Based on this, the purpose of this research is to determine the views of special education teachers regarding the learning of reading and writing skills by individuals with intellectual disabilities. The research, conducted according to the case study approach of qualitative research, had 20 special education teachers as participants. From participants identified through criterion sampling method, it was expected that they have the following criteria: a) currently working as a special education teacher at the time of data collection, and b) having students with intellectual disabilities in their class. The data of the research were analyzed by content analysis and the themes, codes and frequencies of the statements were presented in the findings. The results of the research showed that learning to read and write is important for individuals with intellectual disabilities to continue their daily and social lives. Additionally, most of the participating teachers believe that these skills are important in the workplace as well. Furthermore, the study found that teachers conducted various preparatory activities to improve finger, hand and arm muscles, used the sound-based first reading-writing method and syllable method the most, frequently used reading-writing activities based on play, benefited from resources obtained from the internet during the reading-writing teaching process, encountered some problems related to themselves and their students from families and needed a lot of family support.

Keywords: Special education, Special education teachers, Individuals with intellectual disabilities, Teaching reading-writing, Literacy



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 3, pp. 133-148

Research Article

Received: 2023-04-16
Accepted: 2023-06-08

Suggested Citation

Terzioğlu, N., K. & Topaç, A. (2023). Special education teachers' views on the reading-writing learning processes of individuals with intellectual disabilities, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (3), 133-148.
DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1284054>

Extended Abstract

Problem: The starting point for the realization of an instructional activity is the knowledge and skill of reading and writing, which is itself acquired through instruction. Reading, within the scope of; for mental, sensory and psychomotor development areas; It is a complex skill in which a series of activities such as seeing (recognition of writing), making sense, expressing aloud, remembering and evaluating takes place (Sarı & Gökdağ, 2021). Writing, on the other hand, is a means of conveying our emotions and thoughts through the use of symbols and signs (Akyol, 2021). Writing is considered one of the fundamental language skills, and it is the last and often formally taught of these skills (Coşkun, 2007). Initial literacy, or first reading and writing, can be defined as the sum of all the activities a person engages in to become literate (Yeleğen, 1997). The ultimate goal of initial literacy is to provide individuals with the basic reading and writing skills they will need throughout their lives.

Reading and writing are skills frequently used both in everyday life and in academic contexts. In fact, individuals use these skills repeatedly from the moment they wake up until they go to sleep again. For instance, reading a newspaper, reading the instructions on medication, reading and sending text messages, writing letters and emails, and so on. Moreover, reading and writing are important learning tools, and they form the foundation of many academic skills (Özcan & Yıldız, 2018; Toy & Kesici, 2020). Individuals can acquire a great deal of information through reading and writing. For example, a person can use both reading and writing skills while studying for exams, taking notes while reading. Additionally, these two essential skills are a prerequisite for other academic areas, such as mathematics and science. It is difficult for a person who cannot read and write to learn how to solve mathematical problems.

There are many factors that can influence individuals' reading and writing processes, and the effects of these factors cannot be ignored. These factors can be listed as school readiness, chronological age, family and social environment, learning environment and process (Baştuğ & Demirtaş-Şenel, 2020). Additionally, readiness is one of the most important factors affecting the reading and writing instruction process (Özcan & Yıldız, 2018). Similarly, Akyol (2021) has pointed out that factors such as chronological age, various health problems, general intelligence, mental thinking skills, visual perception, auditory perception, association, attention, and verbal language development significantly affect a child's readiness for reading and writing. As seen in the literature, there are many factors that can affect individuals' learning of reading and writing. In addition to these, it is also believed that having a mental disability, such as intellectual disability, can directly affect the reading and writing process.

Reading and writing are critical skills for successful adaptation to life (McIntyre, Loughran & Towson, 2022). Reading and writing skills, which are considered necessary to function in modern society, facilitate individuals' participation in social life (Garrels, 2019). Due to the importance of reading and writing, they occupy a significant place in individuals' school lives. Individuals encounter reading and writing activities from the moment they start school. The acquisition of these two skills is as important for individuals with intellectual disabilities as it is for normally developing individuals. Therefore, the aim of the current research is to determine the views of special education teachers regarding the learning of reading and writing skills by individuals with intellectual disabilities.

Method: This study was conducted using the case study design, which is one of the qualitative research approaches. 20 special education teachers working in various cities in Turkey participated in this study. From the participants selected according to purposive sampling methods, it was expected that they have a) been practicing special education teaching at the time of data collection, b) had students with intellectual disabilities in their class, and c) voluntarily participated in the research.

As part of the research, interviews were conducted with special education teachers. A semi-structured interview form consisting of two sections, demographic information and interview questions, was used in these interviews. This form was prepared by reviewing relevant literature and was presented to two experts in the field of special education, one with a master's degree and the other with a doctorate degree, for their opinions. Based on the opinions of the experts, the final version of the interview form was created. The demographic information section of the form includes questions about the teachers' age, gender, years of service, undergraduate degree program, education level, institution worked for, and class level. The interview questions section includes seven questions aimed at determining the views

of special education teachers regarding the learning of reading and writing skills by individuals with intellectual disabilities.

The interviews were conducted with 20 participants selected according to the criterion sampling method, in a quiet environment on days and times convenient for the participants. Prior to starting the interviews, oral consent was obtained from the participants for audio recording, and the interviews were recorded using a voice recorder.

The data obtained in the research was analyzed using content analysis method. In this context, first, the audio recordings of the interviews were transferred to the computer environment by listening to them. What was heard from the audio recordings was saved as it is without any changes. Then, codes were given to each interviewed person and the interviews were arranged in order. The transcripts of the interviews were examined by the researchers, divided into meaningful sections, discussed and coded for what each section conceptually corresponded to. As a result of coding, a code list was created, and the data were classified according to these codes. After this process, the codes were combined and examined, and these codes were grouped under some themes. In addition, the frequency of the codes and themes were calculated, and the data were supported with direct quotes.

To ensure internal and external validity in the research, attention was paid to some points. To increase the internal validity of the research, the findings obtained in the research were presented to the reader in a way that is consistent with the previously created conceptual framework. In addition, direct quotes were frequently used in the research to confirm the findings and as an alternative way to explain the findings. To ensure external validity, the participants of the research, research design, data collection, and other research processes were explained in detail.

Findings: The results of the research showed that learning to read and write is important for individuals with intellectual disabilities to continue their daily and social lives. Additionally, most of the participating teachers believe that these skills are also important in the workplace. In summary, this research found that teachers engage in various preparatory activities, such as developing finger, hand, and arm muscles, and mostly use phonics-based and syllable-based methods for teaching reading and writing. They frequently use game-based activities and utilize online resources for teaching. They also face some problems related to students and their families and heavily rely on family support.

Suggestions: Based on the findings of this research, some recommendations can be made. The study group in this research is limited to 20 teachers. The first recommendation that can be made based on this is that the generalizability of the findings can be increased by conducting research with larger study groups. The second recommendation is that the results obtained in this research can be expanded by using different research methods. Additionally, this research is limited to teacher opinions on the learning of reading and writing for individuals with intellectual disabilities. Student and family perspectives can also be obtained on this issue.

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Okuma-Yazma Öğrenmelerine İlişkin Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri

Dr. Öğr. Üyesi Nesime Kübra Terzioğlu
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0002-2041-5049
kubrakeskin@ibu.edu.tr

Ayşenur Topaç (YL- Öğretmen)
Ereğli Rehberlik ve Araştırma Merkezi- Türkiye
ORCID: 0009-0007-7537-4196
ayset1238@gmail.com

Özet

Bir öğretimsel faaliyetin gerçekleşebilmesinin başlangıç noktası, kendisi de öğretimle kazanılan, okuma ve yazma bilgi ve becerisidir. Okuma, kapsamında; zihinsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarına yönelik; görme (yazının tanınması), anlamlandırma, sesli ifade etme, hatırlama ve değerlendirme gibi bir dizi etkinliğin gerçekleştiği karmaşık bir beceridir. Bu beceri gerçekleştiren kişi bağımlı değişkenlik gösterir. Zihinsel yetersizliği olan bireyler için okuma-yazma becerisine sahip olmalarının önemi düşünüldüğünde, akla ilk olarak bu becerilerin onlara öğretiminden başlıca sorumlu olan özel eğitim öğretmenleri gelmektedir. Buradan yola çıkılarak; bu araştırmanın amacı, zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yaklaşımlarından durum desenine göre gerçekleştirilen araştırmaya 20 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenen katılımcılardan; a) araştırma verilerinin toplandığı anda özel eğitim öğretmenliği yapıyor olması ve b) sınıfında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin olması ölçütlerine sahip olması beklenmiştir. Araştırmanın verileri içerik analiziyle analiz edilmiş olup bulgularda tema, kod ve söylenme sıklıklarına yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçları zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma-yazma öğrenmelerinin günlük ve sosyal yaşamlarını devam ettirmeleri için önemli olduğunu göstermiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin çoğu, bu becerilerin iş hayatında da önemli olduğunu düşünmektedir. Bunlara ek olarak araştırmanın sonucunda öğretmenlerin parmak, el ve kol kaslarını geliştirme gibi birçok hazırlık çalışması yaptıkları, en çok ses esaslı ilk okuma-yazma yöntemi ve hece yöntemini kullandıkları, oyuna dayalı okuma-yazma etkinliklerini sıklıkla kullandıkları, okuma-yazma öğretimi sürecinde internetten edindikleri kaynaklardan yararlandıkları, okuma-yazma sürecinde öğrencilerin kendileriyle ve onların aileleriyle ilişkili bazı sorunlarla karşılaştıkları ve son olarak aile desteğine çok ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, Özel eğitim öğretmenleri, Zihinsel yetersizliği olan bireyler, Okuma-yazma öğretimi, Okuryazarlık



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 3, ss. 133-148

136

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-04-16
Kabul: 2023-06-08

Önerilen Atıf

Terzioğlu, N., K. ve Topaç, A. (2023). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (3), 133-148. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1284054>

GİRİŞ

Eğitimle çocuklar bireyselleri ekseninde toplumsala, evrensele kazandırılmaya ve uyumlandırılmaya çalışılır. Öğretim, söz konusu çalışmaların anahtarı konumunda olmak üzere eğitimi vücuda getiren anaokulu ile başlayıp doktora kadar uzanan formal bir süreçtir (Toprakçı, 2017). Bir öğretimsel faaliyetin gerçekleşebilmesinin başlangıç noktası, kendisi de öğretimle kazanılan, okuma ve yazma bilgi ve becerisidir. Okuma, kapsamında; zihinsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarına yönelik; görme (yazının tanınması), anlamlandırma, sesli ifade etme, hatırlama ve değerlendirme gibi bir dizi etkinliğin gerçekleştiği karmaşık bir beceridir (Sarı & Gökdağ, 2021). Temel dil becerilerinden biri olarak kabul edilen yazma ise duygu ve düşüncelerin işaret ve sembolleri kullanılarak aktarılmasıdır (Akyol, 2021; Coşkun, 2007). İlk okuma-yazma ise bireye okuryazarlığın öğretilmesi ve bireyin öğrenmesi sürecinde gerçekleştirdiği faaliyetlerin tümü olarak tanımlanabilir (Yeleşen, 1997). İlk okuma-yazmada nihai amaç bireye, yaşamı boyunca temel dil becerileri doğrultusunda ihtiyaç duyacağı temel okuma ve yazma becerisinin edinimini sağlamaktır.

Okuma ve yazma hem günlük hayatta hem de akademik hayatta sıklıkla kullanılan becerilerdendir. Öyle ki birey, uyandırdığı andan tekrar uyuyana kadar bu becerileri defalarca kullanmaktadır. Bu duruma gazete okumak, eve gelen faturayı okumak, içilecek olan ilacın prospektüsünü okumak gibi örnek verilebilir. Günlük hayatta sıklıkla kullanılan okuma ve yazma, aynı zamanda bir öğrenme aracıdır. Okuma ve yazma çoğu akademik becerinin de temelini oluşturmaktadır (Özcan & Yıldız, 2018; Toy & Kesici, 2020). Bu iki önemli beceri; matematik, fen bilimleri gibi diğer akademik alanların önkoşuludur. Örneğin, buradan yola çıkılarak okuyamayan ve yazamayan bir bireyin matematik problemlerini çözmeyi öğrenmesinin zor olabileceği söylenebilir.

Bireylerin okuma ve yazma öğrenme-öğretme sürecini etkileyen birçok etmen vardır. Bu etmenler; okul olgunluğu, hazır bulunuşluk, takvim yaşı, aile ve sosyal çevre, takvim yaşı, çeşitli sağlık problemleri, genel zekâ durumu, zihinsel düşünme becerisi, görsel algı, işitsel algı, ilişkilendirme, dikkat, sözel dil gelişimi, öğrenme ortamı ve süreci şeklinde sıralanabilir (Akyol, 2021; Baştuğ & Demirtaş-Şenel, 2020; Kayahan- Yüksel ve Emmioğlu- Sarıkaya, 2021; Özcan & Yıldız, 2018). Kuşkusuz bu faktörlerin en önemlilerinden biri de, çocuğun öğrenme nitel ve nicelini çoğunlukla onun özellik, yetenek ve yeterliliğinin belirliyor olmasıdır (Toprakçı, 2017). Toplumlar varlıklarını devam ettirebilmek için bütün bireylerini eğitim sürecine dahil etmek zorundadırlar. Bu zorunluluk normal gelişim gösteren akranlarından anlamlı derecede farklılık gösteren bireylerin, eğitim ve öğretimleri için genel eğitimden farklılaşan "Özel Eğitim" gereksinimini ortaya çıkarmıştır (Demirtaş, Arslan ve Güven, 2016). Bugün bir bilim olarak incelenen bu gereksinimin boyutları fiziksel yetersizlikten zihinsel yetersizliğe birçok unsuru kapsayabilmektedir (Şahbaz ve Çağ-Adıgüzel, 2022; Toprakçı, 2016). Buna göre bir bireyin zihinsel yetersizlik gibi bir engelle sahip olması, eğitim sürecinin başlangıç aşaması olan okuma-yazması sürecini etkileyebilir.

Zihinsel yetersizlik; zihinsel işlevlerde ortalamanın iki standart sapma altında kalan, kavramsal, sosyal ve uyumsal becerilerde eksiklikler ya da sınırlılıklar gösteren ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için kullanılan bir terimdir (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAID], 2010). Bu bireylerin sahip oldukları düşük zekâ seviyesi, bilişsel sorunlar, ince motor becerilerdeki güçlükler, görsel ve işitsel algıdaki sınırlılıklar, bellek problemleri ilgi ve dikkat sınırlılıkları gibi özellikleri onların okuma-yazma öğrenme süreçlerini zorlaştırmaktadır (Alnahdi, 2015; Conners, 2003; Garrels, 2019; Hallahan & Kauffman, 2006; Heward vd., 2017; Kirk vd., 2011).

Okuma ve yazma, hayata başarılı bir şekilde uyum sağlamak için kritik becerilerden biridir (McIntyre vd., 2022). Modern toplumda işlev görmek için gerekli kabul edilen okuma-yazma becerileri, bireylerin toplumsal hayata katılmasını kolaylaştırmaktadır (Garrels, 2019). Okuma ve yazmanın bu denli önemli olmasından dolayı bireylerin okul hayatlarında büyük bir yer kaplamaktadır. Bireyler okula başladıkları andan itibaren okuma-yazma etkinlikleriyle karşılaşmaktadırlar. Bu iki becerinin edinimi, normal gelişim gösteren bireyler için ne kadar önemliyse zihinsel yetersizliği olan bireyler için de o kadar önemlidir. Zihinsel yetersizliğin şiddeti ne olursa olsun her birey, okuma ve yazmayı öğrenme fırsatına sahip olmalıdır (McIntyre vd., 2022). Bu bireylerin bağımsız bir şekilde yaşayabilmeleri, kendi gereksinimlerini karşılayabilmeleri, toplumsal hayata katılabilmeleri için okuma ve yazma becerine sahip olmaları gerekmektedir (Döngel, 2009).

Alanyazın incelendiğinde genel olarak özel eğitime gereksinimi olan çocukların öğrenmelerini etkileyen faktörlere dönük (örneğin öğretmen) çalışmaların varlığından söz edilirken (Atik ve Düzdemir, 2023), zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma-yazma becerilerine ilişkin birçok çalışmanın olduğu görülmektedir (Afacan & Wilkerson, 2010; Akçin, 2018; Akdağ, 2019; Başal & Batu, 2002; Deliveli, 2020; Deniz & Sarı, 2017; Şengül & Akçin, 2010; Tokta & Avcıoğlu, 2012; Toy & Kesici, 2020). Örneğin, Başal & Batu (2002) zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerini incelemişlerdir. Çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde farklı öğretim yöntemleri bilmediklerini ve cümle yönteminin zihin yetersizliği olan bireyler için uygun olduğunu düşündükleri ortaya konmuştur. Şengül & Akçin (2010) zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretme konusunda özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Bu çalışmada, okuma-yazma öğretiminde özel eğitim öğretmenleri yöntem seçerken tek yönetime odaklanmasalar da çoğunlukla ses ile cümle yöntemini tercih ettikleri görülmüştür. Yine başka bir çalışmada, Deniz & Sarı (2017) zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin ve bu öğretimlerde en çok tercih edilen yöntemi belirlemeye çalışmışlardır. Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen bu çalışmaya 27 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonunda özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerine okuma-yazma öğretirken farklı yöntemler kullandıkları ve öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde en çok cümle yöntemini tercih ettikleri görülmüştür. Tokta & Avcıoğlu (2012) ise, sınıfında zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, bu öğrencilere okuma-yazma öğretiminde ses temelli yöntemin kullanılmasının etkililiğine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. 18 öğretmenin katılımcı olduğu araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çoğunun zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma-yazma öğretiminde ses temelli yöntemin olumlu etkisi olduğunu belirttikleri görülmüştür. Özetle; zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik yapılan okuma-yazma çalışmaları incelendiğinde bu çalışmaların genellikle okuma-yazma becerilerinin öğretimi ve bu konuda paydaşların görüşlerinin alınması üzerine olduğu görülmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan bireyler için okuma-yazma becerisine sahip olmalarının önemi düşünüldüğünde, akla ilk olarak bu becerilerin onlara öğretiminden başlıca sorumlu olan özel eğitim öğretmenleri gelmektedir. Bu bağlamda özel eğitim öğretmenlerinin bu bireylerin okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin görüşleri önemlidir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşlerinin alanda çalışan öğretmenlere, uzmanlara ve ailelere katkısının olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları, alanyazında var olan çalışmaların sonuçlarını desteklemesi ve genişletmesi bakımından katkı sağlayacaktır. Buradan yola çıkılarak bu araştırmanın amacı zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir.

YÖNTEM

1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenmelerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Durum çalışması, bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmanın verileri görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Görüşme, önceden planlanan ve ciddi bir amaç uğruna yapılan, soru sorma ile yanıtlamaya dayalı karşılıklı ve etkileşimli yürütülen araştırma tekniğidir (Stewart & Cash, 1985).

2. Katılımcılar

Bu çalışmaya Türkiye'nin çeşitli illerinde çalışmakta olan 20 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada katılımcılardan; a) araştırma verilerinin toplandığı anda özel eğitim öğretmenliği yapıyor olması ve b) sınıfında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin olması ölçütlerine sahip olması beklenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1’de görüldüğü üzere katılımcılardan %50’si kadın, %50’si erkektir. Katılımcıların yaşları 25-37 arasında çeşitlilik göstermektedir ancak çoğu yirmili yaşlardadır. Çizelge 1 katılımcıların eğitim durumlarına göre incelendiğinde ise öğretmenlerin %95’inin lisans programından ve hepsinin özel eğitim bölümlerinin birinden mezun oldukları göze çarpmaktadır. Katılımcıların hizmet süreleri incelendiğinde ise öğretmenlerin %35’inin dört, %25’inin beş, %15’inin üç ve %10’unun iki yıldır özel eğitim öğretmenliği yaptıkları görülmektedir. Son olarak katılımcıların şu anda çalıştıkları kurum/sınıf durumlarına bakıldığında öğretmenlerin %80’ini özel eğitim uygulama okullarında, %20’si ise özel eğitim sınıflarında çalışmaktadırlar.

Çizelge 1. Katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler (n=20)

Tanımlayıcı Özellikler	f	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	10	50
Erkek	10	50
<i>Yaş</i>		
25	3	15
26	3	15
27	3	15
28	4	20
29	5	25
32	1	5
37	1	5
<i>Eğitim Durumu</i>		
Lisans	19	95
Yüksek Lisans	1	5
Doktora	0	0
<i>Mezun Olunan Öğretmenlik Programı</i>		
Zihin Engelliler Öğretmenliği	9	45
Özel Eğitim Öğretmenliği	7	35
İşitme Engelliler Öğretmenliği	3	15
Görme Engelliler Öğretmenliği	1	5
<i>Hizmet Süresi</i>		
2	1	5
3	5	25
4	7	35
5	1	5
7	2	10
8	3	15
10	1	5
<i>Şu Anda Çalışılan Kurum/Sınıf</i>		
Özel Eğitim Uygulama Okulu	16	80
Özel Eğitim Sınıfı	4	20

3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada demografik bilgi ve görüşme soruları olmak üzere iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form ilgili literatür taranarak hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu özel eğitim alanında biri yüksek lisans diğeri doktora derecesine sahip iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunun demografik bilgiler bölümünde öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, hizmet yılı, mezun oldukları lisans programı, öğrenim durumu, çalışılan kurum ve sınıfın düzeyini öğrenmeye yönelik sorular vardır. Görüşme soruları bölümünde ise zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma öğrenmelerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik yedi soru yer almaktadır. Bu sorulara aşağıda yer verilmiştir.

1. Özel eğitim öğretmenlerine göre zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretmenin yeri ve önemi nedir?
2. Özel eğitim öğretmenleri, zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretimine başlamadan önce ne tür hazırlık çalışmaları yapmaktadırlar?
3. Özel eğitim öğretmenleri, zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretiminde hangi yöntemleri kullanmaktadırlar?

4. Özel eğitim öğretmenleri, zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretimi sürecinde ne tür etkinlikler yapmaktadırlar?
5. Özel eğitim öğretmenleri, zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretimi sürecinde ne tür kaynaklar kullanmaktadırlar?
6. Özel eğitim öğretmenleri, zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretimi sürecinde ne tür zorluklarla karşılaşmaktadırlar?
7. Özel eğitim öğretmenleri, zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretimi sürecinde ne tür desteklere gereksinim duymaktadırlar?

4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecine başlanılmadan önce etik kurul başta olmak üzere gerekli izinler alınmıştır. Araştırma için izinler verildikten sonra araştırmacılar görüşmelere başlamışlardır. Ölçüt örnekleme göre belirlenen 20 katılımcıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların uygun olduğu gün ve saatlerde, sessiz bir ortamda yapılmıştır. Görüşmelere başlanılmadan önce katılımcılardan ses kaydı almak için sözlü izin alınmış ve görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu bağlamda öncelikle görüşmelerin ses kayıtları dinlenerek bilgisayar ortamına aktarımı yapılmıştır. Ses kayıtlarından duyulanlar, olduğu gibi herhangi bir değişiklik yapılmadan kaydedilmiştir. Daha sonra her bir görüşülen kişiye kodlar verilerek (Örneğin; Ö1, Ö2, Ö3) görüşmeler sıraya koyulmuştur. Görüşmelerin dökümleri araştırmacılar tarafından incelenmiş, anlamlı bölümlere ayrılmış, her bir bölümün kavramsal olarak neye karşılık geldiği üzerinde konuşulmuş ve kodlanmıştır. Kodlamalar sonucu bir kod listesi oluşturulmuş ve veriler bu kodlara göre sınıflandırılmıştır. Bu işlemde sonra kodlar bir araya getirilerek incelenmiş ve bu kodlar bazı temalar altında birleştirilmiştir. Ayrıca kodların ve temaların söylenme sıklığı hesaplanmış ve elde edilen veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada iç ve dış geçerliği sağlamak amacıyla bazı noktalara dikkat edilmiştir. Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla, araştırmada elde edilen bulgular önceden oluşturulan kavramsal çerçeve ile uyumlu bir şekilde okuyucuya sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın bulgularını teyit etmek ve bulguları açıklamada alternatif bir yol olarak doğrudan alıntılar sıklıkla araştırmada kullanılmıştır. Dış geçerliğini sağlamak amacıyla ise araştırmanın katılımcıları, araştırma deseni, veri toplama ve diğer araştırma süreçleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini ölçmek amacıyla yazarlardan farklı bir uzmanın değerlendirmesine başvurulmuştur. Bu uzmandan ses kayıtlarının %30'unu dinlemesini, dinledikleri ile yazılı dökümleri karşılaştırması beklenmiştir. Ayrıca elde edilen verilerin temaları ve kodları bu uzmana açıklanmış ve uzmanın görüşleri alınmıştır. Süreçte "Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü (Huberman & Miles, 1994) kullanılmış ve güvenilirlik %100 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Okuma-Yazmanın Yeri ve Önemi

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenlerine zihinsel yetersizliği olan bireyler için okuma-yazma öğretiminin yeri ve önemi sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtlarından yola çıkılarak "günlük/sosyal yaşam", "iş yaşamı" ve "akademik yaşam" kodları oluşturulmuştur. Bu kodlardan yola çıkılarak ise "bağımsızlaşma" temasına ulaşılmıştır. Oluşturulan tema ve kodlar Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2. "Bağımsızlaşma" temasına ilişkin kod ve frekanslar

Tema	Kod	Kod Tekrar
Bağımsızlaşma	Günlük/Sosyal Yaşam	20
	İş Yaşamı	6
	Akademik Yaşam	4

Çizelge 2 incelendiğinde; katılımcıların, zihinsel yetersizliği olan bireylerin bağımsızlaşabilmesi için okuma-yazma öğretiminin gerekli olduğu vurgusunu yaptığı göze çarpmaktadır. Yine mevcut çizelgede "günlük/sosyal yaşam" kodunun katılımcılar tarafından 20 kere tekrar edildiği görülmektedir. Katılımcılar bu kodla, zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma-yazma öğrenmesinin onların günlük/sosyal yaşamı için gerekli olduğu ancak böylelikle bağımsızlaşabileceklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşmelerde özellikle okuma-yazma becerisinin işlevselliğine vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu konuya ilişkin görüşlerini Ö1 "Şimdi şöyle okuma-yazma dediğimiz şey, hayatın her alanında olan bir şey. Eğer biz bu çocukların bağımsızlaşmasını istiyorsak ki her zaman bunu savunuruz, bu çocuğun bineceği otobüsün ismini okuyabilmesi, ineceği durağın ismini okuyabilmesi lazım. Ya da bir markete gittiği zaman alacağı şeyin ismini okuyabilmesi lazım." şeklinde ifade etmiştir.

Çizelge 2'de "iş yaşamı" kodunun öğretmenler tarafından 6 kere tekrar edildiği görülmektedir. Özel eğitim öğretmenleri, zihinsel yetersizliği olan bireylerin iş yaşamına katılabilmeleri ve bu yaşamda başarılı olabilmeleri için okuma-yazma becerisine sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar iş yaşamında gerekli olan evrakların okunması, imzalanması gibi durumlarda bu becerilerin kritik olduğunu düşünmektedirler. Bu konuya ilişkin görüşlerini Ö3 "İş hayatında olan zihin engelliler için okuma ve yazma kritiktir. Örneğin, önlerine bir kâğıt geldiğinde okuyarak imzalamaları gerekir. Yani mesela kandırılma olaylarının biraz daha önüne geçmiş olunur. Hani bu yüzden okuma-yazma bilmeleri çok önemli." şeklinde belirtmiştir.

Ayrıca katılımcı öğretmenlerin "akademik yaşam" kodunu ise 4 kere tekrar edildiği görülmektedir. Özel eğitim öğretmenleri, zihinsel yetersizliği olan bireylerin matematik gibi diğer akademik alanlarda da başarılı olabilmeleri için okuma-yazma becerisine sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin görüşlerini Ö20 "Okuma-yazma, tabii ki birçok beceri için ön koşul bence. Bu bireylerin birçok akademik düzeyde ilerleyebilmeleri için okuma-yazma öğrenmeleri gerekiyor. Yani ben bu alanda çalıştım ve genelde zihinsel yetersizliği olan bireylerin, okuma-yazmayı öğrendikten sonra çok iyi bir seviyeye gelebildiklerini ve ilerleyebildiklerine şahit oldum. Bu bireyler, okuma-yazma olmadan belli bir düzeyde kalıyorlar ama okuma-yazma olunca ilerlemeleri daha hızlı ve daha güzel oluyor." cümleleriyle ifade etmiştir.

2. Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Yaptıkları Hazırlık Çalışmaları

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenlerine zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretimine başlamadan önce ne tür hazırlık çalışmaları yaptıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtlarından yola çıkılarak "parmak, el, kol kaslarını geliştirme", "boyama ve çizgi çalışmaları", "kalem tutma çalışmaları", "görsel ve işitsel algı çalışmaları", "dikkat geliştirici çalışmalar" kodları oluşturulmuştur. Bu kodlardan yola çıkılarak ise "hazırlık çalışmaları" temasına ulaşılmıştır. Oluşturulan tema ve kodlar Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. "Hazırlık Çalışmaları" temasına ilişkin kod ve frekanslar

Tema	Kod	Kod Tekrar
Hazırlık Çalışmaları	Parmak, El, Kol Kaslarını Geliştirme	14
	Boyama ve Çizgi Çalışmaları	14
	Kalem Tutma Çalışmaları	12
	Görsel ve İşitsel Algı Çalışmaları	12
	Dikkat Geliştirici Çalışmalar	7

Çizelge 3 incelendiğinde; özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretimine başlamadan önce çeşitli hazırlıklar yaptıkları görülmektedir. Yine mevcut çizelgede "parmak, el, kol kaslarını geliştirme" kodunun katılımcılar tarafından 14 kere tekrar edildiği göze çarpmaktadır. Bu konuya ilişkin görüşlerini Ö4 "Hazırlık çalışması olarak bireylerin el kasları, parmak kasları gelişmiş mi buna bir bakıyoruz. Eğer ki gelişmediyse oyuncak hamuru ile oynatma, kâğıt yırtma-kesme gibi etkinliklerle kasları geliştirmeye çalışırım. Bu çalışmaları, okuma-yazmaya hazırlığın bir parçası olduğunu düşünüyorum, ben bunlarla başlıyorum." şeklinde belirtmiştir.

Çizelgede "boyama ve çizgi çalışmaları" kodunun ise katılımcılar tarafından 14 kere tekrar edildiği göze çarpmaktadır. Öğretmenler, zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma-yazma öğrenebilmeleri için öncelikle boyama ve çizgi çalışmalarının yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin düşüncelerini Ö2 "Okuma-yazmaya başlamadan önce karalama çalışmaları daha sonra sınırlı alan

boyama çalışmaları daha sonrasında ise çizgi üzerinde gitme şeklinde çalışmalar yaptırmaktayım." cümleleriyle ifade etmiştir.

Boyama ve çizgi çalışmalarını, "kalem tutma çalışmaları" takip etmektedir. Bu kodun katılımcılar tarafından 12 kere tekrar edildiği Çizelge 3'te görülmektedir. Bu konuya ilişkin görüşlerini Ö11 "Ya şu şekilde öğrenci öncelikle kalem tutabiliyor mu bunu sormak lazım. Eğer öğrenci doğru bir şekilde kalem tutamıyorsa hazırlık çalışmalarında en çok buna yer veririm." şeklinde belirtmiştir. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar doğrultusunda; öğretmenlerin kalem tutmayı okuma-yazmanın önkoşul becerisi olarak gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak katılımcı öğretmenler, öğrencilere kalemi tanıttıkları, kalemin nasıl tutulacağı konusunda model oldukları, kalem tutabilmek için gerekli olan motor becerilere de ayrıca çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 3 incelendiğinde; "görsel ve işitsel algı çalışmaları" kodunun katılımcılar tarafından 12 kere tekrar edildiği göze çarpmaktadır. Bu konuya ilişkin düşüncelerini Ö6 "Bence okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında, işitsel ve görsel algı çalışmaları çok önemli bir yer tutuyor. Algı çalışmalarının içerisinde kategoriler oluşturma, sınıflandırma ve eşleme çalışmalarına ağırlık veriyorum." şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak öğretmenlerin görsel ve işitsel algı çalışması kapsamında, eşleme ve sınıflama etkinliklerinin üzerinde sıkça durdukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Görsel ve işitsel algı çalışmalarını, "dikkat geliştirici çalışmalar" kodunun takip ettiği çizelgede görülmektedir. Özel eğitim öğretmenleri (f=7), okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında dikkat geliştirici çalışmalara yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin Ö3 "Dikkat sürelerinin ne kadar olduğunu ölçüyoruz. Eğer çocuk, işte belli bir süre belli bir dakika eğer sırasında oturuyorsa dikkatini toplamış sayabiliriz. Dikkat süresi öğrencilerimin kısaysa dikkatlerini geliştirmek için etkinlikler yapıyorum." cümlelerini kurmuştur.

3. En Çok Kullanılan Okuma-Yazma Öğretim Yöntemleri

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenlerine zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretiminde en çok kullandıkları yöntemler sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtlarından yola çıkılarak "ses esaslı ilk okuma yazma yöntemi", "hece tekniği", "cümle tekniği", "ses esaslı ilk okuma yazma yöntemi ve hece tekniğinin birlikte kullanımı" kodları oluşturulmuştur. Bu kodlardan yola çıkılarak ise "bireşim yöntemleri", "çözümlemeye dayalı yöntemler" ve "karma yöntemler" temalarına ulaşılmıştır. Oluşturulan tema ve kodlar Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. "Bireşim Yöntemleri", "Çözümlemeye Dayalı Yöntemler" ve "Karma Yöntemler" temalarına ilişkin kod ve frekanslar

Tema	Kod	Kod Tekrar
Bireşim Yöntemleri	Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Yöntemi	15
	Hece Tekniği	11
Çözümlemeye Dayalı Yöntemler	Cümle Tekniği	4
Karma Yöntemler	Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Yöntemi ve Hece Tekniğinin Birlikte Kullanımı	2

Çizelge 4 incelendiğinde; özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretiminde çeşitli yöntemleri kullandıkları görülmektedir. Yine mevcut çizelgede öğretmenlerin bireşim yöntemlerini ağırlıklı kullandıkları göze çarpmaktadır. Öğretmenler bireşim yöntemlerinden "ses esaslı ilk okuma yazma yöntemi" kodunu 15 kere tekrar etmiştir. Bu konuya ilişkin görüşlerini Ö5 "Ses temelli cümle yöntemi benim kesinlikle en çok kullandığım yöntemdir. Bu yöntem sayesinde öğrenciler okuma-yazmayı çok rahat anlamlandırabiliyor. Ses esaslı yöntemin çok daha işlevsel olduğunu düşünüyorum zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için." şeklinde belirtmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenler, ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi yani ses temelli cümle yönteminin ezber öğrenmelerin önüne geçtiği bu nedenle de zihinsel yetersizliği olan bireylerle okuma-yazma çalışırken sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4 incelendiğinde; özel eğitim öğretmenlerinin bireşim yöntemlerinden "hece tekniği" kodunu 11 kere tekrar ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenler, hece tekniğinin daha kolay olduğunu ve okuma-yazmada ilerlemeyi hızlandırdığını düşünmektedirler. Konuya ilişkin düşüncelerini

Ö6 "Ben en çok hece tekniği yöntemini tercih ediyorum. Başarı hissini çok daha çabuk tattırıyor öğrenciye. Dolayısıyla öğrenci bu motivasyonu aldığı anda ilerlemesi çok daha rahat oluyor. Zihinsel yetersizliği olan bireylerle öğretim yaparken çok daha kullanışlı, rahat ve konforlu olduğunu düşünüyorum bu yöntemin. Çok daha hızlı sonuca ulaştırıyor." şeklinde belirtmiştir.

Hece tekniğinin yanı sıra katılımcıların, zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretiminde çözümlenmeye dayalı yöntemleri de kullandıkları araştırmanın bir diğer bulgusudur. Öğretmenler çözümlenmeye dayalı yöntemlerinden "cümle tekniği" kodunu 4 kere tekrar etmiştir. Bu konuya ilişkin görüşlerini Ö11 "Deneyimlerimle cümle yöntemini kullandım, işe yaradığını gördüm. Ses yöntemini birkaç ay denedim ama cümle yöntemine geri döndüm. Cümle yönteminde daha çok görsel var, daha somut bir cümle var çünkü." şeklinde belirtmiştir.

Çizelge 4 incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin (f=2) zihinsel yetersizliği olan bireylerle okuma-yazma çalışırken karma yöntemi de kullandıkları görülmüştür. Bu öğretmenler tek bir yöntemle okuma-yazmada ilerlemek yerine etkili buldukları iki farklı yöntemi bir arada kullanmanın faydalı olabileceği düşüncesindedirler.

4. Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenlerine zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretiminde ne tür etkinliklere yer verdikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtlarından yola çıkılarak "oyuna dayalı etkinlikler", "görsele dayalı etkinlikler", "çalışma kâğıdı ve kitap etkinlikleri" ve "kullanılan yöntemin gerektirdiği etkinlikler" kodları oluşturulmuştur. Bu kodlardan yola çıkılarak ise "etkinlik" temasına ulaşılmıştır. Oluşturulan tema ve kodlar Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. "Etkinlik" temasına ilişkin kod ve frekanslar

Tema	Kod	Kod Tekrar
Etkinlik	Oyuna Dayalı Etkinlikler	20
	Görsele Dayalı Etkinlikler	18
	Çalışma Kâğıdı ve Kitap Etkinlikleri	17
	Kullanılan Yöntemin Gerektirdiği Etkinlikler	12

Çizelge 5 incelendiğinde; özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretiminde çeşitli etkinliklere yer verdikleri görülmektedir. Yine mevcut çizelgede öğretmenlerin oyuna dayalı etkinlikleri ağırlıklı olarak kullandıkları göze çarpmaktadır. Öğretmenler "oyuna dayalı etkinlikler" kodunu 20 kere tekrar etmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde; balon oyunları, bulmaca oyunları ve tombala oyunlarının sıklıkla tercih edildiği göze çarpmaktadır. Bu konuya ilişkin düşüncelerini Ö19 "Oyun etkinlikleri yapıyorum. O da şu şekilde oluyor hece yönteminde mesela ba hecesini öğretirken balon şişirip balonun üstüne ba yazıp balonla oynuyoruz." şeklinde ifade etmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin (f=18) okuma-yazma öğretimlerinde sıklıkla yer verdiği bir diğer etkinlik türünün görsele dayalı etkinlikler olduğu görülmektedir. Bu konuya ilişkin Ö6 "Genelde resimlerle öğreniyorum" diye bir setim var, bu set üzerinden ilerliyorum. Sette resimlerin anlamlandırılmasına da ağırlık verildiği için kullanışlı buluyorum ve belli bir çerçeve sunduğu için pratik olduğunu düşünüyorum." cümlelerini kurmuştur.

Çizelge 5 incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin "çalışma kâğıdı ve kitap etkinlikleri" kodunu ise 17 kere tekrar ettikleri görülmüştür. Konuya ilişkin Ö13 "Etkinlik kitabı kullanıyorum. Ya da kitaplardan fotokopiler çekip öğrencime veriyorum." cümleleriyle görüşlerini bildirmiştir. Ayrıca bu çizelgede özel eğitim öğretmenlerinin (f=12), okuma-yazma öğretmek için kullandıkları yöntemin gerektirdiği etkinliklere de başvurdukları görülmektedir. Bu konuya ilişkin Ö2 "Yani o ilk önce zaten bir sesi verdiğimiz zaman öğrencinin o sesi hissetmesini sağlayacağız. Sonra bazı canlandırmalar yapacağız, ses temelliye göre." şeklinde görüş bildirmiştir.

5. Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Kaynaklar

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenlerine zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretiminde ne tür kaynaklardan yararlandıkları ve bu kaynaklara nasıl ulaştıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtlarından yola çıkılarak "internet kaynakları", "kendilerinin satın almış oldukları kaynaklar", "okulun vermiş olduğu kaynaklar" ve "lisans öğrenimlerinden kalma kaynaklar" kodları

oluşturulmuştur. Bu kodlardan yola çıkılarak ise "yararlanılan kaynaklar" temasına ulaşılmıştır. Oluşturulan tema ve kodlar Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6. "Yararlanılan Kaynaklar" temasına ilişkin kod ve frekanslar

Tema	Kod	Kod Tekrar
Yararlanılan Kaynaklar	İnternet Kaynakları	13
	Kendilerinin Satın Almış Oldukları Kaynaklar	12
	Okulun Vermiş Olduğu Kaynaklar	11
	Lisans Öğrenimlerinden Kalma Kaynaklar	4

Çizelge 6 incelendiğinde; özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretiminde çeşitli kaynaklardan yararlandıkları görülmektedir. Yine mevcut çizelgede öğretmenlerin internetten edindikleri kaynakları ağırlıklı olarak kullandıkları göze çarpmaktadır. Öğretmenler "internet kaynakları" kodunu 13 kere tekrar etmiştir. Bu konuya ilişkin görüşlerini Ö1 "Ben kaynaklarımı internetten alıyorum sıklıkla. Örneğin bazı siteler var, oralardan dosyalar indirip, çıktı alıp kullanıyorum." şeklinde belirtmiştir.

Çizelge 6 incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin (f=12) okuma-yazma öğretiminde kendilerinin satın almış oldukları kaynaklardan da sıklıkla yararlandıkları görülmektedir. Bu konuya ilişkin düşüncelerini Ö6 "Kendim edindiğim bir okuma-yazma seti var, onu kullanıyorum." cümlesiyle ifade etmiştir.

Kendilerinin satın almış oldukları kaynakların yanı sıra, özel eğitim öğretmenlerinin (f=11) okuma-yazma öğretiminde çalıştıkları okullara gönderilen kaynaklardan da sıklıkla yararlandıkları görülmektedir. Bu konuya ilişkin görüşlerini Ö5 "Milli Eğitimin kaynaştırma öğrencilerine yönelik hazırlanmış olduğu kitaplar var ya ben o kitapları çok beğeniyor ve kullanıyorum." şeklinde belirtmiştir.

Son olarak; özel eğitim öğretmenlerinin lisans öğrenimlerinden kalma ve diğer öğretmen arkadaşlarından edindikleri kaynakları da okuma-yazma öğretiminde kullandıkları söylenebilir. Bu konuya ilişkin görüşünü Ö17 "Elimde üniversiteden kalma bir kaynak vardı, onu kullanıyorum." cümlesiyle belirtmiştir.

6. Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenlerine zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunların neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtlarından yola çıkılarak "ailelerle ilişkili sorunlar", "öğrencilerin kendileriyle ilişkili sorunlar", "araç-gereç ve materyal eksikliği" ve "problem davranışlar" kodları oluşturulmuştur. Bu kodlardan yola çıkılarak ise "karşılaşılan sorunlar" temasına ulaşılmıştır. Oluşturulan tema ve kodlar Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7. "Karşılaşılan Sorunlar" temasına ilişkin kod ve frekanslar

Tema	Kod	Kod Tekrar
Karşılaşılan Sorunlar	Ailelerle İlişkili Sorunlar	15
	Öğrencilerin Kendileriyle İlişkili Sorunlar	12
	Araç-Gereç ve Materyal Eksikliği	4
	Problem Davranışlar	3

Çizelge 7 incelendiğinde; özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretiminde çeşitli sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Yine mevcut çizelgede öğretmenlerin en çok ailelerle ilişkili sorunlarla karşılaştıkları göze çarpmaktadır. Öğretmenler "ailelerle ilişkili sorunlar" kodunu 15 kere tekrar etmiştir. Bu konuya ilişkin görüşlerini Ö1 "Bu soruda ilk veliler geliyor aklıma. Aileler okuma yazmayı bir becerinin bölünmüş basamakları olarak değil de tek bir beceriymiş gibi düşünüyorlar. Bu beceriyi hemen öğrenilebilir bir şeymiş gibi görüyorlar." şeklinde ifade etmiştir.

Çizelge 7 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları bir diğer sorunun öğrencilerle ilişkili olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenler "öğrencilerin kendileriyle ilişkili sorunlar" kodunu 12 kere tekrarlamıştır. Bu konuya ilişkin düşüncelerini Ö8 "Evet şimdi şöyle benim okuma-yazma öğretimine başlamayı düşündüğüm çocuğun hazırlık becerileri çok zayıftı açıkçası yani dikkat süresi de oldukça kısaydı. Öğrencinin bu özellikleri okuma-yazma öğretimi sürecini sınırlandırmaktadır." cümleleriyle

belirtmiştir. Bunlara ek olarak Çizelge 7 incelendiğinde; katılımcıların "araç-gereç ve materyal eksikliği" kodunu 4, "problem davranışlar kodunu ise 3 kere tekrar ettikleri görülmektedir.

8. Okuma-Yazma Öğretiminde Gereksinim Duyulan Destek Türleri

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenlerine zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretimi yaparlarken ne tür desteklere gereksinim duydukları sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtlarından yola çıkılarak "aile desteği", "araç-gereç ve materyal desteği" ve "teknoloji desteği" kodları oluşturulmuştur. Bu kodlardan yola çıkılarak ise "destek türleri" temasına ulaşılmıştır. Oluşturulan tema ve kodlar Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8. "Destek Türleri" temasına ilişkin kod ve frekanslar

Tema	Kod	Kod Tekrar
Destek Türleri	Aile Desteği	16
	Araç-Gereç ve Materyal Desteği	12
	Teknoloji Desteği	11

Çizelge 8 incelendiğinde; özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretiminde çeşitli desteklere gereksinim duydukları görülmektedir. Yine mevcut çizelgede öğretmenlerin en çok aile desteğine ihtiyaç duydukları göze çarpmaktadır. Öğretmenler "aile desteği" kodunu 16 kere tekrar etmiştir. Bu konuya ilişkin düşüncelerini Ö3 "Ben en çok aile desteğine ihtiyaç duyuyorum. Bu nedenle aile eğitimlerinin artması gerektiğini de düşünüyorum." şeklinde ifade etmiştir.

Çizelgede aile desteğini, araç-gereç ve materyal desteğinin takip ettiği göze çarpmaktadır. Öğretmenler "araç-gereç ve materyal desteği" kodunu 12 kere tekrarlamıştır. Bu konuya ilişkin Ö1 "Okuma-yazma setleri mesela okula alınmıyor. Materyal sınıflarını gezdiğimizde, materyal dolaplarına baktığımızda bunlarla alakalı bir şeyler yok." cümleleriyle kendini ifade etmiştir.

Çizelge 8 incelendiğinde; özel eğitim öğretmenlerinin gereksinim duyduğu bir diğer desteğin teknoloji boyutunda olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenler "teknoloji desteği" kodunu 11 kere tekrarlamıştır. Bu konuya ilişkin görüşlerini Ö1 "Ya şöyle ilk akla gelen teknoloji oluyor. Akıllı tahta gibi teknolojilerle birçok yapabileceğimiz etkinlik varken bunlara erişim sağlayamıyoruz." şeklinde belirtmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma-yazma öğrenme süreçlerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenleri, zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretiminin onların günlük ve sosyal yaşamlarını devam ettirebilmeleri için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Başal & Batu (2002) zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretme konusunda özel alt sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerini incelemişlerdir. Araştırmacılar, yapmış oldukları çalışmada bu öğrencilerin günlük yaşamlarını bağımsız olarak sürdürebilmeleri için okuma-yazma becerilerinin gerekli olduğunu vurgulamışlardır.

Katılımcı öğretmenlerin çoğu okuma-yazma becerilerinin iş hayatında önemli olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu alanyazındaki çalışmalarla desteklenmektedir. Örneğin, yapılmış olan bir çalışmada iş yerlerinde çalışan ve çalışacak olan zihinsel yetersizliği olan bireylerin yeterliklerine ilişkin işverenlerin görüşleri ortaya konmuştur (Baran & Cavkaytar, 2007). Bu çalışmada işverenlerin zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma-yazma bilme yeterliğine sahip olması gerektiğini düşündükleri görülmüştür.

Bu araştırmanın sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretiminde en çok parmak, el ve kol kası geliştirme çalışmaları, boyama ve çizgi çalışmaları, kalem tutma çalışmaları ve görsel-işitsel algı çalışmalarına yer verdikleri görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma-yazma öğrenme sürecine özel eğitim öğretmenleri tarafından nasıl hazırlandıklarını göstermesi açısından önemlidir. İlgili literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar vardır (Başal & Batu, 2002; Çolak & Uzuner, 2004; Şengül, 2008). Örneğin, Başal & Batu (2002) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin küçük kas becerilerini geliştirme etkinliklerine yer verdiklerini ortaya koymuştur.

Özel eğitim öğretmenlerin çoğu, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretiminde ses esaslı okuma yazma yöntemi ve hece tekniğini kullanmaktadırlar. Ayrıca bu öğretmenlerden bazıları cümle çözümle yönteminden ve karma yöntemlerden de yararlanmaktadır. Yani, özel eğitim öğretmenleri zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretiminde birçok farklı yöntem kullanmaktadırlar. Bu farklılıkların nedeni olarak öğretmenlerin eğitim ve tecrübeleri, öğrenci profilleri gösterilebilir. Alanyazında mevcut olan bazı çalışmalarda da özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntemler araştırılmıştır (Deliveli, 2020; Deniz & Sarı, 2007; Şengül, 2008). Örneğin, Deliveli (2020) yapmış olduğu çalışmada katılımcı öğretmenlerinin tamamının ses temelli cümle yöntemini kullandıklarını belirtmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden altısının ses temelli cümle yöntemine ek olarak ses ve hece tekniğini de kullandıkları görülmüştür.

Katılımcı öğretmenler, zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretiminde oyuna dayalı etkinlikleri ve kullandıkları okuma-yazma öğretim yönteminin gerektirdiği etkinlikleri sıklıkla kullanmaktadırlar. Okuma-yazma öğretiminde yapılan etkinliklerin ne kadar çok duyuya hitap ederse o kadar etkili olacağı düşünüldüğünde (Güteryüz, 2000; Köksal, 2003) katılımcı öğretmenlerin yapmış olduğu etkinliklerin olumlu sonuçlar vereceği yorumu yapılabilir. Ayrıca araştırmacının bu bulgusu alanyazındaki diğer çalışmalarla desteklenmektedir (Başal & Batu, 2002; Deliveli, 2020; Şengül, 2008).

Araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin okuma-yazma öğretimi sürecinde çeşitli kaynaklardan yararlandıkları sonucuna varılmıştır. Bu kaynaklar, öğretmenlerin sıklıkla kullandığından başlanılarak internetten elde edilen kaynaklar, kendilerinin temin ettikleri kaynaklar, okullarının temin ettiği kaynaklar ve lisans öğrenimlerinden kalma kaynaklar şeklinde sıralanabilir. Özel eğitim öğretmenleri, çoğunlukla internetten bulmuş oldukları çalışma ve etkinlik sayfalarının çıktılarını alıp öğrencileriyle çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada kimi zaman kendilerinin bazı kaynakları satın alıp kullandıkları, kimi zaman ise okullarından kaynak talebinde buldukları sonucuna varılmıştır.

Bu araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde ailelerle, öğrencilerin özellikleriyle, araç-gereç ve materyallerle, problem davranışlarla ve akranlarla ilişkili çeşitli sorunlarla karşılaştığını ortaya koymuştur. Katılımcı öğretmenler en çok ailelerle ilişkili sorunlara dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin ailelerle ilişkili karşılaştıkları sorunlara; okulda öğretilenlerin tekrarını yapmaması, yanlış öğrenmelere sebep olmaları, ilgi eksikliklerinin olması gibi örnekler verilebilir. İlgili literatür incelendiğinde araştırmacının bu bulgusunu destekler nitelikte çalışmalarla karşılaşılmaktadır (Başal & Batu, 2002; Demirok & Akçam, 2019; Erdem, 2010; Kakşa, 2019). Örneğin, Kakşa (2019) sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan özel eğitim öğretmenlerinin uyguladıkları okuma-yazma öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Bu çalışmada ailenin çocuğa karşı ilgisiz olması, ailenin evde tekrarlar yapmaması ve ailenin eğitim öğretime gerekli desteği vermemesi gibi aileden kaynaklanan sorunlara yer verilmiştir.

Araştırmacının son bulgusu özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma-yazma öğretimi yaparlarken ne tür desteklere gereksinim duyduklarıyla ilgilidir. Öğretmenler okuma-yazma öğretiminde aile desteğine, araç-gereç ve materyal desteğine ve teknoloji desteğine ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenler, özellikle okulda öğretilenlerin evde tekrar edilmesi, ev ödevlerinin yaptırılması gibi konularda ailelerden destek beklemektedir. Aile desteği alan çocukların aile desteği almayanlara göre okuma-yazmayı daha çabuk öğrenmeleri durumu göz önüne alındığında (Başal & Batu, 2002), ailelerin okuma-yazma öğretimindeki yeri ve önemi ortaya çıkmaktadır.

Araştırmacının sonuçları, zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma-yazma öğrenmelerinin günlük ve sosyal yaşamlarını devam ettirmeleri için önemli olduğunu göstermiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin çoğu, bu becerilerin iş hayatında da önemli olduğunu düşünmektedir. Bunlara ek olarak araştırmacının sonucunda öğretmenlerin parmak, el ve kol kaslarını geliştirme gibi birçok hazırlık çalışması yaptıkları, en çok ses esaslı ilk okuma-yazma yöntemi ve hece yöntemini kullandıkları, oyuna dayalı okuma-yazma etkinliklerini sıklıkla kullandıkları, okuma-yazma öğretimi sürecinde internetten edindikleri kaynaklardan yararlandıkları, ailelerden ve öğrencilerin kendileriyle ilişkili bazı sorunlarla karşılaştıkları ve aile desteğine çok ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Son olarak araştırmacının bulgularından yola çıkılarak bazı önerilerde bulunulabilir. Bu araştırmada çalışma grubu 20 öğretmen ile sınırlıdır. Buradan yola çıkılarak söylenebilecek ilk öneri; daha büyük

çalışma gruplarıyla araştırma yapılarak elde edilen bulguların genelleştirilebilirliği artırılabilir. İkinci öneri ise farklı araştırma yöntemlerinin kullanılmasıyla bu çalışmada elde edilen sonuçlar genişletilebilir. Ayrıca bu çalışmada, zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleriyle sınırlıdır. Bu konuya ilişkin öğrencilerin kendilerinden ve ailelerinden de görüş alınabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Afacan, K., Bal, A., & Çakır, H. İ. (2021). Zihin yetersizliği olan öğrenciler için okuma müdahaleleri: kültürel tarihsel bir inceleme. *Turkish journal of special education research and practice*, 3(1), 47-71.
- Akçin, F. N. (2018). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar için hibrit okuma-yazma öğretim yöntemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 177-208.
- Akdağ, M. (2019). Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri için kullanılacak okuma yazma öğretimi yaklaşımları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 130-137.
- Akyol, H. (2021). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Alnahdi, G. H. (2015). Teaching reading for students with intellectual disabilities: A systematic review. *International Education Studies*, 8(9), 79-87.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2010). *FAQ on the AAIDD Definition of Intellectual Disability. UptoDate*. Retrieved February 13, 2020, from http://www.aaidd.org/intellectualdisabilitybook/content_7473cfm?navID=366
- Atik, S. ve Düzdemir, M. (2023). Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumu ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 310-332.
- Baran, N., & Cavkaytar, A. (2007). İşverenlerin zihin engelli bireylerin istihdamlarına ilişkin görüş ve önerileri. *İlköğretim Online*, 6(2), 213-225.
- Başal, M., & Batu, E. S. (2002). Zihin özürü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(02), 85-98.
- Baştuğ, M., & Demirtaş-Şenel, G. (2020). *Harf ses/harf için özel uygulamalı ilk okuma ve yazma öğretimi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Connors, F. A. (2003). Reading skills and cognitive abilities of individuals with mental retardation. In L. Abbeduto (Ed.), *Language and communication in mental retardation* (pp. 191-229). Academic Press.
- Coşkun, E. (2007). Yazma Becerisi. İçinde A. Kırkkılıç & H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (ss. 49-91). Pegem A Yayıncılık
- Çolak, A., & Uzuner, Y. (2004). Zihin özürü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri ve özel eğitim öğretmenleri: Yarı yapılandırılmış görüşme araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 241-270.
- Deliveli K. (2020). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretilirken karşılaşılan güçlükler ve geliştirilen stratejiler. *Turkish Studies*, 15(2), 865-889.
- Demirok, M. S., & Akçam, A. (2019). Özel gereksinimli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kıbrıs Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 2(4), 85-97.
- Demirtaş, D., Arslan, M. & Güven, D. (2016). Özel eğitim okullarının yönetsel sorunları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 21-49.
- Deniz, S., & Sarı, H. (2017). Özel eğitim sınıfına devam eden hafif düzeyde zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(12), 156-171.
- Döngel, M. (2009). *Hafif düzeyde zihin engelli öğrencilere yazma becerilerinin kazandırılmasında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 235047) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi
- Erdem, M. (2010). *Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve cümle çözümleme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No.258051) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi
- Garrels, V. (2019). Student-directed learning of literacy skills for students with intellectual disability. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 197-206.
- Güteryüz, H. (2000). *Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi*. Pegem Yayıncılık.

- Hallahan, D. P., & Kauffman, M. J. (2006). *Exceptional learners: Introduction to special education*. Pearson Education, Inc.
- Heward, W. L., Alber-Morgan, S., & Konrad, M. (2017). *Revel for exceptional children: An introduction to special education with loose-leaf version*. Pearson.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Sage Publications, Inc.
- Kakşa, M. H. (2019). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları okuma-yazma yöntemlerine ilişkin görüşleri* (Tez No. 549964) [Yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi
- Kayahan- Yüksel, D. & Emmioğlu- Sarıkaya, E. (2021). Mother's participation in literacy education of children with special learning disability: a draft training program, *E-International Journal of Educational Research*, 12(5), 36-64.
- Kirk, S., Gallagher, J. J., Coleman, M. R., & Anastasiow, N. J. (2011). *Educating exceptional children*. Cengage Learning.
- Köksal, K. (2003). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- McIntyre, N. S., Loughran, C., & Towson, J. (2022). Reimagining assessment of literacy skills for adolescents with intellectual disabilities: A tutorial for an individualized approach. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 7(6), 1606-1618.
- Özcan, A. F., & Yıldız, S. (2018). 2017 Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretim programı ve uygulamaya ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 217-255.
- Sarı, H., & Gökdağ, H. (2021). *Özel gereksinimli çocuklara okuma yazma öğretimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Stewart, C. J. & Cash, W.B. (1985). *Interviewing: Principles and practices*. Wm. C. Brown Pub.
- Şahbaz, Ü. & Çağ-Adıgüzel, D. (2022). Determining social acceptance levels of primary students with special Needs participating in inclusion practices, *E-International Journal of Educational Research*, 13(3), 59-77.
- Şengül, H. (2008). *Özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi* (Tez No. 231852) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi
- Şengül, H., & Akçin, N. (2010). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma Yazma Öğretme Konusunda Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(2),1-26.
- Tokta, M. C., & Avcioğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 1(1), 11-24.
- Toprakçı, E. (2016). Eğitimbilim pedandragoji. içinde *Eğitimbilim Pedandragoji*, 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* Ankara: Pegem.
- Toy, A. B., & Kesici, İ. (2020). Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin eğitim ihtiyaçları. *Journal of Advanced Education Studies*, 2(1), 61-93.
- Yeleşen, M. (1997). *İlk okuma yazma öğretimi*. İz Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

The Relationship between Covid-19 Anxiety, Burnout, Mental Well-Being, and Resilience in Student-Athletes and Non-Student-Athletes

Assist. Prof. Dr. Yunus Sinan Biricik

Atatürk University- Türkiye
ORCID: 0000-0002-8579-9514
sinan.biricik@atauni.edu.tr

Assist. Prof. Dr. Mehmet Haluk Sivrikaya

Atatürk University- Türkiye
ORCID: 0000-0001-8268-3391
haluk@atauni.edu.tr

Burak Karababa (PhD Stud.)

Erzurum Technical University- Türkiye
ORCID: 0000-0001-5873-5796
burak.karababa@erzurum.edu.tr

Abstract

The COVID-19 pandemic process has been associated with particularly strong declines in the academic, social, and psychological conditions of university students. Concerns about COVID-19 have often been correlated with worsening well-being. Besides the burdens most university students face, student-athletes have also been exposed to these psycho-social consequences. Therefore, it is important to examine the protective factors against psychological adjustment skills. Concepts such as resilience and endurance, which are defined as one's ability to react to difficulties, can also be protective factors. With the ongoing pandemic process, resilience and endurance in university students who are athletes and non-athletes have not yet been examined in this context. For this reason, this study aims to examine the mediator role of resilience in the relationship between mental well-being, COVID-19 anxiety, and burnout. 778 university students, 412 athletes and 366 non-athletes, studying in different departments of the university participated in the study. As data collection tools, COVID-19 related anxiety scale, short psychological resilience scale, Warwick-Edinburgh mental well-being scale short form and maslach burnout scale student form were used. The relationships between the anxiety, burnout, mental well-being and psychological resilience levels of the athletes and non-athletes were determined by the Pearson product moment correlation coefficient. Structural equation modeling was used in data analysis to determine the direct and indirect predictive effects between variables. The results showed that resilience was negatively related to COVID-19 anxiety and burnout, and positively related to mental well-being in both groups. Resilience mediated significant effects on COVID-19 anxiety, burnout, and mental well-being for students in both groups.

Keywords: University students, Spor, COVID-19 anxiety, Burnout, Mental well-being, Resilience



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 3, pp. 149-164

Research Article

Received: 2023-02-24
Accepted: 2023-06-09

Suggested Citation

Biricik, Y.S., Sivrikaya, M.H. & Karababa, B. (2023). The relationship between covid-19 anxiety, burnout, mental well-being, and resilience in student-athletes and non-student-athletes, *E-International Journal of Educational Research*, 14(3), 149-164. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1256196>

INTRODUCTION

The SARS-CoV-2 virus is a crisis on a global scale which was first identified in Wuhan, China on 10 December 2019, and as we are approaching the beginning of 2023, it has already infected more than 4.5 million people worldwide and caused more than 300,000 deaths (World Health Organization, 2020). This epidemic, which is highly contagious from person to person and spreads easily to close contacts of infected individuals, is a severe acute respiratory viral infection with highly contagious feature (Holshue et al., 2020; Hughes et al., 2020). This situation, which is defined as COVID-19 syndrome, causes severe respiratory viral infection in infected individuals, as well as many negative neurocognitive and psychological adaptation states such as weakness, headache, inability to perform daily physical tasks (Baig, 2020), depression, anxiety, stress, nervousness, insomnia (Pfefferbaum & North, 2020). On the other hand, following the WHO's attitude, many countries have applied a state of national isolation to help prevent the further spread of COVID-19. Unfortunately, lockdowns and subsequent developments have led to worsening mental health in general populations around the world (Graupensperger et al., 2020; Xiong et al., 2020). After the outbreak of the epidemic, great efforts have been made in SARS-CoV-2 infection and prevention studies (Jimeno-Almazán et al., 2021). Vaccines have now been developed and many pharmacological treatments have been used, but few have shown any real effect on survival against this infection, and none have been shown to reduce the progression of the disease to persistent symptoms. Therefore, in addition to providing vaccinations in the global arena, studies on solutions for the consequences of the infection continue. (Dong et al., 2020; Fuller et al., 2021). However, the World Health Organization warns that the virus remains a significant threat.

Although the entire population felt the effects of this global epidemic, university students are among those most strongly affected by this epidemic, after healthcare workers (Aristovnik et al., 2020). The negative effects of the epidemic process were also added to the troubles such as academic success, career anxieties, being away from family, passing classes, and financial difficulties (Son et al., 2020; Aristovnik et al., 2020). Even before the pandemic, students around the world experienced increased levels of anxiety, depressed moods, lack of self-confidence, psychosomatic problems, and suicidal tendencies (Holm-Hadulla & Koutsoukou-Argraki, 2015). On the other hand, physical inactivity for this group can also be the effect of the pandemic on its own (Hall-López, 2020). Although physical inactivity is not contagious, it is an important cause of chronic diseases, is responsible for the premature death of millions of people, and costs billions of dollars in the health systems of countries (Lim et al., 2012). Physical inactivity has been associated with a higher risk for COVID-19 outcomes (Silva et al., 2022). In general, it has been determined that students face social, psychological and physical problems due to the fact that they cannot leave the house during the pandemic and computer-based education activities with distance education (Toprakçı, Hepsöğütlü and Toprakçı, 2021; Toprakçı and Hepsöğütlü, 2022). Increases in physical inactivity have been reported during university years along with previous studies (Crombie et al., 2009; Kwan et al., 2012; Pengpid et al., 2015; Pullman et al., 2009). Thus, considering the above-mentioned situations (Covid-19 process, quarantine, transition to distance education career anxiety, academic success, physical inactivity, etc.) additional resources and services might be needed to determine the mental health and psychosocial functions of university students and cope with the mental health reflections of them.

Burnout

Burnout has recently emerged as a critical risk factor. Burnout, which first appeared in work life, was defined by (Maslach & Jackson, 1981) as "the exhaustion that occurs as a result of the intense use of personal resources by the individual in the face of intense stress". Unlike depression, the most common symptoms of burnout, particularly work-related symptoms, include emotional exhaustion, cynicism, depersonalization, and a decrease in the sense of personal accomplishment (Bradley & Chahar, 2020). According to the original Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach & Jackson, 1981), burnout is defined as three-dimensional. These are emotional exhaustion (depletion of emotional resources due to demands arising from interpersonal communication with other people), depersonalization (negative and insensitive attitude towards the individuals they care for and serve), and personal accomplishment (the tendency to evaluate themselves negatively in terms of the services they give to individuals). While the concept of burnout was previously used in work life, today it is also intensively studied in the field of education (especially university students) (Boyacı & Özhan, 2018; Madigan & Curran, 2021; Vizoso et al.,

2019). University students are having mental health problems such as depression and burnout under increased life stresses such as negativities in the Covid-19 process, passing exams, getting a diploma, living away from home, financial concerns, and future expectations (Pitt et al, 2018). On the other hand, for athlete university students, in addition to these problems, the difficult living conditions that sports life brings might indicate that they may experience a sense of burnout. Student-athletes may also feel burnout from time to time under difficult conditions such as quarantine due to COVID-19, being isolated, not being able to participate in sports activities, and the difficulties brought by the academy, as well as the intensity of physical activity brought by sports, fatigue, preparation for competitions, and competition stress. And also it is expected for athlete students; physical demands (e.g. maintaining physical fitness and health), psychological demands (e.g. fear of failure, lack of confidence, pressure to perform well), environmental demands (e.g. exposure to too much media pressure, too much work time, post-sport career options), expectations and pressures about performing at a high level (e.g., performing in line with expectations, fear of what others think) and relational problems (e.g., personal relationship problem, hostile attitude of competitors, negative relationships with sponsor, conflict with coach) compared to non-athlete students differs too much (Weinberg & Gould, 1999). For this reason, students need mental health interventions (especially student-athletes).

Mental well-being and psychological resilience

Well-being, one of the basic concepts of positive psychology, has a significant impact on the quality of life of individuals. Well-being is often associated with the conceptualization of the "good life" (Carlisle & Hanlon, 2008). Emotional, social, and psychological well-being is considered positive mental health (Ryan & Deci, 2017), which is associated with autonomous self-management of health and resilience to challenges (Keyes, 2005). Resilience is the psychological characteristic of having positive tendencies that enable individuals to cope effectively with stressful situations (Ehrich et al., 2017). Studies show that both the existence of resilience is universal, and that resilience has protective effects on the physical and mental states of individuals who experience or face problems (Lee et al., 2018). Considering that the mental health of university students may have been seriously affected by the pandemic and quarantine, and in the face of the difficulties that academic life may have brought, these two important positive moods can be considered as a coping mechanism.

One of the important determinants of mental health when faced with difficulties is the level of resilience (Fletcher & Sarkar, 2016). To this end, considering the long-standing relationship of sport with the development of this beneficial psychological trait athletes are likely to have an advantage over non-athletes (Caddick & Ryall, 2012). Because exercise provides many psychological and physiological benefits such as cardiovascular, pulmonary, metabolic, inflammatory, musculoskeletal disease, positive mood, and resilience (Fiuza-Luces et al., 2013; Hegde, 2018; Heiston et al., 2020; Valenzuela et al., 2019). When the studies on sports, physical activity and endurance are examined, it is seen that sports and physical activity play an important role as a protective factor in the development of psychological resilience, are a tool to increase psychological resilience, positively affect their psychological well-being, and the psychological resistance of those who do sports is better (Gilligan, 1999; Demir & Çiftçi, 2020; Tükel, 2021). Therefore, it can be assumed that an optimal exercise prescription will benefit individuals with persistent COVID-19 symptoms. Some studies support this view, finding that athletes are more resilient than non-athletes (Guillén & Laborde, 2014; Laborde et al., 2016). So, it can be argued that athletes may be better equipped than non-athletes to cope with the psychological burden of the pandemic because of their conditioning to thrive in harsh environments and competition.

There are limited studies in the literature on the psychological or mental health effects of the pandemic on university students (athletes and non-athletes) (Cao et al., 2020; Grubic et al., 2021; Moore et al., 2022; Wang & Zhao, 2020). Findings from these studies converge on the increase in mental health problems among university students. Therefore, there is an urgent need to assess the effects of the pandemic on the mental health and well-being of students in this group (Zhai & Du, 2020; Holmes et al., 2020). In conclusion, given the ongoing nature of the COVID-19 pandemic and its profound and pervasive effects on mental health worldwide, there is a need to determine factors (such as mental well-being and resilience) that may protect against the development of anxiety, depression, burnout, and other psychological problems. In this determination, it is especially important to investigate whether sports are a protective factor. This study examines the relationships between COVID-19 anxiety, burnout, mental well-being, and resilience of athletes and non-athletes studying in higher education institutions

in Turkey during the COVID-19 epidemic, which has not yet completely disappeared from our lives. And to look at the mediating effect of resilience on COVID-19 anxiety, burnout, and mental well-being. In this context, the first hypothesis is that the resilience and mental well-being levels of the athlete group will be higher, while the anxiety and burnout levels will be lower than the non-athlete group. The second hypothesis is that for the athlete group, resilience will be negatively related to COVID-19 anxiety and burnout, and positively related to mental well-being. The third hypothesis is that for the non-athlete group, resilience will be negatively related to COVID-19 anxiety and burnout, and positively related to mental well-being. If confirmed, the findings from this study provide a theoretical basis and may suggest possible applicable strategies for psychological interventions during COVID-19.

METHOD

1. Research Design

The research has designed as a cross-sectional study. Cross-sectional studies are characterized by the collection of relevant information (data) at a given point in time (Kesmodel, 2018). For this purpose, a structural equation model was used to determine the relationships between Covid-19 anxiety, burnout, mental well-being, and resilience. Structural equation modeling (SEM) is a multivariate statistical approach that is used to test hypotheses about "causal" relationships between measured variables and latent variables, and that combines analyzes such as variance, covariance analysis, factor analysis, and multiple regression to predict dependency relationships (Dursun & Kocagöz, 2010; Sümer, 2000).

2. Study Group

Two groups were examined separately in the study. The first group is the group of students who do not do sports in any branch and are not members of a sports club. The other is the student group of athletes who actively do sports, participate in national or international competitions at least once, and are members of a sports club. 778 students, aged between 17 and 27 (non-athlete group average = 21.08, / n=366) (athlete group average = 22.18, / n=412) who continue their education in different departments of the relevant university, were reached by convenience sampling technique. The sample group consisted of 313 women (40.2%) and 465 men (59.8%). 29.7% of the participants are 1st-year, 21.5% are 2nd-year, 23% are 3rd-year and 25.8% are 4th-year students. Participants are university students 48.5% of whom are aged 17-21, 44.7% aged 22-24, and 6.8% aged 25 and over.

3. Data Collection Instruments

COVID-19-related Anxiety Scale

The COVID-19-related anxiety scale used by (Graupensperger et al., 2020) and (Hensel et al., 2022) in their studies has 4 items and a single factor. The scale is a 5-point Likert-type structure ranging from 1 (does not apply at all) to 5 (strongly applies) and measures participants' responses to the following questions: "I am nervous when I think about current circumstances", "I am worried about my health", "I am worried about the health of my family members" and "I feel stressed about leaving my home." The internal consistency levels of the samples consisting of university student-athletes were found as Cronbach's $\alpha = 0.81$ by (Graupensperger et al., 2020). It showed similar reliability in the sample of this study (Cronbach's $\alpha = 0.76$).

Brief Resilience Scale (BRS)

The Brief Resilience Scale (BRS) was developed by (Smith et al., 2008) and adapted to Turkish language by (Dogan, 2015). It is a 6-item, self-report-style measurement tool (e.g., I tend to bounce back quickly after hard times). BRS is a 5-point Likert scale. It has an answer key of "Strongly disagree" (1), "Disagree" (2), "Neutral" (3), "Agree" (4), and "Strongly agree" (5). Items 2, 4, and 6 in the scale are reverse-coded. High scores obtained after reverse-coded items were translated indicate a high level of psychological resilience. The internal consistency coefficient for BRS was found to be .83 by (Dogan, 2015). This study showed similar reliability (Cronbach's $\alpha = 0.78$).

Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale Short Form

The Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale was developed by (Tennant et al., 2007). The validity and reliability study for the short form of the scale was conducted by (Demirtas & Baytemir, 2019). This scale, which aims to examine the psychometric properties of university students, consists of 7 items and is a 5-point Likert type ranging from 1 (none of the time) to 5 (all of the time) (e.g., I've been feeling close to other people). The Turkish adaptation of the 14-item long form of the scale was carried out by (Keldal, 2015). The validity and reliability of the short form of the scale and study revealed very

similar results in terms of validity and reliability. The one-factor structure was confirmed in both of the aforementioned studies. The Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated as .86 for the first study group and .84 for the second study group. In the sample of this study, it was found to be .74.

Maslach Burnout Inventory Student Survey

MBI-SS was developed by (Schaufeli et al., 2002) and adapted to be used on students and the reliability and validity study on university students in our country was conducted by (Capri et al., 2011). The scale consists of 13 items and 3 factors (e.g., I feel used up at the end of a day at school). It has been concluded that the 7-point rating format is not suitable for Turkish culture. Therefore, in the adaptation study conducted by (Capri et al., 2011), a 5-point rating (never, sometimes, usually, often, always) format was adopted. When the results obtained within the scope of the reliability studies of MBI-SS are examined, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was found to be 0.76 for the first sub-factor, 0.82 for the second sub-factor, and 0.61 for the third sub-factor. The results obtained showed similar reliability in the sample of this study (Cronbach's $\alpha = 0.77, 0.80, 0.72$).

4. Procedure and Data Analysis

Before starting the study, ethics committee approval was obtained from the Ethics Committee of the Faculty of Sport Sciences of that university in order to conduct the research. Adhering to legal procedures, a face-to-face physical questionnaire was applied to students studying at a public university located in the eastern part of Turkey. The data collection process was completed within 20 days. In 12 of the physically prepared questionnaires, missing data was determined and removed and then the obtained data were analyzed. Extreme value, normality, and homogeneity tests were applied. At the last stage, normality values were examined using AMOS software and it was determined that the data set showed a normal and homogeneous distribution without any transformation.

After providing the parametric conditions, confirmatory measurement and structural equation models were created and tested separately for the relationships of the scales in the research. The relationships between the levels of anxiety and burnout related to COVID-19, and mental well-being and resilience levels of athlete and non-student-athletes were determined by using the Pearson moments product correlation coefficient and the effect of resilience on mental well-being, COVID-19-related anxiety, and burnout was determined using a structural equation model. During the research process, all analyzes were performed using SPSS 22 and AMOS package programs.

FINDINGS

In the study, first, descriptive statistics and correlation results were given for the variables of psychological resilience, COVID-19 anxiety, mental well-being, and burnout. The independent samples t-test was used to determine the significance of the difference between the averages of the homogeneously distributed scores obtained from the participants and whether the participants were athletes or not. The direct and indirect effects between these variables were tested with the structural equation model.

1. Descriptive Statistics and Correlation Results

Mean, standard deviation, skewness and kurtosis values, Cronbach's Alpha coefficients, and correlation values are given in Table 1. It was observed that the skewness and kurtosis values were within normal ranges ($-1.96 < x < 1.96$) and all Cronbach's Alpha coefficients were sufficient.

Table 1. Descriptive statistics, reliability values, correlation results

	α	\bar{X}	SS	Skew.	Kurt.	1	2	3	4
Resilience	.725	19.45	.688	-.060	.379	1	-.210**	.466**	-.314**
COVID-19 Anxiety	.642	11.64	.914	-.205	-.382	-.210**	1	-.067	.114**
Mental Well-Being	.864	25.43	.777	-.218	-.249	.466**	-.067	1	-.359**
Burnout	.852	8.10	.840	-.006	-.119	-.314**	.114**	-.359**	1

** $p < .01$

In order to test the assumption that the data show the homogeneous distribution in the use of parametric tests, Levene's test was applied. As a result of the Levene homogeneity test, resilience ($F = .138, p > .05$), COVID-19 anxiety ($F = 2.463, p > .05$), mental well-being ($F = 5.049, p > .05$) and burnout ($F = .203, p > .05$) scores showed a homogeneous distribution. After it was determined that the scores

obtained from the participants showed a homogeneous distribution, independent samples t-test was applied and the results are presented in Table 2 below.

Table 2. Findings on mean scores and being athletes

	Group	N	\bar{X}	SS	t	p
Resilience	Athletes	412	19.79	4.31	2.551	.011*
	Non-Athletes	366	18.93	4.31		
COVID-19 Anxiety	Athletes	412	11.22	3.59	-3.883	.000*
	Non-Athletes	366	12.28	3.27		
Mental Well-Being	Athletes	412	26.12	5.90	3.939	.000*
	Non-Athletes	366	24.37	5.24		
Burnout	Athletes	412	7.88	2.16	-3.251	.001*
	Non-Athletes	366	8.44	2.19		

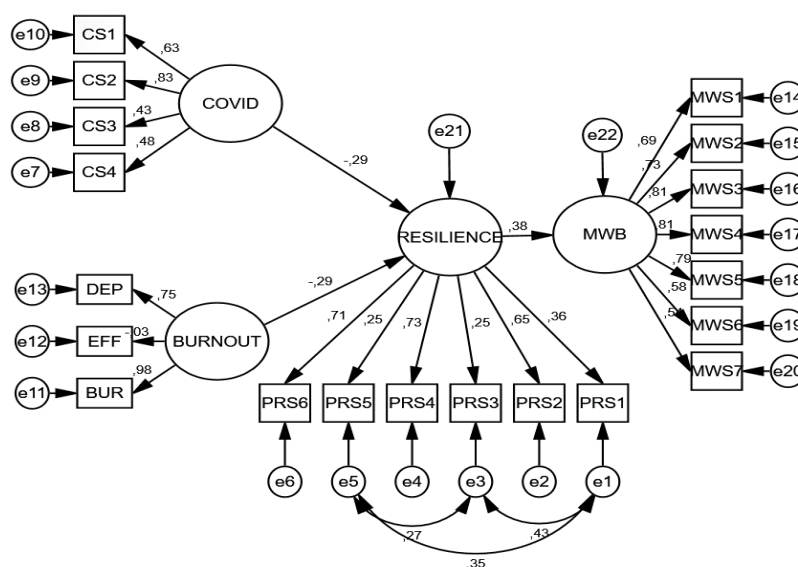
*p<.05

When Table 2 is examined, participants' resilience [$t(676) = 2.551, p < .05$], COVID-19 anxiety [$t(676) = -3.883, p < .05$], mental well-being [$t(676) = 3.939, p < .05$], and burnout [$t(676) = -3.251, p < .05$] mean scores show a significant difference between athletes and non-athletes.

To determine the source of this difference, when the mean scores of the participants were examined, in terms of the resilience and mental well-being variables, the resilience ($\bar{X}=19.79$) and mental well-being ($\bar{X}=26.12$) mean scores of the athletes were seen to be higher than the resilience ($\bar{X}= 18.93$) and mental well-being ($\bar{X}=24.37$) mean scores of the non-athletes. When examined in terms of COVID-19 anxiety and burnout variables, it was found that the mean scores of COVID-19 anxiety ($\bar{X}=12.28$) and burnout ($\bar{X}=8.44$) of non-athletes were higher than the COVID-19 anxiety ($\bar{X}=11.22$) and burnout ($\bar{X}=7.88$) mean scores of the athletes.

2. Structural Equation Modeling

Structural equation modeling was used by using the AMOS 21 program to test the hypotheses created after the relationship between the variables was determined in the research. As a result of the analyses, the athletes and non-athletes were evaluated separately. Considering fit index values of the tested model ($\chi^2 = (1380.361/492) = 2.806$; RMSEA= .03; AGFI= .88; GFI= .90; CFI= .89) it can be concluded that there is a significant relationship between the variables in the established model ($p < 0.001$) (Karagöz, 2019). The model established for the relationship between the variables in the athlete group is presented in Figure 1:



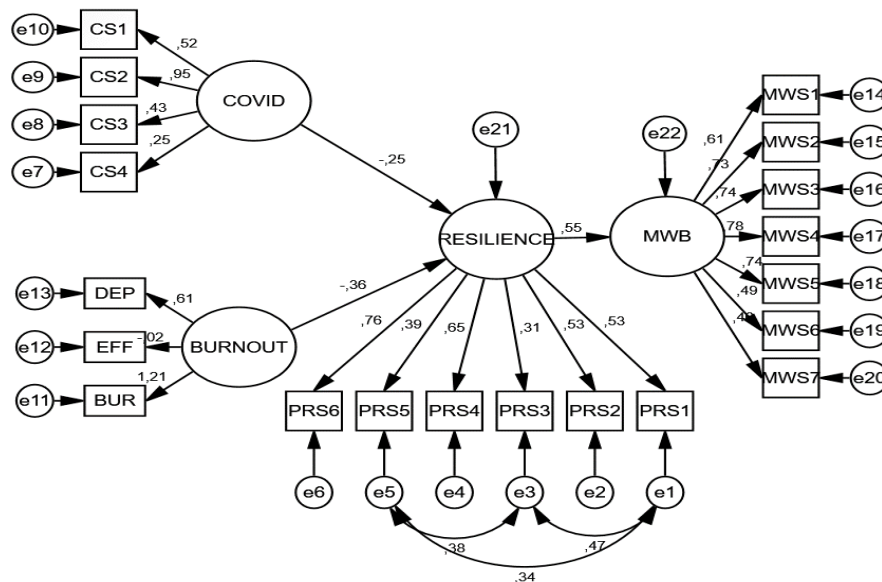
CS: COVID-19 Anxiety Scale, MWS: Mental Well-Being, PRS: Resilience Scale, DEP: Depersonalization, EFF: Efficacy, BUR: Burnout

Figure 1: (Model 1) Structural model of the Athlete Group

It is seen that COVID-19 anxiety ($\beta = -.29, p < .01$) and burnout ($\beta = -.29, p < .01$) are significantly negatively related to resilience, and resilience has a significant positive effect on mental well-being ($\beta =$

.38, $p < .01$) in student-athletes. In this sense, it can be said that as the COVID-19 anxiety and burnout of the student-athletes decrease, their resilience will increase, and thus their mental well-being will increase.

In line with the hypotheses established for the purposes of the research, the fit index values of the model tested in the examination of the relationships between COVID-19 anxiety, burnout, mental well-being and psychological resilience of the students who do not do sports; Considering ($\chi^2 = (1290.007/492) = 2.622$; RMSEA = .03; SRMR = .09; AGFI = .88; GFI = .90; CFI = .89) it can be said that there is a significant relationship between the variables in the established model ($p < 0.001$) (Yılmaz & Çelik, 2009; Karagöz, 2019). The model established for the relationship between the variables in the non-sports group is presented in figure 2:



CS: COVID-19 Anxiety Scale, MWS: Mental Well-Being, PRS: Resilience Scale, DEP: Depersonalization, EFF: Efficacy, BUR: Burnout

Figure 2: (Model 2) Structural model of the non-athlete group

It is seen that COVID-19 anxiety ($\beta = -.25$, $p < .01$) and burnout ($\beta = -.36$, $p < .01$) are significantly negatively related to resilience, and resilience has a significant positive effect on mental well-being ($\beta = .55$, $p < .01$) in non-student-athletes. In this sense, it can be said that as the COVID-19 anxiety and burnout of the non-student-athletes decrease, their resilience will increase, and thus their mental well-being will increase.

CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

In this study, in which the relationship between COVID-19 anxiety, burnout, mental well-being and psychological resilience in athlete and non-athlete university students was tried to be determined, the relationship between them was discussed considering the constructed models.

In the study, a significant difference was found between the athlete and non-athlete groups in the scores of resilience, mental well-being, COVID-19 anxiety, and burnout. When the mean scores were examined, it was determined that the resilience and mental well-being scores of student-athletes were higher than non-athletes. On the other hand, COVID-19 anxiety and burnout scores were found to be higher in non-athletes. This indicates that student-athletes generally report low levels of psychological symptoms. Physical activity during COVID-19 is significantly associated with fewer symptoms of depression and anxiety (Deng et al., 2020; Planchuelo-Gómez et al., 2020; Schuch et al., 2020; Stults-Kolehmainen et al., 2020). In this context, it can be said that doing sports has a positive effect on resilience and mental well-being, and a reducing/protective effect on negative situations such as anxiety and burnout related to COVID-19. This result can be supported by studies conducted by various researchers during the pandemic, including the reduction or prevention of depressive symptoms in student-athletes (Hagiwara et al., 2021; Sanborn et al., 2021; Watts et al., 2022). This result supports the research hypothesis that student-athletes have high resilience and well-being and have lower levels of COVID-19-related anxiety and burnout.

In the study, different models were created by evaluating the groups with and without athletes in line with the structural equation model. In the first model created (Figure 1), it was determined that COVID-19 anxiety and burnout in student-athletes were negatively related to resilience, while resilience was positively related to mental well-being. Resilience potentially protects against negative consequences associated with anxiety, burnout, stress, and depression (Gerber et al., 2018; Haghghi & Gerber, 2019). At higher stress levels, it shows better mental well-being (Gerber et al., 2018). High levels of resilience are associated with lower burnout, depression, anxiety, stress, and other indicators of poor mental health (Hu et al., 2015; McGarry et al., 2013). Looking from the side of the athlete, it is associated with better mental health (Graupensperger et al., 2020; Lally, 2007). The size and increase of resilience play a positive role in the athletes' response to the stress and depression they have to overcome (Wu et al., 2021). Studies are showing that athletes have high levels of resilience in coping with the stress and anxiety they are exposed to (Jones et al., 2007; Mahoney et al., 2014). (Graupensperger et al., 2020) examined the relationship between mental health and athletic identity during the COVID-19 pandemic in American student-athletes and found that athletes who formed a strong athletic identity were associated with lower feelings of depression. On the other hand, it is thought that resilience is an important argument for sportive success that affects sportive performance (Madrigal et al., 2013). It has been started to be thought that achieving success will not be sufficient in sports only with physical capacity and that the resilience levels of the athletes should be high in order to achieve success (Küçük & Bozkurt, 2015). From this point of view, it can be attributed to the idea that resilience is a necessity for the competitive characteristics of athletes (Gucciardi et al., 2015). On the other hand, there is also evidence that there is no significant difference between the resilience of athletes and non-athletes during transition periods such as COVID-19 (Knowles et al., 2021). This study showed that the resilience gained with the athletic identity has a positive and high-level predictive effect on emotions such as anxiety, depression, and burnout in Turkish student-athletes. This finding supports our second hypothesis.

Another model of the study Model 2 showed that COVID-19 anxiety and burnout in non-athlete students were negatively related to resilience, while resilience was positively related to mental well-being, which is similar to Model 1. In this case, it can be said that as COVID-19 anxiety and burnout decrease, resilience increases, and thus mental well-being increases for both athletes and non-athletes.

According to the results of this study, resilience is a valuable resource that has a positive effect on students' mental well-being. In this regard, (Pitt et al., 2014) concluded in a study that there is an important personal capacity associated with university studies. The interaction between resilience and mental well-being is significantly and positively correlated (Gibbons et al., 2011; He et al., 2018; Ríos-Risquez et al., 2018). In other words, greater resilience indicates greater psychological well-being for the student. The findings of this study support the view in the literature that resilience is a key factor that well represents its relationship with mental well-being (Friborg et al., 2005; He et al., 2013; Wingo et al., 2014). As a result, due to the COVID-19 pandemic, most university students have been exposed to various changes in their daily lives. Considering that they have to endure many difficulties throughout their education, it is important to find ways to support the psychological adjustment levels of university students. At this point, the measures to be taken to protect the resilience and mental well-being of the students can alleviate the stress symptom levels that will develop in possible negative situations that they may encounter, and help them maintain their performance and success levels.

The findings of this study should be evaluated in the context of its limitations. First, since the research is relational and cross-sectional, and the sampling is based on convenience sampling, it is significantly limited in terms of revealing the cause-effect relationship. The fact that a clinical group was not included in the sampling should also be considered a limitation. Structural equation modeling in this study had sufficient statistical power, a sufficient number of cases per variable, and strong factor loadings; therefore, it is considered to have a sufficient sample size. In addition, the results of this study were obtained in certain situations resulting from the COVID-19 pandemic. Therefore, attention should be paid when generalizing the present findings to other stressful, uncertain, and unusual situations. Another limitation is that the study was conducted only with athletes and non-athletes at the higher education level in the sample of Turkey.



The results of this study show that improving resilience and mental well-being levels in both student-athlete and non-athlete students is a reducing/protective factor against the negative conditions they may encounter throughout their lives. It is thought that understanding that the negative reflections of the COVID-19 pandemic continue and that stressful situations that may arise in the social and academic environment can be encountered at any time will help the studies to be carried out, and the findings obtained will be an important data source for experts in this field.



Sporcu ve Sporcu Olmayan Üniversite Öğrencilerinde Covid-19 Kaygısı, Tükenmişlik, Mental İyi Oluş Ve Dayanıklılık Arasındaki İlişkiler

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Sinan Biricik

Atatürk Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0002-8579-9514
sinan.biricik@atauni.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Haluk Sivrikaya

Atatürk Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0001-8268-3391
haluk@atauni.edu.tr

Burak Karababa (Doktora Öğr.)

Erzurum Teknik Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0001-5873-5796
burak.karababa@erzurum.edu.tr

Özet

COVID-19 salgını süreci, özellikle üniversite öğrencilerinin akademik, sosyal ve psikolojik durumlarındaki güçlü düşüşlerle ilişkilendirildi. COVID-19 ile ilgili kaygılar genellikle refahın kötüleşmesiyle ilişkilendirilmiştir. Çoğu üniversite öğrencisinin karşı karşıya kaldığı yüklerle ek olarak, sporcu öğrenciler de bu psiko-sosyal sonuçlara maruz kalmıştır. Bu nedenle psikolojik uyum becerilerine karşı koruyucu etmenlerin incelenmesi önemlidir. Kişinin zorluklara karşı tepki verme yeteneği olarak tanımlanan dayanıklılık ve direnç gibi kavramlar da koruyucu faktör olabilir. Pandemi süreci devam etmesi ile sporcu ve sporcu olmayan üniversite öğrencilerde dayanıklılık ve direnç henüz bu bağlamda incelenmemiştir. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, psikolojik sağlamlığın, mental iyi oluş, COVID-19 kaygısı ve tükenmişlik arasındaki ilişkide düzenleyici rolünü incelemektir. Araştırma üniversitenin farklı bölümlerinde öğrenim gören 412 sporcu ve 366 sporcu olmayan toplam 778 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veri toplama araçları olarak, COVID-19 ile ilişkili kaygı ölçeği, kısa psikolojik sağlamlık ölçeği, Warwick-Edinburgh mental iyi oluş ölçeği kısa formu ve maslach tükenmişlik ölçeği öğrenci formu kullanılmıştır. Sporcu ve sporcu olmayan öğrencilerin kaygı, tükenmişlik ve mental iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ile belirlenmiştir. Veri analizinde değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı yordayıcı etkileri belirlemek için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, her iki grupta da psikolojik sağlamlığın COVID-19 kaygısı ve tükenmişlik üzerinde negatif, mental iyi oluş üzerinde ise pozitif ilişkilidir. Dayanıklılık, her iki gruptaki öğrenciler için COVID-19 kaygısı, tükenmişlik ve zihinsel sağlık üzerinde önemli etkilere aracılık etmektedir.

Anahtar kelimeler: Üniversite öğrencileri, Spor, COVID-19 kaygısı, Tükenmişlik, Mental iyi oluş, Dayanıklılık



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 3, ss. 149-164

158

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-02-24
Kabul: 2023-06-09

Önerilen Atıf

Biricik, Y.S., Sivrikaya, M.H. ve Karababa, B. (2023). Sporcu ve sporcu olmayan üniversite öğrencilerinde covid-19 kaygısı, tükenmişlik, mental iyi oluş ve dayanıklılık arasındaki ilişkiler, *E-International Journal of Educational Research*, 14(3), 149-164. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1256196>

Genişletilmiş Özet

Problem: Genel olarak öğrencilerin pandemi zamanında evden çıkamamaları ve uzaktan öğretimle bilgisayar ağırlıklı eğitim faaliyetleri nedeniyle sosyal, psikolojik ve fiziksel sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir (Toprakçı, Hepsöğütlü ve Toprakçı, 2021; Toprakçı ve Hepsöğütlü, 2022). COVID-19 salgınının süregelen doğası ve dünya çapında ruh sağlığı üzerindeki derin ve yaygın etkileri göz önüne alındığında, kaygı, depresyon, tükenmişlik ve diğer psikolojik sorunların gelişimine karşı koruma sağlayabilecek faktörlerin (mental iyi oluş, psikolojik dayanıklılık gibi) belirlenmesine ihtiyaç vardır. Bu belirleme de özellikle sporun koruyucu bir etken olup olmadığının araştırılması ayrı önem taşımaktadır. Bu çalışma, henüz tamamen hayatımızdan çıkmamış olan COVID-19 salgısı sürecinde Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında eğitim gören sporcu ve sporcu olmayan öğrencilerin COVID-19 kaygısı, tükenmişlik, mental iyi oluş ve psikolojik sağlamlıkları arasında ilişkileri incelemektir. Bu bağlamda birinci hipotez, sporcu olan grubun olmayan gruba göre dayanıklılık ve mental iyi oluş düzeylerinin yüksek, kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin ise düşük olacağıdır. İkinci hipotez, sporcu grup için psikolojik sağlamlığın COVID-19 kaygısı ve tükenmişlik ile negatif, mental iyi oluş ile pozitif ilişkili olacağıdır. Üçüncü hipotez ise sporcu olmayan grup için psikolojik sağlamlığın COVID-19 kaygısı ve tükenmişlik ile negatif, mental iyi oluş ile pozitif ilişkili olacağıdır. Doğrulanırsa, bu çalışmadan elde edilen bulgular teorik bir temel sağlar ve COVID-19 sırasında psikolojik müdahaleler için olası uygulanabilir stratejiler önerebilir.

Yöntem: Araştırma kesitsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Kesitsel çalışmalar, belirli bir zamanda ilgili bilgilerin (verilerin) toplanmasıyla karakterize edilir (Kesmodel, 2018). Bu amaçla COVID-19 kaygısı, tükenmişlik, mental iyi oluş ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkileri belirlemek için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi (SEM), ölçülen değişkenler ve örtük değişkenler arasındaki “nedensel” ilişkiler hakkında hipotezleri test etmede kullanılan ve bağımlılık ilişkilerini tahmin etmek için, varyans, kovaryans analizleri, faktör analizi ve çoklu regresyon gibi analizlerin birleşmesiyle meydana gelen çok değişkenli bir istatistiksel yaklaşımdır (Sümer, 2000; Dursun ve Kocagöz, 2010).

Veri Toplama Araçları olarak, COVID-19 ile ilişkili Kaygı Ölçeği: Graupensperger Vd. (2020) ve Hensel Vd. (2021) tarafından çalışmalarında kullanılan COVID-19 ile ilişkili kaygı ölçeği 4 madde ve tek faktörlüdür. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (KPSÖ): Smith Vd., (2008) tarafından geliştirilen kısa psikolojik sağlamlık ölçeği Doğan (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. 6 maddelik, öz bildirim tarzı bir ölçme aracıdır. Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu: Tennant Vd. (2007) tarafından geliştirilmiştir. Demirtaş ve Baytemir (2019) tarafından ise ölçeğin kısa formu için geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi amacı taşıyan bu ölçek, 7 maddeden oluşmaktadır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği Öğrenci Formu: Schaufeli Vd. (2002) tarafından geliştirilen ve öğrenciler üzerinde kullanılmak üzere uyarlanmış hali olan MTE-ÖF’nin ülkemiz üniversite öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapri Vd. (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçek 13 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. Araştırmaya başlamadan önce ilgili üniversitenin Spor Bilimleri Fakültesi Etik Kurulu’ndan araştırmanın yapılabilmesi için etik kurul onayı alınmıştır. Yasal prosedürlere bağlı kalınarak, Türkiye’nin doğu bölgesinde yer alan bir kamu üniversitesinde eğitim gören öğrencilere yüz yüze olarak fiziki anket uygulanmıştır. Veri toplama süreci 20 gün içerisinde tamamlanmıştır. Fiziki olarak hazırlanan anketlerden 12’inde eksik veri tespit edilerek çıkarılmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Uç değer, normallik ve homojenlik testleri uygulanmıştır. Son aşamada AMOS yazılımı kullanılarak normallik değerleri incelenmiş ve veri setinin herhangi bir dönüştürme işlemi uygulanmadan normal ve homojen bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Parametrik koşullar sağlandıktan sonra, araştırmadaki ölçeklere ait ilişkiler için doğrulayıcı ölçüm ve yapısal eşitlik modelleri ayrı ayrı oluşturulmuş ve test edilmiştir. Sporcu ve sporcu olmayan öğrencilerin COVID-19 ile ilişkili kaygı ve tükenmişlik düzeyleri ile mental iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ile ve psikolojik sağlamlığın mental iyi oluş, COVID-19 ilişkili kaygı ve tükenmişlik üzerindeki etkisi yapısal eşitlik modeli kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinde bütün analizler, SPSS 22.00 ve AMOS paket programları aracılığıyla yapılmıştır.

Bulgular: Araştırmada öncelikle psikolojik sağlamlık, COVID 19 kaygısı, mental iyi oluş ve tükenmişlik değişkenlerine ait tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon sonuçları verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen ve homojen dağılım gösteren puanların ortalamaları ile katılımcıların sporcu olup olmama durumu

arasındaki farkın anlamlılığını saptamak amacıyla bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Bu değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkiler ise yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri ile Cronbach Alfa katsayıları ve korelasyon değerleri Tablo 1'de verilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal aralıklarda olduğu ($-1.96 < x < 1.96$) ve tüm Cronbach Alfa katsayılarının yeterli olduğu görülmüştür.

Parametrik testlerin kullanılmasında verilerin homojen dağılım göstermesi varsayımının test edilmesi için araştırmada Levene testi uygulanmıştır. Levene homojenlik testi sonucunda psikolojik sağlık (F= .138, $p > .05$), COVID-19 kaygısı (F= 2.463, $p > .05$), mental iyi oluş (F= 5.049, $p > .05$) ve tükenmişlik (F= .203, $p > .05$) puanlarının homojen bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan elde edilen puanların homojen bir dağılım gösterdiği tespit edildikten sonra Bağımsız örneklem için t testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıdaki tablo 2' te sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların psikolojik sağlık [t(676) = 2,551, $p < .05$], COVID 19 kaygısı [t(676) = -3,883, $p < .05$], mental iyi oluş [t(676) = 3,939, $p < .05$] ve tükenmişlik [t(676) = -3,251, $p < .05$] puan ortalamaları ile sporcu olan ve olmayanlar arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişki belirlendikten sonra oluşturulan hipotezlerin test edilmesinde AMOS 21 programı kullanılarak yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Analizler sonucunda sporcu olan ve olmayanlar grubu ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Test edilen modele ilişkin uyum indeks değerleri; ($\chi^2 = (1380,361/492) = 2,806$; RMSEA= .03; AGFI= .88; GFI= .90; CFI= .89) göz önünde bulundurulduğunda kurulan modelde değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilmektedir ($p < 0.001$) (Karagöz, 2019).

Spor yapan öğrencilerde COVID-19 kaygısının ($\beta = -.29$, $p < .01$) ve tükenmişliğin ($\beta = -.29$, $p < .01$) psikolojik sağlık üzerinde negatif yönde anlamlı ilişkili olduğu psikolojik sağlamlığın ise mental iyi oluş üzerinde pozitif yönlü anlamlı ilişkili olduğu ($\beta = .38$, $p < .01$) görülmektedir. Bu anlamda spor yapan öğrencilerin COVID-19 kaygısı ve tükenmişliklerinin azaldıkça psikolojik sağlamlıklarının da artacağı böylece de mental iyi oluşlarının artacağı söylenebilmektedir.

Araştırmanın amaçlarına göre kurulan hipotezler doğrultusunda spor yapmayan öğrencilerin COVID-19 kaygısı, tükenmişlik, mental iyi oluş ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ortaya çıkan sonuç şöyledir: Spor yapmayan öğrencilerde COVID-19 kaygısının ($\beta = -.25$, $p < .01$) ve tükenmişliğin ($\beta = -.36$, $p < .01$) psikolojik sağlık üzerinde negatif yönde anlamlı ilişkili olduğu psikolojik sağlamlığın ise mental iyi oluş üzerinde pozitif yönlü anlamlı ilişkili olduğu ($\beta = .55$, $p < .01$) görülmektedir. Bu anlamda spor yapmayan öğrencilerin COVID-19 kaygısı ve tükenmişliklerinin azaldıkça psikolojik sağlamlıklarının da artacağı böylece de mental iyi oluşlarının artacağı söylenebilmektedir.

Öneriler: Çalışmamızın sonuçlarına göre psikolojik sağlık, öğrencilerin psikolojik iyi oluşları üzerinde olumlu etkisi olan önemli bir kaynaktır. Bu konuda Pitt Vd., (2014) tarafından yapılan araştırma, üniversite çalışmaları ile ilgili önemli bir kişisel kapasite olduğu sonucuna varmıştır. Dayanıklılık ve mental iyi oluş arasındaki etkileşim anlamlı ve pozitif bir şekilde ilişkilidir (Gibbons Vd., 2011; He Vd., 2018; Rios-Risquez Vd., 2018). Başka bir deyişle, daha fazla dayanıklılık, öğrenci için daha fazla psikolojik iyilik halini gösterir. Bulgularımız, psikolojik sağlamlığın mental iyi oluş ile ilişkisini literatürde iyi bir şekilde temsil eden anahtar bir faktör olduğu görüşünü desteklemektedir (Fribog Vd., 2005; He Vd., 2013; Wingo Vd., 2014). Sonuç olarak, COVID-19 salgını nedeniyle çoğu üniversite öğrencisi günlük yaşamlarında çeşitli değişikliklere maruz kaldı. Eğitimleri boyunca da pek çok zorluğa katlanmak zorunda oldukları göz önüne alındığından üniversite öğrencilerinin psikolojik uyum düzeylerini desteklemenin yollarını bulmak önemlidir. Bu noktada öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını ve mental iyi oluş düzeylerini korumaya yönelik alınacak tedbirler, onların karşılaşılabilecekleri olası olumsuz durumlarda gelişecek stres belirti düzeylerini hafifletebilir, performanslarını ve başarı düzeylerini korumalarına yardımcı olabilir.

Bu çalışmanın sonuçları gerek öğrenci-sporcu gerekse sporcu olmayan öğrencilerde psikolojik sağlık ve mental iyi oluş düzeylerini geliştirmenin, yaşamları boyunca karşılaşılabilecekleri olumsuz koşullara karşı azaltıcı/koruyucu bir etken olduğunu göstermektedir. COVID-19 pandemisinin olumsuz yansımalarının devam ettiği ve günümüzde sosyal ve akademik ortamda kaynaklanabilecek stresli durumlar ile her an karşılaşılacağına ilişkin anlaşılmasının, yapılacak çalışmalara yardımcı olabileceği ayrıca elde edilen bulguların bu alandaki uzmanlar için önemli bir veri kaynağı olabileceği düşünülmektedir.

REFERENCES / KAYNAKÇA

- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438.
- Baig, A. M. (2020). Deleterious outcomes in long-hauler COVID-19: the effects of SARS-CoV-2 on the CNS in chronic COVID syndrome. *ACS Chemical Neuroscience*, 11(24), 4017-4020.
- Boyacı, M., & Özhan, M. (2018). The role of hope and family relations of school burnout among secondary school students: A structural equation modeling. *Education and Science*, 43(195).
- Bradley, M., & Chahar, P. (2020). Burnout of healthcare providers during COVID-19. *Cleveland Clinic Journal of Medicine*, 1-3.
- Caddick, N., & Ryall, E. (2012). The social construction of 'mental toughness'—a fascistoid ideology? *Journal of the Philosophy of Sport*, 39(1), 137-154.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry research*, 287, 112934.
- Carlisle, S., & Hanlon, P. (2008) Well-being as a focus for public health? A critique and defence, *Critical Public Health*, 18(3), 263-270
- Crombie, A. P., Ilich, J. Z., Dutton, G. R., Panton, L. B., & Abood, D. A. (2009). The freshman weight gain phenomenon revisited. *Nutrition Reviews*, 67(2), 83-94.
- Çapri, B., Gündüz, B., & Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu'nun (mte-öf) türkçe'ye uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 40(1), 134-147.
- Demir, A., & Çiğçi, F. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde egzersizin lise öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(3), 169-179.
- Demirtaş, A. S., & Baytemir, K. (2019). Warwick-edinburgh mental iyi oluş ölçeği kısa formu'nun türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 689-701.
- Deng, C.-H., Wang, J.-Q., Zhu, L.-M., Liu, H.-W., Guo, Y., Peng, X.-H., Shao, J., & Xia, W. (2020). Association of web-based physical education with mental health of college students in Wuhan during the COVID-19 outbreak: cross-sectional survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(10), e21301.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Dong, Y., Dai, T., Wei, Y., Zhang, L., Zheng, M., & Zhou, F. (2020). A systematic review of SARS-CoV-2 vaccine candidates. *Signal Transduction and Targeted Therapy*, 5(1), 237.
- Dursun, Y., & Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* (35), 1-17.
- Ehrich, J., Mornane, A., & Powern, T. (2017). Psychometric Validation of the 10-item Connor-Davidson Resilience Scale. *Journal of Applied Measurement*, 18(2), 122-136.
- Fiuzaluces, C., Garatachea, N., Berger, N. A., & Lucia, A. (2013). Exercise is the real polypill. *Physiology*. (28), 330 - 358.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2016). Mental fortitude training: An evidence-based approach to developing psychological resilience for sustained success. *Journal of Sport Psychology in Action*, 7(3), 135-157.
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 14(1), 29-42.
- Fuller, J. A., Hakim, A., Victory, K. R., Date, K., Lynch, M., Dahl, B. & Team, R. (2021). Mitigation policies and COVID-19—associated mortality—37 European countries, *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 70(2), 58.
- Gerber, M., Best, S., Meerstetter, F., Walter, M., Ludyga, S., Brand, S., Bianchi, R., Madigan, D. J., Isoard-Gauher, S. & Gustafsson, H. (2018). Effects of stress and mental toughness on burnout and depressive symptoms: A prospective study with young elite athletes. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21(12), 1200-1205.
- Gibbons, C., Dempster, M., & Moutray, M. (2011). Stress, coping and satisfaction in nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 67(3), 621-632.
- Gilligan, R. (1999). Enhancing their silence of children and young people in public care by mentoring their talents and interests. *Child and Family Social Work*, 4, 187-196.
- Graupensperger, S., Benson, A. J., Kilmer, J. R., & Evans, M. B. (2020). Social (un) distancing: Teammate interactions, athletic identity, and mental health of student-athletes during the COVID-19 pandemic. *Journal of Adolescent Health*, 67(5), 662-670.
- Grubic, N., Jain, S., Mihajlovic, V., Thornton, J. S., & Johri, A. M. (2021). Competing against COVID-19: have we

- forgotten about student-athletes' mental health? *British Journal of Sports Medicine*, 55(17), 950-951.
- Gucciardi, D. F., Hanton, S., Gordon, S., Mallett, C. J., & Temby, P. (2015). The concept of mental toughness: Tests of dimensionality, nomological network, and traitness. *Journal of Personality*, 83(1), 26-44.
- Guillén, F., & Laborde, S. (2014). Higher-order structure of mental toughness and the analysis of latent mean differences between athletes from 34 disciplines and non-athletes. *Personality and Individual Differences*, 60, 30-35.
- Haghighi, M., & Gerber, M. (2019). Does mental toughness buffer the relationship between perceived stress, depression, burnout, anxiety, and sleep? *International Journal of Stress Management*, 26(3), 297-305.
- Hagiwara, G., Tsunokawa, T., Iwatsuki, T., Shimosono, H., & Kawazura, T. (2021). Relationships among student-athletes' identity, mental health, and social support in Japanese student-athletes during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13), 7032.
- HallLópez, J. A. (2020). Physical activity levels in physical education teachers before and during school suspension brought by the covid-19 quarantine. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 18(2), 475-481.
- He, F., Cao, R., Feng, Z., Guan, H., & Peng, J. (2013). The impacts of dispositional optimism and psychological resilience on the subjective well-being of burn patients: A structural equation modelling analysis. *PloS one*, 8(12), e82939.
- He, F. X., Turnbull, B., Kirshbaum, M. N., Phillips, B., & Klainin-Yobas, P. (2018). Assessing stress, protective factors and psychological well-being among undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 68, 4-12.
- Hegde, B. M. (2018). Health benefits of exercise. *Kuwait Med. J*, 50, 143-145.
- Heiston, E. M., Eichner, N. Z., Gilbertson, N. M., & Malin, S. K. (2020). Exercise improves adiposopathy, insulin sensitivity and metabolic syndrome severity independent of intensity. *Experimental Physiology*, 105(4), 632-640.
- Hensel, L., Witte, M., Caria, A. S., Fetzer, T., Fiorin, S., Götz, F. M., ... & Kraft-Todd, G. (2022). Global behaviors, perceptions, and the emergence of social norms at the onset of the COVID-19 pandemic. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 193, 473-496.
- HolmHadulla, R. M., & Koutsoukou-Argyriaki, A. (2015). Mental health of students in a globalized world: Prevalence of complaints and disorders, methods and effectivity of counseling, structure of mental health services for students. *Mental Health & Prevention*, 3(1-2), 1-4.
- Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., ... & Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, 7(6), 547-560.
- Holshue, M. L., DeBolt, C., Lindquist, S., Lofy, K. H., Wiesman, J., Bruce, H., ... & Tural, A. (2020). First case of 2019 novel coronavirus in the United States. *New England Journal of Medicine*. 382:929-936
- Hu, T., Zhang, D., & Wang, J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual Differences*, 76, 18-27
- Hughes, D., Saw, R., Perera, N. K. P., Mooney, M., Walleit, A., Cooke, J., Coatsworth, N. & Broderick, C. (2020). The Australian Institute of Sport framework for rebooting sport in a COVID-19 environment. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 23(7), 639-663.
- JimenoAlmazán, A., Pallarés, J. G., Buendía-Romero, Á., Martínez-Cava, A., Franco-López, F., Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J., Bernal-Morel, E. & Courel-Ibáñez, J. (2021). Post-COVID-19 syndrome and the potential benefits of exercise. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5329.
- Jones, G., Hanton, S., & Connaughton, D. (2007). A framework of mental toughness in the world's best performers. *The Sport Psychologist*, 21(2), 243-264.
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS-AMOS-META uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. In: Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Keldal, G. (2015). Warwick-Edinburgh mental iyi oluş ölçeği'nin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 103-115.
- Kesmodel, U. S. (2018). Cross-sectional studies—what are they good for? *Acta obstetrica et gynecologica Scandinavica*, 97(4), 388-393.
- Keyes, C. L. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539
- Knowles, C., Shannon, S., Prentice, G., & Breslin, G. (2021). Comparing mental health of athletes and non-athletes as they emerge from a COVID-19 pandemic lockdown. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 612532.

- Küçük, V., & Bozkurt, S. (2015). Pala (2015, 10-13 Eylül): 15 yaş altı futbolcuların zihinsel dayanıklılık düzeylerinin değerlendirilmesi. Uluslararası Spor Bilimleri Araştırma Kongresi, Çanakkale, Türkiye.
- Kwan, M. Y., Cairney, J., Faulkner, G. E., & Pullenayegum, E. E. (2012). Physical activity and other health-risk behaviors during the transition into early adulthood: a longitudinal cohort study. *American Journal of Preventive Medicine*, 42(1), 14-20.
- Laborde, S., Guillén, F., & Mosley, E. (2016). Positive personality-trait-like individual differences in athletes from individual-and team sports and in non-athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 26, 9-13.
- Lally, P. (2007). Identity and athletic retirement: A prospective study. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(1), 85-99.
- Lee, E. E., Martin, A. S., Tu, X., Palmer, B. W., & Jeste, D. V. (2018). Childhood adversity and schizophrenia: the protective role of resilience in mental and physical health and metabolic markers. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 79(3), 2559.
- Lim, S. S., Vos, T., Flaxman, A. D., Danaei, G., Shibuya, K., Adair-Rohani, H., & Andrews, K. G. (2012). A comparative risk assessment of burden of disease and injury attributable to 67 risk factors and risk factor clusters in 21 regions, 1990–2010: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2010. *The Lancet*, 380(9859), 2224-2260.
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33, 387-405.
- Madrigal, L., Hamill, S., & Gill, D. L. (2013). Mind over matter: The development of the Mental Toughness Scale (MTS). *The Sport Psychologist*, 27(1), 62-77.
- Mahoney, J., Ntoumanis, N., Mallett, C., & Gucciardi, D. (2014). The motivational antecedents of the development of mental toughness: A self-determination theory perspective. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 7(1), 184-197.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- McGarry, S., Girdler, S., McDonald, A., Valentine, J., Lee, S. L., Blair, E., Wood, F. & Elliott, C. (2013). Paediatric health-care professionals: Relationships between psychological distress, resilience and coping skills. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 49(9), 725-732.
- Moore, E. W. G., Petrie, T. A., & Slavin, L. E. (2022). College Student-athletes' COVID-19 Worry and Psychological Distress Differed by Gender, Race, and Exposure to COVID-19–related Events. *Journal of Adolescent Health*, 70(4), 559-566.
- Organization, W. H. (2020). World Health Organization. Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Pengpid, S., Peltzer, K., Kassean, H. K., Tsala Tsala, J. P., Sychareun, V., & Müller-Riemenschneider, F. (2015). Physical inactivity and associated factors among university students in 23 low-, middle-and high-income countries. *International Journal of Public Health*, 60, 539-549.
- Pfefferbaum, B., & North, C. S. (2020). Mental health and the Covid-19 pandemic. *New England Journal of Medicine*, 383(6), 510-512.
- Pitt, A., Oprescu, F., Tapia, G., & Gray, M. (2018). An exploratory study of students' weekly stress levels and sources of stress during the semester. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 61-75.
- Pitt, V., Powis, D., Levett-Jones, T., & Hunter, S. (2014). The influence of personal qualities on performance and progression in a pre-registration nursing programme. *Nurse Education Today*, 34(5), 866-871.
- PlanchueloGómez, Á., Odriozola-González, P., Iruñia, M. J., & de Luis-García, R. (2020). Longitudinal evaluation of the psychological impact of the COVID-19 crisis in Spain. *Journal of Affective Disorders*, 277, 842-849.
- Pullman, A. W., Masters, R. C., Zalot, L. C., Carde, L. E., Saraiva, M. M., Dam, Y. Y., Randall Simpson, J. A. & Duncan, A. M. (2009). Effect of the transition from high school to university on anthropometric and lifestyle variables in males. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 34(2), 162-171.
- RíosRisque, M. I., García-Izquierdo, M., Sabuco-Tebar, E. d. I. Á., Carrillo-García, C., & Solano-Ruiz, C. (2018). Connections between academic burnout, resilience, and psychological well-being in nursing students: A longitudinal study. *Journal of Advanced Nursing*, 74(12), 2777-2784.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*: Guilford Publications.
- Sanborn, V., Todd, L., Schmetzer, H., Manitkul-Davis, N., Updegraff, J., & Gunstad, J. (2021). Prevalence of COVID-19 anxiety in division I student-athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 15(2), 162-176.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 33(5), 464-481.

- Schuch, F. B., Bulzing, R. A., Meyer, J., Vancampfort, D., Firth, J., Stubbs, B., Grabovic, I., Willeit, P., Tavares, V., Calegario, V. C., Deenik, J., Lopez-Shancez, G. F., Veronese, N., Caperchione, C. M., Sadarangani, K. P., Abufaraj, M., Tully, M. A. & Smith, L. (2020). Associations of moderate to vigorous physical activity and sedentary behavior with depressive and anxiety symptoms in self-isolating people during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional survey in Brazil. *Psychiatry Research*, 292, 113339.
- Silva, A. M., Nunes, C. L., Jesus, F., Francisco, R., Matias, C. N., Cardoso, M., Santos, I., Carraca, E. V., Finlayson, G., Silva, M. N., Dickinson, S., Allison, D., Minderico, C. S., Martins, P. & Sardinha, L. B. (2022). Effectiveness of a lifestyle weight-loss intervention targeting inactive former elite athletes: the Champ4Life randomised controlled trial. *British Journal of Sports Medicine*, 56(7), 394-401.
- 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, 194-200.
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *Journal of medical internet research*, 22(9), e21279.
- StultsKolehmainen, M., Filgueiras, A., & Blacutt, M. (2020). Factors linked to changes in mental health outcomes among Brazilians in quarantine due to COVID-19. MedRxiv, 2020.2005. 2012.20099374.
- Sümer, N. (2000). *Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar*. Türk Psikoloji Yazıları.
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J. & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), 1-13.
- Toprakçı, M.S., Hepsöğütü, Z. B. & Toprakçı, E. (2021) The perceptions of students related to the sources of problems in distance education during the covid-19 epidemic (example of Izmir Anatolian High School. *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 1(2), 41-61. TrDoi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.40>
- Toprakçı, E. ve Hepsöğütü, Z. B. (2022). Anadolu lisesi öğretmenlerinin uzaktan öğretime ilişkin sorun kaynağı algıları. *International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 6(2), 1-14. TrDoi: <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1166943>
- Tükel, Y. (2021). Covid 19 sürecinde rekreatif faaliyetlere katılan bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin incelenmesi. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi-BÜSBİD*, 6(1), 91-104.
- Valenzuela, P. L., Castillo-Garcia, A., Morales, J. S., Izquierdo, M., Serra-Rexach, J. A., Santos-Lozano, A., & Lucia, A. (2019). Physical exercise in the oldest old. *Age*, 5, 11.16.
- Vizoso, C., Arias-Gundín, O., & Rodríguez, C. (2019). Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educational Psychology*, 39(6), 768-783.
- Wang, C., & Zhao, H. (2020). The impact of COVID-19 on anxiety in Chinese university students. *Frontiers in psychology*, 11, 1168.
- Watts, C. J., Hilliard, R. C., & Graupensperger, S. (2022). Relationships between resilience, mental well-being, and COVID-19 worries in collegiate student-athletes. *Frontiers in Sports and Active Living*, 4.
- Weinberg, R., & Gould, D. (1999). *Foundations of sport and exercise psychology* (No. Ed. 2). Human Kinetics Publishers (UK) Ltd.
- Wingo, A. P., Ressler, K. J., & Bradley, B. (2014). Resilience characteristics mitigate tendency for harmful alcohol and illicit drug use in adults with a history of childhood abuse: A cross-sectional study of 2024 inner-city men and women. *Journal of Psychiatric Research*, 51, 93-99.
- Wu, D., Luo, Y., Ma, S., Zhang, W., & Huang, C.-J. (2021). Organizational stressors predict competitive trait anxiety and burnout in young athletes: Testing psychological resilience as a moderator. *Current Psychology*, 1-9.
- Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L. M., Gill, H., Phan, L., Chen-Li, D., Lacobucci, M., Ho, R., Majeed, A., & McIntyre, R. S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 277, 55-64.
- Yılmaz, V., & Çelik, H. (2009). *LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi-I: temel kavramlar, uygulamalar, progamlama*. Pegem Akademi.
- Zhai, Y., & Du, X. (2020). Addressing collegiate mental health amid COVID-19 pandemic. *Psychiatry research*, 288.

Metaphorical Perceptions of Primary School Students Regarding "Individuals with Special Needs"

İrem Girgin (PhD Stud.)

Trakya University- Türkiye
ORCID: 0000-0002-5361-9945
iremgrn.0@gmail.com

Prof. Dr. İbrahim Coşkun

Trakya University- Türkiye
ORCID: 0000-0002-6270-7613
ibrahimcoskun@trakya.edu.tr

Abstract

This study aims to examine primary school students who may or may not know a special needs person's perceptions about "Individuals with special needs" by using the metaphor analysis method. In this study, case study design was used by the nature of qualitative research. The participants of this study consisted of 50 students studying in primary schools in Eastern Turkey. The criterion sampling method was used to determine the participants. Within the scope of the study, necessary permissions were obtained by observing ethical rules. During the data collection process, the participants were given a form asking about the variables class, gender, and having a relative with special needs. On the same paper participants were asked to complete the following sentence "Individuals with special needs are like Because...". The collected data were analyzed and the metaphors were examined under seven conceptual categories: "Weakness, Uncertainty, Beauty, Creativity, Contrast, Uniqueness, and Other". According to the studies, "It was determined that there were individuals with special needs in the immediate environment of nine students participating in this study. Considering the metaphorical perceptions of these participants towards individuals with special needs, it was seen that the students produced metaphors mostly in the category of "Weakness". To add more it has been revealed that the other most associated conceptual category following this was the "Beauty" category. On the other hand, primary school students mostly associated the concept of "Individuals with special needs" with the category of "Weakness". It was revealed that the most associated conceptual categories following this were "Uncertainty" and "Beauty". Examination of metaphors according to the class variable showed that the 3rd-grade students produced metaphors mostly in the categories of Weakness (5) and Uncertainty (5), and the 4th-grade students' metaphors mostly in the categories of Beauty (4) and Creativity (4). Distribution of the metaphors according to the gender variable revealed that female students produced metaphors mostly in the "Beauty" category. It was observed that male students produced metaphors mostly in the category of "Uncertainty". Regarding the results of this study, the reasons for these findings can be investigated in future studies. It is hoped that this study will be helpful for further research.

Keywords: Education, Primary school, Primary school students; Individuals with special need



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 3, pp. 165-181

Research Article

Received: 2023-03-06

Accepted: 2023-06-09

Suggested Citation

Girgin, İ & Coşkun, İ (2023). Metaphorical perceptions of primary school students regarding "individuals with special needs", *E-International Journal of Educational Research*, 14 (3), 165-181, DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1261139>

Extended Abstract

Problem: Recent studies in the literature shows that there are studies dealing with students' perceptions and attitudes toward children with special needs (Alahmari et al., 2021; Ata, 2021; Dalbudak & Yaşar, 2021; Garcia et al., 2009; Litvack et al., 2011). Nowicki (2006) examined the attitudes of normally developing children towards their peers with physical disability and mental disability or both physical and mental disabilities and found that children are less willing to interact with their disabled peers, regardless of disability type. This result shows that examining the thoughts, attitudes, and perceptions of individuals with disabilities can play an important role in preventing individuals from experiencing these difficulties (Bossaert et al., 2011). To add more Nowicki (2006) examined the attitudes of normally developing children towards their peers with physical disability and mental disability or both physical and mental disabilities, and found that children are less willing to interact with their disabled peers, regardless of disability type. On the other hand Vignes et al. (2009) stated that students' positive attitudes toward their disabled peers may support inclusion activities, and that individuals' negative attitudes toward their disabled peers may prevent the inclusion of individuals with special needs. To sum up, studies show that people with disabilities face negative behaviors in society and therefore some problems in their social lives.

Rieser and Mason (1990) stated that children are not born prejudiced against their disabled peers, and that they receive prejudices and negative thinking schemes against individuals from adults, the media, and the general organization of society. Therefore, studies examining children's thoughts on friendship with their disabled peers are important for normally developing individuals to provide positive attitudes towards their disabled peers and for the integration of disabled individuals into society (Dyson, 2005; Roberts & Smith, 1999). In addition, it has been determined that examining the views and attitudes of students with normal development plays an important role in the inclusion of children with disabilities (De Boer et al., 2012). On the other hand Di Maggio et al. (2021), stated that the negative attitudes of peers are one of the major problems encountered in the inclusion of students with special needs. Therefore, studies examining the attitudes and thoughts of children are of great importance to take necessary precautions and effectively integrate disabled individuals (Vignes et al., 2009).

Relevant literature shows that many measurement methods can be used to examine students' attitudes and thoughts (Lovelace & Brickman, 2013). Different kinds of direct measurement methods and indirect measurement methods have been developed to evaluate the attitudes and perceptions of individuals (Krosnick et al., 2005). To add more the use of qualitative and quantitative methods in measuring attitudes and perceptions can provide valuable data in addressing student perspectives (Slater et al., 2011). On the other hand, perception measurement studies with metaphors were specified as an effective method to reveal the thoughts and perceptions of individuals who may have difficulty in expressing their thoughts verbally (Thibodeau & Boroditsky, 2011; Thibodeau et al., 2019). Therefore, use of metaphor technique can be used to measure students' perceptions and attitudes toward individuals with special needs (Hendricks et al., 2018).

Studies on special education have stated that examining students' attitudes towards disabled individuals play an important role in determining the developments to be made in the educational field and integrating individuals with special needs effectively (Botha, 2009; Freer, 2021; Vignes, 2009). Therefore, this study carries importance for the following reasons; this study aims to examine the metaphorical perceptions of primary school students regarding the concept of "Individuals with special needs", and to examine the metaphorical perceptions of students who have a disabled person in their surroundings or in their family, and to fill this gap in the literature by revealing children's thoughts about their disabled peers.

Method: This study is designed in the case study design, one of the qualitative research designs. Qualitative research methods position the researcher as an observer and interpreter in their natural environment while trying to make sense of or interpret phenomena in multiple realities (Denzin & Lincoln, 2011). The participants of this study consist of students studying in primary schools in Eastern Turkey in the fall semester of the 2022-2023 academic year. The sample of the study was determined by using one of the purposive sampling methods; the criterion sampling method (Palys, 2008). Criteria of

this study was determined as "being a primary school student" and "having at least one inclusive student in their class" thus the participants were selected according to these criteria. To carry out the planned study ethics committee report was obtained from Trakya University.

To collect data an interview form consisting of two parts was used. In the first part of the form, there were questions to collect demographic data about the students. To have the participants define the "Individuals with special needs" according to themselves, In the second part, expressions of "Individuals with special needs is like Because....." were written. To avoid the unfamiliarism against this concept, the meaning of Individuals with special needs and the concept of metaphors were briefly discussed with the participants before the data-collecting phase. Sufficient time was given to the students to fill out the forms. Collected data were analyzed using the content analysis technique. Content analysis enables one to obtain new perspectives and new information by making valid inferences from the obtained data (Krippendorff, 1980). The questionnaire forms filled out by the participants were carefully analyzed and evaluated. As a result of the elimination, a total of 38 valid metaphors were obtained.

The metaphors were coded as M1, M2, and M3... then recorded in PDF format on a computer. In order to get an expert opinion during the categorization stage a special education expert was consulted then categories were created. Metaphors were placed independently in the created categories. To ensure the validity and reliability of the distribution of the metaphors into the categories the consensus formula of Miles and Huberman (1994) (Consensus=Consensus/ (consensus+opinion clarity) x100) was used. With this procedure, the validity and reliability step of the study was completed. To ensure the validity of the study, all of the data obtained were transferred to the computer without a mistake, the approaches used were based on the relevant literature, and the data analysis process was transferred to the study as it was.

Findings: Within the scope of this study, primary school students' perceptions regarding the term "Individuals with special needs" were examined through metaphors. In this context, 50 metaphors were obtained, after the invalid metaphors were eliminated a total of 38 metaphors were taken into this study. The metaphors obtained from the participants were grouped under nine conceptual categories: "Weakness", "Uncertainty", "Beauty", "Creativity", "Contrast", "Uniqueness", "Other".

Nine students participating in the study had someone with disability in their immediate environment. Those participants produced metaphors mostly in the category of Weakness. Following this category, the other most produced metaphor was in the category of Beauty. Similarly, Dayı et al. (2020) examined the metaphorical perceptions of pre-service teachers towards disabled students and found that the participants produced metaphors under the conceptual categories of "the beauty of life" and "fragile/delicate". On the other hand, the fact that there were individuals with special needs in the immediate environment of those participants and they produced metaphors in two different conceptual categories showed that the participants could not reach a consensus on this issue yet.

The study revealed that students produced metaphors mostly under the category of Weakness. Seven of the 38 metaphors were in the Weakness category. Considering the disability theme in the weakness term, the Weakness category consisted of the metaphors associated with being weak and powerless. Similar to this result, Pesen and Pesen (2020) studied the perceptions of teacher candidates regarding the concept of special education and found that the participants produced metaphors under the conceptual category of the "Negative" element. In addition to these findings, Başıgöl and Uluçınar Sağır (2017) investigated the metaphorical perceptions of classroom teachers about special education and found that the participants produced metaphors under the "Deprivation" category. To add more, Açar, Kaya, and Güneş (2017) examined special education teachers' metaphorical perceptions of individuals with special needs and stated that one participant described individuals with special needs as "in need of attention and care". Metaphor analysis studies on individuals with disability showed that there were negative metaphorical perceptions in many studies. Considering that there are prejudices and negative reflections about disabled people in society and in the media, this might be the reason why metaphors are produced excessively in negative categories (Sezer & Gürsoy, 2022; Ulu, 2013). For students to have positive attitudes and perceptions towards individuals with disabilities, a proper education and guidance might be needed.

It was concluded that 19 students from the third grade and 19 students from the fourth grade participated in this study. Also, third-grade students produced metaphors mostly in the categories of Weakness (5) and Uncertainty (5), and fourth grade students produced metaphors mostly in the categories of Beauty (4) and Creativity (4). The metaphor produced in the category of Other is similar to the previous studies. [Efilci, Demirci, and Karaduman \(2021\)](#) examined the metaphorical perceptions of special education teachers regarding the concepts of "special education" and "special education students" and stated that the participants produced metaphors in the category of Innocence. [Zelyurt \(2020\)](#) also investigated the use of metaphors related to special education with the parents of disabled children and children with normal development, and stated that one of the parents who had a disabled child explained the metaphor he created for children with disability as "being innocent and sinless". On the other hand, according to the class category, it was concluded that the fourth-grade students had a more positive attitude towards the concept of Individuals with special needs compared to the third-grade students. The reason for such a difference between grades might be examined in future studies.

According to the gender variable, 16 female students and 22 male students participated in the study. Female students produced metaphors mostly in the Beauty category. Students associated the concept of Individuals with special needs with being beautiful and valuable. On the other hand, male students produced metaphors mostly in the category of Uncertainty. In this category, students associated the concept of Individuals with special needs with being a hidden and unknown concept. Therefore, it was concluded that female students had a more positive perception of the concept of Individuals with special needs.

Suggestions: First, 38 metaphors were examined within the scope of this study. This amount may not be enough to make generalizations. Therefore, a similar study can be applied to a larger sample in future studies. Considering the metaphors produced by the students, it was concluded that individuals had negative perceptions about the concept of Individuals with special needs. In future studies, the reasons for this result could be examined. In addition, according to the class variable, it was concluded that the fourth-grade students had more positive perceptions about the concept of Individuals with special needs compared to the third grade students. The reason for this result can be addressed in another study. A study on a similar subject can be carried out in a different province or different provinces. This study has been conducted in a rural area in the eastern part of Turkey. The results indicated that students in the rural section had rather negative perceptions regarding individuals with special needs. In the light of this study, seminars or courses about disabled individuals and equality could be planned for students in rural areas. It is hoped that this study could be helpful for further studies.

İlkokul Öğrencilerinin “Özel Gereksinimli Birey” Kavramına İlişkin Metaforik Alguları

İrem Girgin (Doktora Öğr.)
Trakya Üniversitesi-Türkiye
ORCID: 0000-0002-5361-9945
iremgrgn.0@gmail.com

Prof. Dr. İbrahim Coşkun
Trakya Üniversitesi-Türkiye
ORCID: 0000-0002-6270-7613
ibrahimcoskun@trakya.edu.tr

Özet:

Bu çalışmanın amacı özel gereksinimli birey yakını olan veya olmayan ilkökul öğrencilerinin özel gereksinimli birey kavramına ilişkin algularını metafor yöntemi kullanarak toplamak ve incelemektir. Bu çalışmada nitel araştırmanın doğasına uygun olarak olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Türkiye'nin Doğusunda bulunan ilkökullarda öğrenim görmekte olan 50 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Çalışma kapsamında etik kurallar gözetilerek gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılara üzerinde sınıf, cinsiyet ve özel gereksinimli birey yakını olma seçenekleri ve “Özel gereksinimli birey ... gibidir. Çünkü ...” ifadesinin yazılı olduğu formlar dağıtılmış ve bireylerin kâğıttaki cümleyi kendi düşüncelerine göre tamamlamaları istenmiştir. Toplanan veriler analiz edilmiş ve metaforlar “Zayıflık, Bilinmezlik, Güzellik, Yaratıcılık, Zıtlık, Eşitsizlik ve Diğer” olmak üzere toplam yedi kavramsal kategori altında incelenmiştir. Yapılan incelemelere göre çalışmaya katılan dokuz adet öğrencinin yakın çevresinde özel gereksinimli birey olduğu tespit edilmiştir. Özel gereksinimli birey yakını olan ilkökul öğrencileri “Özel gereksinimli birey” kavramını en çok “Zayıflık” kategorisiyle ilişkilendirmişlerdir. Bunu takip eden en çok ilişkilendirilen diğer kavramsal kategorilerin “Güzellik” kategorisi olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak metaforlar sınıf değişkenine göre incelendiğinde 3.sınıf öğrencilerinin en çok Zayıflık (5) ve Bilinmezlik (5) kategorilerinde metaforlar ürettikleri ve 4.sınıf öğrencilerinin de en çok Güzellik (4) ve Yaratıcılık (4) kategorilerinde metafor ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Metaforlar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerin en çok “Güzellik” kategorisinde metafor ürettikleri görülmüştür. Erkek öğrencilerin ise en çok “Bilinmezlik” kategorisinde metafor ürettikleri görülmüştür. İlerideki çalışmalarda bu sonuçların nedenleri inceleyebilir. Bu çalışmanın bu doğrultuda diğer araştırmalara öncü olması umulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Eğitim, İlkokul, İlkokul öğrencileri, Özel gereksinimli birey



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 3, ss. 165-181

Araştırma Makalesi

169

Gönderim: 2023-03-06
Kabul: 2023-06-09

Suggested Citation

Girgin, İ. ve Coşkun, İ. (2023). İlkokul Öğrencilerinin “Özel Gereksinimli Birey” Kavramına İlişkin Metaforik Alguları, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14 (3), 165-181, DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1261139>

GİRİŞ

Eğitim bireyin davranışında, duygusunda ve zihninde başta bireyin kendisi sonra içinde bulunduğu toplum ve en sonra evrenseli mutlu edecek oluşum ve değişimleri gerçekleştirme sürecidir. Bu süreç anaokulundan başlayıp doktora kadar uzanan öğretimsel faaliyetlerle gerçekleşir (Toprakçı, 2017). Öğretimsel faaliyetin birçok değişkeni olmakla birlikte esaslı ya da başlangıç noktası öğrencinin kendisidir. Öğretim ortamlarındaki bireyler birbirlerinden farklı özellikler taşıyabilmektedir (Tomlinson, 2022). Levy (2008)'ye göre, sınıf ortamına giren her öğrencinin farklı yetenekler, farklı öğrenme tarzları ve farklı karakterleri vardır. Bu farklılıklar normal dağılım eğrisi kapsamında olduğunda söz konusu bireyler özel gereksinimli bireyler olarak adlandırılmaktadır (Deno, 1990; Dyson ve Millward, 2000; Jones, 2023; Toprakçı, 2016). Eğer birey özel gereksinimliyse, öğretim sürecindeki ihtiyaçları değişebilmektedir (Wang vd., 1986). Bu bireylerin eğitiminde farklılaştırılmış eğitim yöntemlerinin eğitsel ortama adapte edilmesiyle genel eğitim ortamlarında uygun eğitimi alması sağlanabilmektedir (Lawrence-Brown, 2004). Özel gereksinimli bireylerin özelliklerine bağlı olarak eğitim ve öğretimleri de değiştiğinden eğitim biliminin bir dalı olarak özel eğitim bilim dalı ortaya çıkmıştır. Bu dalın ortamlarından yararlandırılmasını sağlamak için kendi özel yöntem ve malzemelerine sahip olan özel eğitim kavramı ortaya çıkmıştır (Kauffman vd., 2018; Kavale, 1990; Malouf ve Schiller, 1995; Toprakçı, 2016).

Özel eğitim faaliyetleri öğrencilerin bireysel farklılıkları, engel grubu gibi değişkenleri göz önünde bulundurularak, farklı uzmanların tavsiye ve bilgilerinden faydalanılarak geliştirilen eğitim programlarından bireylerin yararlandırılması olarak ifade edilmiştir (Kauffman vd., 2018). Özel eğitimi özel kılan sadece özel gereksinimli bireylerin değil, aynı zamanda risk altında olan bireylerin ve farklı öğrenim ihtiyaçları olan bireylerin de eğitim alabilmesini hedeflemekte olması olarak belirtilmiştir (Francisco vd., 2020). Yapılan çalışmalar göstermektedir ki eğitim ortamlarında bireylerin sahip oldukları farklılıklar, eğitimciler için göz ardı edilemez etkenler olarak belirtilmiştir (Francisco vd., 2020; Kauffman vd., 2018). Eğitim ortamlarındaki farklılık kavramının anlaşılması konusuna çekilen dikkat, yalnızca özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim haklarının düzenlenmesinin sağlanması amacıyla değil, normal gelişim gösteren bireylerin toplumda eşit haklara sahip olması açısından da öğrencilerin çeşitliliğini kabul etmeyi gerektirmektedir (Arvelo-Rosales vd., 2021). Yapılan çalışmalar, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarında etkili biçimde kaynaştırılmasının sağlanması için bireylerin farklılıklarına yönelik çalışmaların yapılmasının önem taşıdığını belirtmiştir (Getzel, 2008; Kurth ve Mellard, 2006).

Son yıllarda öğrencilerin özel gereksinimli çocuklara yönelik algı ve tutumlarını ele alan çalışmaların sıklıkta olduğu görülmüştür (Alahmari vd., 2021; Ata, 2021; Dalbudak ve Yaşar, 2021; Garcia vd., 2009; Litvack vd., 2011). Nowicki (2006) normal gelişim gösteren çocukların fiziksel, zihinsel ya da hem fiziksel hem zihinsel engeli olan akranlarına ilişkin tutumlarını incelemiş, çalışması sonucunda da engel türü ayırt edilmeksizin çocukların özel gereksinimli akranlarıyla etkileşime geçmede daha az istekli olduklarını ortaya koymuştur. De Boer vd. (2012) yapmış oldukları derleme çalışmasında öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına ilişkin tutumlarıyla sosyal katılım gösterme ilişkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda, normal gelişim gösteren bireylerin davranışsal problem gösteren akranlarına ve zihinsel özel gereksinimli akranlarına olumsuz tutum sergileme eğiliminde oldukları ifade edilmiştir. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki özel gereksinimli bireyler eğitim ortamlarında sosyal dışlanma, okulu bırakma, yoksulluk, işsizlik gibi zorluklar yaşamaya meyillidirler (Hirpa, 2021; Isaac, vd., 2010). Nowicki ve diğerleri (2014) ilkökul öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal olarak dışlayıcı bakış açılarına sahip olduğunu bulmuştur. Ayrıca farklı türde engel sahibi çocukların akranları tarafından kabul görmede zorluk yaşadıkları belirtilmiştir (Koster vd., 2010). Burchardt (2003) ise engel sahibi bireylerin hayatlarının bir noktasında sosyal dışlanma yaşama ihtimalleri olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmalar ek olarak özel gereksinimli bireylere yönelik negatif tutumların bireylerin topluma kaynaştırılmasını engellediği belirtilmiştir (Nowicki vd., 2018). Vignes ve diğerleri (2009), öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik olumlu tutum sahibi olmasının kaynaştırma faaliyetlerini destekleyici yönde, bireylerin özel gereksinimli akranlarına yönelik olumsuz tutum sahibi olmasının da özel gereksinimli bireylerin kaynaştırılmasını engelleyici yönde olabileceğini ifade etmiştir. Yapılmış olan çalışmalar göstermektedir ki, özel gereksinimli bireyler toplum içerisinde olumsuz davranışlara ve bunun sonucunda da sosyal hayatlarında bazı sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu sonuç göstermektedir ki, özel gereksinimli bireylere

ilişkin düşünce, tutum ve algıların incelenmesi, bireylerin bu zorlukları yaşamalarını önlemede önemli bir rol oynayabilir (Bossaert vd., 2011).

Yapılan çalışmalara göre, bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik geliştirdikleri önyargılar ve olumsuz düşünceler diğer insanlar, medya ve genel olarak toplumun düşüncesele çerçevesi gibi çevresel faktörlerin etkisiyle şekillenebilmektedir (Nario-Redmond, 2019). Dolayısıyla çocukların özel gereksinimli akranlarıyla arkadaşlığa yönelik düşüncelerini inceleyen çalışmalar, normal gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli akranlarına yönelik pozitif tutum sağlamaları için ve özel gereksinimli bireylerin topluma kaynaştırılması için önem taşımaktadır (Dyson, 2005; Nowicki vd., 2018; Roberts ve Smith, 1999). Buna ek olarak normal gelişim gösteren öğrenci görüşlerinin ve tutumlarının incelenmesinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasında önemli rol oynadığı tespit edilmiştir (De Boer vd., 2012). Di Maggio ve diğerleri (2021) ise, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasında akranların olumsuz tutumlarının karşılaşılan büyük problemlerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin etkili biçimde kaynaştırılması için çocukların tutum ve düşüncelerinin incelendiği çalışmalar, gerekli önlemlerin alınması ve konuya ilişkin olası eğitimlerin sağlanması için önem taşımaktadır (Vignes vd., 2009).

İlgili alanyazın tarandığında, öğrencilerin tutum ve düşüncelerinin incelenmesinde kullanılacak birçok ölçme yöntemi olduğu görülmüştür (Lovelace ve Brickman, 2013). Bireylerin tutum ve algılarının değerlendirilmesi için geliştirilmiş farklı çeşitlerde doğrudan ölçüm yöntemleri ve dolaylı ölçüm yöntemleri olduğu görülmüştür (Krosnick vd., 2005). Tutum ve algıların ölçülmesinde nitel ve nicel yöntemlerin kullanılmasının öğrenci bakış açılarını ele almada değerli veriler sunabileceği belirtilmiştir (Slater vd., 2011). Öte yandan, yapılan çalışmalar incelendiğinde, metaforlarla algı ölçme çalışmalarının, bireyin sözel dille ifade etmekte zorlanabileceği düşüncelerini ve algılarını ortaya koymaya etkili bir yöntem olduğu görülmüştür (Thibodeau ve Boroditsky, 2011; Thibodeau vd., 2019). Dolayısıyla öğrencilerin özel gereksinimli bireylere ilişkin algı ve tutumlarını ölçmek için metafor yönteminden faydalanılabileceği düşünülmektedir (Hendricks vd., 2018).

Yapılan incelemelere göre özel gereksinimli bireylerin sanat yoluyla metafor oluştukları çalışmalar olduğu (Saldaña, 2016), öğrenme güçlüğü olan bireylerin engellerini metaforlar yoluyla anlattıkları çalışmalar olduğu (Goss, 2001), disleksili öğrencilerin engellerini anlatmak için metaforlar kullandığı çalışmalar olduğu görülmüştür (Burden ve Burdett, 2007). Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin ve çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin özel gereksinimli bireyler hakkındaki görüşlerine ilişkin metaforik algılarının ölçüldüğü ve özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli birey ve özel eğitim kavramına ilişkin metaforik algılarının incelendiği çalışmalar olduğu da görülmüştür (Açar vd., 2017; Kazu ve Yıldırım, 2021). Fakat ilkökul öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere ilişkin metaforik algılarının ölçüldüğü çalışmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların erken dönemde öğrendiği bilgilerin ve edindikleri davranışsal becerilerin ileriki yaşantılarında yol gösterici olduğu düşünüldüğünde, özel eğitime ilişkin yapılmış çalışmaların, öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesinin eğitsel alanda yapılacak gelişmelerin belirlenmesinde ve özel gereksinimli bireylerin etkili biçimde kaynaştırılmasında önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir (Botha, 2009; Freer, 2021; Güneş ve Erkan, 2017; Vignes, 2009). Kwon ve diğerleri (2017) normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ve düşüncelerinin incelenmesine yönelik çalışmaların çoğalmasının, özel gereksinimli bireylerin topluma başarılı bir şekilde kaynaştırılmasını destekleyeceğini belirtmiştir. Kaynaştırma faaliyetlerinin etkili ve eksiksiz şekilde sürdürülebilmesi için, özel gereksinimli bireyler kadar normal gelişim gösteren bireylerin de gerekli öğretilerden faydalandırılması önem taşımaktadır (Brown vd., 2016). Kaynaştırma öğrencilerinin de yer aldığı genel sınıf ortamındaki bireylerin olası önyargılarını veya düşüncelerini araştırmak, gerekli eğitimlerin tasarlanmasında yol gösterici olabilmektedir (Shevlin vd., 2013). Dolayısıyla bu çalışmayla birlikte, ilkökul öğrencilerinin "özel gereksinimli birey" kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi, çevresinde veya ailesinde özel gereksinimli birey olan öğrencilerin ve olmayan öğrencilerin özel gereksinimli birey kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi alan yazındaki bu boşluğun doldurulması ve çocukların özel gereksinimli akranlarına ilişkin düşüncelerinin ortaya çıkarılması, bireylerin olası gerek duyduğu eğitimleri alması açısından önem taşımaktadır.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, *ilkokulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin, özel gereksinimli bireylere ilişkin algılarını ve düşüncelerini kullandıkları metaforlar aracılığıyla tespit etmektir.* Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin "özel gereksinimli birey" kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
2. Öğrencilerin "özel gereksinimli birey" kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?
3. Öğrencilerin "özel gereksinimli birey" kavramına ilişkin metaforik algıları sınıf düzeyine göre nasıl değişmektedir?
4. Cinsiyet bakımından öğrencilerin "özel gereksinimli birey" kavramına ilişkin metaforik algıları nasıldır?
5. Yakın çevresinde özel gereksinimli birey olan öğrencilerin olmayan akranlarına göre "özel gereksinimli birey" kavramına ilişkin metaforik algıları nasıldır?

YÖNTEM

1. Araştırmanın modeli

İlkokul öğrencilerinin "özel gereksinimli birey" kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinin, çalışmacıyı çoklu gerçeklikler içinde fenomenleri anlamlandırmaya veya yorumlamaya çalışırken, doğal ortamında bir gözlemci ve yorumlayıcı olarak konumlandığı ifade edilmiştir (Denzin ve Lincoln, 2011). Durum çalışmaları, araştırmacının çeşitli değişkenlerle ilgili verilerin derinlemesine incelendiği, tek bir birey, grup, topluluk veya herhangi bir birimin yoğun biçimde sistematik olarak incelenmesi olarak tanımlanmıştır (Gustafsson, 2017). Durum çalışmaları sosyal bilimler başta olmak üzere çeşitli disiplinlerde kullanılan, bir olayı veya bir olguyu doğal bağlamında keşfetme ihtiyacından doğan bir araçtır (Crowe vd., 2011). Araştırmalara göre, durum çalışmaları meydana geldikleri günlük bağlamda durum ve süreç içerisindeki olayları keşfetmek amacıyla kullanılabilir (Tight, 2009). Belirlenen çalışma bu özellikleri taşıdığı için durum çalışması deseni seçilmesi kararlaştırılmıştır.

Buna ek olarak veri toplama amacıyla metafor yönteminden faydalanılmıştır. Metafor yönteminin eğitim alanında yeni bakış açıları kazanmak için değerli bir araç olduğu belirtilmiştir (Jensen, 2006). Metaforlar, kişisel düşünceler, inançlar ve duyguları ele alarak çeşitli konuların farklı bakış açılarıyla ifade edilmesini sağlar ve geçerli içgörü kaynakları elde etmemize imkân verirler (Allison vd.,1996; Zheng ve Song, 2010). Bireyler kelimelerin yetersiz kaldığı durumlarda, iç dünyalarına ait duygu ve düşüncelerini dış dünyaya aktarırken metaforlardan faydalanmaktadır (Aksoy vd.,2021). Ancak Guilherme ve Souza de Freitas (2018) 'a göre, metaforlar soyut düşüncelerimizin kavramsallaştırılmasını sağlasa da bireyin hayal gücünün önceki deneyim ve kavramları kadar olduğunu ifade etmiştir. Saban (2006) ise, metafor yönteminin işlevselliği yanı sıra, dünyayı ve gerçekleri kavramsallaştırmada önemli rol oynadığını ifade etmiştir. Yapılmış olan bir çalışma, öğrencilerin genellikle sözel olmayan düşünceler geliştirdiğini, hayal güçlerini ifade ederken metafor kullanımının etkili olduğunu ortaya koymuştur (Eisner, 2002). Bozkurt (2020) da metaforların bireylerin gerçek düşüncelerini zihinsel algıları ve düşünceleri yardımıyla ortaya çıkarmada metaforların önemli bir veri toplama aracı olduğunu belirtmiştir. Metafor çalışmalarının yapılmasının bireylerin kavramları algılama şekilleri ile ilgili bilgi elde etmek için önem taşıdığından dolayı, olumlu yönlerinden faydalanılarak metafor yöntemiyle veri toplanmasına karar verilmiştir.

2. Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları 2022-2023 eğitim öğretim yılının güz döneminde Türkiye'nin Doğusunda bulunan ilkokullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir (Palys, 2008). Araştırmanın konusu ele alındığında katılımcı seçimi için belirlenen birtakım kriterlerin bu çalışma için ölçüt örnekleme kullanılmasını gerektirdiği görülmüştür (Patton, 2015). Ölçüt örnekleme kullanılırken, katı kriterlerin bulguların aktarılabilirliğini sorgulanabilir hale getirdiği, az miktarda kriterin ise metodolojik olarak zayıf verilerin kullanılmasına neden olduğu belirtilmiştir (Suri,

2011). Dolayısıyla ölçüt örneklemede az ve çok arasındaki dengeyi kurabilmek önem taşımaktadır. Çalışmada belirlenen ölçütler olarak, ilkokul öğrencisi olma, sınıfında en az bir adet kaynaştırma öğrencisi olma, soyut düşünebilme becerilerine sahip olma gibi ölçütler belirlenmiş ve katılımcılar bu kriterlere göre seçilmiştir. Araştırmacı ilkokul kademesinde bulunan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin soyut düşünme becerisine sahip olduğundan dolayı bu kademelerdeki öğrencileri çalışmaya dâhil etmiştir (Hallam, 1969; McLeod, 2007). Katılımcıların cinsiyet bakımından dağılımları 22 erkek, 16 kız ve sınıf düzeyi dağılımları ise 3. Sınıfta 19 (6 kız, 134 erkek) ve 4. Sınıfta 19 (10 kız, 9 erkek) şeklindedir.

3. Çalışmanın Etik Yönü

Planlanan çalışmanın yürütülmesi için Trakya Üniversitesi'nden etik kurul raporu alınmıştır. Bu araştırmanın yapılması E-29563864-050.04.04-380827 sayılı belgede belirtildiği üzere Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 28.12.2022 tarihli toplantısında alınan 11/19 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.

4. Veri toplama araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşan bir görüşme formudur. Görüşme formunun birinci bölümünde öğrencilerin demografik bilgilerini tespit etmeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğrencilerin özel gereksinimli bireylere ilişkin algı ve görüşlerini tespit etmeye yönelik "Özel gereksinimli birey..... gibidir. Çünkü....." şeklinde ifadenin yazılı olduğu formlar yer almaktadır. Katılımcıların bu kavrama ilişkin yabancılaşma duyma ihtimallerine karşı, özel gereksinimliliğin ne olduğu belirtilmiştir. Görüşme formları dağıtılmadan önce öğrencilere metafor kavramıyla ilgili açıklama yapılmış ve boş bırakılan yerleri doldurmaları istenmiştir. Öğrencilere formu doldurması için yeterli süre verilmiştir.

5. Verilerin analizi

Araştırmada toplanan veriler nitel verilerin analizinde kullanılan içerik analizi tekniğe göre çözümlenmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilerden geçerli çıkarımlar yapılarak yeni bakış açıları ve bilgiler elde etmeyi sağlar (Krippendorff, 1980). Nitel veri analiz yöntemlerinden olan içerik analizinin, çalışmacının gizli anlamlara odaklanmasını sağlayarak kodlama aşamasında esneklik sağladığı belirtilmiştir (Schreier, 2012). Buna ek olarak içerik analizinin sayısal verileri basitleştirme gücünün, bilgi kaynaklarının analiz edilmesini de kolaylaştırdığı ifade edilmiştir (Grbich, 2013). Katılımcılardan alınan cevaplar sonucunda kodlar ve temalar oluşturulmuştur. İlkokul öğrencilerinin "Özel gereksinimli birey" kavramına ilişkin metaforlarının incelenmesi beş adımda gerçekleştirilmiştir, bunlar; adlandırma, eleme, kategorilere ayırma, geçerlik ve güvenilirliği sağlama ve verilerin kaydedilmesi olarak belirlenmiştir (Saban, 2008).

Katılımcıların doldurduğu anket formları dikkatlice analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Adlandırma basamağında ilkokul öğrencilerinin özel gereksinimli birey kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar kodlanmıştır. Ardından eleme basamağına geçilmiş ve metafor niteliği taşımayan maddeler çıkartılmıştır. Bu basamakta iki adet öğrenci özel gereksinimli birey kavramını farklı şekillerde ifade etmeye çalışmışlardır. Üç adet öğrenci metafor kuramamıştır ve iki adet öğrenci metafor üretebilmiş fakat, çünkü ifadesinde açıklama yapamadıkları için ürettikleri metaforlar çalışmaya alınmamıştır. Eleme sonucunda toplam 38 adet geçerli metafor elde edilmiştir.

6. Geçerlik ve güvenilirlik

Çalışmada ele alınacak metaforlar M1, M2, M3... şeklinde kodlanarak PDF formatında bilgisayar ortamında kayıt altına alınmıştır. Kategorilere ayırma aşamasında uzman görüşü almak adına bir özel eğitim uzmanına danışılmış ve metaforların ortak yönleri dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen kategorilere metaforlar bağımsız şekilde yerleştirilmiştir ve metaforların kategorilerine dağılımına ilişkin geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için Miles ve Huberman (1994)'ın görüş birliği formülü (Görüş birliği=Görüş birliği/ (görüş birliği+görüş aralığı) x100) ile çalışmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Çalışmada özel eğitim uzmanı ve araştırmacının görüş birliği arasındaki güvenilirlik katsayısı %94 olarak hesaplanmıştır. Görüş birliği değeri %100 olana kadar araştırmacı ve özel eğitim uzmanı görüşmeler yapmıştır ve sonuç olarak dokuz kavramsal kategori altında toplam 38 adet metafor listelenmiştir. Bu aşamadan sonra listelenen metaforlar bir Türkçe dili uzmanı tarafından incelenmiş ve

elde edilen metaforların oluşturulan kategorilere yerleştirmesi istenmiştir. Bu aşamada da güvenilirlik seviyesinin ölçülmesi için Miles ve Huberman (1994)'in formülü ile değerlendirilmiştir. Bu aşamada Türkçe uzmanının görüşleri doğrultusunda birtakım değişiklikler yapılmıştır. ("*roman*" metaforunun bilinmezlik kategorisinden yaratıcılık kategorisine değiştirilmiştir.) Uzmanın oluşturduğu listenin ve araştırmacının hazırladığı listenin %98 uyuştugu görülmüş ve görüş birliği %100 olana kadar görüşülmüştür. Bu şekilde geçerlik ve güvenilirlik basamağı tamamlanmıştır. Çalışmanın geçerliğini sağlamak amacıyla elde edilen verilerin tümü bilgisayar ortamına eksiksiz biçimde aktarılmış, kullanılan yaklaşımlar ilişkili alanyazına dayandırılmış ve veri analiz süreci çalışmaya olduğu gibi aktarılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan 50 ilkokul öğrencisinin ürettikleri metaforlar incelendiğinde 38 adet geçerli metafor ürettikleri belirlenmiştir. Elde edilen metaforlar, kavramsal kategoriler altında toplanmış, öğrencilerin sınıf kademelerine, cinsiyet değişkenlerine ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmaması durumuna göre ele alınmıştır.

1. Öğrencilerin "Özel gereksinimli birey" kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar

Öğrencilerin farklılık kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar şu şekildedir: Hazine (3), Gökkuşuğu (2), Mücevher (2), Cam bardak (2), Elma (2), Yıldız (2), Portakal (2), Limon (1), Siyah ve beyaz (1), Bozuk saat (1), Kâğıt (1), Manzara (1), Yabancı (1), Kar (1), Fidan (1), Oyuncak bebek (1), Pusula (1), Saç (1), Çilek (1), Vazo (1), Roman (1), Ağaç (1), Kolye (1), Boya kalemi (1), Duvar (1), Yakut (1), El işi kağıdı (1), Çiçek bahçesi (1), Çiçek (1), Mandalina (1).

İlkokul öğrencilerinin veri analizi aşamasının sonucunda "Özel gereksinimli birey" kavramına ilişkin toplam 38 adet geçerli metafor ürettikleri görülmüştür. En sık üretilen metaforların "mücevher", "portakal", "gökkuşuğu", "hazine", "cam bardak", "elma" ve "yıldız" olduğu görülmüştür.

2. Öğrencilerin "Özel gereksinimli birey" kavramına yönelik sahip oldukları metaforların kavramsal kategoriler altında toplanması

Öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar benzer ve farklı yönleri itibarıyla kategorilendirilmiş ve Tablo 1 de de görülebileceği üzere 7 kategori şekillenmiştir.

Tablo 1. Özel gereksinimli birey kavramına ilişkin kavramsal kategoriler

Kavramsal kategoriler	Metaforlar	f	%
Zayıflık	Bozuk saat (1), Kâğıt (1), Cam bardak (2), Fidan (1), Oyuncak bebek (1), Vazo (1)	7	18.4
Bilinmezlik	Hazine (2), Elma (2), Mandalina (1), Portakal (1), Yabancı dil (1)	6	15.7
Güzellik	Çilek (1), Çiçek (1), Portakal (1), Kolye (1), Yakut (1), Mücevher (1)	6	15.7
Yaratıcılık	Gökkuşuğu (2), Çiçek bahçesi (1), Roman (1), Boya kalemi (1)	5	13.1
Zıtlık	Limon (1), Siyah ve beyaz (1), Pusula (1), El işi kağıdı (1)	4	10.5
Eşsizlik	Mücevher (1), Yıldız (2), Hazine (1)	4	10.5
Diğer	Manzara (1), Saç (1), Ağaç (1), Duvar (1), Kar (1)	5	13.1
Toplam		38	100

Tablo 1 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin özel gereksinimli birey kavramına ilişkin en çok metafor oluşturdukları kategorinin zayıflık kategorisi (%18.4) olduğu görülmüştür. Bu kategoriyi takip eden en sık metafor oluşturulan diğer kategoriler ise, bilinmezlik (%15.7) ve güzellik (%15.7) olarak belirlenmiştir. Aşağıda her bir kategori üzerinde ayrı ayrı duurlmuştur:

2.1. Zayıflık kategorisine ilişkin metaforlar: Zayıflık kategorisi altında, özel gereksinimli birey kavramının zayıf ve güçsüz olma durumuyla ilişkilendirildiği metaforlar ele alınmıştır. Zayıflık kategorisi en çok metaforun yer aldığı kategoridir ve bu başlıkta yedi tane metafor yer almaktadır. En çok tekrarlanan metafor cam bardak metaforu olarak belirlenmiştir. Özel gereksinimli birey kavramını zayıflık ile ilişkilendiren öğrencilerin ürettikleri metaforlara örnek olarak şunlar verilebilir: "*Özel gereksinimli birey bir vazo gibidir. Çünkü özel gereksinimli insanlar bir vazo gibi hassas ve kırılabilirler (M20).*", "*Özel*

gereksinimli birey cam bardak gibidir. Çünkü kırılındır, başına bir şey gelirse zarar görebilir (M8).", "Özel gereksinimli birey bozuk saat gibidir. Çünkü düzeltilmesi için yardıma ihtiyaç vardır (M4)."

2.2. Bilinmezlik kategorisine ilişkin metaforlar: Bilinmezlik kategorisinde ilkökul öğrencilerinin özel gereksinimli birey kavramını gizli ve bilinmeyen bir kavram olarak ifade edildiği metaforlar incelenmiştir. Bilinmezlik ile ilişkilendirilmiş toplam altı tane metafor elde edilmiştir. Bilinmezlik kategorisinde en sık tekrarlanan metafor hazinedir. Özel gereksinimli birey kavramını bilinmezlik kategorisinde ifade eden öğrencilerin metaforları şu şekildedir: "Özel gereksinimli birey hazine gibidir. Çünkü sandığın içinde ne olduğunu hazineyi bulmadan bilemeyiz (M7).", "Özel gereksinimli birey yabancı dil gibidir. Çünkü yabancı bir dili öğrenmeden yabancı kişilerin ne anlattığını tam olarak anlayamayız (M10)."

2.3. Güzellik kategorisine ilişkin metaforlar: Güzellik kategorisinde ilkökul öğrencileri özel gereksinimli birey kavramını güzel ve değerli olma kavramlarıyla eşleştirmişlerdir. Güzellik kategorisinde altı tane metafor yer almaktadır. İlkokul öğrencilerinin bu kategoride ürettikleri metafor şu şekilde ifade edilebilir: "Özel gereksinimli birey çilek gibidir. Çünkü herkes için çok özel ve değerlidir (M19).", "Özel gereksinimli birey mücevher gibidir. Çünkü göz kamaştırıcı bir güzelliğe sahiptir (M37)."

2.4. Yaratıcılık kategorisine ilişkin metaforlar: Yaratıcılık kategorisinde, ilkökul öğrencilerinin özel gereksinimli birey kavramını özgünlük ve orijinallik kavramlarıyla ilişkilendirdikleri metaforlar değerlendirilmiştir. Bu kavramsal kategoride beş adet metafor bulunmaktadır. Yaratıcılık kategorisinde en çok tekrarlanan metafor gökkuşuğu metaforudur. Öğrencilerin yaratıcılık kategorisinde ürettikleri metaforlar şu şekildedir: "Özel gereksinimli birey gökkuşuğu gibidir. Çünkü özel gereksinimli birey farklı renklerin bir araya gelmesi gibidir (M6).", "Özel gereksinimli birey çiçek bahçesi gibidir. Çünkü rengarenk bahçeler farklı çiçeklerden meydana gelir (M24)."

2.5. Zıtlık kategorisine ilişkin metaforlar: Zıtlık kategorisinde ilkökul öğrencilerinin özel gereksinimli birey kavramını iki ayrı uçta bulunmak kavramıyla ilişkilendirdiği metaforlar yer almaktadır. Bu kategoride dört tane metafor yer almaktadır. Öğrencilerin oluşturdukları metaforlar şu şekilde ifade edilebilir: "Özel gereksinimli birey siyah ve beyaz gibidir. Çünkü farklılık bu renkler gibi zıtlık ifade eder (M3).", "Özel gereksinimli birey pusula gibidir. Çünkü pusulada da farklı kutuplar bir arada bulunur (M15).", "Özel gereksinimli birey el işi kâğıdı gibidir. Çünkü el işi kâğıdının bir yüzü her zaman diğerinden farklı bir renktedir (M28)."

2.6. Eşsizlik kategorisine ilişkin metaforlar: Eşsizlik kategorisi altında, özel gereksinimli birey kavramının tek ve eşsiz olma durumuyla ilişkilendirilmesini ele alan metaforlar değerlendirilmiştir. Eşsizlik kategorisinde dört adet metafor yer almaktadır. Bu kategoride yer alan kavramlardan ilkökul öğrencileri tarafından en çok kullanılan yıldız metaforudur. Öğrenciler metaforları şu şekilde ifade etmişlerdir: "Özel gereksinimli birey mücevher gibidir. Çünkü herkeste ve her yerde bulunmaz (M1)", "Özel gereksinimli birey yıldız gibidir. Çünkü her bir yıldız gökyüzünde eşsiz ve tektir (M16)", "Özel gereksinimli birey hazine gibidir. Çünkü özel gereksinimli birey bir hazine kadar değerlidir (M21)", "Özel gereksinimli birey bir yıldız gibidir. Çünkü özeldir ve tektir (M26)".

2.7. Diğer kategorisine ilişkin metaforlar: Diğer kategorisinde ilkökul öğrencilerinin özel gereksinimli birey kavramını normalden farklı olma durumlarını ele aldığı, tepkisizlik ve durağanlık durumuyla ilişkilendirdikleri kavramlar ve, masum olma kavramıyla ilişkilendirdiği metaforlar yer almıştır. Diğer kategorisinde toplam beş tane metafor yer almaktadır. İlkokul öğrencilerinin bu kategoride ürettikleri metaforlar şekildeki gibidir: "Özel gereksinimli birey saç gibidir. Çünkü her insanın saç rengi ve şekli farklı olabilir (M18).", "Özel gereksinimli birey manzara gibidir. Çünkü manzaralar birbirinden farklı öğelerden oluşur (M9).", "Özel gereksinimli birey ağaç gibidir. Çünkü hareket edemez ve tepkisizdir (M32).", "Özel gereksinimli birey duvar gibidir. Çünkü duvar tepki veremez (M35).", "Özel gereksinimli birey kar gibidir. Çünkü özel gereksinimli birey beyaz ve masumdur (M11)."

3. Öğrencilerin "Özel gereksinimli birey" kavramına ilişkin algularının sınıf düzeyine göre değişimi

Çalışmaya 3.sınıf kademesinden 19 kişinin katıldığı ve 4.sınıf kademesinden de 19 kişinin katıldığı belirlenmiştir.

Tablo 2.Öğrencilerin sınıf değişkenine göre ürettikleri metaforlar

Kademe	Kavramsal kategoriler	Metafor
3.sınıf	Zayıflık	Bozuk saat (1), Cam bardak (2), Fidan (1), Vazo (1)
	Bilinmezlik	Hazine (2), Elma (1), Mandalina (1), Portakal (1),
	Güzellik	Çilek (1), Çiçek (1)
	Yaratıcılık	Çiçek bahçesi (1)
	Zıtlık	Limon (1)
	Eşsizlik	Hazine (1), Yıldız (1)
4.sınıf	Diğer	Duvar (1), Kar (1)
	Zayıflık	Kâğıt (1), Oyuncak bebek (1)
	Bilinmezlik	Yabancı dil (1)
	Güzellik	Portakal (1), Kolye (1), Yakut (1), Mücevher (1)
	Yaratıcılık	Gökkuşluğu (2), Roman (1), Boya kalemi (1)
	Zıtlık	Siyah ve beyaz (1), Pusula (1), El işi kâğıdı (1)
Eşsizlik	Mücevher (1), Yıldız (1)	
	Diğer	Manzara (1), Saç (1), Ağaç (1)

Öğrencilerin sınıf değişkenine göre ürettikleri metaforlar incelendiğinde 3.sınıf öğrencilerinin en çok zayıflık (5) ve bilinmezlik (5) kategorilerinde metaforlar ürettikleri görülmüştür. 4.sınıf öğrencilerinin de en çok güzellik (4) ve yaratıcılık (4) kategorilerinde metafor ürettikleri görülmüştür.

4. Öğrencilerin "Özel gereksinimli birey" kavramına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre değişimi

Çalışmanın katılımcıları incelendiğinde 16 kız öğrencinin ve 13 erkek öğrencinin çalışmada katılımcı olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Kız ve erkek öğrencilerin özel gereksinimli birey kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar

Cinsiyet	Kavramsal kategoriler	Metafor
Kız	Zayıflık	Bozuk saat (1), Oyuncak bebek (1), Vazo (1)
	Güzellik	Çilek (1), Çiçek (1), Portakal (1), Kolye (1), Yakut (1), Mücevher (1)
	Yaratıcılık	Gökkuşluğu (2), Çiçek bahçesi (1), Roman (1)
	Eşsizlik	Mücevher (1), Yıldız (1)
	Diğer	Kar (1)
Erkek	Zayıflık	Kâğıt (1), Cam bardak (2), Fidan (1)
	Bilinmezlik	Mandalina (1), Hazine (2), Yabancı dil (1), Elma (2), Portakal (1)
	Yaratıcılık	Boya kalemi (1)
	Zıtlık	Limon (1), Siyah ve beyaz (1), Pusula (1), El işi kâğıdı (1)
	Eşsizlik	Hazine (1), Yıldız (1)
	Diğer	Manzara (1), Saç (1), Ağaç (1), Duvar (1)

Öğrencilerin ürettikleri metaforlar cinsiyet değişkenlerine göre incelendiğinde kız öğrencilerin en çok güzellik (6) kategorisinde metafor ürettikleri görülmüştür. Buna ek olarak kız öğrencilerin bilinmezlik ve zıtlık kategorilerinde metafor üretmedikleri ortaya çıkmıştır. Erkek öğrencilerin özel gereksinimli birey kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar Erkek öğrencilerin ise en çok bilinmezlik (6) kategorisinde metafor ürettikleri görülmüştür. Bu bulgulara ek olarak erkek öğrencilerin güzellik kategorisinde metafor üretmedikleri belirlenmiştir.

5. Ailesinde veya çevresinde özel gereksinimli birey olan ve olmayan bireylerin "Özel gereksinimli birey" kavramına ilişkin algıları

Çalışmanın katılımcıları arasından dokuz öğrencinin yakın çevresinde özel gereksinimli birey olduğu belirlenmiştir. Bu katılımcıların ürettikleri metaforlar şu şekildedir: "Özel gereksinimli birey fidan gibidir. Çünkü bakıp büyütülmeden gelişemez (M12).", "Özel gereksinimli birey oyuncak bebek gibidir. Çünkü özel bireyler hayatlarına devam etmek için bizim yardımımıza ihtiyaç duyarlar (M13).", "Özel gereksinimli birey vazo gibidir. Çünkü özel gereksinimli insanlar bir vazo gibi kırılabilir ve hassas olabilirler (M20).", "Özel gereksinimli birey yakut gibidir. Çünkü farklılık kıymetlidir ve insanlar için değer taşır (M36).", "Özel gereksinimli birey mücevher gibidir. Çünkü özel gereksinimli birey göz kamaştırıcı bir güzelliğe sahiptir (M37)."

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında ilkököl öğrencilerinin özel gereksinimli birey kavramıyla ilgili algıları metafor üretme yoluyla ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda toplam 50 ilkököl öğrencisinin görüşlerine ulaşılmış, geçersiz olan metaforlar elenmiş ve elde edilen verilerden 38 adet ilkököl öğrencisinin metaforları incelenmiştir. Katılımcılardan elde edilen metaforlar "zayıflık", "bilinmezlik", "güzellik", "yaratıcılık", "zıtlık", "eşsizlik", "diğer" olmak üzere yedi kavramsal kategori altında toplanmıştır.

Çalışmaya katılan dokuz adet öğrencinin yakın çevresinde özel gereksinimli birey olduğu tespit edilmiştir. Bu katılımcıların özel gereksinimli bireylere yönelik metaforik algıları ele alındığında öğrencilerin en çok zayıflık kategorisinde metafor ürettikleri görülmüştür. Bireylerin bu kategorinin ardından güzellik kategorisinde de metafor ürettikleri bulunmuştur. Benzer şekilde Dayı ve diğerleri (2020) güzel sanatlar eğitimi bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforik algılarını incelemiş ve katılımcıların "hayatın güzellikleri" ve "kırılgan/narin" kavramsal kategorileri altında metaforlar ürettiklerini bulmuşlardır. Öte yandan katılımcıların yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup da iki farklı kavramsal kategoride metaforlar üretmiş olmaları katılımcıların bu konuda henüz bir görüş birliğine varamadıklarını göstermiştir.

İlkököl öğrencilerinin en çok metafor ürettikleri kategorinin zayıflık kategorisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 38 metafordan yedi tanesi zayıflık kategorisinde yer almaktadır. Zayıflık kategorisinde özel gereksinimli birey kavramının özel eğitim teması göz önünde bulundurularak ilkököl öğrencilerinin özel gereksinimli birey kavramını zayıf ve güçsüz olma durumuyla ilişkilendirdikleri metaforlar listelenmiştir. Bu sonuca benzer olarak Pesen ve Pesen (2020) de çalışmalarında özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının özel eğitim kavramına ilişkin algılarını incelemiş ve katılımcıların özel eğitim ve özel gereksinimli birey kavramlarına ilişkin "Olumsuzluk" unsuru kavramsal kategorisi altında metafor ürettiklerini bulmuştur. Bu bulgulara ek olarak Başgöl ve Uluçınar Sağır (2017) da çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili metaforik algılarını incelemiş ve katılımcıların "Yoksunluk" kategorisi altında metafor ürettiklerini bulmuşlardır. Açar, Kaya ve Güneş (2017) çalışmalarında özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere ilişkin metaforik algılarını incelemişler ve bir katılımcının özel gereksinimli bireyleri "ilgi isteyen ve bakıma ihtiyaç duyan" şeklinde nitelendirdiğini ifade etmişlerdir. Özel gereksinimli bireyleri konu alan metafor analizi çalışmaları incelendiğinde birçok çalışmada olumsuz metaforik algıların olduğu belirlenmiştir. Toplumda özel gereksinimli bireylere ilişkin önyargıların ve medyada olumsuz yansıtma şekillerinin olduğu düşünüldüğünde bu kategoride metaforların fazlaca üretilmesinin nedeninin bu olabileceği düşünülmektedir (Sezer ve Gürsoy, 2022; Ulu, 2013). Öğrencilerin özel gereksinimli bireylere ilişkin olumlu tutum ve algılara sahip olmaları için öğrenciler konuya ilişkin eğitilmeli ve doğru şekilde yönlendirilmelidir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri incelendiğinde 3.sınıftan 19 öğrencinin katıldığı ve 4.sınıftan 19 öğrenci katıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Üretilen metaforlar sınıf değişkenine göre incelendiğinde 3.sınıf öğrencilerinin en çok zayıflık (5) ve bilinmezlik (5) kategorilerinde metafor ürettikleri ve 4.sınıf öğrencilerinin de en çok güzellik (4) ve yaratıcılık (4) kategorilerinde metafor ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer kategorisinde özel gereksinimli olan bireylerin masum ve suçsuz olmasıyla ilgili bir metafor üretildiği görülmüştür. Diğer kategorisinde üretilen metafor daha önce yapılmış olan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Efiltili, Demirci ve Karaduman (2021) özel eğitim öğretmenlerinin "özel eğitim" ve "özel eğitim öğrencileri" kavramlarına ilişkin metaforik algılarını incelemiş ve katılımcıların masumiyet kategorisinde metaforlar ürettiklerini belirtmişlerdir. Zelyurt (2020) da özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin özel eğitime ilişkin metafor kullanımlarını araştırmış ve özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynlerden birinin özel gereksinimli çocuklara ilişkin ürettiği metaforu "masum ve günahsız olma" şeklinde açıkladığını ifade etmiştir. Öte yandan üretilen metaforlar sınıf kategorisine göre incelendiğinde 4.sınıf öğrencilerinin 3.sınıf öğrencilerine kıyasla özel gereksinimli birey kavramına ilişkin daha olumlu bir tutum içinde olduğu sonucu elde edilmiştir. Sınıflar arasında neden böyle bir farklılık olduğu incelenmelidir.

Katılımcılar cinsiyet değişkenine göre incelendiklerinde, çalışmaya 16 kız öğrencinin ve 22 erkek öğrencinin katıldığı görülmüştür. Metaforlar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerin en çok güzellik kategorisinde metafor ürettikleri görülmüştür. Öğrenciler özel gereksinimli birey kavramını güzel ve değerli olma ile ilişkilendirmişlerdir. Erkek öğrencilerin ise en çok bilinmezlik kategorisinde

metafor ürettikleri görülmüştür. Öğrenciler bu kategoride özel gereksinimli birey kavramını gizli ve bilinmeyen bir kavramı olma ile ilişkilendirmişlerdir. Dolayısıyla kız öğrencilerinin özel gereksinimli birey kavramına yönelik daha olumlu bir algı sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğrencilerinin özel gereksinimli birey kavramına ilişkin metaforik algılarının incelendiği bu çalışmada bazı önerilerde bulunulabilir. Öncelikle bu çalışma kapsamında 38 metafor incelenmiştir. Bu miktar genelleme yapmak için yeterli bir miktar olmayabilir. Dolayısıyla ileride yapılacak çalışmalarda daha geniş bir örnekleme benzer bir çalışma uygulanabilir. Öğrencilerin en çok ürettikleri metaforlar ele alındığında bireylerin özel gereksinimli birey kavramına ilişkin olumsuz algılara sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. İlerideki çalışmalarda bu sonucun nedenleri inceleyebilir. Ayrıca sınıf değişkenine göre 4.sınıf öğrencilerinin 3.sınıf öğrencilerine kıyasla özel gereksinimli birey kavramına ilişkin daha olumlu algılara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun nedeni başka bir çalışmada ele alınabilir. Benzer konuda bir çalışma farklı bir ilde veya farklı illerde yürütülebilir. Bu çalışma Türkiye'nin doğusunda bulunan köy okullarındaki öğrencilerle birlikte yapılmıştır. Çalışma sonuçları göz önünde bulundurularak köy öğrencilerinin özel gereksinimli birey kavramına ilişkin neden olumsuz algı sahibi olduğu araştırılabilir. Buna ek olarak özel gereksinimli bireylere ilişkin gerekli olumlu düşünceleri kazandırmak doğrultusunda kırsal kesimde yer alan öğrenci grupları için eğitsel sunular planlanabilir. Bu çalışmanın bu doğrultuda diğer araştırmalara öncü olması umulmaktadır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Açar, D., Kaya, G. ve Güneş, G. (2017). Özel Gereksinimli Bireyler Hakkındaki Görüşlere İlişkin Metafor Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 935-994.
- Aksoy, D. A., Bozkurt, A., ve Kurşun, E. (2021). Yükseköğretim öğrencilerinin Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik algıları. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 5(3), 285-308.
- Alahmari, K. A., Rengaramanujam, K., Reddy, R. S., Silvian Samuel, P., Ahmad, I., Nagaraj Kakaraparthi, V., & Tedla, J. S. (2021). Effect of Disability-Specific Education on Student Attitudes Toward People With Disabilities. *Health Education & Behavior*, 48(4), 532-539.
- Allison, S. T., Beggan, J. K. & Midgley, E. H. (1996). The quest for "similar Instances" and "simultaneous possibilities": Metaphors in social dilemma research. *Journal of Personality & Social Psychology*, 71(3): 479-497.
- Arvelo-Rosales, C. N., Alegre de la Rosa, O. M. & Guzmán-Rosquete, R. (2021). Initial Training of Primary School Teachers: Development of Competencies for Inclusion and Attention to Diversity. *Education Sciences*, 11(8), 413.
- Ata, S. (2021). Investigation of the Relationship Between Mothers' Attitudes Towards Disabled Individuals and Their Children's Acceptance Levels. In: Education Quarterly Reviews. *Primary and Secondary Education*, 4(1), 182-189.
- Başgöl, M. ve Uluçınar-Sağır, Ş. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Eğitimle İlgili Metaforik Algılarının İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 249- 280.
- Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, 29(4), 431-444.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 504-509.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Brown, J., Horner, B. J. & McClellan, P. (2016). *Inclusion*. Hartford, CT: Publish Your Purpose Press.
- Burchardt, T. 2003. *Being and becoming: Social exclusion and the onset of disability*. CASE Report 21. London: LSE.
- Burden, R. & Burdett, J. (2007). What's in a name? Students with dyslexia: their use of metaphor in making sense of their disability. *British Journal of Special Education*, 34(2), 77-82.
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC medical research methodology*, 11(1), 1-9.
- Dalbudak, İ. & Yasar, Ö. (2021). Study of the Social Acceptance and Self-Esteem Levels of High School Students Who Do Sports towards Disabled Students. *Journal of Educational Psychology-Propositos y*

Representaciones, 9(2), 1-19.

- Dayı, E., Açıkgöz, G. & Elçi, A. N. (2020). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforik algıları (Gazi Üniversitesi örneği). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 95-122.
- De Boer, A. A., Pijl, S. J., Post, W. J. & Minnaert, A. E. M. G. (2012). Peer acceptance and friendships of students with disabilities in regular education: The role of child, peer and classroom variables. *Social Development*, 22(4), 831-844.
- Deno, S. L. (1990). Individual differences and individual difference: The essential difference of special education. *The Journal of Special Education*, 24(2), 160-173.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Santilli, S. & Nota, L. (2022). Elementary school students' attitudes towards peers with disabilities: the role of personal and contextual factors. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 47(1), 3-11.
- Dyson, A. & Millward, A. (2000) *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. London: Sage.
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105.
- Efiliti, E., Demirci, B. & Karaduman, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ve özel eğitim öğrencilerine yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(33), 221-251.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Francisco, M. P. B., Hartman, M. & Wang, Y. (2020). Inclusion and Special Education. *Education Sciences*, 10(9):230, 1-17.
- Freer, J. R. (2021). Students' attitudes toward disability: A systematic literature review (2012-2019). *International Journal of Inclusive Education*, 1-19.
- Garcia, M. A., Diaz, A. L. & Rodriguez, M. A. (2009). A review and analysis of programmes promoting changes in attitudes towards people with disabilities. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 81-94.
- Getzel, E. E. (2008). Addressing the persistence and retention of students with disabilities in higher education: Incorporating key strategies and supports on campus. *Exceptionality*, 16(4), 207-219.
- Grbich, C. (2013). *Qualitative data analysis: An introduction*. SAGE.
- Guilherme, A., & Souza de Freitas, A. L. (2018). Discussing education by means of metaphors. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 947-956.
- Gustafsson, J. (2017). Single case studies vs. multiple case studies: A comparative study. *Academy of Business. Engineering and Science, Halmstad University, Halmstad, Sweden*, 12(1), 1-15.
- Güneş, G., ve Erkan, S. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 13-24.
- Goss, D. (2001). Chasing the rabbit: metaphors used by adult learners to describe their learning disabilities. *Adult Learning*, 12(2), 8-9.
- Hallam, R. (1969). Piaget and the teaching of history. *Educational Research*, 12(1), 3-12.
- Hendricks, R. K., Bergen, B. K., & Marghetis, T. (2018). Do metaphors move from mind to mouth? Evidence from a new system of linguistic metaphors for time. *Cognitive Science*, 42(8), 2950-2975.
- Hirpa, D. A. (2021). Exclusion of children with disabilities from early childhood education: Including approaches of social exclusion. *Cogent Education*, 8(1), 1952824.
- Isaac, R., Raja, W. D. & Ramanan, M. P. (2010). Integrating people with disabilities: their right-our responsibility. *Disability and Society*, 25(5), 627-630.
- Jensen, D. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 36-54.
- Jones, L. (2023). Examining Special Education on Social and Academic Outcomes. *Journal of Education*, 203(1), 61-72.
- Kazu, İ.Y. & Yıldırım, D. (2021). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Birey ve Özel Eğitime Yönelik Metaforik Algıları. *Journal of History School*, 14(51), 1121-1144.
- Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., Pullen, P. C. & Badar, J. (2018). *Special Education: What It Is and Why We Need It*. New York: Routledge.
- Kavale, K. (1990). Effectiveness of special education. T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), (In) *The handbook of school psychology*, John Wiley & Sons.

- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis an introduction to its Methodology*. London: Sage.
- Krosnick, J. A., Judd, C. M. & Wittenbrink, B. (2005). Attitude measurement. *Handbook of attitudes and attitude change*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 21-76.
- Kurth, N. & Mellard, D. (2006). Student Perceptions of the Accommodation Process in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(7), 71-84.
- Kwon, K. A., Hong, S. Y., & Jeon, H. J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: Teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34-63.
- Levy, R. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *Clearing House*, 81(4), 161-164.
- Litvack, M. S., Ritchie, K. C. & Shore, B. M. (2011). High-and average-achieving students' perceptions of disabilities and of students with disabilities in inclusive classrooms. *Exceptional children*, 77(4), 474-487.
- Lovelace, M. & Brickman, P. (2013). Best practices for measuring students' attitudes toward learning science. *CBE—Life Sciences Education*, 12(4), 606-617.
- Malouf, D. B. & Schiller, E. P. (1995). Practice and Research in Special Education. *Exceptional Children*, 61(5), 414-424.
- McLeod, S. (2007). Jean Piaget's theory of cognitive development.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: SAGE Publications.
- Nario-Redmond, M. R. (2019). *Ableism: The causes and consequences of disability prejudice*. John Wiley & Sons.
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348.
- Nowicki, E. A., Brown, J., & Stepien, M. (2014). Children's thoughts on the social exclusion of peers with intellectual or learning difficulties. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 58, 346-357.
- Nowicki, E. A., Brown, J. D., & Dare, L. (2018). Educators' evaluations of children's ideas on the social exclusion of classmates with intellectual and learning disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1), e154-e163.
- Palys, T. (2008). Purposive sampling, *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, 2(1), 697-698
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pesen, A. ve Pesen, H. (2020). Özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının "özel eğitim" ve "özel eğitime ihtiyaç duyan birey" kavramlarına ilişkin algıları. *EKEV Akademi Dergisi*, (81), 35-60.
- Rieser, R. & M. Mason. 1990. *Disability equality in the classroom: A human rights issue*. London: ILEA
- Roberts, C. M. & Smith, P. R. (1999). Attitudes and behavior of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46, 35-50.
- Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching education*, 17(4), 299-315.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, 14(55), 459-496.
- Saldaña, C. (2016). Children with Disabilities: Constructing Metaphors and Meanings through Art. *International Journal of Special Education*, 31(1), 88-96.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Sezer, F. & Gürsoy, F. (2022). Türkiye'de yayınlanan gazetelerde yer alan özel gereksinimli çocuklara yönelik istismar haberlerinin analizi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (81), 442-458
- Shevlin, M., Winter, E., & Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1119-1133.
- Slater, S.J., Slater, T.F. & Bailey, J.M. (2011). *Discipline-Based Science Education Research: A Scientist's Guide*,

New York: Freeman.

- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75.
- Thibodeau, P. H. & Boroditsky, L. (2011). Metaphors we think with: The role of metaphor in reasoning. *PLoS one*, 6(2), 1-11.
- Thibodeau, P. H., Matlock, T. & Flusberg, S. J. (2019). The role of metaphor in communication and thought. *Language and Linguistics Compass*, 13(5), 1-18.
- Tight, M. (2010). The curious case of case study: A viewpoint. *International journal of social research methodology*, 13(4), 329-339.
- Tomlinson, C. A. (2022). *EVERYBODY'S CLASSROOM: Differentiating for the Shared and Unique Needs of Diverse Students*. Teachers College Press.
- Toprakçı, E. (2016). Eğitim bilim pedagojisi içinde *Eğitim bilim Pedagojisi*, 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* Ankara: Pegem Yayıncılık (3.Baskı)
- Ulu, E. (2013). *Televizyon haberlerinde sunulan engelli temsillerinin alımlaması* (yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Arel Üniversitesi.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H. & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473-479
- Wang, M. C., Reynolds, M. C. & Walberg, H. J. (1986). Rethinking special education. *Educational Leadership*, 44(1), 26-31.
- Zelyurt, H. (2020). Özel Gereksinimli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynlerinin Özel Eğitime İlişkin Metafor Kullanımının Karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 8(2), 397-422
- Zheng, H. B. & Song, W. J. (2010). Metaphor Analysis in the Educational Discourse: A Critical Review. *Online Submission*, 8(9), 42-49.

A Research on Opinions of Students, Teachers and Parents about Midterm Holiday

Assoc. Prof. Bahadır Kılcan

Gazi University - Türkiye
ORCID:0000-0003-0646-1804
bahadir@gazi.edu.tr

Gökmen Güneş (PhD Stud.)

Gazi University-Türkiye
ORCID:0000-0001-8112-8062
gokmengunes40@gmail.com

Assoc. Prof. Gökçe Kılıçoğlu

Gazi University-Türkiye
ORCID: 0000-0002-6125-1853
gkilocglu@gazi.edu.tr

Onur Güleriyüz (PhD Stud.)

Gazi University-Türkiye
ORCID:0000-0002-7771-156X
phdonur@gmail.com

Assist. Prof. Tuğba Kılcan

Gazi University-Türkiye
ORCID: 0000-0002-7154-6399
tugbakilcan@gazi.edu.tr

PhD. Sadettin Erbaş

Independent Researcher-Turkey
ORCID: 0000-0002-5150-9216
s.erbas66@gmail.com

Abstract

Countries occasionally make new reforms to make the education system more comprehensive and improve the quality of education. As an indicator of this effort in Turkey, a one-week midterm holiday activity plan was prepared in 2019, once in the spring and fall terms of each academic year. The prepared plan was put into effect considering that it will support educational activities. New research is needed to determine how this new practice is perceived and evaluated by education stakeholders. In this context, the current study was carried out to examine the views of teachers, students and parents about the holiday activity plan. Within the framework of this purpose, semi-structured interviews and focus group interviews were conducted based on the qualitative research approach in the fall semester of the 2022-2023 academic year, with 8 students, 8 teachers and 8 parents, who are the stakeholders of this application and who were selected according to the appropriate and maximum diversity sampling methods. The data obtained from the participants was analyzed by content analysis. Considering the results of the research, it is seen that the opinions of the teachers who participated in the research about the midterm holiday activities focused on breathing, cohesion, professional development, student problems; students' views focused on decreasing stress and rest, elimination of deficiencies, social activity, and course; on the other hand, the views of parents focused on such common topics as disruption of education and seeking support. Based on the research results; in order to spend the midterm holiday more efficiently, it is recommended to organize optional trainings by experts in their field that will contribute to the professional development of teachers, to prepare repetitive-based plans to prevent students from forgetting what they learned before the holiday, and finally to organize social and cultural activities for students by the ministry and school.

Keywords: School, Mid-term holiday, Student, Teacher, Parent



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 3, pp. 182-197

Research Article

Received: 2023-03-25
Accepted: 2023-06-09

Suggested Citation

Kılcan, B., Güleriyüz, O., Güneş, G., Kılcan, T., Kılıçoğlu, G. & Erbaş, S. (2023). A research on opinions of students, teachers and parents about midterm holiday, *E-International Journal of Educational Research*, 14(3), 182-197. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1270982>

Extended Abstract

Problem: The development of the educational system, the elimination of existing deficiencies, and the improvement of the quality of education have been among the topics that have been emphasized from past to present. In this respect, many innovations and regulations have been made in our educational system over the years. One of these innovations and regulations is the mid-term holiday practice, which was put into practice with the "New Education-Training Work Schedule Model" within the framework of the "2023 Education Vision". In the statement made by the Ministry of National Education; it has been stated that opinions have been formulated on the education-training work schedule in Turkey for many years and that this calendar is expected to change in parallel with the changes within the social structure (MEB, 2019).

In another statement made by Ministry on mid-term holiday periods, it has been stated that mid-term holidays will (MEB, 2019);

- "Give an opportunity to students to eliminate and make up for existing learning deficiencies,
- Provide the opportunity to make evaluations about the institutional functioning in schools and to make improvements regarding the identified deficiencies,
- Provide students and teachers with the opportunity to rest and participate in various activities,
- Provide opportunity for organizing parent, teacher meetings, professional development studies, personal and social development studies"

The mid-term holiday was announced to the public for the first time by the Minister of National Education on May 15, 2019. After that, "18-22 November 2019 Midterm Holiday Activity Program" was prepared for teachers and students during the first mid-term holiday and shared with 81 Provincial Directorates of National Education in order to make the necessary planning. In addition to these, the "Midterm Holiday Child Event Communication Coordination Unit" was established to plan and announce the events to be held throughout the country. Starting from the 2019-2020 academic year, the Ministry of National Education has started a one-week mid-term holiday in November and April in addition to weekend, semester and summer holidays. "Since this practice was introduced by shortening the teacher seminars, which were held as 2 weeks at the beginning and at the end of the year, by one week, it did not increase the number of holiday days, nor did it decrease the number of working days. Therefore, since the 13-week summer holiday was reduced to 11 weeks, there has been no change in the 180-day work schedule, on the other hand, it was ensured that the schools started one week earlier and finished one week later (Kaya, 2020).

Method: The study was conducted in qualitative research method and basic qualitative research design. The basic qualitative research design is concerned with how participants (student, teacher, parent) interpret a life or something and how they make sense of it (Merriam, 2013). Appropriate sampling and maximum diversity sampling were used to determine the participants of the study. With the appropriate sampling, a school was selected from the middle socioeconomic level that researchers can easily reach. The school is a public school located in the province of Ankara. In addition, the maximum diversity sample was reached by including teachers, students and parents in the research. The study group of the research is consisted of a total of 24 people, including 8 teachers, 8 students and 8 parents. In order to obtain the data in the research, three semi-structured interview forms were used for the mid-term holiday practice. Questions of the same nature were directed to both students, teachers and parents. The questions regarding the mid-term holiday were determined by the researchers and directed online to three researchers, who are experts in the field, in order to seek their opinions. The data of the research was collected through semi-structured interviews and focus group interviews. The data was collected one month after the midterm holiday (14-18 November 2022), in one week. Firstly, an announcement was made with the participation of teachers in the teachers' room under the supervision of the schoolmaster. In this announcement, it was announced that a meeting would be held in the school library, which was thought to be a suitable environment for meeting with teachers who wanted to participate in the research, and that the study was carried out within the framework of the required ethical permissions. For the interview to be held with the participating students, the help of the class teachers was received, and the students selected with the help of the teachers were called to the

teachers' room and got informed about the purpose and conduct of the research. A focus group interview was held with the parents, who were the last participant group of the research, after the parents' meeting held by the school administration, and after the purpose of the research was shared, an empty classroom was provided to the researcher group. Content analysis was used to analyze the data obtained from the participants. In this context, the data obtained from each group of participants were first listened through the voice recorder and transferred to the Word format. Then, the data obtained from the teachers and students was printed out. The data obtained from the focus group meeting held with the parents were also put into writing and systematized. Then, the answers of the participants given in the relevant written forms were coded with the help of the Excel program, and then the categories were reached based on these coding.

Findings: The study was carried out in order to determine the opinions of teachers, students and parents on the application of midterm holiday. The data obtained from the opinions of the teachers in the findings of the study consists of four themes; breathing, cohesion, professional development, student problems; the data obtained from students' views consists of three themes, stress reduction and rest, eliminating deficiencies, social activity and course, and the data obtained from parents' views consists of two themes; disruption in education and a search for support.

When the findings obtained from the teachers' opinions were examined, it was determined that the teachers considered the midterm holiday as a short break after an intense working period in the context of the breathing theme. In addition, the absence of noise and the fact that the seminars were based on fun activities, made teachers rest in this process although they still had to come to school. Another result that emerged as a result of the teachers' opinions was that this process had an effect on the socialization of the teachers with their colleagues and this increased the cohesion within the school.

When the findings obtained from the students' opinions were evaluated as a result of the study, it was determined that the students stated that the midterm holiday relieved the tiredness caused by homework and exams. It was determined that the holiday reduced some pressure and stress in students preparing for the high school exam. The students, who used the midterm holiday as an opportunity, also stated that they eliminated their deficiencies in the past subjects. The expectations of the students from the midterm holiday period were to organize school-based trips and course-like activities.

In the findings obtained, it was seen that the parents generally reported negative opinions about the midterm holiday. These opinions were on the fact that there were frequent holidays with the new application, and students had difficulty in adapting to the school. In addition, parents state that a ministry or school-supported program should be organized, so that their children can spend the midterm holiday more productively.

Suggestions: Based on the research results; in order to spend the midterm holiday more efficiently, it is recommended to organize optional trainings by experts in their field that will contribute to the professional development of teachers, to prepare repetitive-based plans to prevent students from forgetting what they learned before the holiday, and finally to organize social and cultural activities for students by the ministry and school.

Ara Tatil Uygulamasına Yönelik Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi

Doç. Dr. Bahadır Kılcan

Gazi Üniversitesi-Türkiye
ORCID:0000-0003-0646-1804
bahadir@gazi.edu.tr

Gökmen GÜNEŞ (Doktora Öğr.)

Gazi Üniversitesi-Türkiye
ORCID:0000-0001-8112-8062
gokmengunes40@gmail.com

Doç. Dr. Gökçe Kılıçoğlu

Gazi Üniversitesi-Türkiye
ORCID: 0000-0002-6125-1853
gkilocoglu@gazi.edu.tr

Onur Güleriyüz (Doktora Öğr.)

Gazi Üniversitesi-Türkiye
ORCID:0000-0002-7771-156X
phdonur@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Kılcan

Gazi Üniversitesi-Türkiye
ORCID: 0000-0002-7154-6399
tugbakilcan@gazi.edu.tr

Dr. Sadettin Erbaş

Bağımsız Araştırmacı-Türkiye
ORCID: 0000-0002-5150-9216
s.erbas66@gmail.com

Özet

Ülkeler eğitim sistemini daha nitelikli bir hale getirebilmek ve öğretimin kalitesini artırabilmek için ara sıra yeni reformlar yapmaktadır. Türkiye’de de bu çabanın bir göstergesi olarak 2019 yılından itibaren her eğitim öğretim yılının bahar ve güz dönemlerinde birer hafta uygulanmak üzere ara tatil etkinlik planını hazırlanmıştır. Hazırlanan plan, eğitim öğretim faaliyetlerine destek olacağı göz önünde bulundurulmuş ve yürürlüğe geçirilmiştir. Ortaya konan bu yeni uygulamanın eğitim paydaşları tarafından nasıl algılandığını ve nasıl değerlendirildiğini belirlemek için yeni araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda mevcut çalışmada ara tatil etkinlik planına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç çerçevesinde bu uygulamanın paydaşları olan, uygun ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerine göre belirlenen 8 öğrenci, 8 öğretmen ve 8 veli ile 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde nitel araştırma yaklaşımı temel alınarak yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi yapılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna baktığımızda, araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin ara tatil etkinliklerine ilişkin görüşlerinin; nefes alma, kaynaşma, mesleki gelişim, öğrenci sorunları; öğrenci görüşlerinin stresin azalması ve dinlenme, eksikleri kapatma, sosyal aktivite ve kurs; veli görüşlerinin ise eğitimin aksamaması ve destek arayışı kategorileri etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak ara tatilin daha verimli geçirebilmesi için; öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak alanında uzman kişiler tarafından isteğe bağlı eğitimler düzenlenmesi, öğrencilerin tatil öncesi öğrenilenleri unutmasını engelleyecek tekrar temelli planlar hazırlanması ve son olarak bakanlık ve okul tarafından öğrencilere yönelik sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul, Ara tatil, Öğrenci, Öğretmen, Veli



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

185

Cilt: 14, No: 3, ss. 182-197

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-03-25
Kabul: 2023-06-09

Önerilen Atıf

Kılcan, B., Güleriyüz, O., Güneş, G., Kılcan, T., Kılıçoğlu, G. & Erbaş, S. (2023). Ara tatil uygulamasına yönelik öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 182-197. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1270982>

GİRİŞ

Eğitim sisteminin geliştirilmesi, var olan eksikliklerin giderilmesi, eğitimin niteliğinin artırılması geçmişten bugüne kadar üzerinde önemle durulan konulardan olmuştur. Bu doğrultuda Türk Eğitim Sistemi'nde yıllar içerisinde birçok yenilik ve düzenleme gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu yenilik ve düzenlemelerden biri de "2023 Eğitim Vizyonu" çerçevesinde "Yeni Eğitim-Öğretim Çalışma Takvimi Modeli" ile uygulamaya konulan ara tatil uygulaması olmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılan açıklamada; Türkiye'deki eğitim-öğretim çalışma takvimi üzerinde uzun yıllardır fikir yürütüldüğü ve toplumsal yapıda meydana gelen değişimlere paralel olarak bu takvimin değişmesinin beklendiği belirtilmiştir (MEB, 2019).

Türkiye'deki tatil süreleri yıllardır tartışılan konular arasında yer almaktadır. Doğan (2020), Türkiye'nin Avrupa Birliği ülkeleri arasında ilkökul ve ortaokul seviyesinde en fazla yaz tatili yapan ülkelerden biri olduğunu ifade etmektedir. Avrupa Birliğine (AB) üye, aday ve potansiyel aday ülkelerin okul takvimleri incelendiğinde ülkeler arasında coğrafi, kültürel ve tarihi geçmiş anlamında farklılıklar bulunmasına karşın bu ülkelerin birçoğunda yaz tatili ve ara dönem tatili dışında her dönem için birkaç gün ile 1 hafta arasında değişen kısa aralar verildiği görülmektedir (Doğuş, 2022). Türkiye'de ise 2019 yılında başlayan yeni ara tatil uygulamasıyla birlikte 13 hafta olan yaz tatilinin 11 haftaya indirilmesi Avrupa Birliği standartlarına yaklaşıldığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Başka bir deyişle yeni yüzyılda Türkiye'nin eğitim politikalarını şekillendiren temel unsurlardan biri AB'ye uyum süreci ve eğitimde dünyada öncü olan ülkelerin yürüttükleri politikalar olmuştur. Örnek alınan bu politikalar Türkiye'nin kendi eğitim sistemini diğer ülkelerle karşılaştırmasına ve böylelikle uluslararası eğitim başarı sıralamasını gösteren değerlendirmelere göre de ülkenin kendi ulusal eğitim politikasını her ülke gibi gözden geçirmesine sebep olmuştur (Sellar & Lingard, 2014). Çok sayıda değişimin ve iyileştirmenin yapıldığı bu süreçte AB'ye üye ve Türkiye tarafından örnek alınan birçok ülkede uygulanan ara tatillerin Türkiye'deki okul takvimine dâhil edilmesinin de eğitim politikalarının istenen seviyelere çıkarılmak istenmesine yönelik çabalar kapsamında gerçekleştirildiği söylenebilir.

Ara tatil uygulaması kamuoyuna ilk kez 15 Mayıs 2019 tarihinde açıklanmıştır. Daha sonra ilk ara tatilde, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik "18-22 Kasım 2019 Ara Tatil Etkinlik Programı" hazırlanmış ve gerekli planlamaların yapılması için 81 İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile paylaşılmıştır. Bunların yanı sıra "Ara Tatil Çocuk Etkinlik İletişim Koordinasyon Birimi" ülke genelinde yapılacak etkinliklerin planlanması ve duyurulması için kurulmuştur.

Böylelikle, 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren hafta sonu, yarıyıl ve yaz tatillerine ek olarak Kasım ve Nisan aylarında birer haftalık ara tatil uygulaması başlamıştır. "Bu uygulama sene başında ve sene sonunda 2 hafta olarak gerçekleştirilen öğretmen seminer çalışmalarının birer hafta kısaltılmasıyla getirildiği için, tatil günü sayısını arttırmadığı gibi çalışma günü sayısını da azaltmamıştır. Dolayısıyla, 13 hafta olan yaz tatili 11 haftaya düşürüldüğü için 180 günlük iş takviminde de bir değişiklik olmamış, diğer taraftan okulların bir hafta daha erken başlaması ve bir hafta daha geç bitmesi sağlanmıştır (Kaya, 2020). Esasında ara tatil, öğrenciler ve veliler için tatil olarak görülürken öğretmenler için daha çok seminer dönemi olarak görülmektedir. Nitekim MEB, öğretmenler için ara tatillerde uygulanmak üzere mesleki çalışma programı yayımlamıştır (MEB, 2019). İlk ara tatilde planlandığı gibi öğretmenler mesleki çalışmalarını yürütmek üzere yarı zamanlı okula devam etmiş, öğrenciler ise tatil sürecini aileleriyle vakit geçirmiştir. Ancak Covid-19 salgın hastalığı nedeniyle ülke genelinde uzaktan eğitime geçilmesiyle sonraki ara tatilde öğretmenlerin seminer programları çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir (Doğuş, 2022).

MEB tarafından yapılan değişikliğin verimlilik ve denge anlayışı temel alınarak gerçekleştirildiği ifade edilirken bunun sadece bir çalışma takvimi değişikliği olarak görülmemesi gerektiği özellikle öğretmen eğitimi, derslerin işlenişi, öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirdiği projeler ve bunun benzeri çalışmalar kapsamında verimlilik olarak görülmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır (MEB, 2019). Yine Bakanlık tarafından ara tatil dönemlerinin (MEB, 2019);

- Öğrencilere var olan öğrenme eksikliklerini gidermek ve bu eksiklikleri telafi edebilmek için bir fırsat vereceğini,

- Okullarda kurumsal işleyişle ilgili değerlendirmelerin yapılıp, tespit edilen eksikliklere yönelik iyileştirmelerin yapılabilmesine fırsatı sunacağını,
- Öğrenci ve öğretmenlere dinlenme ve çeşitli etkinliklere katılma fırsatı vereceğini,
- Veli, öğretmen toplantıları, mesleki gelişim ile ilgili çalışmalar, kişisel ve sosyal gelişim çalışmaları yapılması için imkân vereceğini belirtmiştir.

MEB tarafından 2019 yılında okul takvimi ile ilgili, herhangi bir deney veya bilimsel araştırmaya dayalı olmaksızın yapılan bu değişiklik öğrenci, öğretmen, okul yöneticileri ve velileri etkileyen bir uygulama olmuştur. Öğrencinin kendisinin gerek ders aralarında verilen mola (teneffüs) gerekse uzun tatil bağlamı yapılan uygulamalardan etkileneceği (Toprakçı, 2017); öğrenciler üzerinde birinci derece etkisi olan öğretmenlerin ve velilerin de (Toprakçı ve Gülmez, 2018) bu etkiden kurtulamayacağı söylenebilir. Alanyazında bu etkiyi konu alan araştırmalara vardır. Söz konusu araştırmalar incelendiğinde; öğrencilerin (Koç Akran, 2019; Gökbulut ve Eroğlu, 2021; Kaya, 2020), öğretmenlerin (Çağlar ve Kayalar, 2019; Burç ve Karakuyu, 2020; Doğan, 2020; Kaya, 2021; Kiroğlu, Tut, Aydoğmuş ve Torun, 2021; Özer 2020; Özcan, 2022), öğrencilerin ve velilerinin (Yakit ve Uçar, 2020) velilerin (Toraman ve Kayalar, 2019) ve eğitim yöneticilerinin (Bilyay ve Kayalar, 2019; Yılmaz, 2020) ara tatile ilişkin görüşlerine başvurulduğu görülmektedir. Doğuş (2022)'un çalışmasında ise; öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri doğrultusunda ara tatilin güçlü ve zayıf yanlarının ne olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada ise öğrenci, öğretmen ve velilerin ara tatil uygulamasına ilişkin görüşleri genel bir çerçevede ele alınmış ve öğrenci-öğretmen ve veli görüşleri bir arada incelenerek ara tatil uygulamasına ilişkin kapsayıcı bir bakış açısını ortaya koymak hedeflenmiştir. Kapsayıcı bakış açısı özellikle değişiklikten etkilenenler eksenli olması bakımından önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı ara tatil uygulamasının öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından nasıl değerlendirildiğini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda "Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin ara tatil uygulamasına yönelik görüşlerini nelerdir? sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma, "sosyal ya da beşerî bir probleme bireylerin veya grupların atfettiği anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşım" olan (Creswell, 2016, s. 4) nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülmüştür. Nitel araştırma desenlerinden biri olan temel nitel araştırma "insanların yaşamlarını nasıl yorumladığıyla, dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle ve deneyimlerine kattıkları anlamlarla ilgilenir" (Merriam, 2013). Öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin yeni uygulamaya konan ara tatil uygulamalarına ilişkin düşüncelerini, yorumlarını ve kendi zihinlerindeki anlamlandırmalarını belirlemeyi amaç edinen bu araştırmanın temel nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, uygun örneklem ve maksimum çeşitlilik örneklem ile belirlenmiştir. Araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak için yakın ve erişilmesi kolay olan bir okul seçilerek uygun örneklem kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda Ankara ilinde orta sosyoekonomik düzeydeki bölgeden bir devlet okulu seçilmiştir. Ayrıca araştırma sorusuna taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini yansıtmak ve bireylerin araştırma sorusuna ilişkin görüşlerindeki benzerlik ve farklılıkları incelemek için maksimum çeşitlilik örneklem kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu 8 öğretmen, 8 öğrenci ve 8 veli olmak üzere toplam 24 kişiden oluşmaktadır. Veriler arasında denge sağlamak için her gruptan eşit sayıda katılımcı seçilmiştir. Ayrıca grup içi çeşitliliği sağlamak için araştırmaya farklı branşlardan öğretmenler ile farklı sınıf ve başarı düzeylerinden öğrenciler dahil edilmeye çalışılmıştır. Velilerle görüşme, veli toplantısından sonra olduğu için ve toplantıya genellikle ev hanımı kadınlar katıldığı için bu gruptaki katılımcılar daha homojen bir yapıdadır. Katılımcılara ait özelliklere/bilgilere Çizelge 1 de verilmiştir.

Çizelge 1. Katılımcı öğretmen, öğrenci ve velilerin özellikleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Mesleki Deneyim
Öğretmen 1	Erkek	Bilişim Teknolojileri	15 yıl
Öğretmen 2	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10 yıl
Öğretmen 3	Kadın	İngilizce	19 yıl
Öğretmen 4	Kadın	Fen Bilimleri	7 yıl
Öğretmen 5	Kadın	Türkçe	6 yıl
Öğretmen 6	Kadın	Matematik	9 yıl
Öğretmen 7	Kadın	Rehberlik	15 yıl
Öğretmen 8	Erkek	İngilizce	7 yıl

Kod	Cinsiyet	Sınıf	Akademik Başarı
Öğrenci 1	Kız	8	Yüksek
Öğrenci 2	Kız	8	Orta
Öğrenci 3	Erkek	8	Düşük
Öğrenci 4	Erkek	7	Yüksek
Öğrenci 5	Erkek	7	Düşük
Öğrenci 6	Kız	6	Yüksek
Öğrenci 7	Erkek	6	Düşük
Öğrenci 8	Kız	7	Orta

Kod	Cinsiyet	Meslek
Veli 1	Kadın	Ev hanımı
Veli 2	Kadın	Ev hanımı
Veli 3	Kadın	Ev hanımı
Veli 4	Kadın	Ev hanımı
Veli 5	Kadın	Ev hanımı
Veli 6	Kadın	Ev hanımı
Veli 7	Kadın	Ev hanımı
Veli 8	Kadın	Ev hanımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 5 tanesi kadın, 3 tanesi erkektir. Katılımcılar; Bilişim Teknolojileri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Fen Bilimleri, Türkçe, Matematik, Rehberlik ve Sosyal Bilgiler olmak üzere 7 farklı alanda eğitim vermektedir. Mesleki deneyimleri ise 6 yıl ile 19 yıl arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden 4 tanesi kız, 4 tanesi erkektir. Katılımcılardan 3 tanesi ortaokul sekizinci sınıfta, 3 tanesi ortaokul yedinci sınıfta, 2 tanesi de ortaokul altıncı sınıfta eğitim görmektedir. Katılımcıların 3 tanesi yüksek, 3 tanesi düşük, 2 tanesi de orta düzey akademik başarıya sahiptir. Öğrencilerin akademik başarısını belirlemede öğretmenlerden fikir alınmıştır. Araştırmaya 8 veli katılmıştır. Velilerin tamamı kadın ve ev hanımıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, bireylerin deneyimlerine, görüşlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir teknik olan görüşme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme, gözlemeyemediğimiz davranışlar, duygular veya insanların etraflarındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için oldukça elverişlidir (Merriam, 2013). Bu noktada verilerin elde edilebilmesi amacıyla öğretmenlere, öğrencilere ve velilere yönelik üç farklı görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacılar ara tatil uygulamasıyla ilgili literatürü incelemiş ve soru havuzu oluşturmuştur. Daha sonra sorular seyreltilerek katılımcılara uygun hale getirilmiştir. Son aşamada öğretmenlere, öğrencilere ve velilere yönelik geliştirilen görüşme formları elektronik posta ile üç ölçme değerlendirme uzmanına gönderilmiş gelen dönütler neticesinde görüşme formlarındaki bazı soruların kapsamı değiştirilmiş ve bazı sorular da çıkarılarak veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen bazı sorular şu şekildedir: Ara tatilde neler yaptınız? Ara tatile yönelik düşünceleriniz neler? Ara tatilin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdi? Tatilin seçildiği zaman dilimi ve süresini nasıl değerlendiriyorsunuz? Ara tatilin sizin üzerinizde ne tür etkileri oldu? Ara tatilin okul ortamına yönelik ne tür etkileri oldu? Ara tatilinin daha etkili olabilmesi için neler yapılabilir?

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesiyle toplanmıştır. Veriler ara tatilden (14-18 Kasım 2022) bir ay sonra, bir haftada toplanmıştır. İlk olarak öğretmenler odasında müdür nezaretinde bir duyuru yapılmıştır. Bu duyuruda çalışmanın gerekli etik izinler çerçevesinde yürütüldüğü ve araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerle müsait bir ortam olacağı düşünülen okul kütüphanesinde ara tatil uygulamasına yönelik bir görüşme gerçekleştirileceği duyurulmuştur.

Öğrencilerle yapılacak görüşme için ise sınıf öğretmenlerinden yardım alınmış ve belirlenen öğrenciler öğretmenler odasına çağrılarak araştırmanın amacı ve yürütülmesi hakkında bilgi verilmiştir. Gönüllü olmaları durumunda kütüphane ortamında öğretmenler ile yapılacak görüşmeden sonra kendileri ile görüşme yapılacağı belirtilmiştir. Araştırmanın son katılımcı grubu olan velilerle ise okul idaresinin gerçekleştirdiği veli toplantısı sonrasında boş bir sınıfın araştırmacı grubuna sağlanmasıyla gönüllü olan veli grubuna odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerle 8, öğrencilerle 8 olmak üzere toplamda 16 yarı yapılandırılmış görüşme ve velilerle de 1 odak grup görüşmesi yapılmıştır. Tüm görüşmeler katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerle ortalama 15 dakika, öğrencilerle ortalama 10 dakika sürmüştür. Velilerle yapılan odak grup görüşmesi ise 40 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Sosyal bilim çalışmalarında araştırmacılar tarafından çokça tercih edilen bu analiz tekniğinde asıl amaç, belli ilke ve prosedürlere uymak suretiyle bir metnin kodlanması ve kategoriler şeklinde özetlenmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu bağlamda her grup katılımcıdan elde edilen veriler öncelikle ses kayıt cihazından dinlenerek Word ortamına aktarılmıştır. Daha sonra öğretmen ve öğrencilerden elde edilen verilerin çıktısı alınmış, her bir katılımcıya ait veriler birden sekize doğru numaralandırılmıştır. Velilerle yapılan odak grup görüşmesine ait olan veriler de yazıya aktararak sistemli hale getirilmiştir. Daha sonra Excel programı yardımıyla katılımcıların ifadelerini değiştirmeden (invivo) kodlamalar yapılmış ve sonrasında bu kodlamalardan yola çıkarak kategorilere ulaşılmıştır. Kategori kısmı oluşturulurken her bir katılımcının her bir soruya ilişkin belirttikleri görüşler kodlamalarla bir araya toplanmış ve bunlardan yola çıkarak da kategoriler meydana getirilmiştir. Son olarak araştırmanın bulgularını oluşturan her bir kategori, onu oluşturan katılımcıların görüşlerinden aynen alıntılar yapılarak raporlanmıştır. Katılımcılara kimliklerinin korunması amacıyla kodlar verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada iç geçerliği sağlamak için "katılımcıların söylediklerinin ve yaptıklarının yanlış anlaşılma ihtimalini, gözlediğiniz şey üzerindeki yanlılığı ortadan kaldırmanın en önemli yollarından biri (Maxwell, 2018, s. 126) olan katılımcı teyidi kullanılmıştır. Bu bağlamda öğretmen ve öğrenci verileri analiz edildikten sonra okuldaki katılımcılara sunulmuş elde edilen bulgular tartışılmış ve bazı kısımlar yeniden düzenlenmiştir. Velilere ise sonuçlar elektronik posta yoluyla iletilmiştir. İletilen içeriğe yönelik katılımcılara görüşleri sorulmuş, eklemek ya da çıkarmak istedikleri noktalar varsa bunları belirtmeleri istenmiştir. Bir katılımcı yazıya geçirilen görüşme formu üzerine bazı eklemeler yaparak formu tekrar araştırmacıya ulaştırmıştır. Ayrıca araştırmanın tutarlılığını sağlamak için bağımsız araştırmacı yönteminden faydalanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna göre araştırma grubunda yer almayan bir uzmandan araştırmayı incelemesi istenmiştir. Uzman incelemesi sonucunda çalışmanın veri ve sonuçlarının bütüncül ve tutarlı bir yapıda olduğu belirtilmiştir. Yapılan denetleme sonucu araştırmacıların ve uzmanın değerlendirmelerinin birbiriyle uyumlu olduğu kanaatine varılmıştır.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşleri olmak üzere üç ana başlık halinde sunulmuştur. Çizelge 2'de ulaşılan kategorilere yer verilmiştir.

Çizelge 2. Öğretmen, öğrenci ve velilerin ara tatil ile ilişkili görüşleri

Öğretmen	Öğrenci	Veli
Nefes alma, Kaynaşma, Mesleki gelişim, Öğrenci sorunları	Stresin azalması ve dinlenme, Eksikleri kapatma, Sosyal aktivite ve kurs	Eğitimi aksaması Destek arayışı

Çizelge 2'de görüldüğü üzere ara tatil uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri; nefes alma, kaynaşma, mesleki gelişim ve öğrenci sorunları olmak üzere dört kategoriden oluşmuştur. Öğrenci görüşleri; stresin azalması ve dinlenme, eksikleri kapatma, sosyal aktivite ve kurs olmak üzere üç

kategoriden oluşmuştur. Velilerin görüşleri ise eğrimin aksaması ve destek arayışı olarak iki kategoriden oluşmuştur. Ayrıntılar aşağıda sunulmuştur.

1. Öğretmen Görüşleri:

Ara tatil döneminde öğretmenler beş gün okula gelmiş ve MEB'in yayımladığı mesleki çalışma programına göre çeşitli etkinlikler yürütmüşlerdir. Araştırma yapılan okulda ilk gün değerlendirme toplantısı ile geçmiştir. Okul yönetimi ve öğretmenler, öğrencilerin durumunu ve dönem boyunca yapılan işleri tartışmışlardır. İkinci gün öğretmenler tarafından Türk bilim insanları ile ilgili seminer verilmiş ve akşam saatlerinde tiyatroya gidilmiştir. Bazı öğretmenler havanın soğuk olmasını gerekçe göstererek bu etkinliğe katılmamıştır. Ara tatilin üçüncü gününde doğa yürüyüşü, dördüncü gününde ise okul bahçesinde mangal yapılmıştır. Ayrıca son gün okulda öğretmenler arasında bir konser verildiği belirlenmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi neticesinde ulaşılan genel değerlendirme şu şekildedir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin ara tatile ilişkin görüşlerinin nefes alma, kaynaşma, mesleki gelişim ve öğrenci sorunları olmak üzere dört kategoriye ayrıldığı saptanmıştır.

1.1. Nefes Alma: Ara tatil uygulaması öğretmenlere dinlenme fırsatı sunmuştur. Okul gürültüsünün olmadığı bir hafta, eylül ayından kasım ayına kadar biriken yorgunluğun giderilmesine yardımcı olmuştur. Öğretmenlerin rahatlaması ve enerji depolaması okul ortamına olumlu yansımıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Öğretmen 1: "Eylül'de başlıyorsun. Bir iki aydan sonra yarıyıl tatili ne zaman gelecek demeye başlıyor öğretmenler. Mesela bu sene ara tatil o yüklenmeyi engelledi. Hani pil tekrar doldu. Tekrar çalışma enerjisi geldi."

Öğretmen 2: "Yani bir teneffüs gibiydi. Bu işin içinde olduğunuz zaman hakikaten sabahdan akşama kadar ortalama 25 öğrenci ile uğraşmak bedensel değil ama ruh ve kafa yorgunluğuna sebep oluyor. Böyle güzel bir parantez açtık ve kapadık gibime geliyor. Biz rahatladığımız zaman bu öğrenciye yansıyor yani anlatabildim mi? Dolayısıyla öğretmeni rahatlatırsan mutlu öğretmen mutlu okul yani."

Öğretmen 5: "Dönem başlıyor hani tatil bekliyorsun. Dinlenmeyi bekliyorsun. Hakikaten evet güzel bir meslek olabilir ama bir süre sonra insanın kafası şişmeye başlıyor. Biraz ondan sıyrılmak istediğin anlarda küçük de olsa bir soluk."

Öğretmen 7: "Açıkçası ben çok yoğun çalıştım. Bu bir haftalık tatil benim için nefes alma fırsatı yarattı. İçtenlikle söylüyorum. Böyle kendimi resetledim adeta. Okulda bulunduğumuz süre zarfında yaptığımız işle birlikte sesler beni çok yoruyor. O bir hafta sessizlik benim için zihnen bir tatil oldu. Yani ruhen dinlendiğimi hissettim."

Öğretmenler bu kategoride ara tatili zihinsel yorgunluğa iyi gelen bir süreç olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar okulun açılmasıyla birlikte yoğun çalışma temposuna girdiklerini ve enerjilerinin git gide azaldığını dile getirmiştir. Ara tatilin öğretmenlik mesleğinin zorlayıcı yanlarına kısa süreli bir çözüm getirdiğini ifade etmişlerdir.

1.2. Kaynaşma: Ara tatilde birlikte yürütülen eğlenceli aktivitelerin öğretmenler arasındaki bağın güçlenmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu etkinlikler kurum içerisindeki ilişkilerin iyileşmesine zemin hazırlamıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Öğretmen 3: "Aslında her güne ait bir aktivitemiz vardı. İşte müzik dinletisi, sanatsal faaliyetler, yürüyüş yaptık. Yani dolu dolu birlikte vakit geçirdik. Normalde öğretmenler odasında hani on dakika teneffüs. Beraber organizasyonlar gerçekleştirdik. Bence olumlu oldu."

Öğretmen 4: "Güzeldi, öğretmenlerin kaynaşması sağlandı. Öğretmenlerle sevecen bir ortam vardı. Herkes birbiri ile daha çok şey paylaştı. O yürüyüş, piknik çok küçük ayrıntılar belki ama orada bile insan enerji topladı. Eğlendik, güldük o konuda iyiydi."

Öğretmen 5: "Eğer çok efektif bir şekilde kullanılırsa okul personeli arasında yakınlaşma sağlar. Daha çok kaynaştırıcı etkinlikler yapılabilir öğretmenler ve idare arasında. Bu eğer tam dozajında yapılırsa bence faydası olabilir. En azından ilişkileri kuvvetlendirmek olabilir."

Öğretmenler okulun açık olduğu günlerde görev ve sorumluluklarından dolayı yeterince iletişim kuramadıklarına ve ara tatilde birbirleriyle daha fazla vakit geçirme imkânı bulduklarına değinmişlerdir. Katılımcılar birlikte gerçekleştirilen eğlenceli etkinliklerin okul içindeki olumlu havayı yükselttiğini söylemişlerdir.

1.3. Mesleki Gelişim: Öğretmenlerin ara tatilde mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak eğitimlerden faydalanamadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler eğitimlerin okul dışında bir uzman tarafından verilmesi gerekliliğine dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Öğretmen 1: "Daha fazla eğitsel yani öğretmen gelişimine yönelik etkinlik olsa daha mutlu olurum. Yani o bir haftalık dönemde bana katkı sağlayacak eğitimler istiyorum. Öğretmenler için branş bazlı eğitimler düzenlenmesi lazım. Evden çıkıp işe geldiğim zaman benim için tatil değildir. İşte de kendimi geliştirmeye bakarım. Okula ne katabileceğimize bakmak lazım."

Öğretmen 4: "Beş gün okuldaydım. Bize katkı sağlayacak çok bir şey yapmadık. Birkaç küçük sunum yapıldı. Ama ne kadar faydalı oldu tartışılır. Hani benim isteğim farklı bir ortama gitseydik. Başka kişiler tarafından seminer verilseydi. Biz kendimiz seminer verdik. Ama ne kadar oldu? Başka biri tarafından mesela ölçme değerlendirme ile ilgili bize bilgi verilebilirdi. Mesleki açıdan beklentilerimi karşılamadı. Okul dışına da çıkabiliriz. Üniversiteden bir hoca gelebilir. Ben anlatmayayım arkadaşlarıma. Bana konu veriliyor. Türk bilim insanlarını anlat. Anlatırım ama dışarıdan birinin anlatması daha iyi olacaktır kesinlikle. Daha bir ciddi hava katacaktır. Bunlar mesleki gelişimime katkı sağlayacağı için beni daha fazla güdüleyecek."

Öğretmen 5: "Kendimi eksik gördüğüm ya da geliştirmek istediğim konular için uzmanından bir dönüt olmasını isterdim. Çünkü diğer türlü olacaksa okula gelecekssem bana bu semineri meslektaşım verecekse üç aşağı beş yukarı aynı olacak zaten. Bir uzmandan alacaksak ve konuyu da ben tercih edecekssem çok güzel olur."

Öğretmen 6: "Uyguladığım seminer programından da hiçbir şey anlamadım. Sadece karnum doydum. Onun dışında bilmiyorum daha faydalı değerlendirilebilir bu boşluk. Bence bakanlığın o bir haftada hepimizi hizmet içi eğitime alması daha sağlıklı olurdu. Mesela yenilenen eğitim programına uygun yöntem tekniklerle ilgili. Kesinlikle akademik eğitim almak isterdim. Bir şekilde öğretmenin okuldan çıkması gerekiyor. Aynı bina içerisinde aynı öğretmenlerle biz bize olmuyor."

Öğretmen 7: "Mesela bu ara tatilde bizim alanımızla ilgili bu işin üstatlarından eğitim verilebilir. Akademik olsa benim için çok daha iyi olur. Belki ikiye ayrılabilir hani eğitim veya sosyal etkinlikler diye. Ben akademik olan boyutuna katılmayı tercih ederim. Eğer öyle olsa akademik anlamda da beslenirdim."

Katılımcılar ara tatilin akademik açıdan yetersiz geçtiğine işaret etmişlerdir. Bu sürecin daha etkili olabilmesi için mesleki eğitime ihtiyaç olduğunu aktarmışlardır. Öğretmenler okulda kendi aralarında yaptıkları sunumların faydasını sorgulamıştır. Alanında uzman bir kişi tarafından okul dışında uygulanacak bir seminerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlayacağını beyan etmişlerdir.

1.4. Öğrenci Sorunları: Öğretmenler ara tatilde öğrencilerin öğrenme kaybı yaşadığını öne sürmüşlerdir. Öğrencilerin tatili verimli geçirememesi konuların unutulmasına sebep olmuştur. Ayrıca okula dönüşte disiplin sorunlarının arttığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Öğretmen 2: "Ben şöyle bir şey gözlemledim. Çocuklar tatilde bir koştular dersten. Yani tekrar bir alışma süreci yaşadılar gibime geliyor. Kısa sürdü ama uyum sorunu oldu." Öğretmen 3: "Çocuklar yeni adapte olmuşlardı. Gelince çünkü bir hafta onları toparlamaya çalıştık. Öğrenciler üzerinde biraz olumsuz etkisi oldu."

Öğretmen 4: "Son hafta tatil moduna öğrenciler zaten girmişti. Bir hafta içinde tekrar edin çocuklar dedik. Ama döndüklerinde bir hafta onları adapte etmek için uğraştık. Sanki en baştan başlamıştık biz. Hemen pazartesi derse başlamam gerek müfredat gereği. Motivasyonları azaldı ona bir çözüm bulunması lazım kesinlikle. Geriye dönmek önceki haftayı tekrar etmek zorunda kalıyorum."

Öğretmen 5: "Geliyor hiçbir hazırlık yapmamış. Eskisine nazaran daha da geriye gitmiş. Onu hatırlatmak için öncesinin tekrarını yaptık. Ders açısından problem yaşadık. Nerede kaldığını hatırlamıyor çocuk kitabın sayfasını boş boş karıştırıyor. Ödev yapmasını ya da çalışmasını beklemişsin onların hiçbiri yok. Boş şekilde gelmiş ve hocam zaten geç kalkıyorduk şimdi yine erken kalkmaya başladık falan diyor. Ondan da hoşnut değil." Öğretmen 8: "Genel olarak olumsuz etkiledi. Çünkü öğrenci o tatil havasından çıkamamış oluyor. Özellikle beşinci sınıflarda. Geldiler okul kurallarını hatırlatıyorsun. Parmak kaldırmadan söz almayacaksın. Hâlâ oyun çocukları. Belli bir zaman sonra standart oturuyorsun. Tam böyle yoluna girdi her şey derken ara tatil oldu. Sar baştan bir daha. Disiplin sorunu oluyor genelde."

Katılımcılar dönem ortasında verilen bir haftalık aranın öğrencilerin dikkatinin dağılmasına sebep olduğunu, okula dönüşlerinde uyum sorunu yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ara tatil dönüşü öğrencilerin

okul kurallarına uymakta zorlandığını ve disiplin sorunlarının arttığını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin tatilden önceki konuları unuttuğunu ve verdikleri ödevlerin yapılmadığını aktarmıştır. Eski konuları tekrar için ayrılan zamanın müfredatın gerisinde kalmaya sebep olduğunu bildirmişlerdir.

Ayrıca öğretmenler eylül ve haziranda yapılan iki haftalık seminerlerin birer haftasının dönem ortalarına (kasım, nisan) alınmasını memnuniyetle karşılamıştır. Öğretmenler eski sistemde bir haftada tüm işlerin bittiğini diğer haftanın sıkıcı ve verimsiz geçtiğini ifade etmiştir. Son olarak öğretmenler ara tatilin zaman dilimi (kasım, nisan) hakkında olumlu görüş bildirmiştir. Ara tatilin bir hafta olması da yeterli görülmüştür. Daha uzun sürenin öğrencilerin toparlanmasını zorlaştıracakı belirtilmiştir.

2. Öğrencilerin Görüşleri

Öğrencilere ara tatil döneminde neler yaptıkları sorulmuş ve öğrencilerin genellikle tatilin çoğunu odalarında geçirdikleri, evden dışarı çıkmadıkları bazılarının ise babasının işine yardımcı olmak için onunla işyerine gittiği belirlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin bir kısmının evde kitap okuduğu ve verilen ödevleri yaptıkları, sınava hazırlanan sekizinci sınıf öğrencilerinin ise soru çözdükleri saptanmıştır. Öte yandan bazı öğrencilerin alışveriş merkezine, sinemaya, parka, kurs merkezine, akraba ziyaretine ve köye gittikleri belirlenmiştir., Elde edilen verilerin analizi neticesinde ulaşılan genel değerlendirmeye bakıldığında öğrencilerin ara tatile ilişkin görüşlerinin stresin azalması ve dinlenme, eksikleri kapatma, sosyal aktivite ve kurs olmak üzere üç kategoriye ayrıldığı görülmüştür.

2.1. Stresin Azalması ve Dinlenme: Ara tatilde öğrencilerin üzerindeki yüklerin azaldığı ve bu durumun öğrencileri rahatlattığı görülmüştür. Ödevler ve sınavların yarattığı baskı ve stres, hafta içi her gün erken kalkmak ve okulda uzun süre vakit geçirmenin beraberinde getirdiği yorgunluk hissi bu dönemde dağılmıştır. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Öğrenci 1: "Okulda verilen ödevleri yetiştirme çabasıyla birlikte sürekli baskı içinde oluyorsun. Ama ara tatilde konu falan olmadığı için daha rahattı bence. Böyle bir mola gibi oluyor okul stresinden uzak kalıp. Daha çok dinlenip motive oldum."

Öğrenci 3: "Her zaman okulda olduğumuz için o bir hafta dinlenme şansı oluyor. Yani güzeldi. Mutluydum o bir hafta. Çok yorgundum. Kendimi halsiz hissediyordum. Gece ders çalıştığım için okulda falan pek fazla verimli olamıyordum. Bana iyi geldi. Biraz dinlenmemi sağladı. Sınavlardan sonra öğrenciler biraz yorgun oluyor. Özellikle LGS'ye girecek öğrenciler falan fazla test çözüyor. O yüzden zorluyorlar."

Öğrenci 4: "Yani yoğun çalışmalardan sonra böyle sınavlardan sonra biraz daha rahat hissettiriyor tatiller. Dersler ağır olduğu için. Sınavlardan sonra rahatlama için bir fırsat olduğunu düşündüm bu ara tatilin. Enerjimi almış dinç bir şekilde okula geldim."

Öğrenci 6: "Öğrenciler ders çalışıyorlar ve iki gün tatil de onlara az geliyor. Bazı okullarda zaten cumartesi falan kurslara gidiyorlar. İnsanlar dinlenmek istiyorlar."

Öğrenci 7: "Okulda canım sıkılıyor. Her sabah erken kalkmak zorunda kalıyoruz. İnsanları rahatlatıyor ve böyle daha uykumuzu alabiliyoruz. Okula daha hazırlıklı oluyoruz."

Öğrenci 8: "Çok ders olduğu zaman kafamız çok dağınık oluyor. Bir toparlayamıyoruz falan bence bu tatil hepimize çok iyi geldi. Öğretmen baskısı, veli baskısı falan artık çok zorlaşıyor. Özellikle liseye hazırlık sekizler için. Ama bu ara tatilde hem velilerin baskısı birazcık azalmış oluyor hem sınavlara karşı daha bir motive oluyoruz. Bence enerjimizi çok yükseltti. Daha rahat olmasını sağladı."

Katılımcılar ödevler, sınavlar, çözülmesi gereken testler nedeniyle yıprandığını ve hafta sonu tatillerinin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Ara tatilde, üzerlerindeki baskının azaldığını ve dinlenme olanağı bulduklarını dile getirmişlerdir. Tatilden sonra enerji ve motivasyonlarının arttığını söylemişlerdir.

2.2. Eksikleri Kapatma: Ara tatilde özellikle çalışkan öğrenciler tam öğrenemedikleri eski konuları daha detaylı inceleme fırsatı bulmuşlardır. Lise sınavına hazırlanan sekizinci sınıf öğrencileri için ara tatil bir telafi dönemi olarak görülmüştür. Öğrencilerin okuldaki sorumlulukları azaldığı için ders çalışma şansı artmıştır. Ayrıca sınıf arkadaşlarından geride kalan bazı öğrenciler bu dönemde eksiklerini tamamlama olanağı elde etmişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Öğrenci 1: "Kitaplarımda o zamana kadar çözemediğim konulara kadar geldim. Ben normalde fazla soru çözmezdim önceki yıllarda. Ama bu yıl mesela çoğu konumu bitirdim. Test kitaplarımdaki eksiklerim bitti. Öğrenciler sınava girecekleri için konu eksiklerinin olmaması lazım. Tüm konulara hâkim olmaları ve bol bol soru çözmeleri lazım. Bence bu tatil de onun için yeterliydi."

Öğrenci 2: "Tatil daha fazla ders çalışmamı sağladı. Bir hedef koymayı öğrendim. O hedefin üzerine yürüme falan. Mesela benim matematiğim iyi değil. Matematikte çok kötü olduğum konuların üstüne daha fazla soru çözdüm. Dershanede etüt falan aldım. Zaten sözeli yapabiliyorum ama matematikte eksik olduğum konuları yaptım."

Öğrenci 4: "Ara tatil süresince kendi eksikliklerime bir göz attım. Bunu bir fırsat olarak değerlendirdim ve bu ara tatili çalışarak geçirdim. Ara tatil uygulaması bence iyi. Öğrencinin kendi eksiklerini görmesi için kendine bir çeki düzen vermesi için bence iyi bir uygulama."

Öğrenci 5: "Güzeldi bence birinci sınavlardan sonra olması orada yanlışlarımı öğrenip ikinci sınav için düzeltmek iyiydi. Bence ara tatilde kendini daha çok düşünüyorsun. Böyle gidişin sonu ne olacak. Sonra çalışmaya başlıyorsun. Bir de okuldan gelince çok çalışmıyordum vakit olmuyordu. Bence devam etmeli. Hem kötü olanlar biraz daha çalışıyor."

Katılımcılar, ara tatildeki bir haftalık boşlukta özellikle çalışma programında geride kalanların ilerleme kaydedebileceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler ara tatilde kendini değerlendirdiklerini ve davranışlarını gözden geçirme fırsatı yakaladıklarını ifade etmiştir.

2.3. Sosyal Aktivite ve Kurs: Ara tatilde öğrencilerin daha fazla okul temelli etkinliklere katılmak istedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğu ders dışı sosyal faaliyetleri tercih ederken bir kısım öğrenci de önemli derslere yönelik kurs olabileceğini dile getirmiştir. Küçük bir evde kalabalık aileyle yaşayan öğrencilerin evde ders çalışma ortamı bulamadığı bu yüzden okulun kütüphanesinden faydalanmak istediği saptanmıştır. Ayrıca maddi durumu yetersiz olan öğrenciler için müze, tiyatro, sinema gibi alanlara gezi düzenlenebileceği öğrenci görüşlerinden belirlenmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Öğrenci 1: "Okulda kurs gibi ama zorunlu olmayan bir eğitim kapsamında bir şey olabilir. Derslere yönelik ya da spora yönelik olabilir. İzcilik tarzı şeyler de olabilir. Ya da mesela öğrencilerin ev ortamından daha sessiz bir ortamda çalışmasını sağlayabilirler."

Öğrenci 2: "Bazen ailesinin götüremediği yer olur. Okulla giderdik. Böyle tiyatro falan iyi olurdu. Bence ara tatil yedi gündü ya iki günü şey olabilirdi. Okul geziye falan götürebilirdi. Ya da ders çalışmaya yönelik bir etkinlik yapabilirdi. Evde bazen ders çalışmıyoruzdur. Gürültülü bir ortam vardır. Misafir gelmiştir. O durumda okula gelip kütüphanede rahatça ders çalışabilirdik bence. Okul açık olmalıydı."

Öğrenci 3: "Yani ara tatilin etkili olabilmesi için öğretmenlerimiz bizlere yani öğrencilere küçük küçük etkinlikler vermeli. Bizi yönlendirmesi daha iyi olur. Ders verilmesinden yana değilim. O bir haftamızda da ders verilmesine gerek yok bence. Zaten kendi evimizde test falan çözüyoruz. Sosyal etkinlikler daha iyi olur. Mesela kültürel zenginlikleri gösterebilirler. Tiyatroya falan götürebilirler. Mesela sınıfça öğretmenimizle beraber müzeye gidebilirdik. Kültürümüzü anlatan yerlere gidebilirdik."

Öğrenci 5: "Durumu kötü olanlara böyle isimleri verilmeyip de yani isteyenler için matematik, Türkçe kursu verilebilir. Yani böyle hafta içi öğleden sonra bence iyi olur. Bence mesela bir gün yüzmeye gidip bir gün okula ana dersler için çalışmaya gelebiliriz."

Öğrenci 7: "Çocuklar için her gün etkinlikler olmalı. Mesela futbol ya da çuval yarışı olabilir. Okulun bahçesinde olur. Çocuklara geziler olmalı böyle şehir içi şehir dışı eğlendirebilmek için."

Öğrenci 8: "Kasım ara tatilinde mesela kışın yapılabilecek etkinlikler vardır. Okul bir gün öğrencileri evlerinden alıp falan bir etkinliğe götürülebilir. Mesela buz pateni olabilir. Ya da gezi olabilir. Ya da her öğrencinin bir hedefi vardır. Mimarlık olsun mühendislik olsun o bölümler tarzında bir yere götürülebilir. İkinci dönemdeki, nisan ayındaki ara tatilde ben birazcık daha böyle öğrenciye yönelik bir şey bekliyorum açıkçası."

Katılımcıların ara tatilden beklentileri eğlenceli etkinlikler ve öğretici faaliyetler olmak üzere iki yönlüdür. Öğrencilerin tamamına yakını ara tatilde okul gözetiminde arkadaşlarıyla farklı sosyal etkinliklere katılmanın kendilerini çok memnun edeceğini dile getirmiştir. Kalabalık ve gürültülü evlerde yaşayan bazı öğrenciler de okulda çalışma ortamı sağlanmasını ve isteyenler için kurs verilmesini önermişlerdir.

3. Velilerin Görüşleri

Araştırmaya katılan veli grubunun ara tatil döneminde genellikle yemek, çamaşır, temizlik gibi ev işleri ile ilgilendikleri belirlenmiştir. Özellikle çok çocuklu anneler evin karmaşasını düzeltmekle bir hayli zaman harcamışlardır. Bazı veliler anne babasını ziyaret etmişlerdir. Bazı veliler de çocuklarını alışveriş merkezine götürmüştür. Birkaç veli ise çocuklarının ödevlerini yapmasına yardımcı olmuştur. Velilerin ara

tatile ilişkin görüşlerine genel olarak bakıldığında eğitimin aksaması ve destek arayışı olmak üzere iki temaya ayrıldığı görülmektedir.

3.1. Eğitimin Aksaması: Velilerin çoğu, ara tatili gereksiz bir uygulama olarak görmektedir. Dönem içerisinde yeterince tatil olduğunu ifade eden veliler okul yeni açıldığı için ara tatilin hak edilmediğini dile getirmişlerdir. Çocuklarının tatillerde derslerden uzaklaştığını ve motivasyon kaybı yaşadığını öne sürmüşlerdir. Tatilde çocuklarının uyanma ve çalışma saatlerinin bozulduğunu ifade etmişlerdir. Velilerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Veli 1: "Bence dönem tatilleri yeterli. Yeniden bir tatil olacak havasına giriyorsunuz. Kış dönemi zaten kar tatili, diğer tatiller falan da olduğu için ben çok gerekli görmüyorum kendi adıma. Çünkü çok adapte olamadılar."

Veli 2: "Geri başlarken zorlanıyorlar. Tembelliğe alışıyorlar. Bence iki tatil yeterli yani."

Veli 4: "Ben bir kopukluk olduğunu düşünüyorum. Tekrar okula dönerken öyle gözlemliyorum. Ben gereksiz görüyorum açıkçası."

Veli 5: "Zaten ne kadar gittiler ki okula, tatil yapıyorlar. İki ay okula gittiler. Ne aldılar ki ne verecek o çocuk. Sınav oldu zaten. Ondan sonra hop yine tatil olacak. Düştü yani. Okuldan eve gelip o rahatlık. Sonra okula tekrar başlayacağına of yarın okul mu. Motivasyonu düştü. Ben tatil hak edilmedi diye düşünüyorum. On beş tatil olmalı ve yazın da herkes tatilini yapmalı."

Veli 6: "Ben çocukların dersten uzaklaştıklarını düşünüyorum. Yani araya reklam gibi girdiğini. On beş tatil biraz daha uzayabilirdi. Üç hafta olabilirdi. Bu dediğim gibi reklamlar gibi oldu ve hiç sevmedim."

Veli 8: "Bence bu bir hafta tatile hiç gerek yok. Çocuklar iyice tembelliğe alışıyor. Yani bir hafta orada, bir hafta burada değil de on beş tatili bir ay yapabilirler mesela. Bir ay içinde dinlenebildikleri kadar dinlensinler yani. Ara ara böyle bir hafta olduğu zaman çocuk adapte olamıyor. Evde kaldığı zaman devamlı telefon, internet. Ben kendi çocuğuma bakarak öyle çok fazla ders çalışmıyor bir hafta boyunca. Ara tatilin önemli olduğunu zannetmiyorum veya çocuğa faydalı olduğunu görmedim. Zaten tatilleri oluyor. Bayramlarda falan dinleniyorlar."

Veliler eğitim öğretim yılı içerisinde yeterince tatil olduğunu ve ara tatil uygulamasının çocuklarının okula uyum sürecini zorlaştırdığını söylemişlerdir. Veliler tatil süresince çocuklarının tembelliğe alıştığını ve ders çalışmadığını aktarmışlardır.

3.2. Destek Arayışı: Veliler ara tatilin daha verimli geçirebilmesi için bakanlıktan veya okuldan bir yönerge ve bütçe talep etmektedir. Veliler çocuklarının arkadaşları ve öğretmenleriyle geziye gitmeyi daha eğlenceli bulacağını söylemişlerdir. Ayrıca okulda eğitim verilmesi gerektiğini de belirtmişlerdir: Velilerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Veli 1: "Keşke MEB bize de bir program çıkarsa. Şu günde sizi şu tiyatroya gönderiyoruz veya okul yapıyor ya yüzmeye gönderiyorlarmış. Şu günde çocukları yüzmeye gönderiyoruz. Onu isterdim. Bu faaliyetleri onlar belirleselerdi. Benim dört çocuğum var. Bir sinemaya girmeye kalkıyorsunuz. Bu sosyal faaliyetleri çok yapamıyorsunuz öyle. MEB öğretmenleriyle en azından o haftada iki gün toplu götürebilir. Veya farklı bir şey düşünebilir bilim teknoloji konusunda. Mesela ben kasımda ne yapabilirim kış ayında. MEB bize program yapabilir."

Veli 4: "Ara tatili verdi ya. Mesela okulun düzenlediği etkinlikler olabilir. Sürekli dersle yoğunlaşan çocuklar için. Bunu derken evden uzaklaşsın diye değil. Böyle bir ortamda yapılıncı onların daha çok hoşuna gidiyor. Aileyle yapılan sıradan gibi geliyor."

Veli 8: "Bir hafta içinde benim çocuğum mesela Arapçadan kurs alsın. Bir hafta böyle evde yatacağına. Ara verildiği için ben çok fazla onaylamıyorum. Ama okulda öğrencilerin zayıf derslerine yönelik bir kurs verilebilir. Bir haftayı o şekilde de MEB değerlendirebilir."

Veliler ara tatil döneminin nasıl etkili geçireleceği konusunda bilgi sahibi olmadıklarını beyan etmişlerdir. Bu konuda bakanlıktan, okul yönetiminden ve öğretmenlerden destek talep etmişlerdir. Velilerin bir kısmı ara tatil sürecinde çocuklarının zayıf olduğu derslerdeki eksiklerini tamamlamaları için okuldan kurs talebinde bulunmuştur. Bazı veliler de çocuklarının sosyal etkinliklere katılmasını istemiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma ara tatil uygulamasına yönelik öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen sonuçlar; nefes alma,

kaynaşma, mesleki gelişim, öğrenci sorunları; öğrenciler görüşlerinden elde edilen sonuçlar; stresin azalması ve dinlenme, eksikleri kapatma, sosyal aktivite ve kurs ve velilerin görüşlerinden elde edilen sonuçlar; eğitimin aksamaması ve destek arayışı olarak şekillenmiştir.

Öğretmenlerin ara tatili, nefes alma kategorisi içeriğinde, yoğun bir çalışma döneminden sonra gelen kısa bir mola olarak değerlendirildikleri belirlenmiştir. Ayrıca her ne kadar okula gelince de seminer çalışmalarının eğlenceli aktivitelere dayalı olması öğretmenlerin bu süreçte dinlenmesine sebep olmuştur. Öğretmenlerin görüşleri neticesinde ortaya çıkan bir diğer sonuç da bu sürecin öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla sosyalleşmesine etkisi olduğu ve bu durumun da okul içerisinde kaynaşmayı artırdığı olmuştur. Bunlara ek olarak öğretmenlerin ara tatilde, okul dışında yetkin birisi tarafından verilecek mesleki eğitimlere de katılmayı arzuladığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, ara tatilin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılması gerektiğini vurgulamıştır. Ara tatilden önce öğrenilen konuların unutulmasının ve ara tatilden sonra sınıf düzeninin bozulmasının zaman kaybına neden olduğunu belirtmişlerdir. [Doğuş'un \(2022\)](#) ilk ara tatilin güçlü ve zayıf yönlerini okul paydaşlarının görüşlerinden hareketle belirlemeyi amaçladığı çalışmada bu çalışmayla benzer olarak; ara tatilin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine, işyeri arkadaşlıklarıyla ilişkilerine olumlu katkı sağladığı yönünde görüş bildirdikleri belirtilmiştir. [Kaya'nın \(2021\)](#) ortaokul öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada öğretmenler, ara tatilin eğlenceli ve dinlendirici olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri neticesinde ara tatilde etkinliklerin, öğretmenlere meslektaşlarını daha iyi tanıma fırsatı sağladığını, çalışılan kuruma karşı daha olumlu tutum ve aitik duygusu geliştirmesine sebep olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler ara tatilin olumsuz yönünü de bu çalışmada olduğu gibi, öğrencilerin dersten uzaklaşması, tatil dönüşü okula uyum sağlamada zorluk çekmeleri olarak dile getirmiştir. Ayrıca ilgili çalışmada öğretmenler ara tatilde ihtiyaca yönelik uzman kişilerce eğitim almaya istekli olduklarını belirtmişlerdir. [Burç ve Karakuyu'nun \(2020\)](#) çalışmada da öğretmenlerin ara tatilde, fiziksel ve bedensel olarak dinlendikleri ve daha motive olarak döneme kaldıkları yerden devam ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin düzenlenen seminerlerle sosyalleşme imkânı sağladıkları ortaya çıkmıştır. İlgili çalışmada da ara tatil dönüşünde sınıf kurallarının unutulduğu ve düzenin bozulduğu yönünde sonuçlar görülmüştür. [Doğan'ın \(2020\)](#) çalışmasının sonuçlarında da benzer şekilde ara tatilin öğretmenlere dinleme fırsatı sunduğu, motivasyonu artırdığı ve sosyalleşme imkânı sağladığı görülmüştür. İlgili çalışmada ara tatilin dezavantajları ise öğrencilerde akademik gerileme, dikkat kaybı, özellikle birinci sınıflarda okuma yazmanın sekteye uğraması, maddi durumu yetersiz aileler için verimsiz geçmesi, planlama yetersizliği olarak ifade edilmiştir. [Yılmaz'ın \(2020\)](#) çalışmada ise okul yöneticileri ve öğretmenler, ara tatilin öğrenciler üzerinde derslerden kopma, okuldan uzaklaşma, konu bütünlüğünün bozulması, konsantrasyon eksikliği gibi olumsuz sonuçlar doğurduğunu dile getirmiştir. [Özer \(2020\)](#) ise çalışmada öğretmenlerin alt sınıftaki öğrencilerin ara tatil döneminde akademik olarak gerileme yaşadıklarını ifade ederken, bu sürenin kendileri için de bir dinlenme fırsatı olduğunu çalışmada belirtmiştir. [Çağlar ve Kayalar \(2019\)](#) ise çalışmalarında, öğretmenlerin, ara tatil sürecinin yeni planlama yapmak için kendilerine iyi bir fırsat olduğunu düşündüklerini ancak kendilerini geliştirmeleri açısından hizmet içi eğitim ve seminerlerin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Alanyazındaki sonuçlar bu araştırmadan elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Öte yandan ilgili alanyazından farklı olarak bu çalışmada elde edilen öğretmenler tarafından öğrencilerde tatil döneminde öğrenme kayıplarının olduğu yönündeki bulgudan farklı olarak, [Kiroğlu, Tut, Aydoğmuş ve Torun'un \(2021\)](#) sınıf öğretmenleriyle yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin önemli bir bölümünün ara tatilin öğrencilerin akademik olarak gelişimlerini olumlu yönde etkilediği, buldukları sınıf seviyesinin gerisinde olan öğrencilerin özellikle ara tatilde gerçekleştirdikleri çalışmalarla seviyeyi yakaladıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin ara tatilin ödevler ve sınavlardan kaynaklanan yorgunluğu giderdiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Tatilin lise sınavına hazırlanan öğrencilerde bir nebze baskı ve stresi azalttığı belirlenmiştir. Ara tatili fırsat olarak değerlendiren öğrenciler de geçmiş konulardaki eksiklerini tamamladıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin ara tatil döneminden beklentileri ise okul temelli gezi ve kurs benzeri etkinlikler düzenlenmesi şeklinde olmuştur. [Gökbulut ve Eroğlu'nun \(2021\)](#) çalışmada öğrencilerin ara tatilde kendilerini mutlu hissettikleri, dinlenme fırsatı buldukları, aileleri ile daha fazla zaman geçirebildikleri tespit edilmiştir. İlgili çalışmada öğrencilerin ara tatil uygulamasının devam etmesini istedikleri ancak Milli Eğitim Müdürlüğüne öğrenciler için hazırlanmış olan

etkinliklerden faydalanmak istedikleri görülmüştür. Koç Akran (2019) ise çalışmasında öğrencilerin ara tatil döneminde sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerde bulduklarını ifade etmişlerdir.

Ara tatil uygulamasının öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından olumlu ve olumsuz bazı sonuçları olmuştur. Ancak bu çalışmada elde edilen bulgularda velilerin ara tatile yönelik genellikle olumsuz görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu görüşler yeni uygulamayla çok sık tatil olduğu, öğrencilerin okula uyum sağlamada zorlandığı yönünde olmuştur. Ayrıca velilerin çocuklarının ara tatili daha verimli geçirebilmesi için bakanlık veya okul destekli programın yapılması gerektiğini dile getirmektedirler. Hâlbuki MEB ara tatil dönemi için sosyal ve kültürel bakımdan öğrencilerin kişisel gelişimlerine fayda sağlayacak birçok etkinlik belirlemiş ve bu etkinlikler okullar tarafından öğretmen, öğrenci ve velilere duyurulmuştur. Velilerin görüşlerinden, bir kısmının bu etkinliklerden haberdar olmadıkları sonucuna ulaşılabilir. Toraman ve Kayalar'ın (2019) velilerin ara tatile ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, veliler tüm illerde yapılması daha önceden planlanan ve günlük programlar halinde duyurusu yapılan etkinliklere öğrencilerin çoğunun katılmadığını, dolayısıyla evde olan çocukların birçoğunun bu dönemi verimsiz geçirdiğini ifade etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak; ara tatilin daha verimli geçirilebilmesi için geliştirilen öneriler aşağıda sunulmaktadır:

- Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak alanında uzman kişiler tarafından isteğe bağlı eğitimler düzenlenebilir.
- Öğrencilerin tatil öncesi öğrenilenleri unutmasını engelleyecek tekrar temelli planlar hazırlanmalıdır
- MEB ve okul tarafından öğrencilere yönelik sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenmelidir.
- Son olarak gelecekte yürütülecek araştırmalarda, okul yöneticileri ve akademisyenler gibi eğitimin farklı paydaşlarının görüşleri incelenebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bilyay, Ş. & Kayalar, F. (2019). MEB'nin yeni ara tatil uygulaması ile ilgili okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi. *BİLTEK Uluslararası Bilim, Teknoloji ve Sosyal Bilimlerde Güncel Gelişmeler Sempozyumu*, 101-105.
- Burç, G. ve Karakuyu, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin dönem içerisinde ilk kez uygulanan ara tatil uygulaması hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 745-752.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten.
- Çağlar, F. ve Kayalar, F. (2019). İlk ve orta dereceli okullarda uygulamaya konulan yeni ara tatilin verimliliği konusunda öğretmen görüşleri. *Uluslararası Bilim, Teknoloji ve Sosyal Bilimlerde Yeni Gelişmeler Sempozyumu Bildiri Tam Metin Kitabı (Cilt I)*, (Ed. A. Sınanoğlu ve F. Faozi), 20-22 Aralık, Ankara, s. 501-505.
- Doğan, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ara tatlilere yönelik görüşleri. O. Köse ve Y. Ulutürk- Sakarya (Ed.), *Sosyal bilimlerde yeni araştırmalar-III* içinde (s. 241-252). Ankara: Berikan.
- Doğuş, Y. (2022). Türk eğitim sisteminde ilk ara tatil: Okul paydaşlarına göre güçlü ve zayıfyanlar, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), s. 1718-1736
- Gökbulut, Y. ve Eroğlu, R. (2021). Öğrencilerin ara tatil uygulamasına bakışı: Turhal örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(17), 134-151.
- Kaya, S. (2020). Türk eğitim sisteminde yeni dönem: Ara tatil. *Turkish Studies-Education*, 15(2), 1049-1059.
- Kaya, S. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin ara tatil hakkındaki görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 21-46.
- Kiroğlu, K., Tut, E., Aydoğmuş, M. ve Torun, N. (2021). Ara tatilin okuma yazma öğrenme sürecine yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 451-469.

- Koç Akran, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin ara tatil etkinliklerine ilişkin görüşleri. 3. Anadolu Sosyal Bilimler Kongresi Kitabı, (Ed. A. Aydın), 28-29 Aralık, Diyarbakır, s. 727-743.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı: etkileşimli bir yaklaşım* (M. Çevikbaş, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Merriam, S. B. (2013). Araştırmanın desenlenmesi ve örneklem seçimi (Çev. S. Turan ve D. Yılmaz), S. Turan (Çev. Ed.), *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, içinde (ss.55-82), Ankara. Nobel.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Öğretmenlerin 2019 kasım dönemi mesleki çalışma programı*.
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_10/18193654_Mesleki_CaYYma.pdf adresinden alınmıştır.
- Özcan, M. (2022). Ara tatil uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(2), 741-762, doi: 10.23863/kalem.2022.249
- Özer, S. (2020). 2023 Eğitim vizyonu kapsamında eğitime verilen ara tatilin öğretmenlerin görüşleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU)*, Ankara: Pegem Akademi. 915-919.
- Sellar, S. and Lingard, B. (2014). The oecd and the expansion of pisa: New global modes of governance in education, *British Educational Research Journal*, 40(6), 917-936.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara; Pegem
- Toprakçı, E. ve Gülmez, D. (2018). Velilerin penceresinden öğrencilerin eğitim hayatı (Anılar bağlamında nitel bir analiz). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 253-275. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s11m
- Toraman, E. ve Kayalar, F. (2019). Ebeveynlerin MEB'nin yeni ara tatil uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Bilim, Teknoloji ve Sosyal Bilimlerde Güncel Gelişmeler Sempozyumu Bildiri Tam Metin Kitabı* (Cilt I), (Ed. A. Sinanoğlu ve F. Faozi), 20-22 Aralık, Ankara, s. 111-116.
- Yakit, G., ve Yalın Uçar, M. (2020). Anadolu lisesi 11. sınıf öğrenci ve velilerin birinci ara tatile ilişkin görüşleri. *Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU-2020)* (ss.162-178). Diyarbakır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, H. (2020). *Yeni ara tatil uygulamasına ilişkin eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri (Denizli ili Sarıköy ilçe örneği)*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Psychometric Properties and Factor Structure of the Turkish Version of the Short Form of Behavioral Activation for Depression Scale (BADs-SF) in Non-Clinical Adults

Assist. Prof. Dr. Yavuz Koşan
Muş Alparslan University- Türkiye
ORCID: 0000-0003-4118-4777
y.kosan@alparslan.edu.tr

Dr. M. Siyabend Kaya
University of Reading – United Kingdom
Abdullah Gül University - Türkiye
ORCID: 0000-0001-9614-249X
m.s.kaya@pgr.reading.ac.uk

Abstract

Behavioral activation therapy is an evidence-based method to reduce depression in individuals with depressive symptoms. Behavioral activation therapy basically focuses more on two types of behaviour. The first one is behavioral activation, which is expressed as increased engagement in enjoyable social activities as a result of increased reinforcement resources. The second type of behavior is avoidance, which occurs when a person's sources of reward become less, leading them to avoid engaging in social activities. Individuals with depressive symptoms are less likely to engage in enjoyable activities, resulting in a decrease in activation levels and an increase in avoidance behaviors. Therefore, determining the activation levels contributes to the effective execution of a possible intervention in depression. Accordingly, Manos and colleagues (2011) developed the Behavioral Activation for Depression Scale-Short Form to measure the activation levels of individuals. This study aimed to examine the psychometric properties of the Turkish translation of the Behavioral Activation for Depression Scale-Short Form. We recruited a non-clinical sample group of 540 participants (F/M = 368/172) aged between 18 and 44 ($M=22.57$, $SD=3.670$) using the convenience sampling method. We performed exploratory and confirmatory factor analyses by forming two different sub-samples. As a result of these analyses, we found that the two-factor, eight-item structure consisting of activation and avoidance subscales showed a good fit. In addition, we found that the internal consistency coefficients for the entire scale and activation subscale were moderate and good, while they were weak for the avoidance subscale but were at an acceptable level. We examined the relationship between depression and life satisfaction for criterion validity. We observed that the Behavioral Activation for Depression Scale-Short Form has a negative correlation with depression and a positive correlation with life satisfaction and showed that the criterion validity is ensured based on the results obtained. Accordingly, we showed that the Turkish version of the Behavioral Activation for Depression Scale-Short Form has sufficient qualifications to measure the activation level in adults.

Keywords: Adult, Behavioral activation, Depression, Depression scale



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 3, pp. 198-211

Research Article

Received: 2023-01-01
Accepted: 2023-06-17

Suggested Citation

Koşan, Y. & Kaya, M.S. (2023). Psychometric properties and factor structure of the Turkish version of the short form of behavioral activation for depression scale (BADs-SF) in non-clinical adults, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (3), 198-211. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1227934>

INTRODUCTION

Behavioral Activation (BA) was first used in cognitive therapy as a component of depression intervention. BA, which proved to be sufficient and effective on its own in reducing depressive symptoms as a result of experimental studies carried out, has begun to be developed as an independent model (Grosscup & Lewinsohn, 1980; Jacobson et al., 1996; Zeiss et al., 1979). There are four variants of BA that researchers have developed to date. Grosscup and Lewinsohn (1980) developed the first version, Beck (1979) added the second version as a component of cognitive therapy, the third version that Jacobson and colleagues (1996) tested in component analysis and finally, Lejuez and colleagues (2001) developed the fourth version of BA. Studies conducted on BA show that it is an effective alternative therapy model in depression intervention (Cuijpers et al., 2007; Ekers et al., 2008; Pott et al., 2022; Stein et al., 2021) and is currently accepted as an independent evidence-based therapy model (Lejuez et al., 2001; Martell et al., 2001; Pass et al., 2018).

In BA theory, a person's association with positive reinforcement sources and their participation in social activities are conceptualized as activation, while a person's withdrawal from the social activity is conceptualized as avoidance (Barlow et al., 1984; Carvalho et al., 2011; Mazzucchelli et al., 2009; Sturme, 2009). BA basically emphasizes that depressive individuals stay away from various pleasurable activities, thus decreasing their activation levels and increasing their avoidance behaviour (Ferster, 1973). Individuals who decrease their participation in pleasurable activities also stay away from positive reinforcement sources (Carvalho et al., 2011). People who keep away from these sources lose the ability to receive rewards from their environment, resulting in symptoms and behaviours classified as depression (Kanter et al., 2006; Martell et al., 2010). To reduce depression, BA contributes to the individual's gaining new skills and creating a meaningful life by increasing the sources of stable positive reinforcement (Manos et al., 2010). BA is defined as a short structured psychotherapeutic approach and intervenes in line with three purposes; (a) increasing participation in pleasurable activities, which increases the activation level (b) decreasing participation in activities that cause depression, in other words, reducing avoidance behaviour, and (c) solving problems preventing access to rewards (Dimidjian et al., 2011). Although their treatments differ, all BA methods focus on activation and avoidance behaviours through various techniques (Manos et al., 2010). Therefore, determining activation and avoidance levels in BA are the key points for a successful treatment (Shudo et al., 2016).

The presence of many features of BA also revealed the need to measure these with various measurement tools (Wagener et al., 2015). For example, Pleasant Events Schedule; PES (MacPhillamy & Lewinsohn, 1982), Unpleasant Events Schedule; UES, (Lewinsohn & Talkington, 1979), The Environmental Reward Observation Scale; EROS (Armento & Hopko, 2007) and Reward Probability Index; RPI (Carvalho et al., 2011) have been developed to determine the structures and properties of BA models. However, these tools seem to fail to evaluate the factors addressed in newer versions of the BA, such as avoidance and rumination (Teismann et al., 2016; Wagener et al., 2015). Manos and colleagues (2011) aimed to address these deficiencies and developed the BADS-SF to measure the changes in behaviours in BA therapy.

While developing the BADS-SF, 12 of the 25 items in the long form of the BADS were selected for the short form at the first stage. These items are divided into two subscales: activation and avoidance. Factor analysis of the BADS was performed with three different samples (N=413), and items with pattern matrix loading of $\geq .50$ and secondary loadings of $\leq .40$ were selected on any other factors. As a result of EFA and CFA, the BADS-SF with nine items and two subscales (activation and avoidance) with a good internal consistency coefficient ($\alpha = .81$) was developed. Depressive symptoms are negatively correlated with activation, which is one of two subscales of the BADS-SF. In other words, activation is considered a factor that prevents the worsening of depression. On the other hand, depression and avoidance are positively correlated meaning that avoidance is a factor that contributes to the increase in depression (Radloff, 1977; Shudo et al., 2016).

Scale adaptation studies not only save time that is going to be spent developing a new scale, but they also help to generalize the data obtained and reveal the similarities and differences between societies (Çapık et al., 2018). Therefore, it is important to adapt and replicate studies on BA in different

cultures (Kanter et al., 2006). In this sense, the BADS-SF has been successfully adapted to German (Fuhr et al., 2016), Japanese (Shudo et al., 2016), French (Wagener et al., 2015) and Brazilian-Peruvian (Aschar et al., 2021) languages. We expect that the Turkish adaptation of this scale will contribute to cross-cultural studies and be used in depression interventions and BA therapy practices. Although there is a study (Koşan & Seçer, 2022) showing that BA therapy is an effective model in Turkey, the activation levels of the participants were not measured in this study, and the researcher expressed this as a limitation. For this reason, researchers recommended that the activation and avoidance levels of depressive individuals should be measured in future studies. Therefore, by adapting the scale, we aim to contribute to extending previous cross-cultural efforts.

To summarise, a decrease in the individual's behavioral activation level and an increase in avoidance behaviour are closely associated with depressive symptoms. In this sense, measuring the activation and avoidance levels of individuals in the last week will provide important information to practitioners and allow the intervention to be carried out effectively. For this reason, we decided to adapt the BADS-SF to Turkish and aimed to evaluate its psychometric properties.

METHOD

Participants and Procedure

We had to create an online form for the data collection as this process coincided with the pandemic. To reach the participants, we contacted lecturers at various universities and asked them to share the study forms in their online classes. We, therefore, used the convenient sampling method in this study. We asked the participants to fill out an informed consent form, a demographic information form, Beck Depression Inventory (BDI) and the Satisfaction with Life Scale (SWL). A total of 540 undergraduate students (368 Female; 172 Male) aged between 18 and 44 (M=22.57 SD=3.670) filled out the online forms. We asked the participants if they had any psychiatric diagnoses to set up an exclusion criterion. Accordingly, we excluded those with clinical diagnoses from the data set (Data of four participants). Therefore, the sample group represents a non-clinical sample group.

Translation Process

We first obtained permission from the authors of the original scale to adapt it into Turkish. Then, the original scale was translated from English to Turkish by two independent experts who are fluent in both languages. These translations were examined by three academics who are experts in Counselling and Psychology. They, thus, edited and corrected inadequate expressions and concepts in the translation. Based on the feedback received from the experts, it was determined that the Content Validity Index (CVI) of the scale was .87, which shows that the CVI of this scale is provided (Shi et al., 2012). Afterwards, the scale was translated back into English by two independent academics who are experts in English. They stated no significant difference between the translations of the scale from Turkish to English and vice versa. After this stage, two lecturers who are experts in the field of Turkish language evaluated the suitability of the scale for Turkish in terms of language and expression. We applied the finalised scale to 30 undergraduate students studying at the English Language and Literature Department to ensure the scale's linguistic validity one week apart. We found the correlation between the Turkish and English forms of the scale as $r=.82$. To summarise, based on the above-mentioned steps, such as the translation process, the feedback from the experts (Geisinger, 1994), and the correlation between the original scale and its Turkish form obtained with the test-retest method (Vilagut, 2014), it can be stated that the adapted measurement tool meets the linguistic validity conditions.

Instruments

1- Behavioral Activation for Depression Scale-Short Form (BADS-SF)

The BADS-SF (Manos et al., 2011) is a short form of the BADS developed by Kanter and colleagues (2006) to determine changes in activation and avoidance behaviours based on BA theory. The BADS-SF is a 7-point Likert scale scored between 0 and 6. The original scale has two subscales as activation (items 2,3,4,5 and 9) and avoidance (items 1,6,7 and 8). Researchers recommended calculating the items in the avoidance subscale (1,6,7 and 8) by reversing them to obtain a total score from the original scale. A high total score indicates a high level of activity and a low level of avoidance behaviour. The total scores

obtained from the activation and avoidance subscales are accepted as indicators of high activity and high avoidance behaviours, respectively. While the Cronbach's alpha value of the original scale was determined as $\alpha = .81$, it was $.70$ for our study (Activation subscale $\alpha = .85$ and Avoidance subscale $\alpha = .55$).

2- Satisfaction with Life Scale (SWL)

The SWL, which was developed by [Diener and colleagues \(1985\)](#), is a 5-point Likert-type scale rated between 0 (strongly disagree) and 4 (completely agree). The Turkish adaptation of the SWL was carried out by [Dağlı and Baysal \(2016\)](#). Its fit indices in the Turkish version are as follows: RMSEA 0.030, NFI=0.99 NNFI=1 CFI=1 GFI=1 AGFI= 0.97 SRMR=0.019. The total variance rate explained by the scale was determined as 68.38%. The internal consistency of the scale was calculated as Cronbach's $\alpha = .88$, and the correlation coefficient measured by the test-retest method was calculated as $r = .97$. High scores on the scale indicate high life satisfaction, and low scores indicate low life satisfaction. In the current study, we found the internal consistency as Cronbach's $\alpha = .81$.

3- Beck Depression Inventory (BDI)

[Beck and colleagues \(1961\)](#) developed the BDI to determine depression levels in adolescents and adults. It consists of 21 items measuring the depression symptoms of individuals in the last week. The Turkish adaptation of the BDI was made by different researchers at two different times ([Hisli, 1989](#)). While high scores obtained from the scale indicate high depression levels, low scores indicate low depression levels. According to the scores obtained from the scale: A score of 0-9 is classified as minimal depression, 10-16 is mild depression, 17-29 is moderate depression, and 30-63 is severe depression. In the current study, we found the internal consistency as Cronbach's $\alpha = .88$.

Statistical Analysis

We performed the analyses using Spss 21 and Amos 22 programs. Since factor loadings of the scale differed in previous studies ([Aschar et al., 2021](#); [Fuhr et al., 2016](#); [Wagener et al., 2015](#); [Yamamoto et al., 2015](#)), we decided to perform both EFA and CFA. Therefore, we randomly divided the sample group into two subsamples for EFA and CFA using the SPSS statistical package program. The EFA sample group consisted of 260 (180 Female; 78 Male) participants aged between 18 and 40 ($M=22.74$ $SD=4.028$). The CFA sample group consisted of 282 (188 Females; 94 Males) participants aged between 18 and 44 ($M=22.36$ $SD=3.278$). We checked the accuracy of the data before performing the statistical analysis. Since the data we collected through an online form did not allow the participants to move on to another question without answering the previous one, no deficiencies were identified in the data set. We took the kurtosis and skewness values between ± 1.5 as normality criteria ([Tabachnick & Fidell, 2007](#)). We then calculated the Mahalanobis distance for the multivariate normality assumptions and determined the extreme values with chi-square and degrees of freedom. Before performing the factor analyses, we used the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value above 0.70 and Bartlett Sphericity Test value of $p<0.01$ as criteria for the suitability of the data for factor analyses. We accepted that the eigenvalues of the factors should be above 1, the factor loading of each item should be at least $.32$, the difference between the factor loading of the items loaded on both factors should be at least $.10$, and the total variance should be at least 52% as criteria for the EFA ([Henson & Roberts, 2006](#)). We then applied CFA to determine the suitability of the structure obtained in EFA and evaluated the model-data fit. In this direction, we have taken the following values as the basic criteria of model fit indices: χ^2 /df ratio ≤ 3.00 ; RMSEA ≤ 0.08 ; $0.90 \leq$ NFI, NNFI, IFI, GFI, AGFI; CFI ≥ 0.95 ; GFI, AGFI ≥ 0.85 ; RMR ≤ 0.08 ; PNFI, PGFI ≥ 0.95 ([Kline, 2011](#); [Schumacker & Lomax, 2004](#)).

RESULTS

In the first stage of the study, we found no significant difference between the two sample groups in terms of variables (BADS-SF $t_{530} = ,358$, $p = .49$; BDI $t_{530} = -,348$, $p = .069$; SWL $t_{530} = 1,061$ $p = .64$) as a result of t-tests. The findings regarding the EFA and CFA samples are as follows:

1- Exploratory Factor Analysis

In scale adaptation studies, using the CFA only can turn this process into an exploratory model, and results can be misinterpreted. Therefore, using the EFA at the first stage and then applying the CFA gives stronger results for a better adaptation of the scale (Orçan, 2018; Schmitt, 2011). For example, when performing the EFA first, structures not apparent in the CFA become clearer (Thompson, 2004). Also, more than one model can fit in a dataset where only the CFA is applied. Therefore, this situation might create confusion as to which model shows a more suitable structure (Orçan, 2018). In this sense, we first conducted the EFA on the 9-item form of the BADS-SF. Before the EFA, we performed an outlier analysis and excluded the data of two participants from the data set as they were outliers. We included 256 (179 Females; 77 Males) participants aged between 18 and 40 (M=22.74 SD=4.028) in the analysis. We decided that the KMO (0.89) and Bartlett Test of Sphericity $\chi^2 = 689.718$, $p = 0.000$ were suitable for the EFA (Bartlett, 1954; Kaiser & Rice, 1974). Then, we examined the skewness (between -.624 and .084) and kurtosis values (between -.298 and -1.067) of each item and found that the data did not show a large deviation from the normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2007). Since the factors are assumed to be unrelated, the varimax rotation technique was applied. As a result of the first EFA, we obtained a two-factor structure with an eigenvalue higher than 1, explaining 56.40% of the total variance and the factor loadings varying between .549 and .839. The total Cronbach's alpha was .72 for the first EFA. We found that the 8th item (I did engage in activities that would distract me from feeling bad) in the scale had a factor loading over .30 in both factors. Researchers state that such items have a complex structure and, therefore, the scale structure should be re-examined by either item removal or various rotation techniques (Erkuş, 2007). Similarly, item 8 was removed from the analyses for similar reasons in the French, German, and Japanese versions of the scale (Fuhr et al., 2016; Wagener et al., 2015; Yamamoto et al., 2015). After consulting the opinions of academics who are experts in scale development, we decided to remove item 8. Then, we performed EFA for the second time (see table 1) with the remaining eight-item scale (KMO= .82; Bartlett Test of Sphericity $\chi^2 = 607.894$, $p = 0.000$).

Table 1. Factor loadings of the Turkish BADS-SF (8 items)*

N=256					
	Factor 1 Activation	Factor 2 Avoidance	Common Factor Variance (h^2)	Skewness	Kurtosis
4. Ne tür etkinliklere katılacağım ve/ya hangi durumlar içinde olacağım (yaşayacağım) <i>I made good decisions about what type of activities and/or situations I put myself in.</i>	.842		.712	.012	-.726
3. Farklı birçok etkinlikte bulundum. <i>I engaged in many different activities.</i>	.817		.668	.112	-.818
5. Aktif biriydim ve belirlediğim hedeflere ulaştım. <i>I was an active person and accomplished the goals I set out to do.</i>	.805		.651	-.145	-.526
9. Keyifli şeyler yaptım. <i>I did things that were enjoyable.</i>	.799		.641	-.347	-.637
2. Yaptığım işlerin yoğunluğu ve çeşitliliğinden hoşnutum <i>I am content with the amount and types of things I did.</i>	.738		.565	.017	-.709
6. Yaptıklarımın çoğu hoş olmayan bir şeylerden kaçmak veya kurtulmak içindi** <i>Most of what I did was to escape from or avoid something unpleasant.**</i>		.744	.574	.389	-1.066
1. Yapmam gerektiği halde yapmadığım bazı şeyler oldu.** <i>There were certain things I needed to do that I didn't do.**</i>		.701	.492	-.606	-.523
7. Sorunlarım hakkında tekrar tekrar düşünmeye çok zaman harcadım. ** <i>I spent a long time thinking over and over about my problems.**</i>		.657	.431	-.732	-.366
Explained variance	%40.72	%18.45			
Total variance explained	%59.17				

*Items with a factor loading above .32 are included. Items 1, 6 and 7 were reverse scored.

**Reverse scored.

As a result of the second EFA, we obtained a two-factor structure with an eigenvalue higher than one (eigenvalue factor 1=3.26, eigenvalue factor 2=1.48), explaining 59.17% of the total variance and factor loadings varying between .657 and .842. The variances explained by the first and second factors are 40.72% and 18.45%, respectively. While items 2-5 and 9 were placed in the activation subscale, items 1, 6 and 7 were placed in the avoidance subscale. Furthermore, five items had factor loadings between .738 and .842 in the activation subscale, and three items were between .657 and .744 in the avoidance subscale. Finally, Cronbach's alpha for the entire scale, the activation subscale and the avoidance subscale were $\alpha = .72, .86$ and $.57$, respectively.

2- Confirmatory Factor Analysis (CFA)

We applied CFA to determine the model fit of the two-factor structure of the BADS-SF. Before the CFA, we performed an outlier analysis and excluded the data of seven participants from the data set as they were outliers. We included 275 (184 Females; 91 Males) participants aged between 18 and 44 ($M=22.36$ $SD=3.278$) in the analysis. We found that the skewness (between -0.04 and 0.45) and the kurtosis (between -0.47 and -0.91) values of the eight items for the second sample group did not show a large deviation from the normal distribution (see Table 2).

Table 2. Model fit indices

Model	n	χ^2	df	χ^2/df	RMSEA	SRMR	CFI	NFI	RFI	AGFI	GFI
Two factors: "Activation" and "Avoidance"	275	29.94	19	1.576	0.046	0.039	0.98	0.95	0.93	0.95	0.97

The factor structure of the scale, the insignificant χ^2 value ($p = .052, > .05$), and the RMSEA value less than 0.05 (RMSEA= 0.046) indicate that the BADS-SF has the goodness of fit indices suggested (Bentler, 1990; Schermelleh-Engel et al., 2003; Schumacker & Lomax, 2004; Tabachnick & Fidell, 2007). As a result of CFA, the correlation coefficient between activation and avoidance dimensions was determined as $-.175$. In addition, standardized loadings, t-values, and correlations of each observed variable with the variable group are given in Table 3.

Table 3. Correlation analysis results between factors

Factor/Item	Standardized load values	t	R ²
Activation			
Item 2	0.62	1	0.38
Item 3	0.64	8.50	0.41
Item 4	0.73	9.34	0.53
Item 5	0.78	9.74	0.61
Item 9	0.69	9.14	0.48
Avoidance			
Item 1	0.37	1	0.14
Item 6	0.58	3.59	0.34
Item 7	0.58	3.62	0.34

The relationship of each observed variable with the related factor is shown with standardized loadings. In Table 3, it was determined that the standardized factor loadings of the model were sufficient, and the t values were significant ($p < 0.001$).

3- Descriptive Statistics, Internal Consistency Reliability and Construct Validity

We calculated descriptive statistics over the entire sample group ($N=532$) and determined that the skewness and kurtosis values for normality were within the desired range (see Table 4). We then examined the Mahalanobis distance to detect the extreme values and excluded the data of eight participants. We performed the analyses on the data of 532 (364 Female; 168 Male) participants aged between 18 and 44 ($M=22.56$ $SD=3.670$). We have given the mean, standard deviation, and internal consistency (Cronbach's α) coefficients of the scales we used in the research in Table 4.

Table 4. Descriptive statistics

		Total N=532				
		M	SD	Skewness	Kurtosis	Cronbach's α
BADS-SF	Total	24.46	6.32	-.079	-.087	0.70
	Activation	18.01	18.01	-.032	-.552	0.83
	Avoidance	11.54	11.54	-.110	-.381	0.55
BDI		15.22	9.72	.727	.090	0.88
SWL		13,94	4.03	.042	-.394	0.81

When looking at the table, we can express the sample represents a group with mild depressive symptoms. Cronbach's alpha for the entire scale, the activation subscale, and the avoidance subscale, were $\alpha = .70, .83$ and $.55$, respectively. While Cronbach's α values for the entire scale and the activation subscale are at an acceptable level, it is weak but acceptable (Jain & Angural, 2017) for the avoidance subscale. We calculated the Pearson's correlations between the BDS-SF total score and its subscales with other scales (BDI and SWL) for the whole sample group (N=532). The results obtained are shown in Table 5.

Table 5. The Pearson correlation table of the BADS-SF with other tools

Measurement tools	Total-N=532				
	1	2	3	4	5
1-BADS-SF	1				
2-BADS-SF / Activation	0.87**	1			
3-BADS-SF / Avoidance	-0.55**	-0.06	1		
4-BDI	-0.41**	-0.34**	0.26**	1	
5-SWL	0.57**	0.55**	-0.22**	-0.44**	1

As expected, we found that the BADS-SF total and activation subscale were significantly negatively correlated with depressive symptoms (BDI; $r = -.41$ and $-.34$) and positively correlated with life satisfaction (SWL; $r = .57$ and $.55$). Also, we found that the avoidance subscale had a significant positive correlation with depressive symptoms (BDI; $r = .26$) and a significant negative correlation with life satisfaction (SWL; $r = -.22$).

DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

This study examined the psychometric properties of the Turkish version of the short form BADS developed by Manos et al. (2011) on a non-clinical sample. BA therapy has grown in popularity in recent years. This therapy model, which has been proven to be effective time and time again, requires measurement of the fundamental elements. The study's starting point is the scarcity of research on the use of BA therapy in Turkey (Koşan & Seçer, 2022) as well as the absence of a valid and reliable tool for measuring behavioral activation, which is one of the core elements of BA therapy, in these studies. In this sense, we first provided the BADS-SF language validity based on expert opinions and analyses in the pilot stage. The Pearson Correlation analysis's results revealed that the English and Turkish versions of the BADS-SF showed a good match. Similarly, numerous studies in various languages have demonstrated the language validity of the BADS (Aschar et al., 2021; Fuhr et al., 2016; Wagener et al., 2015; Yamamoto et al., 2015). In line with this result, we can say that the Turkish version of the BADS-SF is similar to its English version.

Considering previous versions had found different items-factor loadings (Teismann et al., 2016; Wagener et al., 2015), we first conducted an EFA. Unlike the original scale, after EFA, we found that item 8 had over $.32$ item-factor loading in both factors and therefore removed this item from the scale. Similarly, the researchers removed item 8 from the scale for similar reasons in the Brazilian and Peruvian versions (Aschar et al., 2021). Erkuş (2007) suggests that items with a factor loading between $.30$ and $.35$ are complex items and should be removed from the scale. Similarly, researchers stated that French, German, and Japanese versions of the scale produced more valid results without the 8th item (Fuhr et al., 2016; Wagener et al., 2015; Yamamoto et al., 2015). Furthermore, the first item was included in different factors in different sample groups. For example, it appeared in the activation subscale for the Community Sample but not in the avoidance subscale for the Undergraduate and Graduate samples (Wagener et al., 2015). Similar to our study, item 1 was included in the avoidance subscale in the German, French, Japanese and Brazilian-Peruvian versions (Aschar et al., 2021; Fuhr et al., 2016; Wagener et al., 2015; Yamamoto et al., 2015).

In the second EFA, the scale items were categorised into two dimensions, activation and avoidance, as in the original. We applied CFA for the eight-item and two-factor structure determined in the second EFA, and in line with the results we obtained, we revealed that the scale had a good model fit. The results we obtained here also show that the Turkish version of the BADS-SF has better fit indices than previous studies (Aschar et al., 2021; Fuhr et al., 2016; Wagener et al., 2015; Yamamoto et al., 2015). Accordingly, we can say that the validity of the eight-item form of the BADS-SF consisting of avoidance and activation subscales has been ensured.

In the study, we also calculated internal consistency coefficients for the BADS-SF and both subscales and found that avoidance is the subscale with the lowest internal consistency. Previous studies have also reported low internal consistency coefficients for the avoidance subscale (Aschar et al., 2021; Fuhr et al., 2016; Wagener et al., 2015; Yamamoto et al., 2015). Therefore, Manos and colleagues (2011) stated that subscales should not be calculated separately and that a total score should be obtained for the whole scale (Fuhr et al., 2016; Wagener et al., 2015). Just because a scale or test has high alpha values does not always mean they are of higher quality (Panayides, 2013). Rather than cultural and language difficulties, the low alpha value obtained in the avoidance subscale can be explained by the low number of items (Fuhr et al., 2016; Panayides, 2013). For example, studies clearly demonstrate that the avoidance subscale with more items from the BADS long version has a sufficiently high alpha level (Kanter et al., 2006; Krings et al., 2021; Mohammadi & Amiri, 2010; Teismann et al., 2016). On the other hand, despite its low internal consistency, the avoidance subscale of the BADS-SF is within an acceptable range (Jain & Angural, 2017). This structure we obtain also overlaps with the German version of the BADS-SF. Therefore, we recommend researchers consider this when calculating the total scores for the entire scale and its subscales, as recommended by the authors of the original scale.

Similar to previous studies, we found negative correlations between depression and the BADS-SF total and activation scores, while the avoidance subscale showed a positive correlation with depressive symptoms (Coto-Lesmes et al., 2020; Stein et al., 2021; Takagaki et al., 2021; Weidberg et al., 2021). Pleasurable activities reduce depression by contributing to positive moods. Therefore, increasing activation is a factor that may alleviate depression (Dimidjian et al., 2011; Martell et al., 2001). Furthermore, avoidance behaviour is seen as a significant contributor to increasing depression (Radloff, 1977; Shudo et al., 2016). It is a type of behaviour in which people withdraw from social activities to avoid positive reinforcement. Individuals whose social relations are weakened show more depressive symptoms (Barlow et al., 1984; Carvalho et al., 2011; Mazzucchelli et al., 2009; Sturme, 2009). This is also consistent with research indicating that avoidance is a sign of depression (Cuijpers et al., 2007; Dimidjian et al., 2011; Lejuez et al., 2001; Manos et al., 2010). Furthermore, it was shown that the activation and avoidance subscales had a very weak association. Studies arguing that both factors are distinct structures support this conclusion. Avoidance behaviour is a predictor of activation, whereas activation behaviour does not predict avoidance (Shudo et al., 2016). Martell and colleagues (2001) emphasizes that interventions for avoidance behaviour should also be made in BA therapy. As a result, interventions for activation and avoidance can be effective in reducing depressive symptoms.

Finally, we found that the BADS-SF total and activation subscale were positively correlated with life satisfaction and that the avoidance subscale had a significant negative correlation with life satisfaction. Pleasurable activities increase individuals' activation levels and contribute to their life satisfaction (Lau et al., 2020). Activation level refers to various activities that aim to increase individual involvement in the activities that they enjoy. For this reason, we think that participation in enjoyable activities will increase life satisfaction.

The Turkish version of the BADS-SF seems to have good psychometric properties for measuring behavioral activation in adults. While items 2-5 and 9 represent the activation subscale, items 1,6 and 7 represent the avoidance. As a total score can be obtained from the BADS-SF, the total scores for both subscales can also be calculated separately. While calculating the subscales, the scores should be computed without reversing. On the other hand, the items on the avoidance subscale (1,6 and 7) should be reversed when calculating the overall score. We performed this study on a sample with mild non-clinical depression, which might be interpreted as a limitation. The original study also included a clinical sample group. Therefore, we recommend repeating the study on a clinical sample group in future studies.

Davranışsal Aktivasyon Depresyon Ölçeği-Kısa Formu'nun (DADÖ-KF) Türkçe Uyarlamasının Klinik Olmayan Yetişkin Örnekleminde Psikometrik Özellikleri

Dr. Öğr. Üyesi Yavuz Koşan

Muş Alparslan Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0003-4118-4777

y.kosan@alparslan.edu.tr

Dr. M. Siyabend Kaya

University of Reading - İngiltere

Abdullah Gül Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0001-9614-249X

m.s.kaya@pgr.reading.ac.uk

Özet

Davranışsal aktivasyon terapisi depresif belirtiler gösteren bireylerde depresyonu azaltmak amacıyla kullanılan kanıta dayalı bir terapi yöntemidir. Davranışsal aktivasyon terapisi temelde iki davranışa daha çok odaklanmaktadır. Birincisi bireyin pekiştirme kaynaklarının artması sonucu sosyal çevresinde keyif alıcı etkinliklere daha çok katılması olarak ifade edilen davranışsal aktivasyondur. İkincisi ise bireyin pekiştirme kaynaklarının azalması anlamına gelen ve sosyal faaliyetlerden uzaklaşmasına neden olan kaçınma davranışdır. Depresif belirtiler gösteren bireylerde keyif verici aktivitelere katılmada bir isteksizlik yani aktivasyon düzeylerinde bir azalma görülürken kaçınma davranışlarında ise bir artış meydana gelir. Bu nedenle depresyon müdahalelerinde aktivasyon düzeylerinin belirlenmesi önemli veriler sağlayarak müdahalenin etkili bir şekilde yürütülmesine katkıda bulunur. Bu doğrultuda Manos vd., (2011) bireylerin aktivasyon seviyelerinin ölçülmesine yönelik Davranışsal Aktivasyon Depresyon Ölçeği-Kısa Formu'nu geliştirmişlerdir. Bu çalışmanın amacı Davranışsal Aktivasyon Depresyon Ölçeği-Kısa Formu'nun Türkçe çevirisinin psikometrik özelliklerini incelemektir. Kolay örnekleme yöntemiyle yaşları 18-44 (M=22.57 SD=3.670) arasında değişen 540 (368 Kadın; 172 Erkek) katılımcıdan oluşan klinik olmayan bir örneklem grubu oluşturduk. İki farklı alt örneklem grubu oluşturarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerini gerçekleştirdik. Analizler sonucunda aktivasyon ve kaçınma alt boyutlarından oluşan iki faktörlü sekiz maddeli yapının iyi uyum gösterdiğini bulduk. Ayrıca iç tutarlılık katsayıları tüm ölçek ve aktivasyon alt boyutunda orta ve iyi düzeydeyken kaçınma alt boyutu için zayıf olsa da kabul edilebilir düzeyde olduğunu tespit ettik. Ölçüt geçerliği için depresyon ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi inceledik. Elde edilen korelasyonlar sonucunda; Davranışsal Aktivasyon Depresyon Ölçeği-Kısa Formu depresyonla negatif, yaşam doyumu ile pozitif anlamlı bir ilişkisinin olduğunu ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda ölçüt geçerliğinin sağlandığı gördük. Bu doğrultuda Davranışsal Aktivasyon Depresyon Ölçeği-Kısa Formu'nun Türkçe versiyonunun yetişkinlerde aktivasyon düzeyini ölçmek için yeterli nitelikleri sahip olduğunu gösterdik.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin, Davranışsal aktivasyon, Depresyon, Depresyon ölçeği



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 3, ss. 198-211

206

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-01-23

Kabul: 2023-06-17

Önerilen Atıf

Koşan, Y. ve Kaya, M.S. (2023). Davranışsal aktivasyon depresyon ölçeği-kısa formu'nun (DADÖ-KF) türkçe uyarlamasının klinik olmayan yetişkin örnekleminde psikometrik özellikleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (3), 198-211. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1227934>

Genişletilmiş Özet

Problem: Davranışsal Aktivasyon (DA) ilk olarak bilişsel terapide depresyon müdahalesinin bir bileşeni olarak kullanılmıştır. Yürütülen deneysel çalışmalar sonucunda depresif belirtileri azaltmada tek başına yeterli ve etkili olduğu kanıtlanan DA, bağımsız bir model olarak geliştirilmeye başlanmıştır (Lewinsohn, 1979; Jacobson 1996; Zeiss vd., 1979). DA' ya yönelik yürütülen çalışmalar DA'nın depresyon müdahalesinde etkili alternatif bir terapi modeli olduğunu göstermektedir (Cuijpers vd., 2007; Ekers vd., 2008; Pott vd., 2022; Stein vd., 2021). DA günümüzde kanıta dayalı bağımsız bir terapi modeli olarak kabul edilmektedir (Lejuez vd., 2001; Martell vd., 2001; Pass vd., 2018). DA teorisinde bireyin olumlu pekiştirme kaynaklarıyla ilişki kurması ve sosyal alanlarda keyif alınan davranışlarının artması aktivasyon; olumlu pekiştirme kaynaklarının azalması ve sosyal faaliyetlerden uzaklaşması ise kaçınma olarak kavramsallaştırılmıştır (Barlow, 1984; Lewinsohn, 1979; Mazzucchelli vd., 2009; Sturmey, 2009). DA temelde depresif bireylerin çeşitli keyif verici aktivitelerden uzaklaştıklarını ve bu sayede aktivasyon seviyelerinin düştüğünü, kaçınma davranışının ise arttığını vurgulamaktadır (Ferster, 1973). Bireyler olumlu pekiştirme kaynaklarından uzaklaştıkça çevrelerinden ödül alma yetenekleri de azalır ve bu durum depresyon olarak sınıflandırılan semptom ve davranışlara yol açar (Kanter vd., 2006; Martell vd., 2010). DA depresyonu azaltmak için bireyin istikrarlı olumlu pekiştirme kaynaklarıyla temas kurmasına katkıda bulunarak yeni beceriler kazanmasına ve anlam dolu bir yaşam yaratmasına katkıda bulunur (Kanter vd., 2006).

DA'nın birçok özelliğini bulunması aynı zamanda bu özelliklerin çeşitli ölçme araçlarıyla ölçülmesi ihtiyacını da ortaya çıkarmıştır (Manos vd., 2011). Bu eksiklerin giderilmesine yönelik Manos ve ark. (2011) DA terapisinde davranışlarda meydana gelen değişimleri ölçmek amacıyla Davranışsal Aktivasyon Depresyon Ölçeği-Kısa Formu'nu (DADÖ-KF) geliştirmişlerdir. DADÖ-KF Davranışsal Aktivasyon Depresyon Ölçeği'nin (DADÖ) kısa formudur. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda iç tutarlılık katsayısı iyi düzeyde ($\alpha=.81$) olan dokuz maddeli ve iki alt boyutlu (aktivasyon ve kaçınma) DADÖ-KF geliştirilmiştir. DADÖ-KF'nin iki alt boyutundan aktivasyon ile depresyon arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Ölçek uyarlama çalışmaları zamandan tasarruf sağlamanın yanında elde edilen verilerin genellemesine, toplumlar arasındaki benzerlikler ve farklılıkların ortaya konmasına katkıda bulunur (Çapık vd., 2018). Bu nedenle DA'ya ilişkin çalışmaların uyarlanması farklı kültürlerde tekrarlanması önemlidir (Kanter vd., 2006). DADÖ-KF bu anlamda Almanca, Japonca, Fransızca, Brezilya-Peru dillerine başarılı bir şekilde uyarlanmıştır. Türkçe'ye uyarlama çalışmasının kültürler arası çalışmalara katkıda bulunması ve depresyon müdahalelerinde ve DA terapisi uygulamalarında kullanılması beklenmektedir. Türkiye'de DA terapisinin etkili bir model olduğuna yönelik bir çalışma bulunmasına rağmen aktivasyon düzeyleri ölçülmemiş ve bunun bir sınırlılık meydan getirdiği dolayısıyla yürütülecek olan çalışmalarda depresif bireylerin aktivasyon ve kaçınma düzeylerini ölçülmesi gerektiği vurgulanmıştır (Koşan ve Seçer, 2022). Bu doğrultuda araştırmada DADÖ-KF'nin psikometrik özelliklerinin Türkçe'ye uyarlanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Veri toplama süreci pandemi dönemine denk geldiği için çevrimiçi bir form oluşturulmuştur. Katılımcılara ulaşmak için çeşitli üniversitelerdeki öğretim elemanlarına ulaşılmış ve çalışma formlarını çevrimiçi sınıflarda paylaşmaları istenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılardan öncelikle bilgilendirilmiş onam formunu doldurmaları istenmiş ardından çeşitli demografik değişkenlerin yer aldığı kişisel bilgi formu ile araştırmada kullanılan Davranışsal Aktivasyon Depresyon Ölçeği-Kısa Formu (DADÖ-KF) (Manos vd., 2011), Beck Depresyon Envanteri (BDE) (Hisli, 1989) ve Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) (Dağlı ve Baysal 2016) doldurmaları istenmiştir. Toplam 540 katılımcı (368 Kadın; 172 Erkek) çevrimiçi formları doldurmuştur. Katılımcıların yaşları 18-44 (M=22,57 SD=3,670) arasında değişmektedir. Katılımcılar (N=540) lisans eğitimine devam eden üniversite öğrencileridir. Katılımcıların psikolojik durumlarını kontrol etmek amacıyla demografik formda psikiyatrik bir tanılarının olup olmadığı sorulmuştur. Bu doğrultuda klinik tanı alanlar veri setinden çıkarılmıştır.

Sonuçlar: Ölçek uyarlama çalışmalarında sadece DFA kullanmak DFA'yı keşfedici bir modele dönüştürebilir. Bu nedenle ilk aşamada AFA daha sonrasında DFA'nın kullanılması daha güçlü sonuçlar vermektedir (Orçan, 2018; Schmitt, 2011). Bu doğrultuda ilk önce DAD-KF'nin 9 maddelik formu üzerinde AFA gerçekleştirilmiştir. AFA gerçekleştirilmeden önce uç değer analizi yapılmış ve iki katılımcıya ait verilerin uç değer taşıdığı belirlenerek veri setinden çıkarılmıştır. AFA için yaşları 18-40 (M=22,74 SD=4,028) arasında değişen 256 (179 Kadın; 77 Erkek) katılımcıya ait veriler analiz edilmiştir. İlk AFA

sonucunda öz değeri 1'den yüksek toplam varyansın %56,40'ını açıklayan ve madde yük değerleri .549 ile .839 arasında değişen iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin Toplamı için Cronbach's $\alpha = .72$ olarak bulunmuştur. Ölçekte 8. madde (Beni kötü hissetmekten alıkoyacak etkinliklerle meşgul oldum) her iki faktörde .30 üzerinde yük aldığı belirlenmiştir. Erkuş (2007) bir faktörde .30 ile .35 yük alan maddenin başka faktörlerde de benzer yük verebileceğini ve kompleks bir maddeyle karşı karşıya olunduğunu dolayısıyla bu durumda maddenin ya çıkarılması ya da çeşitli döndürme teknikleriyle ölçeğin yapısının tekrar incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca Fransızca, Almanca ve Japonca uyarlamalarında da 8 nolu maddenin de benzer nedenlerle analizlerden çıkarıldığı görülmektedir (Fuhr vd., 2016; Wagener vd., 2015; Yamamoto, 2015). Bu doğrultuda sekiz nolu madde incelenmiş ve çeşitli uzman görüşlerine de başvurulmuş ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Daha sonra sekiz maddeden oluşan yapı için tekrardan AFA uygulanmıştır (Bkz. Tablo 1). İkinci AFA'da tekrardan KMO= .82 ve Bartlett Küresellik Testi ($X^2=607.894$, $p= 0.000$) değerleri hesaplanarak örneklem büyüklüğünü ve verilerin analize uygun olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda sekiz nolu madde incelenmiş ve çeşitli uzman görüşlerine de başvurulmuş ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Daha sonra sekiz maddeden oluşan yapı için tekrardan AFA uygulanmıştır (Bkz. Tablo 1). İkinci AFA'da tekrardan KMO= .82 ve Bartlett Küresellik Testi ($X^2=607.894$, $p= 0.000$) değerleri hesaplanarak örneklem büyüklüğünü ve verilerin analize uygun olduğu görülmüştür.

DADÖ-KF'nin iki faktörlü yapısının model uyumunu belirlemek için ise DFA uygulanmıştır. Analiz gerçekleştirilmeden önce örneklem grubuna ait veriler için uç değer analizi yapılmış ve yedi katılımcıya ait veriler uç değer taşıdığından veri setinden çıkarılmıştır. DFA yaşları 18-44 (M=22,36 SD=3,278) arasında değişen 275 (184 Kadın; 91 Erkek) katılımcıdan oluşan örneklem grubuyla gerçekleştirilmiştir. İkinci örneklem grubu için sekiz maddenin skewness değerleri -0.04 ile 0.45 kurtosis değerleri -0.47 ile -0.91 arasında bulunmuş ve normal dağılımdan büyük bir sapma olmadığı belirlenmiştir. DADÖ-KF'nin faktör yapısı χ^2 ($p = .052$, $> .05$) değerinin anlamlı olmaması ve RMSEA değerinin 0.05'ten küçük (RMSEA= 0.046) olması iyi bir uyum düzeyinin yakalandığını göstermektedir (Bentler 1990; Schermelleh vd., 2003; Schumacker ve Lomax, 2004; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu doğrultuda sekiz nolu madde incelenmiş ve çeşitli uzman görüşlerine de başvurulmuş ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Daha sonra sekiz maddeden oluşan yapı için tekrardan AFA uygulanmıştır (Bkz. Tablo 1). İkinci AFA'da tekrardan KMO= .82 ve Bartlett Küresellik Testi ($X^2=607.894$, $p= 0.000$) değerleri hesaplanarak örneklem büyüklüğünü ve verilerin analize uygun olduğu görülmüştür. DADÖ-KF'nin iki faktörlü yapısının model uyumunu belirlemek için ise DFA uygulanmıştır. Analiz gerçekleştirilmeden önce örneklem grubuna ait veriler için uç değer analizi yapılmış ve yedi katılımcıya ait veriler uç değer taşıdığından veri setinden çıkarılmıştır. DFA yaşları 18-44 (M=22,36 SD=3,278) arasında değişen 275 (184 Kadın; 91 Erkek) katılımcıdan oluşan örneklem grubuyla gerçekleştirilmiştir. İkinci örneklem grubu için sekiz maddenin skewness değerleri -0.04 ile 0.45 kurtosis değerleri -0.47 ile -0.91 arasında bulunmuş ve normal dağılımdan büyük bir sapma olmadığı belirlenmiştir. DADÖ-KF'nin faktör yapısı χ^2 ($p = .052$, $> .05$) değerinin anlamlı olmaması ve RMSEA değerinin 0.05'ten küçük (RMSEA= 0.046) olması iyi bir uyum düzeyinin yakalandığını göstermektedir (Bentler 1990; Schermelleh vd., 2003; Schumacker ve Lomax, 2004; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Örneklem grubu hafif depresif belirtileri olan bir örneklem grubunu temsil etmektedir. DADÖ-KF ye ilişkin olarak tüm ölçek için Cronbach's $\alpha = .70$ olarak bulunmuştur. Aktivasyon alt boyutu için Cronbach's $\alpha = .83$, kaçınma alt boyutu için $\alpha = .55$ olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçek ve aktivasyon alt boyutu için Cronbach's α değerleri kabul edilebilir düzeydeyken kaçınma alt boyutuna ilişkin Cronbach's α değeri zayıf ancak kabul edilebilir bir düzeydedir (Jain ve Angural, 2017). Tüm örneklem grubu (N=532) için DADÖ-KF toplam puanı ve alt boyutlarının diğer ölçeklerle (BDÖ ve YDÖ) arasındaki Pearson korelasyonları hesaplanmıştır. Bu doğrultuda çeşitli ilişkiler ortaya çıkmıştır. DADÖ-KF toplam ve Aktivasyon alt boyutunun beklendiği gibi; depresif belirtiler (BDÖ; $r = -.41$ ve $-.34$) ile anlamlı negatif, yaşam doyumu (YDÖ; $r = .57$ ve $.55$) anlamlı pozitif ilişkiler içerisinde olduğu belirlenmiştir. Kaçınma alt boyutunun ise; depresif belirtiler (BDÖ; $r = .26$) ile anlamlı pozitif ve yaşam doyumu (YDÖ; $r = -.22$) anlamlı negatif bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Öneriler: Sonuç olarak DADÖ-KF Türkçe'ye uyarlamasında yetişkinlerde davranışsal aktivasyonun bir ölçüsü olarak kabul edilebilir. Yapılan AFA ve DFA sonucunda ölçeğin geçerlik koşullarını sağladığı ve iyi bir uyum düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin her ne kadar kaçınma alt boyutunda düşük bir alfa değeri gözlemlense de bu kabul edilebilir düzeyde bir alfa değeridir. Ölçeğin

2-5 ve 9. Maddeleri aktivasyon boyutunu 1,6 ve 7. Maddeler kaçınma boyutunu temsil etmektedir. Puanlama yapılırken ölçeğin iki alt boyutuna ait toplam puanlarda da hesaplanabilir. Alt boyutlar hesaplanırken puanlar ters çevrilmeden hesaplanmalıdır. Toplam puan hesaplanırken kaçınma boyutundaki maddeler (1,6 ve 7) ters çevrilerek toplam puan alınmalıdır.

Bu çalışmada klinik olmayan hafif depresyonu olan bir örneklem grubuyla çalışma yürütülmüştür. Bu bir sınırlılık olarak görülebilir. Orijinal çalışmada klinik örneklem grubu da bulunmaktadır. Bu nedenle gelecekte yürütülecek çalışmalarda klinik bir örneklem grubu üzerinde çalışmanın tekrar edilmesi önerilir.

REFERENCES/KAYNAKÇA

- Armento, M. E. A., & Hopko, D. R. (2007). The Environmental Reward Observation Scale (EROS): Development, Validity, and Reliability. *Behavior Therapy, 38*(2), 107-119. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.beth.2006.05.003>
- Aschar, S. C. A. L., Claro, H. G., Fernandes, I. F. d. A. L., Daley, K., Castro, H. C. M., Santos, D. V. C. d., Rocha, T. I. U., Hungerbuehler, I., Araya, R., & Menezes, P. R. (2021). Cultural Adaptation and Psychometric properties of Brazilian and Peruvian versions of the Behavioral Activation for Depression Scale Short Form (BADs-SF). In: Research Square.
- Barlow, D. H., Hayes, S. C., & Nelson-Gray, R. O. (1984). *The scientist practitioner: Research and accountability in clinical and educational settings*. Pergamon.
- Bartlett, M. S. (1954). A Note on the Multiplying Factors for Various χ^2 Approximations. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological), 16*(2), 296-298. <http://www.jstor.org/stable/2984057>
- Beck, A. T. (1979). *Cognitive therapy of depression*. Guilford press.
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An Inventory for Measuring Depression. *Archives of General Psychiatry, 4*(6), 561-571. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1961.01710120031004>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological bulletin, 107*(2), 238-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Çapık, C., Gözüm, S., & Aksayan, S. (2018). Kültürlerarası ölçek uyarlama aşamaları, dil ve kültür uyarlaması: Güncellenmiş rehber. *Florence Nightingale Journal of Nursing, 26*(3), 199-210. <https://doi.org/DOI:10.26650/FNJJN397481>
- Carvalho, J. P., Gawrysiak, M. J., Hellmuth, J. C., McNulty, J. K., Magidson, J. F., Lejuez, C. W., & Hopko, D. R. (2011). The Reward Probability Index: Design and Validation of a Scale Measuring Access to Environmental Reward. *Behavior Therapy, 42*(2), 249-262. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.05.004>
- Coto-Lesmes, R., Fernández-Rodríguez, C., & González-Fernández, S. (2020). Acceptance and Commitment Therapy in group format for anxiety and depression. A systematic review. *Journal of Affective Disorders, 263*, 107-120. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.11.154>
- Cuijpers, P., van Straten, A., & Warmerdam, L. (2007). Behavioral activation treatments of depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 27*(3), 318-326. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.11.001>
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Adaptation of the satisfaction with life scale into Turkish: The study of validity and reliability. *Electronic Journal of Social Sciences, 15*(59), 1250-1262.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Dimidjian, S., Barrera, M., Martell, C., Muñoz, R. F., & Lewinsohn, P. M. (2011). The origins and current status of behavioral activation treatments for depression. *Annual review of clinical psychology, 7*, 1-38. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032210-104535>
- Ekers, D., Richards, D., & Gilbody, S. (2008). A meta-analysis of randomized trials of behavioural treatment of depression. *Psychological Medicine, 38*(5), 611-623. <https://doi.org/10.1017/S0033291707001614>
- Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni, 13*(40), 17-25.
- Ferster, C. B. (1973). A functional analysis of depression. *The American psychologist, 28*(10), 857-870. <https://doi.org/10.1037/h0035605>
- Fuhr, K., Hautzinger, M., Krisch, K., Berking, M., & Ebert, D. D. (2016). Validation of the Behavioral Activation for Depression Scale (BADs)—Psychometric properties of the long and short form. *Comprehensive Psychiatry, 66*, 209-218. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2016.02.004>

- Geisinger, K. F. (1994). Cross-Cultural Normative Assessment: Translation and Adaptation Issues Influencing the Normative Interpretation of Assessment Instruments. *Psychological Assessment*, 6, 304-312.
- Grosscup, S. J., & Lewinsohn, P. M. (1980). Unpleasant and pleasant events, and mood. *Journal of clinical psychology*, 36(1), 252-259. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(198001\)36:1<252::aid-jclp2270360131>3.0.co;2-s](https://doi.org/10.1002/1097-4679(198001)36:1<252::aid-jclp2270360131>3.0.co;2-s)
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of Exploratory Factor Analysis in Published Research: Common Errors and Some Comment on Improved Practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416. <https://doi.org/10.1177/0013164405282485>
- Hisli, N. (1989). A reliability and validity study of Beck Depression Inventory in a university student sample. *J Psychol*, 7(23), 3-13.
- Jacobson, N. S., Dobson, K. S., Truax, P. A., Addis, M. E., Koerner, K., Gollan, J. K., Gortner, E., & Prince, S. E. (1996). A component analysis of cognitive-behavioral treatment for depression. *Journal of consulting and clinical psychology*, 64(2), 295.
- Jain, S., & Angural, V. (2017). Use of Cronbach's alpha in dental research. *Medico Research Chronicles*, 4(03), 285-291.
- Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark Iv. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111-117. <https://doi.org/10.1177/001316447403400115>
- Kanter, J. W., Mulick, P. S., Busch, A. M., Berlin, K. S., & Martell, C. R. (2006). The Behavioral Activation for Depression Scale (BADs): Psychometric Properties and Factor Structure. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(3), 191. <https://doi.org/10.1007/s10862-006-9038-5>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*, 3rd ed. Guilford Press.
- Koşan, Y., & Seçer, İ. (2022). Adaptation of Adolescent Behavioral Activation Program and Investigation of Its Effectiveness by Mixed Method. *Current Approaches in Psychiatry/Psikiyatride Guncel Yaklasimler*, 14 (ek 1), 293-307. <https://doi.org/10.18863/pgy.1188941>
- Krings, A., Bortolon, C., Yazbek, H., & Blairy, S. (2021). Psychometric Properties and Factor Structure of the French Version of the Behavioral Activation for Depression Scale (BADs) in Non-Clinical Adults. *Psychologica Belgica*, 61(1), 20-32. Retrieved 2021/02//, from <https://doi.org/10.5334/pb.542>
- Lau, C., Chiesi, F., Hofmann, J., Ruch, W., & Saklofske, D. H. (2020). Cheerfulness and life satisfaction mediated by self-esteem and behavioral activation: A serial mediation model. *Personality and Individual Differences*, 166, 110175. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110175>
- Lejuez, C. W., Hopko, D. R., & Hopko, S. D. (2001). A brief behavioral activation treatment for depression: Treatment manual. *Behavior Modification*, 25(2), 255-286. <https://doi.org/10.1177/0145445501252005>
- Lewinsohn, P. M., & Talkington, J. (1979). Studies on the measurement of unpleasant events and relations with depression. *Applied Psychological Measurement*, 3(1), 83-101. <https://doi.org/10.1177/014662167900300110>
- MacPhillamy, D. J., & Lewinsohn, P. M. (1982). The pleasant events schedule: Studies on reliability, validity, and scale intercorrelation. *Journal of consulting and clinical psychology*, 50(3), 363-380. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.50.3.363>
- Manos, R. C., Kanter, J. W., & Busch, A. M. (2010). A critical review of assessment strategies to measure the behavioral activation model of depression. *Clinical Psychology Review*, 30(5), 547-561. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.008>
- Manos, R. C., Kanter, J. W., & Luo, W. (2011). The Behavioral Activation for Depression Scale–Short Form: Development and Validation. *Behavior Therapy*, 42(4), 726-739. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.04.004>
- Martell, C. R., Addis, M. E., & Jacobson, N. S. (2001). *Depression in context: Strategies for guided action*. W W Norton & Co.
- Martell, C. R., Dimidjian, S., & Herman-Dunn, R. (2010). *Behavioral activation for depression: A clinician's guide*. Guilford Press.
- Mazzucchelli, T., Kane, R., & Rees, C. (2009). Behavioral Activation Treatments for Depression in Adults: A Meta-analysis and Review *Clinical Psychology: Science and Practice*, 16(4), 383-411. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2009.01178.x>
- Mohammadi, A., & Amiri, M. (2010). Behavioral Activation for Depression Scale: Psychometric properties and confirmatory factor analysis for Persian version. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 16(1), 65-73.
- Orçan, F. (2018). Exploratory and confirmatory factor analysis: Which one to use first? *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 414-421. <https://doi.org/https://doi.org/10.21031/epod.394323>

- Panayides, P. (2013). Coefficient Alpha: Interpret With Caution. *Europe's Journal of Psychology*, 9(4), 687–696. <https://doi.org/10.5964/ejop.v9i4.653>
- Pass, L., Hodgson, E., Whitney, H., & Reynolds, S. (2018). Brief Behavioral Activation Treatment for Depressed Adolescents Delivered by Nonspecialist Clinicians: A Case Illustration. *Cognitive and Behavioral Practice*, 25(2), 208–224. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2017.05.003>
- Pott, S. L., Delgado, J., & Kellett, S. (2022). Is behavioral activation an effective and acceptable treatment for co-occurring depression and substance use disorders? A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 132, 108478. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsat.2021.108478>
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A Self-Report Depression Scale for Research in the General Population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385–401. <https://doi.org/10.1177/014662167700100306>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23–74.
- Schmitt, T. A. (2011). Current Methodological Considerations in Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 304–321. <https://doi.org/10.1177/0734282911406653>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*, 2nd ed. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Shi, J., Mo, X., & Sun, Z. (2012). [Content validity index in scale development]. *Zhong nan da xue xue bao. Yi xue ban = Journal of Central South University. Medical sciences*, 37(2), 152–155. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1672-7347.2012.02.007>
- Shudo, Y., Yamamoto, T., & Sakai, M. (2016). Longitudinal Predictions of Depression Symptoms Using the Activation and Avoidance Subscales of the Japanese Behavioral Activation for Depression Scale-Short Form. *Psychological Reports*, 120(1), 130–140. <https://doi.org/10.1177/0033294116680794>
- Stein, A. T., Carl, E., Cuijpers, P., Karyotaki, E., & Smits, J. A. J. (2021). Looking beyond depression: a meta-analysis of the effect of behavioral activation on depression, anxiety, and activation. *Psychological Medicine*, 51(9), 1491–1504. <https://doi.org/10.1017/S0033291720000239>
- Sturmey, P. (2009). Behavioral Activation Is an Evidence-Based Treatment for Depression. *Behavior Modification*, 33(6), 818–829. <https://doi.org/10.1177/0145445509350094>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*, 5th ed. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Takagaki, K., Jinnin, R., Yokoyama, S., Mori, A., Kambara, K., Okamoto, Y., Miyake, Y., Kagawa, F., & Okamoto, Y. (2021). Relations Among Clinical Factors After Behavioral Activation for Subthreshold Depression. *International Journal of Cognitive Therapy*, 14(3), 612–622. <https://doi.org/10.1007/s41811-021-00108-8>
- Teismann, T., Ertle, A., Furka, N., Willutzki, U., & Hoyer, J. (2016). The German Version of the Behavioral Activation for Depression Scale (BADs): A Psychometric and Clinical Investigation. *Clinical psychology & psychotherapy*, 23(3), 217–225. <https://doi.org/10.1002/cpp.1948>
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications* [doi:10.1037/10694-000]. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10694-000>
- Vilagut, G. (2014). Test-Retest Reliability. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 6622–6625). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_3001
- Wagener, A., Van der Linden, M., & Blairy, S. (2015). Psychometric properties of the French translation of the Behavioral Activation for Depression Scale–Short Form (BADs-SF) in non-clinical adults. *Comprehensive Psychiatry*, 56, 252–257. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2014.10.008>
- Weidberg, S., González-Roz, A., García-Fernández, G., & Secades-Villa, R. (2021). Activation level as a mediator between behavioral activation, sex, and depression among treatment-seeking smokers. *Addictive Behaviors*, 114, 106715. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106715>
- Yamamoto, T., Shudo, Y., & Sakai, M. (2015). Development of the Japanese version of Behavioral Activation for Depression Scale–Short Form (BADs-SF) and examination of its reliability and validity. *Japanese Journal of Cognitive Therapy*, 8, 96–105.
- Zeiss, A. M., Lewinsohn, P. M., & Muñoz, R. F. (1979). Nonspecific improvement effects in depression using interpersonal skills training, pleasant activity schedules, or cognitive training. *Journal of consulting and clinical psychology*, 47(3), 427–439. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.47.3.427>

Awareness and Applications of Visual Arts Teachers for Multiple Intelligences Theory

Assoc. Prof. İsmail Tetikci

Bursa Uludag University -Türkiye

ORCID: 0000-0001-5876-2145

ismailtetikci@uludag.edu.tr

Prof. Dr. Gonca Erim

Bursa Uludag University -Türkiye

ORCID: 0000-0001-8847-4486

goncae@uludag.edu.tr

Berzehan Aydın (MA Stud.)

Bursa Uludag University -Türkiye

ORCID: 0000-0002-1535-3592

berzehanaydinn@gmail.com

Abstract

Intelligence encompasses numerous abilities that are unique to human beings. French psychologist Alfred Binet developed the first intelligence test (IQ) in the early 20th century with the aim of distinguishing disabled children and placing them in appropriate classes. Howard Gardner, on the other hand, proved with his theory of multiple intelligences that every individual possesses multiple types of intelligence. According to the theory of multiple intelligences, teachers should create differences in teaching methods for students who have different predominant types of intelligence. The aim of this research is to determine the awareness of visual arts teachers towards multiple intelligence theory and their practices for individuals with different types of intelligence. To achieve this objective, a case study, which is a qualitative research method, was employed in the study. Semi-structured interviews were conducted with six visual arts teachers working in different districts within the province of Bursa, selected through maximum diversity strategy. The data obtained from the interviews were analyzed and interpreted using descriptive analysis method, and the notes and audio recordings taken during the interviews were transcribed into text. Then, codes were determined for each research question in collaboration with an expert researcher, and meaningful codes were grouped into categories. In the final stage, themes that answered the research questions were identified within the framework of the determined codes and categories. As a result, it was found through the analysis of data that teachers do not have sufficient knowledge about multiple intelligence theory, that there are few different applications due to insufficient opportunities especially in state schools, and that students' interest increases when different applications are made. Based on these results, it can be suggested that visual arts teachers should increase their awareness and applications of the theory of multiple intelligences.

Keywords: Art education, Visual arts teachers Multiple intelligences theory, Visual-spatial intelligence



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 3, pp. 212-226

Research Articles

Received: 2023-02-06

Accepted: 2023-06-21

Suggested Citation

Tetikci, İ., Erim, G. & Aydın, B. (2023). Awareness and applications of visual arts teachers for multiple intelligences theory, *E-International Journal of Educational Research*, 14(3), 212-226 DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1248417>

Extended Abstract

Problem: Intelligence encompasses various skills as a unique attribute of humans. French psychologist Alfred Binet developed the first intelligence test (IQ) in the early 20th century with the aim of distinguishing disabled children and placing them in appropriate classes. The practice of ranking individuals based on their intelligence level through intelligence tests contributed to the rapid proliferation and popularity of such tests (Gardner, 2021, pp. 67-68). However, Gardner (2021) questioned the assumption that intelligence could be reduced to a single number or an "IQ" score (Albarah, Wu, & Alotaibi, 2018). Gardner defines intelligence as a bio-psychological potential that can be activated in a cultural environment to process information for problem-solving or creating products that hold value in society (Emmiyati, Rasyid, Rahman, Arsyad, & Dirawan, 2014). Research has shown that individuals can possess different levels of intelligence and different types of intelligences. In this regard, Gardner conducted studies with groups believed to have different levels of intelligence and developed a theory by synthesizing his observations. Based on his research, Gardner proposed the theory of multiple intelligences, asserting that there are several types of intelligence. According to the theory of multiple intelligences, every individual possesses eight different types of intelligence, with certain types being more dominant in some individuals. These types of intelligence include linguistic intelligence, musical intelligence, logical-mathematical intelligence, spatial-visual intelligence, bodily-kinesthetic intelligence, intrapersonal intelligence, interpersonal intelligence, and naturalistic intelligence.

Within the framework of Multiple Intelligence Theory, the role of the teacher is to employ different teaching methods based on their students' types of intelligence and ensure that they acquire the learning outcomes of the lesson. In this sense, teachers should be able to identify which of the eight different types of intelligence their students predominantly possess and observe how students apply the acquired knowledge in their daily lives. Although the understanding of intelligence in education may vary, verbal and numerical intelligences generally converge as a common ground. "To think that only verbal and numerical intelligences exist is essentially the same as assuming that there can only be two types of students. However, it is known that there are students with very different intelligences in educational environments" (Ayaydin, 2009, p. 53). Therefore, the significance of the theory of multiple intelligences in education lies in the fact that students have diverse abilities. Evaluating students with a dominant intelligence in the visual arts class solely based on their talent and labeling them as "untalented" and making assumptions without incorporating different practices or materials in the visual arts class can hinder the motivation and engagement of students who do not have a dominant spatial-visual intelligence. Therefore, teachers need to find the best strategies to accommodate these variations or develop teaching methods that support students in different areas (Sulaiman & Sulaiman, 2010).

There are many studies conducted in the field of visual arts context with respect to multiple intelligences theory. Some of these studies aim to provide teachers with examples of applications designed in accordance with the theory of multiple intelligences (Ayaydin, 2004; Ayaydin, 2009; Ünal-Karagüven, 2018; Abdelhak & Romaisa, 2022). There are also studies conducted to explore student attitudes towards the theory of multiple intelligences (Ayaydin & Özsoy, 2011; Karip, 2016; Taşpınar & Kaya, 2016; Karagöz, 2019; Yazıcı, 2019; Nyhammer, 2022) and interdisciplinary research conducted to explore its effects (Yıldız & Ceylan, 2020; Aslantaş, 2013). Çakır (2019) investigated the views of visual arts teachers on the impact of the theory of multiple intelligences on students' creativity in art.

Method: During the literature review, no studies were found regarding the teaching methods applied by visual arts teachers within the context of the theory of multiple intelligences, their awareness of the theory, and the implementation of practical activities for individuals with different types of intelligence. Therefore, the aim of this research is to determine the awareness of visual arts teachers regarding the theory of multiple intelligences and their implementation of practical activities for individuals with different types of intelligence. In line with this objective, a qualitative research method, specifically a case study, was employed. The sample group was selected using the maximum diversity strategy and semi-structured interviews were conducted with six visual arts teachers from different schools with varying status located in different districts. In this regard, a comprehensive multiple case design was utilized.

In this research, a descriptive analysis method was used for data analysis and interpretation. Descriptive analysis involves frequent use of direct quotations to present the data obtained from interviews in a vivid manner. The aim of this type of analysis is to present the collected data to the reader in an organized and interpreted form (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 239). The notes and audio recordings taken during the semi-structured interviews were transcribed into text format. Subsequently, codes were determined for each research question in collaboration with an expert researcher, and meaningful codes were grouped to form categories. In the final stage, themes were identified that served as answers to the research questions within the framework of the established codes and categories.

Within the scope of the research question "What are the opinions of visual arts teachers regarding the multiple intelligences theory?", the semi-structured interview questions were analyzed, and the codes of talent, self-confidence, increased participation, increased interest, and happiness were grouped under the category of "Positive Opinions". Codes such as excessive workload, time constraints, financial constraints, and biases led to the category of "Negative Opinions". These identified categories form the theme of "Teacher Opinions".

Within the scope of the second research question, "What are the practices of visual arts teachers to include individuals with different types of intelligence in visual arts classes?", the semi-structured interview questions were analyzed. The codes instructional teaching method, demonstration method, and question-answer method were categorized under "Theoretical Teaching Methods." The codes visual-spatial intelligence, bodily-kinesthetic intelligence, musical intelligence, naturalist intelligence, personal and social intelligence, verbal-linguistic intelligence, and logical-mathematical intelligence were categorized under "Applied Teaching Methods." These identified categories form the theme of "Lesson Implementation."

Within the scope of the third research question "What materials do visual arts teachers use to engage individuals with different types of intelligence in visual arts lessons?", the semi-structured interview questions were analyzed. Codes such as acrylic paint, watercolor paint, gouache paint, pastel paint, and oil paint led to the category of "Two-Dimensional Art Materials". Codes such as clay applications and ceramic applications led to the category of "Three-Dimensional Art Materials". Codes such as natural objects and recycled materials led to the category of "Recycled Materials". Codes such as smart board, videos, visuals, sounds, and the internet led to the category of "Technology". These identified categories form the theme of "Materials".

Findings: In the Findings section, the awareness of the visual arts teachers towards the multiple intelligences theory was presented by directly quoting the analyzed data. In this regard, explanations were provided within the scope of the research questions.

According to the data obtained within the scope of the first research question, it can be observed that the visual arts teachers comprising the study group primarily focused on the mathematical intelligence and the visual-spatial intelligence within the framework of the multiple intelligences theory. It can be said that the members of this study group either lacked knowledge or had a predominantly art-focused perspective regarding other types of intelligences. Based on the statements of the study group, it was determined that students who did not have dominant visual-spatial intelligence perceived themselves as untalented. Therefore, it is necessary to emphasize to these students, through the use of different teaching methods, that they can excel not only in practical aspects but also in areas such as art history, art criticism, and aesthetics, where they may have interest or talent. In this context, it has been suggested by Yazıcı (2019), Abdulhak & Romaisa (2022), and Ayaydın (2009) that activities and teaching methods should be designed according to students' different types of intelligences. It is stated that the visual arts class is not solely limited to visual-spatial intelligence, and individuals with dominant bodily-kinesthetic intelligence can excel in three-dimensional art projects, those with dominant linguistic intelligence in the field of art history, those with logical-mathematical intelligence in technical drawing, proportion or perspective applications, and those with naturalist intelligence in areas such as land art. For the multiple intelligences theory to become more functional, interdisciplinary studies are recommended by Çakır (2019), and Yıldız & Ceylan (2020) found a positive correlation between students' problem-solving skills and their perception of verbal-linguistic, logical-mathematical, and visual-spatial intelligence domains. Furthermore, it has been expressed by Ünal-Karagüven (2018) and Aslantaş (2013)

that in order to support, generalize, and shed light on the educational outcomes and student attitudes related to the theory, further research and long-term implementations are needed. Based on the data obtained and the review of relevant literature within the scope of the first research question, it is concluded that there is a greater need for the multiple intelligences theory to be given more importance by visual arts teachers regarding different types of intelligences.

The findings obtained from the second and third research questions were discussed in conjunction with the relationship between implementation and materials. According to the data obtained, visual arts teachers working in public schools expressed difficulties in implementing different teaching methods based on the multiple intelligences theory due to the lack of workshops, high class sizes, and financial constraints faced by students and parents. On the other hand, visual arts teachers working in private schools were found to have sufficient facilities such as workshops, technological tools, three-dimensional art elements, and the ability to use different materials, as well as smaller class sizes, which made it easier for them to apply teaching methods aligned with the multiple intelligences theory. One of the areas where teachers agree is that when students notice differences in how the lesson is delivered and materials are used, their engagement in the class increases. In this regard, studies conducted by [Ayaydın \(2004\)](#), [Nyhammer \(2022\)](#), [Karagöz \(2019\)](#), [Karip \(2016\)](#), [Özsoy & Ayaydın \(2011\)](#), [Taşpınar & Kaya \(2016\)](#), [Ayaydın \(2009\)](#), and [Aslantaş \(2013\)](#) on the multiple intelligences theory emphasize that its application in the classroom leads to positive developments in students' attitudes towards the class, their participation, and their academic achievements. When comparing the research data with the literature in the field, it can be concluded that while the visual arts field is suitable for implementing practices related to different types of intelligences, the difficulties faced by teachers in this regard due to limitations in public schools create inequality between students attending public and private institutions.

Suggestions: In light of the research findings and literature review conducted, theoretical and applied studies on the multiple intelligences theory can be undertaken by teachers and experts in the field, specifically focusing on the impact of the theory in visual arts education. Instructional methods can be developed targeting each type of intelligence, taking into account the influence of the multiple intelligences theory. In order to overcome financial constraints and increase students' interest in the class, visual arts teachers can be encouraged to utilize recycled materials as part of their sustainable practices and to incorporate different applications and materials. Additionally, seminars can be organized to provide art teachers with examples of activities that demonstrate the application of the multiple intelligences theory in the classroom.

This research, conducted as a case study, is limited to the data obtained from the selected sample group. However, it is important to note that replicating this study with larger and more diverse groups in different regions would strengthen the findings. Consequently, considering the increase in students' academic achievements associated with the multiple intelligences theory, the views of visual arts teachers regarding the theory's research and application are significant contributions to the literature.

Based on the research results, the impact of the multiple intelligence theory in visual arts class can be studied both theoretically and practically by teachers and field experts to develop teaching methods tailored to each type of intelligence. To overcome financial constraints and increase students' interest in visual arts, visual arts teachers can be encouraged to use sustainable and reusable materials in their various applications and materials. Additionally, seminars showcasing examples of activities for implementing the multiple intelligence theory in classes can be organized for visual arts teachers. In conclusion, considering the increase in academic achievement of students with the multiple intelligence theory, the opinions of visual arts teachers on the research and application of the theory are important because they will contribute to the literature.

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına Yönelik Farkındalık ve Uygulamaları

Doç. Dr. İsmail Tetikci

Bursa Uludağ Üniversitesi - Türkiye

ORCID:0000-0001-5876-2145

ismailtetikci@uludag.edu.tr

Prof. Dr. Gonca Erim

Bursa Uludağ Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0001-8847-4486

goncae@uludag.edu.tr

Berzehan Aydın (YL Öğr.)

Bursa Uludağ Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0002-1535-3592

berzehanaydinn@gmail.com

Özet

Zekâ insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algulama, yargulama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı olarak tanımlanmaktadır. Fransız psikolog Alfred Binet 20. yüzyılın başında engelli çocukları ayırt etmek ve diğer çocukları uygun sınıflara yerleştirebilmek amacıyla ilk kez zekâ testini (IQ) geliştirmiştir. Howard Gardner ise her bireyin birden fazla zekâ türüne sahip olduğunu çoklu zekâ kuramıyla ispatlamıştır. Bu sebeple öğretmenler, öğrencilerin farklı zekâ türlerine göre öğretim yöntemlerinde çeşitlilik yaratmalıdır. Bu araştırmada görsel sanatlar öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramına yönelik farkındalıklarını ve farklı zekâ türlerine sahip bireyler için yaptıkları uygulama çalışmalarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik stratejisiyle belirlenmiş, Bursa ili içinde farklı ilçelerde görev yapmakta olan altı adet görsel sanatlar öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin analizi ve yorumlanmasında betimsel analiz yöntemi kullanılmış, görüşmeler esnasında alınan notlar ve ses kayıtları metin halinde düzenlenmiştir. Daha sonra alanında uzman araştırmacı ile her bir araştırma sorusu için kodlar belirlenmiş ve birbiriyle anlamlı benzerlik gösteren kodlar ile kategoriler oluşturulmuştur. Son aşamada belirlenen kod ve kategoriler çerçevesinde, araştırma sorularına cevap niteliğinde temalar belirlenmiştir. Veri analizleri sonucunda, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin çoklu zekâ kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, özellikle devlet okullarında imkân yetersizlikleri nedeniyle az sayıda farklı uygulamalar yapılabildiği, fakat farklı uygulamalar yapıldığında öğrencilerin derse karşı ilgisinin arttığı bilgisi elde edilmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak görsel sanatlar öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramı farkındalık ve uygulamalarını artırmaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sanat Eğitimi, Görsel sanatlar öğretmenleri, Çoklu zekâ kuramı, Görsel-uzamsal zekâ.



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 3, ss. 212-226

216

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-02-06

Kabul: 2023-06-21

Önerilen Atıf

Tetikci, İ., Erim, G. ve Aydın, B. (2023). Görsel sanatlar öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramına yönelik farkındalık ve uygulamaları, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 212-226. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1248417>

GİRİŞ

Zekâ, insanlara özgü bir özellik olarak birçok beceriyi içermektedir. [Türk Dil Kurumu \(2023\)](#)'na göre zekâ; insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin toplamıdır. Psikolog Howard Gardner ise zekâyı, sorunları çözmek veya toplumda değeri olan ürünler yaratmak için kültürel bir ortamda etkinleştirilebilen bilgileri işlemeye yönelik biyo-psikolojik bir potansiyel olarak tanımlamaktadır ([Emmiyati, Rasyid, Rahman, Arsyad ve Dirawan, 2014](#)). İnsanın sahip olduğu zekâların karışımından "benlik algısı"nın ortaya çıktığını ve benlik algısının belli zekâları belli amaçlara yönelten "yönetim kapasitesi" ve farklı entelektüel alanlardan gelen bulguları birleştirebilen "sentezleme becerisi" olduğunu savunmaktadır.

Başka bir bilim insanı olan Fransız psikolog Alfred Binet 20. Yüzyılın başında engelli çocukları ayırt etmek ve diğer çocukları uygun sınıflara yerleştirebilmek amacıyla ilk kez zekâ testini (IQ) geliştirmiştir ([Gardner, 2021, s. 67](#)). İnsanları zekâlarına göre derecelendirme durumu, zekâ testlerinin kısa zamanda yaygınlaşmasına ve popülerliğinin artmasına neden olmuştur ([Gardner, 2021, s. 67-68](#)). [Gardner \(2021\)](#) ise, zekânın tek bir sayıya veya "IQ" puanına indirgenebileceği varsayımını sorgulamıştır ([Albarah, Wu ve Alotaibi, 2018](#)). Gardner, IQ testleri için bireylerin günlük yaşamına dair zekâları hakkında fikir vermediğini, belli bir toplumsal yapının ve eğitim görülen çevrenin kattığı bilgiyi yansıttığını düşünmektedir. Bu düşüncesi sebebiyle de okulda eğitim görmüş bireylerin, yanıltıcı cevapları olan zekâ testlerinde başarılı olmada daha şanslı olduğunu savunmuştur. Ayrıca zekâ testlerinin günlük hayatta karşılaşılan problemlere karşı düşünme, problem çözme yetisini veya yeni edinilen bilginin doğru şekilde algılanıp algılanmadığını yeteri kadar değerlendiremediğini savunmaktadır ([Gardner, 2021](#)).

"Kişilerin zekâ düzeylerinin içinde dikkat, bellek, hatırlama, algılama, seçici ve bağlantı kurucu düşünme, tümevarım ve tümdengelim yoluyla akıl yürütme gibi çeşitli işlemler yer alır." ([Erim, 1994, s. 42](#)). Bununla birlikte [Gardner \(1995/2021\)](#), kişilerde farklı zekâ düzeyleri olabildiği gibi farklı zekâ türlerinin de olabileceği yolunda araştırmalar yapılmıştır. Bu konuda Gardner, farklı zekâ düzeyine sahip olduğu düşünülen gruplar ile çalışmış ve gözlemlerini sentezleyen bir teori geliştirmiştir. Gardner, bu araştırmaları sonucu zekânın farklı türleri olduğunu savunmuş ve çoklu zekâ kuramını ortaya koymuştur. [Gardner \(2021\)](#), her zekâ türünün kendi doğası, süreçleri ve biyolojik temellerine göre işlediğini savunur. Bu sebeple, zekâların kıyaslanmasının yanıltıcı olduğunu ve her birinin kendine özgü kuralları olduğunu belirtir. Bu doğrultuda insanların zekâlarının en az kendi fiziki görünüşleri kadar farklı olduğu söylenebilir ([Özsoy, 2007, s. 101](#)). İnsanların zekâyı sadece sözel ve sayısal zekâ olarak kabul etmelerine ve "yetenekli fakat zeki değil" yorumlarına karşın Gardner, zekâ türlerini öncelikle "entelektüel güç" ve daha sonrasında "insanın zekâları" olarak adlandırmış ve Çoklu Zekâ Kuramını ortaya koymuştur ([Saban, 2001: 4-5. Akt. Özsoy, 2007 s. 99; Gardner, 2021, s. 60](#)).

Çoklu Zekâ Kuramında, her bireyde var olan, ancak oranları kişiden kişiye farklılık gösteren yedi zekâ alanı bulunmaktadır. Bunlar; dil zekâsı, müzikal zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, uzamsal-görsel zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişisel zekâ, sosyal zekâdır. Daha sonra bu zekâ türlerine sekizinci tür olan doğacı zekâ ilave edilmiştir ([Gardner, 1995/2021](#)). Dil zekâsı gelişmiş bireyler; insanları ikna kabiliyeti yüksek, farklı dil öğrenme becerilerine sahip kişiler olabilmektedir. Dil zekâsı gelişmiş bireyler sözlü olarak politikacı, konuşmacı, yazılı olarak ise şair ve yazar olabilmek için imkânına erişmektedirler ([Talu, 1999, s. 166](#)). Müzikal zekâ türü gelişmiş bireyler ritme, sesin yüksekliğine ve melodiye duyarlılık göstermektedirler. Örnek beceriler arasında; şarkıları ezberleyebilme, melodilerdeki hızı ve ritmi değiştirebilme gösterilebilmektedir ([Altan, 1999, s. 4](#)). Mantıksal-matematiksel zekâ; bireyin sayıları ve rakamları etkin şekilde kullanması ve problemleri bilimsel yaklaşımla ele alması, ortaya çıkan kavramlar arası bağlantıları kurabilmesi kapasitesidir ([Ünal-Karagüven, 2018, s. 5](#)). Bilim insanına göre matematik, evrenin nasıl işlediğini anlamayı sağlayan (kolaylaştırıcı) bir araçtır. Müzik, görsel sanatlar ve matematik alanlarındaki ilham verici düşüncelerde ortaklıklar gözlemlenmektedir. Bunun sebebi matematiksel zekâyı sahip bireylerin farklı alanlarda düzenliliğe ve şablon ortaya çıkarmaya eğilimli olmasında aranabilmektedir ([Gardner, 2021, s. 208-235](#)). Uzamsal-görsel zekânın özü görsel dünyayı doğru biçimde algılamak, başlangıçtaki algı üzerinde değişim ve dönüşümler yapabilmek, görsel deneyimi fiziksel uyarıcının yokluğunda dahi yeniden üretebilmektir ([Gardner, 2021, s. 239](#)). Bedensel-kinestetik zekâ; bireyin vücudunu etkili biçimde kullanabilmesi yeteneğidir. Tüm vücudunu kullanabilen bireyler için dansçılar, atletler, aktörler örnek gösterilirken, ellerini etkili biçimde kullanabilen bireyler için ressamlar,

heykeltıraşlar, zanaatkarlar ve cerrahlar örnek gösterilebilmektedir (Gardner, 2021, s. 279). Kişisel zekâ; öz yansıtma, içsel değerler sistemleriyle, felsefi meditasyonlarla, kişisel uyumla ve yaratıcı zekâyla bağlantı kurar (Özsoy, 2007, s. 102). Gardner (2021) nörolojik bozukluklar sebebiyle kişisel zekânın değişebildiğini (azalma veya artma) belirtmektedir. Sosyal zekâ; empati yeteneği ile ilişkilendirilebilen bir zekâ türüdür. Başka insanların düşüncelerini, hareketlerini, duyu durumlarını algılayabilme, onlar açısından düşünebilme ve problemleri çözebilme gibi becerileri kapsamaktadır (Talu, 1999, s. 167). Doğacı zekâ ise; Gardner (2021) tarafından Çoklu Zekâ Kuramına eklenen son zekâ türüdür. Doğa zekâsı farklı bitki ve hayvan türlerini tanıma, doğada vakit geçirmekten hoşlanma gibi belirtiler gösterebilmektedir.

Çoklu zeka kuramı eğitimde, bir dersin işlenişinden değerlendirilmesine ve dersliğin dizaynına kadar bir çok açıdan işe koşulabilir bir nitelik taşımaktadır (Toprakçı, 2017). Kuşkusuz bu süreçte en önemli faktörlerden biri öğretmendir. Çoklu zekâ kuramı kapsamında öğretmenin rolü, öğrencilerinin zekâ türlerine göre farklı öğretim yöntemleri kullanmak ve derse ait kazanımları öğrencilerine edindirmektir. Bu anlamda öğretmenler öğrencilerin sahip oldukları sekiz farklı zekâ türünün hangisinin baskın olduğunu fark edebilmeli ve öğrencilerin edindikleri bilgileri günlük hayatta hangi durumlarda kullandıklarını gözlemleyebilmelidir. Eğitimde zekâ anlayışları, her ne kadar birbirine göre farklılık gösterse de genel anlamda sözel ve sayısal zekâ ortak paydasında buluşmaktadırlar. Bu konuda Ayaydın (2009, s. 53), görüşlerini şöyle belirtmektedir: "Sadece sayısal ve sözel zekânın var olduğunu düşünmek, bir anlamda iki tür öğrencinin olabileceğini düşünmekle aynı kapıya çıkmaktadır. Oysa eğitim ortamlarında çok farklı zekâlara sahip olan öğrencilerin var olduğu bilinmektedir". Bu anlamda eğitimde çoklu zekâ kuramının önemi, öğrencilerin yeteneklerinin farklı olması gerçeğinde yatmaktadır. Farklılıklara saygı sürecinde öğretim ortamındaki mekânın düzenlenmesi, materyallerin seçimi ve kullanımı da çok önemlidir (Gülüm ve Türker, 2022, s. 227). Bu nedenle öğretmenlerin bu varyasyonlarla ilgili olarak kullanılacak en iyi stratejileri bulmaları veya öğrencilere farklı alanlarda destekleyecek öğretim yöntemleri geliştirmeleri gerekmektedir (Sulaiman ve Sulaiman, 2010). Bu sayede öğrenciler edindikleri bilgileri hangi bakış açısıyla içselleştireceklerinin farkına varacaklardır. Her bireyde sekiz zekâ türünün de bulunduğu, fakat bazı bireylerde bazı zekâ türlerinin daha baskın olduğu düşünüldüğünde, sadece dilsel ve matematiksel zekâyı dayalı ilerleyen eğitim sistemini yeniden tasarlamak, diğer zekâ türlerini göz önünde bulundurarak eğitim programı hazırlamak yararlı olacaktır.

Çoklu zekâ kuramına dair araştırmalar incelendiğinde, görsel sanatlara yatkın bireylerin bedensel, uzamsal, doğacı, matematiksel gibi farklı zekâ türlerine yatkın olabileceği görülmektedir. Ayaydın (2004)'ün araştırmasında çoklu zekâ kuramına göre düzenlenen görsel sanatlar dersi planı uygulandığında, her zekâ türüne sahip öğrencinin sanatsal çalışmalar üretebildiği sonucu elde edilmiştir. Karip (2016); Özsoy ve Ayaydın (2011)'ün araştırmalarında ön test ve son test sonucu çoklu zekâ kuramına yönelik farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretim programlarının akademik başarıya olumlu etkisi olduğu, uygulandığı deney gruplarının tutum puanları arasında anlamlı fark olduğu ve öğrencilerin resim dersine yönelik olumlu tutumlar kazandığı sonuçları elde edilmiştir. Öğrenci yatkınlıklarına göre görsel sanata farklı bakış açılarıyla yorumlama ve üretme yaklaşımları getirebilmektedir. Bedensel zekâsı baskın öğrenciler dokunarak, işleyerek eser üretirken, uzamsal zekâsı baskın öğrenciler ise hayal güçlerini daha etkili kullanarak farklı yaklaşımlar sergileyebilmektedirler. Sanat tarihi veya estetik gibi konulara ilgi duyan dilsel, matematiksel zekâsı baskın öğrencilerle karşılaşmak mümkün görülmektedir. Bu bağlamda öğrencileri görsel sanatlara yetenekli veya yeteneksiz olarak ayırtırmadan, baskın zekâ türlerini çözümlenerek görsel sanatın hangi alanına (sanat tarihi, sanat eleştirisi, uygulama, estetik) daha yatkın olduklarını fark etmek ve bu doğrultuda öğrencileri yönlendirmek gerekmektedir (Özsoy, 2007, s. 101-102).

Öğrencilerin farklı zekâ türleri göz önünde bulundurulurken öğretim planı oluşturma öğretmenin için uzun soluklu bir sorumluluk olsa da, eğitimine katkı sağlanacak ve keşfederek yönlendirilecek öğrencinin öğretiminde kısa ve etkili bir süreçtir (Gardner, 2021, s. 469). Öğrencinin hangi zekâ türüne yatkın olduğu belirlenirken yaş düzeyi fark etmeksizin, söz konusu (denenen) zekâ türü ile problem çözme becerisi test edilebilmektedir. Gardner (2021)'a göre uzamsal zekâ test ediliyorsa, bir yaşındaki çocuktan bir eşyayı saklayabilirsiniz, altı yaşındaki çocuğa geçirmeli bulmaca verebilirsiniz ve ergenlik çağı öncesindeki çocuğa rubik küpü verebilirsiniz. Test edilecek zekâ türlerine ilişkin ilginç bulmacalardan yararlanmak ve çocukların bunları çözmesini istemek, zekâ düzeyinin belirlenmesi konusunda dünya çapında geçerli olan

ve yarım saat içinde kâğıt kalemle gerçekleştirilen standartlaşmış IQ testlerinden daha geçerli ve etkili bir yol gibi görünmektedir (s. 468-469). Bu bağlamda görsel sanatlar dersi içerisinde görsel-uzamsal zekâsı baskın olmayan öğrencilere de hitap edecek şekilde uygulamalar yapmak gerekmektedir. Farklı zekâ türü baskın öğrencileri görsel sanatlar dersinde sadece yetenek kapsamında değerlendirip "yeteneksiz" olarak adlandırmak, görsel sanatlar dersi içerisinde farklı uygulamalar veya materyaller kullanmaksızın öngörüde bulunmak görsel-uzamsal zekâ türü baskın olmayan öğrencileri güdülemeye ve derse katmaya bir engeldir.

Alan yazında çoklu zekâ kuramına yönelik görsel sanatlar dersi bağlamında yapılmış pek çok araştırma bulunmaktadır. Yapılan araştırmaların bir kısmı öğretmenlere yönelik, çoklu zekâ kuramına uygun şekilde tasarlanmış uygulama örnekleri oluşturma amacını taşımaktadır (Ayaydın, 2004; Ayaydın, 2009; Ünal-Karagüven, 2018; Abdelhak ve Romaisa, 2022). Çoklu zekâ kuramına yönelik öğrenci tutumlarını keşfetmek üzere yapılan çalışmalar olduğu gibi, (Ayaydın ve Özsoy, 2011; Karip, 2016; Taşpınar ve Kaya, 2016; Karagöz, 2019; Yazıcı, 2019; Nyhammer, 2022) disiplinler arası etkilerini keşfetme amacıyla yapılmış araştırmalar da bulunmaktadır (Yıldız ve Ceylan, 2020; Aslantaş, 2013). Çakır (2019) ise çoklu zekâ kuramının öğrencilerin sanattaki yaratıcılığına etkisi konusunda görsel sanatlar öğretmenlerinin görüşlerini araştırmıştır.

Ancak alanyazında görsel sanatlar öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramı farkındalıkları ve çoklu zekâ kuramı kapsamında öğrencilere yaptıkları uygulama ile kullandıkları materyaller hakkında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı; görsel sanatlar öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramına yönelik farkındalıklarını ve farklı zekâ türlerine sahip bireylere yönelik yaptıkları uygulama çalışmalarını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- 1- Görsel sanatlar öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramına yönelik görüşleri nelerdir?
- 2- Görsel sanatlar öğretmenlerinin farklı zekâ türlerine sahip bireylere yönelik yaptıkları uygulama çalışmalarını kazandırmak amacıyla yaptıkları uygulamalar nelerdir?
- 3- Görsel sanatlar öğretmenlerinin farklı zekâ türlerine sahip bireylere görsel sanatlar dersine kazandırmak amacıyla kullandıkları materyaller nelerdir?

Bu araştırma kapsamında, görsel sanatlar öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramına yönelik görüşlerinin belirlenmesi ile alan öğretmenlerinin kurama dair farkındalıklarının artacağı düşünülmektedir. Görsel sanatlar öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramı bağlamında kullandıkları uygulamaları ve materyalleri belirlemek ise, kurama yönelik görsel sanatlar dersi uygulamaları oluşturmayı planlayan öğretmenlere örnek olması açısından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Creswell (2017)'e göre nitel araştırma sosyal ya da beşeri bir probleme bireylerin veya grupların atfettiği anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır. Bu yöntem dahilinde Bursa ilinin Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinin herbirindeki birer devlet ve özel okulda görev yapmakta olan görsel sanatlar öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Yin (1984, s.23)'e göre durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışması kapsamında araştırmada farklı ilçelerde yer alan ve farklı statülerde olan okullarda görev yapan görsel sanatlar öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş olup, bu anlamda bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bu tür desenlerde araştırmacının veri toplama amacıyla gittiği okullara standart bir araçla (görüşme soruları) gitmesi ve birbiriyle karşılaştırılabilir veriyi toplaması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 301-302). Yıldırım ve Şimşek (2016), çoklu durum deseni kullanan araştırmacının bir durumu ortaya koyma amacıyla, farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda, her okulda aynı şekilde ve aynı boyutlarda veri toplamak şartıyla karşılaştırılabilir veriyi toplamasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir (s. 301-302). Bu anlamda araştırmanın çalışma grubunu oluşturan görsel sanatlar öğretmenlerinin farklı ilçelerde, farklı sosyo-ekonomik okullarda görev yapması sebebiyle bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır.

1. Çalışma Grubu

Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. "Amaçlı örnekleme kapsamındaki bu strateji, çeşitliliğin büyük ölçüde geniş kapsamlı olan merkezi temaları yansıtmayı ve tanımlamayı amaçlamaktadır." (Patton, 2018, s. 235). Bu bağlamda maksimum çeşitlilik stratejisine yönelik olarak devlet okulu ve özel okulda çalışan öğretmenlerin farkındalıklarını belirleyebilme amacıyla araştırmanın çalışma grubunu Bursa ili Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinde devlet okulu öğretmenlerinden üç ve özel okul öğretmenlerinden üç görsel sanatlar öğretmeni oluşturmaktadır. Buradaki amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve geniş bir çeşitlilik yelpazesindeki ortak örüntüleri araştırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 119; Glesne, 2020, s. 61). Buna bağlı bilgiler Çizelge 1'de yer almaktadır.

Çizelge 1. Katılımcıların Kod İsimleri

İlçe	Okul Türü	İsmlendirme	Kod İsim
Nilüfer	Devlet Okulu	Öğretmen 1	Ö1
Nilüfer	Özel Okul	Öğretmen 2	Ö2
Osmangazi	Devlet Okulu	Öğretmen 3	Ö3
Osmangazi	Özel Okul	Öğretmen 4	Ö4
Yıldırım	Devlet Okulu	Öğretmen 5	Ö5
Yıldırım	Özel Okul	Öğretmen 6	Ö6

2. Verilerin Toplanması

Belirlenen yarı yapılandırılmış görüşme sorularını cevaplandırma amacıyla Çizelge 2'de görüşme tarihi, görüşme süresi ve görüşme yerinin de belirtildiği gibi öğretmenlerle gönüllülük esasına dayalı görüşmeler sağlanmıştır. Görüşme esnasında veri kaybı yaşanmaması amacıyla, öğretmenlerin de imzalı onayıyla ses kaydı alınmıştır. Öğretmenlere elde edilen verilerin araştırma kapsamı dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağına, katılımcıların isimleri yerine kod isimler kullanılacağına ve alınan ses kayıtlarının sorumlu üç araştırmacı harici kimseyle paylaşılmayacağına dair bilgiler verilmiştir.

Çizelge 2. Görüşmelerin tarih, süre ve yer bilgileri

Katılımcılar	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Görüşme Yeri
Ö1	17.05.2022	30 dakika	Görev Yapılan Okul
Ö2	30.05.2022	30 dakika	Görev Yapılan Okul
Ö3	20.05.2022	15 dakika	Görev Yapılan Okul
Ö4	09.06.2022	35 dakika	Görev Yapılan Okul
Ö5	09.06.2022	15 dakika	Görev Yapılan Okul
Ö6	24.05.2022	25 dakika	Görev Yapılan Okul

3. Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi ve yorumlanmasında betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde, görüşmelerde elde edilen verilerin çarpıcı bir biçimde okuyucuya sunulması amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016 s. 239). Yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla yapılan görüşmeler esnasında alınan notlar ve ses kayıtları metin halinde düzenlenmiştir. Bu aşamada Yıldırım ve Şimşek (2016)'in betimsel analiz aşamalarında söz ettiği gibi, düzenlenen veriler (yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen cevaplar) hizmet ettiği araştırma sorularına göre gruplara ayrılmıştır. Bu sayede veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Sonuçlar yazılırken yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen cevaplardan kullanılacak doğrudan alıntılar seçilmiştir (s. 240). Daha sonra alanında uzman araştırmacı ile her bir araştırma sorusu için kodlar belirlenmiş ve birbiriyle anlamlı benzerlik gösteren kodlar ile kategoriler oluşturulmuştur. Son aşamada belirlenen kod ve kategoriler çerçevesinde, araştırma sorularına cevap niteliğinde temalar belirlenmiştir.

4. Geçerlik ve Güvenirlik

Creswell ve Miller (2000)'a göre geçerlik, nitel araştırmaların güçlü yanlarından biridir ve okuyucu, katılımcı ve araştırmacının bakış açısından bulguların doğru olup olmadığının belirlenmesine dayanmaktadır (Akt. Creswell, 2017, s. 201). Bu doğrultuda araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla çalışma grubunu oluşturan görsel sanatlar öğretmenlerinin görüşme sorularına verdiği cevaplar, bulgular

ve yorumlar bölümünde sık sık doğrudan kullanılmıştır. Çizelge 3'te belirtildiği gibi analiz sürecinde alanında uzman araştırmacı yazar ile 3 hafta boyunca detaylı çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla çalışma grubunu oluşturan görsel sanatlar öğretmenlerine görüşmelerin gizliliği konusunda güvence verilmiş, kendilerinden gerekli izinler alınmış ve araştırma ile ilgili etik kurul onayı alınmıştır. Aynı zamanda araştırmanın yöntem ve veri analizi kısımları detaylı olarak açıklanarak araştırmanın tekrar edilebilirliği sağlanmıştır.

Çizelge 3. Analiz sürecinde yapılan çalışmalar

Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Analiz Çalışması
08.11.2022	3 saat	Görüşme verileri incelenmiş ve kodlar belirlenmiştir.
11.11.2022	2 saat 20 dakika	Belirlenen kodlar ile kategoriler oluşturulmuştur.
17.11.2022	1 saat 45 dakika	Kategoriler incelenmiş ve temalar oluşturulmuştur.
29.11.2022	2 saat	Yapılan çalışmalar incelenmiş ve tartışılmıştır.

BULGULAR

Araştırma sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanan veriler "Bulgular" kısmında betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Belirlenen bulgular kod, kategori ve tema olarak ayrıştırılmış ve sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda, "Öğretmen Görüşleri", "Dersin İşlenişi" ve "Materyaller" temaları elde edilmiştir.

1. Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına Yönelik Görüşleri

Çizelge 4'te belirtildiği gibi 1. Araştırma sorusu olan "Görsel sanatlar öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramına yönelik görüşleri nelerdir?" sorusu kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme soruları analiz edilerek yetenek, özgüven, katılımın artması, ilginin artması ve mutlu olma kodlarıyla "Olumlu Görüşler" kategorisine; mevcut fazlalığı, zaman kısıtlılığı, maddi kısıtlılık ve önyargı kodlarıyla "Olumsuz Görüşler" kategorilerine ulaşılmıştır.

Çizelge 4. Öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramına yönelik görüşleri

Görüşler	Kod	Kategori
Yeteneklerine göre kulüpler var.	Yetenek	
Farklı zekâ türlerine yönelik uygulamalar yapıldığında derse ilgi artıyor	Katılımın Artması	Olumlu
Malzeme çeşitliliği derse katılımı arttırıyor	İlginin Artması	Görüşler
Farklı malzemeler kullanınca mutlu oluyorlar	Mutlu Olma Özgüven	
"Yeteneğim yok" diyorlar.	Önyargı	
Hayal güçleri kısıtlı.	Mevcut Fazlalığı	Olumsuz
Kalabalık sınıflarda farklı uygulamalar yaptırılmıyor.	Zaman Kısıtı	Görüşler
Zaman kısıtlı olduğu için farklı çalışmalar yaptırılmıyor.	Maddi kısıtlılık	

1.1 Olumlu Görüşler

"Çoklu zekâ kuramı hakkındaki görüşleriniz/fikirleriniz nelerdir?" sorusuna Ö2, "Çoklu zekâ kuramının özel okullarda daha iyi uygulandığını düşünüyorum. Çünkü bizim okulumuzda öğrencilerin yeteneklerine göre açılmış çok fazla kulüp var. Öğrenciler destekleniyor ve bunun için ayrı eğitim alıyorlar yani. Çoklu zekâ kuramını kabul ediyorum bence bütün öğretmenler kabul etmeli ve çocuklar bu alanlara eğilmeli." cevabını vermiştir. Ö4 ise Ö2'ye benzer şekilde çoklu zekâ kuramının varlığını kabul ettiğini, bazı öğrencilerinin ilgilendiği alanlarla hangi zekâ türüne yatkın olduğunu fark edebildiğini söylemiştir. "Malzemeler, öğretim yöntemi gibi konularda farklı çeşitlilikler uyguladığınızda öğrencilerin derse katılımında değişim gözlemleniyor musunuz?" sorusuna Ö5, "Daha mutlu oluyorlar. Farklı malzemeler kullanınca "A böyle bir şey de varmış" diyorlar. Gerçekten faydasını görüyorum." cevabını verirken diğer tüm öğretmenler de katılımın olumlu yönde arttığına dair benzer cevaplar vermiştir.

1.2 Olumsuz Görüşler

"Çoklu zekâ kuramı hakkındaki görüşleriniz/fikirleriniz nelerdir?" sorusuna Ö5, "Bizim öğrenciler biraz böyle hazır konmayı seviyorlar... Hayal güçleri biraz kısıtlı, aralarından bir iki tane oluyor. Gerçekten onlar çok güzel bir sınıf ama onun dışındakiler biraz ezberci." cevabını verirken Ö3 "Çoklu zekâ kuramını her zaman uygulayamıyorum... Sınıfların kalabalık oluşu buna bir neden." cevabını vermiştir. Bunun

yanında Ö1, "Her öğrencinin zekâsı farklı farklı. Onlara yönelik çalışmalar yapıyoruz. Ama bizim dersimizde görsel zekâsı fazla olan öğrenciler daha öne çıkıyor. Diğer öğrenciler yani özellikle matematiksel olanlara, resmin matematikle örtüştüğünü çok sık söylüyorum. Hatta simetri ve oran orantı konularını matematik dersi gibi işliyorum ama veli ve öğrenci biraz ön yargılı oluyor bizim dersimize. "Benim yeteneğim yok" diyorlar. Fakat biz yetenek okulu değil burda amacımız bir takım temel bilgileri vermek ve resminizi biraz geliştirmek, sanat görüşü dünya görüşü edinmelerini sağlamayı amaçlıyoruz." cevabını vermiştir.

"Malzeme ve öğretim yöntemleri konularında farklı çeşitlilikler uyguladığınızda öğrencilerin derse katılımında değişim gözünüyor musunuz?" sorusuna ise Ö3 "...Çocuklar için de birazcık daha malzeme çeşitliliği sunarım. O farkı sunmaya çalışıyorum ama artık malzeme isteyemiyorum çünkü her şey çok pahalı. O yüzden ancak hani ellerinde olan desem eskiden biz gazeteleri kullanırdık. Ama şimdi artık evlere gazete girmiyor..." cevabını vermiştir.

"Farklı zekâ türleri için ne gibi uygulamalar yaptırıyorsunuz?" sorusuna ise Ö1 "...Çoklu zekâ kuramlarına yönelik de çok fikir var ama zaman yok. Dersimizin 40 dakika ile sınırlı olması bizi sınırlandırıyor. Pastel kullanma sebebimiz de bu. Sulu boyaya başlayana kadar ders bitiyor."; Ö2 "Maalesef yaptırıyorum. Çünkü sınıflarımız kalabalık yani 20 kişilik. Bunun için her öğrenciye farklı zaman ayrılması gerekiyor, öyle bir imkânımız da yok." cevabını verirken, Ö5 de "Yaptırıyorum" cevabını vermiştir.

2. Öğretmenlerinin Farklı Zekâ Türlerine Sahip Bireyleri Görsel Sanatlar Dersine Kazandırmak Amacıyla Yaptıkları Uygulamalar

Çizelge 5'te belirtildiği gibi 2. araştırma sorusu olan "Görsel sanatlar öğretmenlerinin farklı zekâ türlerine sahip bireyleri görsel sanatlar dersine kazandırmak amacıyla yaptıkları uygulamalar nelerdir?" sorusu kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme soruları analiz edilerek; yaparak öğretme yöntemi, örnek gösterme yöntemi ve soru cevap yöntemi kodlarıyla "Teorik Öğretim Yöntemleri" kategorisine; görsel-uzamsal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, müzikal zekâ, doğacı zekâ, kişisel ve sosyal zekâ, dilsel zekâ ve matematiksel zekâ kodlarıyla "Uygulamalı Öğretim Yöntemleri" kategorisine ulaşılmıştır.

Çizelge 5. Dersin İşleniş Teması

Görüşler	Kod	Kategori
Gösterip yaptırma, Örnek gösterme, Soru cevap yapma,	Gösterip Yaptırma Yöntemi Örnek Gösterme Yöntemi Soru Cevap Yöntemi	Teorik Öğretim Yöntemleri
Akıllı Tahta Kullanımı, Videolar, Görseller, Seramik uygulamaları	Görsel-Uzamsal ve Bedensel-Kinestetik Zekâ	
Derste müzik dinletmek	Müzikal Zekâ	
Doğadan nesnelere kullanılarak yapılan uygulamalar; Land Art, Doku çalışmaları, Bahçede ders işleme	Doğacı Zekâ	Uygulamalı Öğretim Yöntemleri
Kitap Kapaklarını yeniden tasarlamak, Hayat Hikâyelerini Resmetmek	Kişisel ve Sosyal Zekâ	
Sanatçıların hayatlarını ve eserlerini yorumlamak	Dilsel Zekâ	
Perspektif, Oran-Orantı, Cetvel, Küpler, Origami, Kareleme, Simetri	Matematiksel Zekâ	

2.1 Teorik Öğretim Yöntemleri

"Görsel sanatlar dersi sırasında öğretim yöntemi olarak neler kullanıyorsunuz?" sorusuna öğretmenlerin tamamı gösterip yaptırma yöntemini kullandığını söylemiş ve Ö2 "Çocuklar bir şeyi görmeden yapamıyor. En çok göstererek yaptırma yöntemini kullanıyorum. Konuları anlatıyorum, örnekler veriyorum. Akran değerlendirmeleri yaptırıyorum aynı kademelerin önceki yıllarda yaptıkları çalışmaları örnek gösteriyorum." cevabını verirken Ö3 de benzer şekilde "Genellikle konuyu anlatıyorum. Bazen örnek veriyorum... Biraz onlarda bir fikir uyandırmaya çalışıyorum (soru cevap yöntemi). Gerekirse tahtada bir iki kendim çizerek, uygulama yaparak bu şekilde gösteriyorum (gösterip yaptırma)." cevabını vermiştir.

2.2 Uygulamalı Öğretim Yöntemleri

"Farklı zekâ türleri için ne gibi uygulamalar yaptırıyorsunuz?" sorusuna öğretmenlerin tamamı matematiksel zekâyı temel alarak cevap vermiş ve devlet okulunda görev yapan öğretmenler sınıf mevcudunun fazlalığı ve ders saatinin kısıtlı olması sebebiyle farklı uygulamalar yapamadıkları yanıtını vermişlerdir. "Derste müzik dinletiyor musunuz?" sorusuna ise Ö3 harici tüm öğretmenler öğrencilerin hoşlandıkları tarzda müzikler dinlettiklerini ve dönüt verme amacıyla da müziği kullandıklarını açıklamışlardır. Bu doğrultuda Ö2 "Sürekli dinliyoruz, normalde klasik müzikler açıyoruz fakat bazen derste iyi çalışan bir öğrenci 'o zaman benim istediğim şarkıyı açalım' diyor ve güdülemek amacıyla açıyorum." cevabını vermiştir.

"Öğrencilerin doğadan nesnelere kullanmasını veya doğada (okul bahçesi) resim yapmasını hangi uygulamalarla sağlıyorsunuz?" sorusuna ise devlet okullarında görev yapan öğretmenler bahçeyi kullanmadıklarını açıklarken, özel okullarda görev yapan öğretmenler hava şartları müsait olduğu sürece bahçede, çardakta ders işleyebildiklerini açıklamıştır. Örneğin Ö1 "Şu anda 6. sınıflarla Land Art çalışıyoruz. Bahçemizde banklar güneş altında olduğu için çok kullanamıyoruz. Sınıflarımız 40 kişilik olduğu için onları dışarı çıkarmak zaman kısıtlamasıyla ve konsantrasyon sağlayamadığımız için zor oluyor. Daha az kişinin olduğu kurs gruplarıyla bunları yapabiliyoruz." cevabını vermiştir. Ö1'e benzer şekilde Ö5 de "Okul bahçesinde henüz hiç yapmadım. Onun dışında yaprak getirilip doku çalışmaları yaptık. Yani bahçeyi kullanmıyoruz. Uygun değil çünkü." cevaplarını verirken Ö2 "Bahçede kapalı bir çardağımız var. Orada yapabiliyoruz. Doğadan materyalleri yaprak baskıda kullandık." cevabını vermiştir. Ö6 da bahçeyi kullanabildiğini "Evet, havalar ısındığı gibi hep bahçedeyiz. Nesnelere kullanmalarını istemedim daha çok bahçede kısa süreli çizimler, eskizler yapıyoruz." cevabı ile belirtmiştir.

"Görsel sanatlar dersi içerisinde hikâyelerden/edebiyattan nasıl yararlanıyorsunuz?" sorusuna öğretmenlerin tamamı sanatçıların hayat hikâyelerini ya da farklı hikâyeleri resmettiklerini veya öğrencilerin okudukları kitapların kapak tasarımlarını yaptıkları gibi benzer cevaplar vermişlerdir. Örneğin; Ö6 "Bir hikâye okuyup, yanında kesip hikâyenin devamını resmederek getirmelerini sağlıyorum." ve Ö4 "Okudukları kitapların kapak tasarımlarını yaptık. Bir de Sait Faik Abasıyanık'ın Son Kuşlar Kitabını okuttuk Edebiyat öğretmeniyle birlikte çalıştık ve onun kitap kapağını tasarladılar." cevabını vermiştir.

3. Öğretmenlerinin farklı zekâ türlerine sahip bireyleri görsel sanatlar dersine kazandırmak amacıyla kullandıkları materyaller

Çizelge 6'da belirtildiği gibi 3. araştırma sorusu olan "Görsel sanatlar öğretmenlerinin farklı zekâ türlerine sahip bireyleri görsel sanatlar dersine kazandırmak amacıyla kullandıkları materyaller nelerdir?" sorusu kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme soruları analiz edilmiştir. Akilik boya, sulu boya, guaj boya, pastel boya, yağlı boya kodlarıyla "İki Boyutlu Sanat Materyalleri" kategorisine; kil uygulamaları ve seramik uygulamaları kodlarıyla "Üç Boyutlu Sanat Materyalleri" kategorisine; doğada bulunan nesnelere ve atık malzemeler kodlarıyla "Geri Dönüşüm Materyalleri" kategorisine ve akıllı tahta, videolar, görseller, sesler ve internet kodlarıyla "Teknoloji" kategorilerine ulaşılmıştır.

Çizelge 6. Materyaller Teması

Görüşler	Kod	Kategori
Su bazlı boyalar, Pastel boya, sulu boya, yağlı boya	Boyalar	İki Boyutlu Sanat Materyalleri
Seramik, kil uygulamaları	Seramik, kil uygulamaları	Üç Boyutlu Sanat Materyalleri
Kozalak, yaprak, taş	Doğada Bulunan Nesnelere	Geri Dönüşüm Materyalleri
Pipet, plastik şişe, şişe kapakları, mürekkebi bitmiş	Atık Malzemeler	
Akıllı tahta, videolar, görseller, sesler, internet	Akıllı tahta, videolar,	Teknoloji

3.1 İki Boyutlu Sanat Materyalleri

"Ders öğretim yöntemleri içerisinde kullandığınız materyaller nelerdir?" sorusunda devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin (Ö1, Ö3, Ö5) tamamı okullarında atölye bulunmadığı için genellikle su bazlı boyalar (kuru boya, sulu boya vb.) tercih ettiklerini söylemişlerdir. "Farklı çeşitlilikler uyguladığınızda öğrencilerin derse katılımında değişim gözleyorsünüz mü?" sorusunda öğretmenlerin tamamı değişim gözlediğini belirtmiştir. Fakat Ö3 "Derse katılımı artıyor zaten ondan öte ben her sene aynı tekniği uygulayamıyorum. Ben kendim bile sıkıldığım için yani her sene konu ne olursa olsun o

konuyu bir sene sonu böyle yaptıysan diğer başka bir sene başka bir tekniği onlarla yapmaya çalışıyorum. Çocuklar için de birazcık daha malzeme çeşitliliği sunarım.” yanıtını verirken; Ö1 “Ne yazık ki okulumuzda bir atölyemiz yok. Öncesinde varmış fakat daha sonra sınıfa çevirmişler. Dersliklerde ders işlediğimiz için pastel boya ağırlıklı gidiyoruz. Pastel boya, sulu boya kullanıyoruz. Akrilik boyayı bile sadece kurslarda yaptırabiliyorum.” cevabını vermiştir.

3.2 Üç Boyutlu Sanat Materyalleri

Özel okullarda görev yapan öğretmenler (Ö2, Ö4, Ö6) seramik, kil uygulamaları gibi örnekler verirken devlet okullarında çalışan öğretmenler okullarında atölye olmadığı için çeşitliliği ancak farklı boya türleriyle uygulama çalışmaları yaptırarak sağladığını açıklamıştır. Bu konuda Ö6'nın cevabı; “Tabii ki oluyor. Mesela seramik konusunu işlediğimizde ilgi ve derse katılım çok arttı ama 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı konulu resim yaptıklarında o ilgi olmuyor.” olmuştur. Ö6'ya benzer şekilde Ö4 “Evet, çok fark oluyor. Mesela seramik boyamalar yaptık, kil aldık şekil verdik. Çok katılım oldu, çok ilgilendiler hepsi heveslendi.” cevabını vermiştir.

3.3 Geri Dönüşüm Materyalleri

“Görsel sanatlar materyalleri harici hangi materyalleri kullanıyorsunuz?” sorusuna devlet okulu, özel okul fark etmeksizin öğretmenlerin tamamı özellikle maliyeti düşük olan ürünleri tercih ettikleri cevabını verseler de bu konuda Ö1 “Land art konusunda doğa çalışmaları yaparken kullandık fakat fiyat artışları bizi çok etkiledi. Bu sene öyle çalışmalar yapamadık. Bir kâğıdın fiyatı bile çok arttı. Bu sebeplerle de kullanamıyoruz.” Ve Ö2 “Görsel sanatlar materyali olmayan bir şeyi temin etmek zor. Çünkü yılın başında öğrencilere bir malzeme listesi veriyoruz daha sonra dönem içinde ekstra malzeme istemiyoruz. Bu yüzden kullanmadık.” cevabını vermiştir. Doğadaki nesnelere ve atık malzemeleri kullanma bağlamında ise Ö4 “Kozalak kullanıyoruz mesela, strafor kullanıyoruz üç boyutlu çalışmalar yapıyoruz maketler gibi sahne dekorları gibi çalışmalar yapıyoruz. Plastik atıklar kullandık, şişe kapaklarından deniz altı çalışmaları yaptık. Bitmiş keçeli kalemler kullandık mesela yeşillerden timsah gibi.” cevabını vermiştir.

3.4 Teknoloji

“Farklı çeşitlilikler uyguladığınızda öğrencilerin derse katılımında değişim gözlüyor musunuz?” sorusuna Ö1 “Kesinlikle çok farklılık oluyor, derse ilgi artıyor. Özellikle akıllı tahtaların kullanımına başladığımızdan beri etki çok farklı oluyor. Eskiden kitaplardan bulup gösterebildiğimiz şeylere şu anda internetin de katkısıyla hem biz öğretmenler hem de öğrenciler daha rahatlıkla erişebiliyor. Öğrencilere etkisi daha fazla oluyor.” cevabını vermiştir. Ö2 ise “Evet. Bunu özellikle videolar açtığım zaman fark ediyorum. Bir kere Van Gogh'u işlemiştik. Hayatını anlattım, eserleriyle ilgili betimleme çözümlene soruları sordum. Farklı görseller, sesler eklendiğinde kesinlikle katılım artıyor.” cevabını vermiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın öğretmenlerin çoklu zeka kuramı ile ilgili farkındalıkları açısından sonuçları şöyledir: Görsel sanatlar öğretmenlerinin birçoğu tarafından çoklu zekâ kuramı doğrultusunda genellikle matematiksel zekâ ve görsel-uzamsal zekâ özelinde yorumlar yapılmıştır. Bu çalışma grubunun diğer zekâ türleri hakkında fikirleri/bilgileri olmadığı ya da daha çok görsel sanatlar alan odaklı düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlerin söylemleri üzerine görsel-uzamsal zekâsı baskın olmayan öğrencilerin kendilerini yeteneksiz olarak nitelendirdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda görsel sanatlar dersinde yeteneklerini sınırlı olarak gören öğrencilere, farklı öğretim yöntemleri kullanarak sadece uygulama alanına değil, aynı zamanda sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik alanlarında da ilgili veya yetenekli olabileceklerini belirtmek gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin zekâ türlerine göre farklı etkinlikler, öğretim yöntemleri tasarlanması gerektiği Yazıcı (2019), Abdulhak ve Romaisa (2022) ve Ayaydın (2009) tarafından da belirtilmektedir. Görsel sanatlar dersine sadece görsel-uzamsal zekânın hizmet etmediği, çoklu zekâ kuramı bağlamında bedensel-kinestetik zekâsı baskın bireylerin üç boyutlu sanat çalışmalarında, dilsel zekâsı baskın bireyin sanat tarihi alanında, mantıksal-matematiksel zekâsı baskın bireyin teknik çizim, oran-orantı veya perspektif uygulamalarında ve doğa zekâsı baskın olan bireyin arazi sanatı vb. farklı görsel sanatlar alanlarında başarılı olabileceği ifade edilmektedir. Bu anlamda çoklu zekâ kuramının daha işlevsel hale gelebilmesi için disiplinler arası çalışmalar yapılması gerektiği Çakır (2019)

tarafından önerilmiş ve Yıldız, Ceylan (2020)'nin yaptığı araştırmasında da öğrencilerin problem çözme becerileri ile sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel ve görsel-uzamsal zekâ alanlarına ilişkin algıları arasında pozitif yönlü düzeyde ilişki bulunmuştur. Kuramın eğitimsel sonuçlarını desteklemek, genellemek ve öğrenci tutumu konusunu aydınlatılabilmek amacıyla daha fazla sayıda ve uzun süreli araştırmalar ve uygulamalar yapılması gerektiği Ünal ve Karagüven (2018) ve Aslantaş (2013) tarafından da ifade edilmiştir. Bu sonuç kapsamında çoklu zekâ kuramının zekâ türlerinin görsel sanatlar öğretmenleri tarafından daha çok önemsemesi önerilebilir.

Araştırmanın öğretmenlerinin farklı zekâ türlerine sahip bireyleri görsel sanatlar dersine kazandırmak amacıyla yaptıkları uygulamalar ve kullandıkları materyaller açısından sonuçları şöyledir: Devlet okullarında görev yapan görsel sanatlar öğretmenleri, okullarında atölye bulunmaması, sınıf mevcutlarının fazlalığı ve öğrencilerin ve velilerin maddi kısıtlılıkları sebebiyle çoklu zekâ kuramına yönelik farklı öğretim yöntemlerini uygulamakta zorlandıklarını ifade etmektedirler. Özel okullarda çalışan görsel sanatlar öğretmenlerinin ise atölyeler, teknolojik gereçler, üç boyutlu sanat elemanları, farklı materyal kullanabilme konularında yeterli imkânlarla sahip olmaları ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmaması nedeniyle çoklu zekâ kuramına yönelik öğretim yöntemlerini uygulamakta zorlanmadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin hem fikir olduğu konulardan biri öğrencilerin dersin işlenişinde ve materyal kullanımında farklılık gördüğünde derse katılımının artması durumudur. Bu bağlamda çoklu zekâ kuramına yönelik araştırmalar yapan Ayaydın (2004), Nyhammer (2022), Karagöz (2019), Karip (2016), Özsoy ve Ayaydın (2011), Taşpınar ve Kaya (2016), Ayaydın (2009), Aslantaş (2013) da kuramın derste uygulandığında öğrencilerin derse karşı tutumunda ve katılımında, akademik başarılarında olumlu yönde gelişme sağladığını ifade etmektedirler. Bu sonuca göre, görsel sanatlar alanının farklı zekâ türlerine dair uygulamalara elverişli bir ders niteliğinde olmasına rağmen, devlet okullarındaki imkansızlıklar sebebiyle öğretmenlerin bu konuda zorluk yaşıyor olmaları, devlet ve özel kurum öğrencileri arasında eşitsizliğe neden olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları temelinde, görsel sanatlar dersi özelinde çoklu zekâ kuramının etkisi göz önünde bulundurularak öğretmenler ve alan uzmanları tarafından çoklu zekâ kuramına dair teorik ve uygulamalı çalışmalar yapılabilir ve her bir zekâ türüne yönelik şekilde öğretim yöntemleri geliştirilebilir. Maddi kısıtlılık sorununu ortadan kaldırma ve öğrencilerin derse olan ilgisini artırma amacıyla görsel sanatlar öğretmenleri farklı uygulamalar ve materyaller kullanmaları konusunda sürdürülebilirlik kapsamında geri dönüşüm materyallerinden yararlanmaları konusunda teşvik edilebilir. Bunun yanı sıra alan öğretmenlerine çoklu zekâ kuramı ve kuramın derslerde uygulanabilirliği konusunda örnek etkinliklerin sunulduğu seminerler düzenlenebilir.

Durum çalışması olarak desenlenen bu araştırma, elde ettiği verilerin kısıtlılığından dolayı çalışma grubu ile sınırlıdır. Fakat araştırmanın çalışma grubunu oluşturan görsel sanatlar öğretmenlerinden elde edilen bu verilerin, farklı illerde ve daha geniş katılımlı gruplarla tekrarlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Abdelhak, H., ve Romaisa, C. (2022). Incorporating multiple intelligences theory in the learning and teaching operation: teacher's guide. *British Journal of Teacher Education and Pedagogy*, 1 (1), 83-89.
- Alrabah, S., Wu, S. H. ve Alotaibi, A. M. (2018). The Learning styles and multiple intelligences of efl college students in Kuwait. *International Education Studies*, 11 (3), 38-47. DOI: 10.5539/ies.v11n3p38
- Altan, M. Z. (1999). Çoklu zekâ kuramı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (17), 105-117.
- Aslantaş, S. (2013). İlköğretim 4. sınıf görsel sanatlar dersinde disiplinlerarası yaklaşıma göre yapılan öğretimin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına etkisi. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, (2), 1-13.
- Ayaydın, A. (2009). Eğitimde çoklu zekâ yansımaları ve görsel sanatlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13, s. 52-62.
- Ayaydın, A. ve Özsoy, V. (2011). Çoklu zekâ kuramı'na dayalı öğretimin ilköğretim 6. sınıf resim-iş dersinde öğrenci tutumuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9 (3), s. 497-518.
- Creswell, J.W. (2017) Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. Eğiten Kitap Yayıncılık, Ankara.
- Çakır, K. (2019). Görsel sanatlar dersinde, çoklu zekâ kuramının sanatta yaratıcılığa etkisi konusunda öğretmen görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Emmiyati, N., Rasyid, M. A., Rahman, M. A., Arsyad, A., ve Dirawan, G. D. (2014). Multiple Intelligences Profiles of Junior Secondary School Students in Indonesia. *International Education Studies*, 7 (11), 103-110. DOI: 10.5539/ies.v7n11p103
- Erim, G. (1994). *Temel tasarım içerisinde yaratıcılığın önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences. *Phi Delta Kappan*, 77 (3), 200-208.
- Gardner, H. (2021). *Zihin çerçeveleri*. Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Gülüm, B., ve Türker, İ. H. (2022). Görsel sanatlar dersinde farklılıklara saygı değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması üzerine ampirik bir çalışma/An empirical study on gaining the value of respect for differences through activities in visual arts lesson. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (1), 220-232.
- Karagöz, T. (2019). *Ortaokul 8. sınıf görsel sanatlar eğitimi sürecinde uygulanan yeni bir yönetsel yaklaşım: Çoklu zekâ kuramı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karip, F. (2016). *Farklaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve çalışmalarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nyhammer, K. (2022). *A choice based art classroom with the application of the multiple intelligence theory and the impact at the elementary level*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bethel Üniversitesi.
- Sulaiman, S. ve Sulaiman, T. (2010). Enhancing language teaching and learning by keeping individual differences in perspective. *International Education Studies*, 3 (2), 134-142. DOI:10.5539/ies.v3n2p134
- Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (15), s. 164-172.
- Taşpınar, S.E. ve Kaya, A. (2016). Painting with the Multiple Intelligences: Defining Student Success and Permanence in Art Class. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (7), 259-264.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi Yayınevi, 3.Baskı
- Türk Dil Kurumu. (2023). "Zekâ" tanımı. [Çevrim-içi: <https://sozluk.gov.tr/>], Erişim Tarihi: 10.05.2023
- Özsoy, V. (2007). *Görsel sanatlar eğitimi resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara.
- Ünal-Karagüven, M. H. (2018). Çoklu zekâ teorisi ve eğitimde uygulamaları. *Academia Eğitimde Araştırma Dergisi*. 3 (2), s. 1-17.
- Yazıcı, N. (2019). *11-14 yaş grubu öğrencilerin görsel sanatlar dersine ilişkin tutumları ile sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara
- Yıldız, H. ve Ceylan, M. (2020). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ algıları ve matematik öğretim programında yer alan alana özgü problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (2), 777-792.

Exploring the Graduate Students' Opinions on Curriculum and Instruction Graduate Program

Assist. Prof. Dr. Ahmet Uyar

Hatay Mustafa Kemal University - Türkiye

ORCID: 0000-0001-9694-8629

ahmet_uyar23@hotmail.com

Dr. Burcu Karafil

Yalova University - Türkiye

ORCID: 0000-0001-7297-7871

burcu.karafil@yalova.edu.tr

Abstract

The purpose of this study was to examine the opinions of graduate students who received education in the field of Curriculum and Instruction Graduate Program (CIGP) regarding the teaching process. A case study design, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group consisted of 27 graduate students. The data was collected through interview technique. In the analysis of the data, content analysis technique was used. The students stated that they preferred the CIGP due to some reasons such as academic career, personal development, personal interest, solving problems related to education, providing benefits for students, having no other option, and the comprehensive nature of the CIGP. They emphasized that CIGP contributed to their professional and academic development and improved their academic writing skill, teaching skill, broadened their mind, and provided motivation for learning. On the other hand, the students stated that they faced problems related to academicians, themselves, policies, transportation, and distance education while taking education in CIGP. They expressed the strengths of the CIGP as its contribution to professional development. They also mentioned about the weaknesses of CIGP as the lack of practical studies, teacher-centered instruction, failure to provide scientific research skills, wide subject scope, inefficient classes, intensive homework, lack of statistics courses, lack of continuity of studies, lack of project work, and lack of opportunities for discussion. The students also emphasized the need for student-centered teaching and practical application in the CIGP. Lastly, they provided suggestions to academics and policy makers to make the CIGP more effective. They stated that curriculum evaluation, educational technologies, teaching methods and techniques, and teacher training should be offered in the CIGP.

Keywords: Curriculum, Higher education, Teaching, Curriculum and instruction.



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 3, pp. 227-250

Research Article

Received: 2023-04-19

Accepted: 2023-06-23

Suggested Citation

Uyar, A., & Karafil, B. (2023). Exploring the graduate students' opinions on curriculum and instruction graduate program, *E-International Journal of Educational Research*, 14(3), 227-250. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1285607>

INTRODUCTION

The progress of societies and the increase in welfare are directly related to the education given to their members (Kadıncı et al., 2023). Within the education system, higher education constitutes the highest level of education. Universities within the higher education system are prestigious and significant institutions in society, with the responsibility of conducting national and international scientific research, producing qualified human resources, providing quality education and teaching services, utilizing and disseminating scientific knowledge and applications for the benefit of society and all humanity (Erdem, 2013). Moreover, higher education has a crucial function in society which involves generating new knowledge, imparting it to students, and nurturing innovation (Su, 2012). Therefore, ensuring quality teaching in higher education is crucial for achieving positive student learning outcomes. This requires higher education institutions to meet the expectations of students and the needs of employers, both in the present and the future.

Graduates from universities tend to earn more than those without a degree. Furthermore, traditionally, university graduates experience better outcomes in terms of health, longevity, and family formation (Koshy, Cabalu, & Valencia, 2022). Additionally, higher education has resulted in significant changes in society, such as an increase in female participation in the labor force, as reported by the OECD in 2019. Higher education institutions have the potential to bring about social change and development and play a significant role in driving society forward. They are structured in a way that can both influence and be influenced by the society (Arabacı, 2011; Bağcı, 2016). Therefore, the success of higher education institutions is crucial for achieving social and sustainable development (Kurt & Gümüş, 2015). As can be understood, in the 21st century, higher education institutions have emerged as critical drivers of social, economic, and technological progress. These institutions are designed to provide individuals with the knowledge, skills, and competencies required to succeed in an ever-changing and competitive global landscape. As such, higher education has become a cornerstone of modern society, playing a critical role in shaping the future of our world. Universities and colleges have traditionally been viewed as the backbone of intellectual and scientific discovery, providing individuals with the tools and resources required to pursue their passions and make a difference in the world. Additionally, higher education institutions have been shown to contribute significantly to a country's ability to compete in the global marketplace, drive social well-being, and foster sustainable development. In this context, the role and importance of higher education institutions in the 21st century cannot be overstated.

Universities perform their responsibilities at different levels including undergraduate and graduate levels. The first stage of undergraduate education is aimed at producing intermediate human resources, whereas graduate education can be defined as a form of education that promotes individual and social development through the production, criticism, and research of knowledge (Atik, Yapıcıoğlu, Sever, 2020). After the increasing demand for higher education in Türkiye in the 1950s, significant developments were also experienced in graduate education. As Sağlam (2007) stated, the rate of dissemination and institutionalization of graduate education has accelerated all over the world after World War II. In this process, it is noteworthy that some regulations were made at the graduate level in parallel with the increasing number of universities in Türkiye. With the Law No. 4936 enacted in 1946, universities were given the duty of graduate education and research, and with the Law No. 7334 enacted in 1959, academies were also authorized to conduct graduate education and research. Later, with the Law No. 2547 enacted in 1981, graduate education was restructured to include master's (MA), doctorate (PhD), medical specialization, and artistic competence education (Sağlam, 2007). Graduate education, which started in other scientific fields in the 1950s in Türkiye, began in the field of education towards the end of the 1960s. The graduate education studies initiated by Ankara University Faculty of Education (Sciences) in 1969 continue with the responsibility of graduate schools and, after the 1980s, the institutes (social sciences/education sciences) in education and research activities (Bikmaz, Aksoy, Tatar, Altınyüzük, 2013).

One of the science fields that provides graduate-level education services in Türkiye is the Curriculum and Instruction (CI) program. The program started providing education and training at the undergraduate level in 1965 and at the graduate level in 1969. The program awarded its first graduates in the master's program in 1971 and in the PhD program in 1974 (Demirhan-İşcan & Hazir-Bikmaz, 2012).

Until 1997, the CI Graduate Program (CIGP) provided both undergraduate and graduate education services, but the four-year undergraduate program was closed as part of the restructuring of education faculties. Following this regulation, the CI department continued to offer activities aimed at providing students with expertise in the CI field through courses that develop students' knowledge, skills, and understanding of education science, as well as the development, evaluation, and scientific research skills of programs at the graduate level. Therefore, it can be said that this field of expertise has taken on significant responsibilities to ensure that the development and evaluation of programs in primary, secondary, high school, higher education, and adult education fields in Türkiye are carried out on scientific grounds (Kürüm Yapıcıoğlu, Atik-Kara and Sever, 2017).

Curriculum and instruction are the essential components of the educational process. The curriculum is a purposefully designed plan for learning, which involves organizing, sequencing, and managing interactions between the teacher and students (Su, 2012). It also outlines the standards that students are expected to meet (Majzub, 2013). Therefore, the curriculum not only provides the plans for learning but also the actual delivery of those plans.

The aim of graduate studies in the field of CI can differ among universities, but the overarching aim is to train students who possess the necessary skills, attitudes, and abilities to create educational programs, provide guidance on their implementation and assessment, specialize in curriculum design, and enhance the overall educational process. It appears that universities share these objectives when it comes to preparing graduates for these competencies (Kaya, 2014). To ensure that the CI program continues to be relevant, this field must keep itself updated with the social, cultural, economic, and political changes happening in the world. Given its essential role in enhancing the quality of the education system, this discipline must first evaluate its own curricula to effectively carry out its functions (Yapıcıoğlu, Kara, and Sever, 2016).

One may wonder about the extent of CI program equip students with the necessary knowledge and skills to fulfill their significant responsibilities through graduate programs. Despite being few in number, there are noteworthy studies that strive to address this inquiry and analyze the field from different angles. Yıldırım (2012) revealed the differences between CIGP in terms of course offerings. Erişti (2013) examined the profile of faculty members working in the field. Bümen and Aktan (2014) conducted a self-critical analysis of the CI field, while Çapuk (2014) compared graduate programs in CI in the US with those in Türkiye. Atik-Kara, Kürüm-Yapıcıoğlu and Sever (2020) examined the CIGP being implemented in Türkiye. Karakuş et al. (2020) analyzed the CI offering graduate education in Türkiye and the subjects of graduate and doctorate dissertations written in this field between 1974 and 2017. In addition to these studies, some studies (Semerci and Meral, 2007; Özdemir and Arı, 2008; Bıkmaz et al., 2013; Gömleksiz and Bozpolat, 2013; Kaya, 2014; Ozan and Köse, 2014; Kurt and Erdoğan, 2015; Kozikoğlu and Senemoğlu, 2015) have been carried out on examining the graduate and doctorate dissertations in CI.

As seen in the literature, studies that examine the CIGP in Türkiye are quite limited, and as such, further research is needed to better understand the field. Specifically, there is a need for more studies that take into account the opinions and experiences of graduate students in this program. While there are some studies that examine aspects such as program structure and faculty profiles, there is a lack of research that explores the perspectives of those who are actually going through the graduate program. It is crucial to investigate the opinions of graduate students in the field of CI because they represent the future of education. As individuals who have taken advanced training in this field, they have valuable insights into the current state of education and the direction in which it should be headed. By understanding their perspectives and experiences, researchers can identify areas of strength and areas for improvement within the field of CI. Additionally, the insights gained from such a study can inform the development of new strategies, and approaches can be used better to meet the needs of students and educators alike. Ultimately, the opinions of graduate students in the field of CI can provide important guidance for shaping the future of education and ensuring that it continues to evolve in positive and productive ways. Overall, more research is needed to improve our understanding of the effectiveness of CIGP in Türkiye. Therefore, the researchers hold the belief that the findings of this study will make great contribution to the field and the studies in CI. Accordingly, the following sub-problems were addressed:

- 1) What are the reasons for graduate students to take education in the CIGP?

- 2) What are the graduate students' opinions on the strengths of the CIGP?
- 3) What are the graduate students' opinions on the weaknesses of the CIGP?
- 4) What are the problems faced by the graduate students during their education process?
- 5) What are the graduate students' opinions on the benefits of the CIGP?
- 6) What are the graduate students' suggestions for the effectiveness of CIGP?
- 7) What are the graduate students' opinions on the topics that CIGP should offer?

METHOD

1. Research Design

The study was designed as a case study. In case studies, factors such as environment, individual, process, and events related to a particular situation are investigated comprehensively, and how these factors affect and are affected by the situation are examined in detail (Creswell, 2007; Yin, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2018). The case investigated in this study is the teaching processes of graduate students in the CIGP. The experiences of students in the teaching process were discussed in detail, and the current situation was revealed.

2. Study Group

The study group consisted of 27 graduate students who received education in the CIGP in the provinces of Afyon, Malatya, and Gaziantep, Türkiye. A typical case sampling method was used to select the students in the study group. Typical case sampling refers to cases that have enough information to explain the phenomenon being studied among the many similar cases in the population (Patton, 2005). At this point, it is a sampling method that includes individuals in the study group who can represent the population and do not differ from the population in terms of their characteristics (Marshall & Rossman, 2014). Descriptive data on the study group is presented in Table 1.

Table 1. Descriptive data of the study group

Participant Code	Gender	Education Level	Marital Status	Year of Work Experience
I1	Female	Master	Single	1-5 years
I2	Female	Master	Married	11-15 years
I3	Female	Master	Married	6-10 years
I4	Female	Master	Married	6-10 years
I5	Male	PhD	Married	11-15 years
I6	Male	PhD	Single	26 years and above
I7	Female	Master	Single	6-10 years
I8	Male	PhD	Married	11-15 years
I9	Female	Master	Married	11-15 years
I10	Female	Master	Married	11-15 years
I11	Male	PhD	Single	6-10 years
I12	Male	Master	Married	1-5 years
I13	Male	PhD	Married	11-15 years
I14	Female	Master	Married	11-15 years
I15	Male	PhD	Single	1-5 years
I16	Female	Master	Single	11-15 years
I17	Female	Master	Married	16-20 years
I18	Female	PhD	Single	1-5 years
I19	Female	PhD	Married	6-10 years
I20	Female	Master	Single	1-5 years
I21	Female	Master	Married	11-15 years
I22	Male	Master	Married	16-20 years
I23	Female	PhD	Married	1-5 years
I24	Female	Master	Married	11-15 years
I25	Male	PhD	Married	11-15 years
I26	Female	PhD	Married	11-15 years
I27	Male	PhD	Married	16-20 years

As seen in Table 1, 10 male and 17 female graduate students participated in the study. 15 of the students had master's degree and 12 of them had PhD degree. 19 of the students were married and 8 were single. The majority of the participants (n=12) had 11-15 years of work experience.

3. Data Collection Tool and Process

In the study, an open-ended question form developed by the researchers was used as the data collection tool. The draft form consisted of five questions. This form was presented to four experts, two of whom were in qualitative research and two were in the CI field. Two more questions were added to the form after receiving feedback from the experts. Finally, the open-ended question form was sent to an expert in Turkish Education to check its appropriateness in terms of language and clarity. The punctuation errors were corrected after receiving feedback from the expert. In the study, the graduate students' opinions were collected online. Therefore, the open-ended question form was prepared as Google Forms, and the relevant link was shared with the students. The data collection process was carried out in March 2023 and lasted for 14 days.

4. Data Analysis

The content analysis technique was used to analyze the data obtained from the study. Content analysis is an analysis technique in which word or word groups are coded, categorized, and themed in a way that reflects the essence of the content in a text, considering certain rules (Büyükoztürk et al., 2020). The main aim of content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the data obtained from the interview (Yıldırım and Şimşek, 2018). The data obtained were transferred to a Microsoft Word document. These documents were subjected to content analysis using the NVIVO program. Firstly, descriptive codes were assigned to the data in the document. Then, codes with common features were grouped under categories. As a result of the analysis, themes, categories, and codes were created. In the following process, the accuracy of these codes and their appropriateness under the relevant theme were checked, and the analysis process was completed. The analysis results of the interviews were presented in the findings section using frequency (f) and interviewer codes such as I1 (Interviewer 1), I2, I3, ..., I27. To ensure the coding reliability of the study, data analysis was carried out by two different researchers. Then the agreement between the analysis results of the researchers was examined, and the agreement percentage was calculated (Miles and Huberman, 1994). In this calculation, an agreement percentage of 92% was determined. Finally, the researchers came together and reached a consensus on the codes that showed disagreement.

FINDINGS

In this section, the findings obtained as a result of the analysis of the research data are presented. The findings regarding the reasons of the graduate students to take education in the CIGP are given in Figure 1.



Figure 1. Reasons of the students to take education in CIGP

When Figure 1 is examined, it is seen that students' reasons for choosing the CIGP include academic career, professional development, to be interested in this program, solving problems related

to education, providing benefits for students, having no other option, and the comprehensive nature of the CIGP. Some examples of students' opinions regarding this theme are as follows:

I15: "Throughout my undergraduate studies, I had an interest in education courses and I always imagined myself as an academician rather than a teacher. In addition, being involved in curriculum and being in the heart of this work makes me happy."

I18: "To scientifically identify the deficiencies in the curriculum in Türkiye, provide solutions, and actively contribute to improving the quality of the education system by working in the curriculum field."

I19: "To read and examine research on current topics related to teaching practices and curriculum, engage in discussions on these topics, conduct my own research, and be part of an intellectual group with whom I can discuss education at an advanced level."

I16: "I realized that I couldn't achieve sufficient development just by getting education related to my field, and I chose CIGP because it would provide me with a more comprehensive education for my profession."

I23: "I wanted to have graduate education in this field to contribute to the improvement of the education system and help identify and solve the existing deficiencies in the curriculum. Additionally, I want to provide the opportunity for children, who are our future, to have a comprehensive or effective curriculum for their multifaceted development."

I24: "The reason I chose this field is that this was the only suitable program for me to do a PhD in."

The opinions of the graduate students on the strengths of the CIGP process are shown in Figure

2.

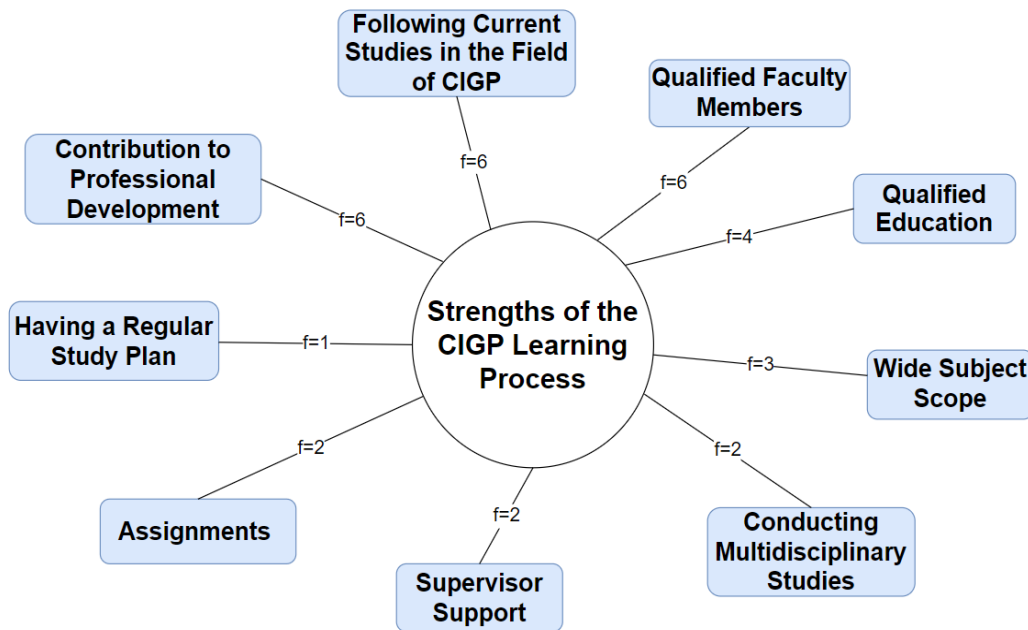


Figure 2. Students' opinions on the strengths of the CIGP

Students have identified the strengths of CIGP as contribution to their professional development, following current studies, qualified faculty members, qualified education, wide scope of subjects, multidisciplinary studies, supervisor support, assignments and having a regular study plan. Sample quotes from students regarding this theme are provided below:

I26: "During this process, it was very beneficial for us to take courses on learning-teaching methods that affect the learning process and can be applied in the classroom during the teaching process, as well as courses on assessment and evaluation. As a working teacher, I had the opportunity to apply the knowledge and skills I acquired during the courses in my own classrooms. I was able to see the points where I made mistakes or lacked in my classroom practices."

I24: "Taking courses from experienced and expert faculty members in their field is one of the strong aspects of the program. Additionally, the assignments we had to complete at the end of the courses led us to experience the research process firsthand and engage in academic work. I believe this has been useful for us in the process of writing our doctoral theses."

119: "The discussions we had about current educational practices, issues, and concepts in class activities, and the evaluation process where we had to design our own research by conducting a literature review on the topics of the courses we took are the strong aspects of the teaching process."

115: "It provides us with the opportunity to establish connections with related fields (such as English, social sciences, ecology, and natural sciences)."

The graduate students' opinions on the weaknesses of the CIGP are given in Figure 3.

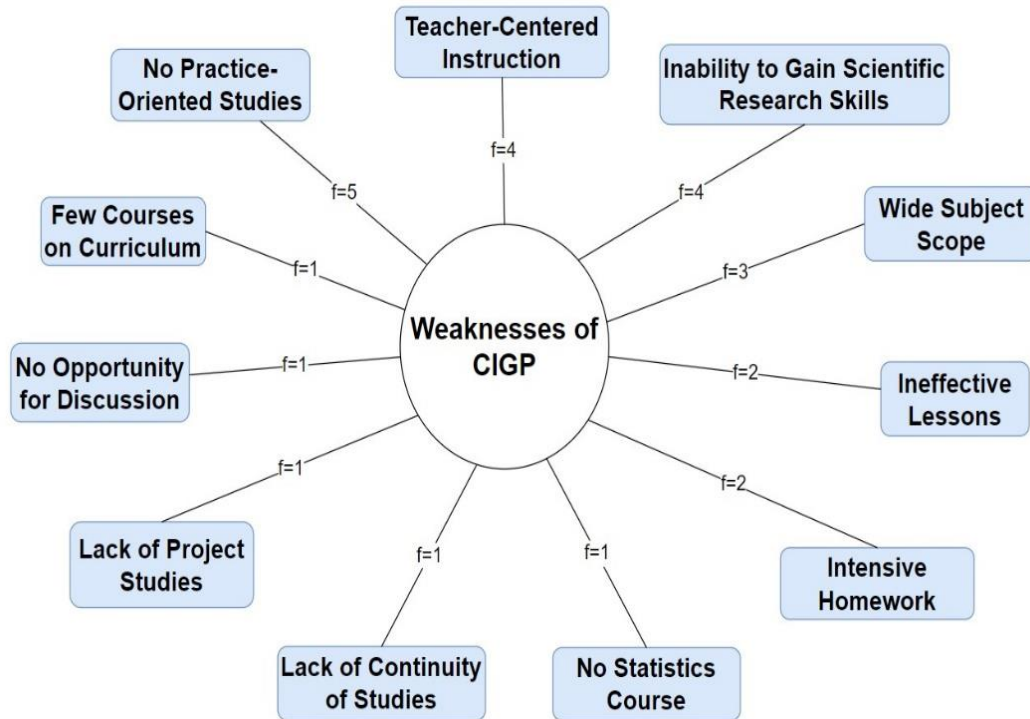


Figure 3. Students' opinions on the weaknesses of the CIGP

Students have expressed the weaknesses of CIGP as the lack of practical studies, teacher-centered instruction, failure to provide scientific research skills, wide subject scope, inefficient classes, intensive homework, lack of statistics courses, lack of continuity of studies, lack of project work, and lack of opportunities for discussion. Some sample quotes from students on this topic are provided below:

119: "I think that the development of scientific research methods (qualitative and quantitative) is inadequate in terms of improving skills. When conducting research, I had to proceed with uncertainty and rely on my professors for guidance."

126: "Some courses are covered too superficially. During the qualification process, I especially studied from various sources, but later on, I forgot many things. In courses, instead of unnecessary details, the essence of the subject can be given."

110: "There was no statistics course within the 1.5-year course curriculum. I think this is a very significant deficiency. I can say that graduate education is very inadequate without statistics."

127: "I can say that having only one course related to the curriculum is the weakest aspect. At the doctoral level, there was only one course on curriculum evaluation. For example, not having a curriculum development course is a major deficiency."

The opinions of the graduate students on the problems they faced while taking education in CIGP are shown in Figure 4.

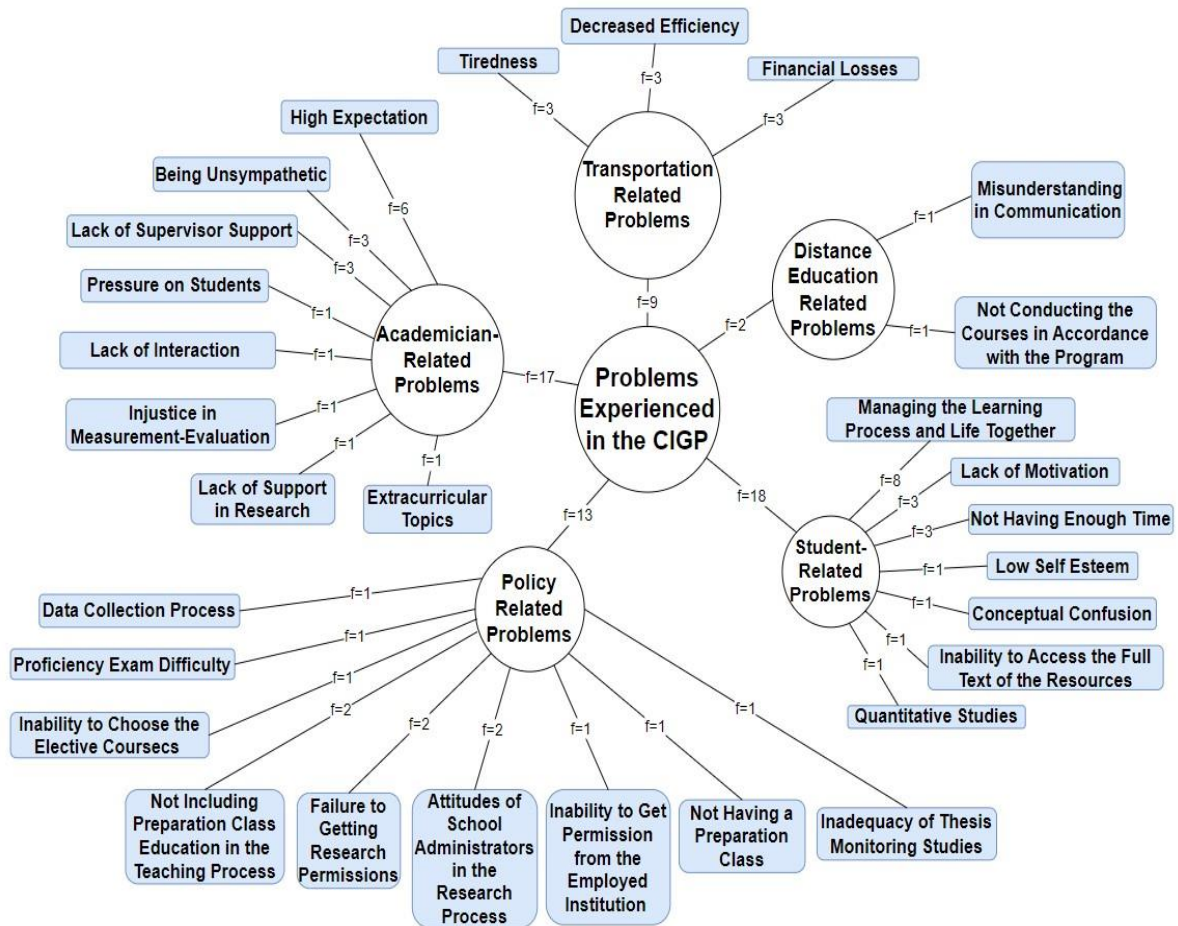


Figure 4. Problems faced while taking education in CIGP

Students have stated that they faced problems related to academicians, students, policies, transportation, and distance education while taking education in CIGP. Some examples of the opinions expressed by students on this theme are given below:

119: "Especially during the thesis period, which requires individual work, I experienced lack of motivation."

13: "Working and pursuing a master's degree at the same time was very challenging. I could not adapt well enough."

127: "Unfairness in exam evaluation by some instructors. Generally, the expectations of instructors from CI graduate students are high."

117: "Studying preparatory class was very unnecessary and a waste of time. Those who study in this field are teachers or educators, so what is the point of this preparation? If someone from another department chooses this program, they should take the preparatory class education."

125: "The qualification exam was very challenging for us. Since the instructors constantly scared us with the qualification exam, we couldn't study efficiently. There was always fear and we never felt competent enough."

126: "I have seen that especially thesis monitoring processes was not conducted effectively. This was challenging for me. My instructors on the thesis monitoring committees dismissed it without much explanation. As a result, towards the end of the thesis completion process, the instructors said a lot of things. If they had said these things on time, the process could have been easier for me. I think my thesis completion process unnecessarily prolonged."

17: "I realized that I read articles with less efficiency due to my fatigue during the commuting process, since I joined the program from a distant city."

14: "There were challenges during the distance education process. For instance, we had an instructor who did not hold the classes at the scheduled time and changed the day and time of the class at the

last minute. It was as if we had to tolerate constant changes in plans. It was a frustrating process for me, who likes to act planned and see ahead clearly.”

Students’ opinions on the benefits of the CIGP are given in Figure 5.

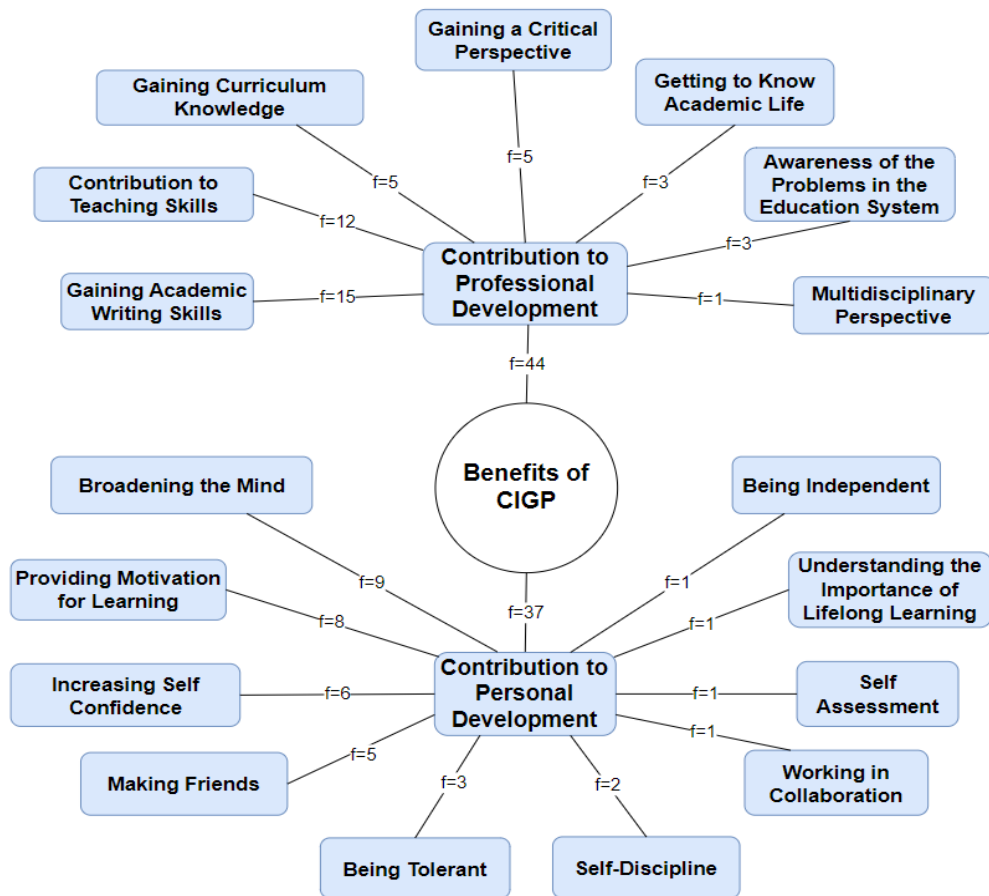


Figure 5. Students’ opinions on the benefits of the CIGP

Students have expressed that CIGP contributes to their professional and academic development. Here are some quotes from students regarding this theme:

I26: “In academic terms, I conducted more research and examined more national and international sources. I realized my shortcomings better. I learned how to conduct research. I gained knowledge on topics such as how to write an article and how to access different sources. I particularly believe that I learned the academic article writing process.”

I18: “I have pushed my cognitive limits a lot and created a desire for learning. It has also increased my self-confidence emotionally and allowed me to be better in my field. I realized that I could gain some competencies in my program and profession during the process while striving to learn what I know.”

I4: “The program provided me with the opportunity to improve myself. It was very beneficial in terms of developing both academic and professional skills. Additionally, it gave me the chance to closely observe the academic world. It helped me develop a more critical perspective to evaluate what is good and bad in the education world.”

I23: “I believe that I have become better at thinking in detail about the problems of educational programs and searching for solutions.”

I22: “It contributed to my personal and academic development. I feel like I developed a scientific perspective. It had positive contributions to changing my perspective.”

The students’ opinions on what should be done to make the CIGP more effective are shown in Figure 6.

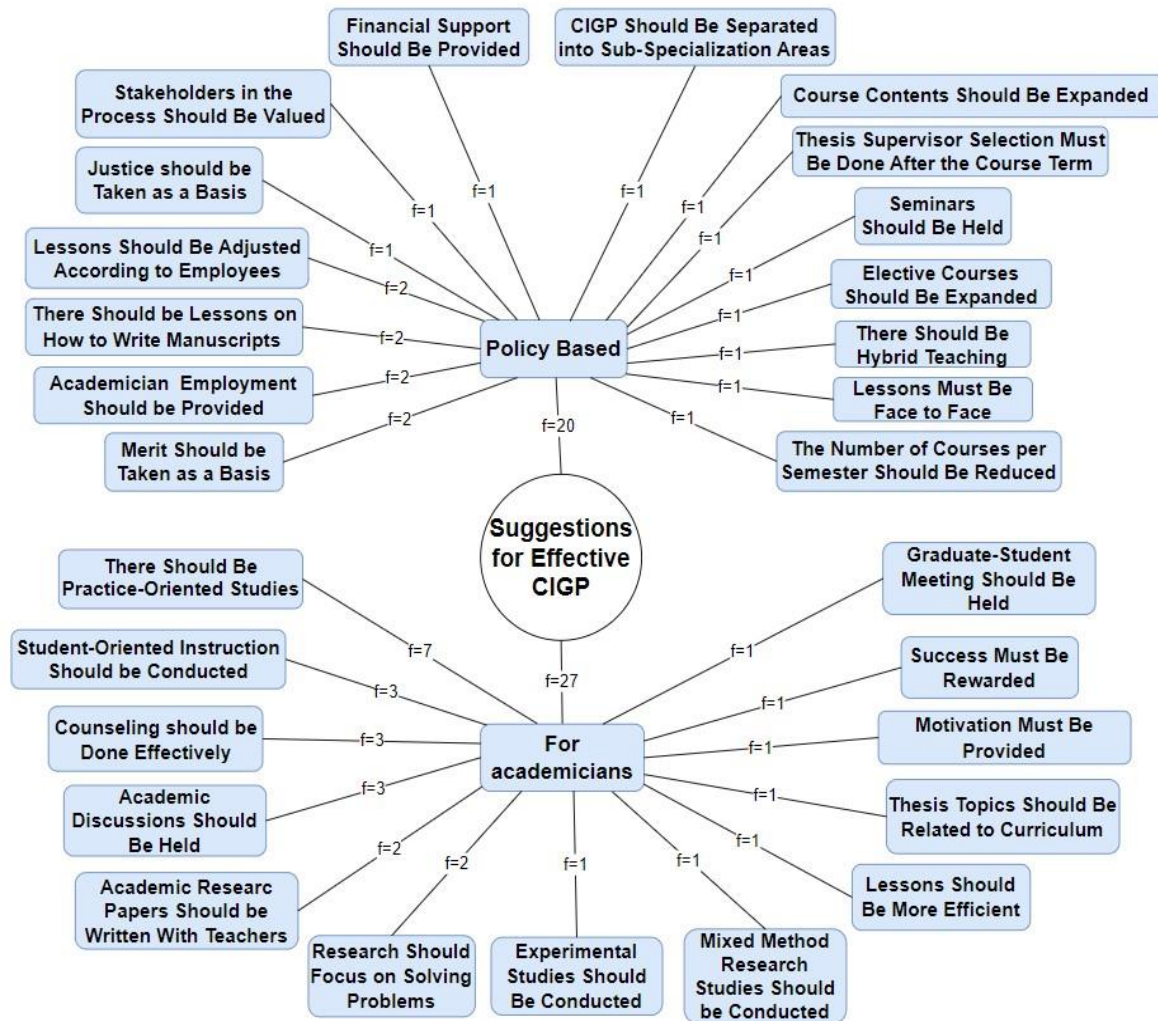


Figure 6. Students' suggestions for the effectiveness of CIGP

Students have provided suggestions to academics and policy makers to make the CIGP more effective. Examples of quotations from students' opinions on this topic are given below.

115: "I would like to see a practical course on curriculum development with the collaboration between the Ministry of National Education and the Council of Higher Education. I would like to be involved in a curriculum development process."

15: "They should focus more on practice than theory, increase practical trainings, and conduct research by examining school problems and planned applications on-site."

119: "Collaborating with professors on research articles during the course process, especially practicing extensively in the scientific research methods course."

19: "I think this is a question that involves many stakeholders. But the first answer to the problem in all aspects should be "merit". If there is merit in the recruitment of administrative staff, the recruitment of academic staff, and the selection of graduate students, things can be better."

127: "Writing articles is one of the most important works that graduate students should produce. In this context, there should be a course that explains in detail the stages of topic selection and writing articles."

116: "CIGP is for teachers, so having classes outside of our working hours, in the evenings or on weekends, has a positive impact. This way, we do not leave our students without a teacher while receiving our education."

112: "Creating separate sections for different areas of expertise (curriculum development, curriculum evaluation, teaching processes)."

The students' opinions about the topics that CIGP should offer are presented in Table 7.

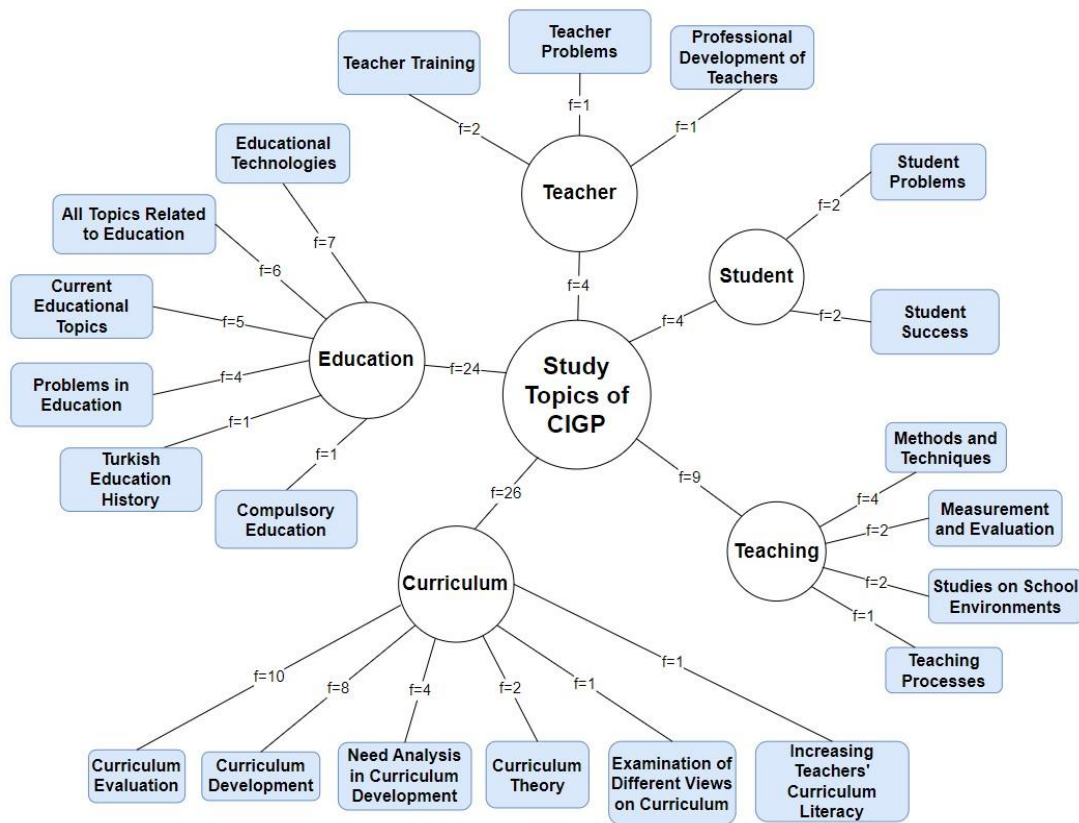


Figure 7. Students' opinions about the topics that CIGP should offer

Students have stated that works should be done on curriculum, education, teaching, teachers, and students related to the CIGP. Some sample quotes from students on this topic are given below:

I2: "All efforts towards evaluation, curriculum, determining the effectiveness of different teaching methods, teacher education systems, student characteristics that affect learning and success, and student assessment can be examined."

I23: "Topics can be studied for each stage of curriculum development. These stages include needs analysis, curriculum design, curriculum implementation, curriculum evaluation. In addition, topics can be studied for each component of the curriculum (objectives, educational situations, learning-teaching processes, evaluation). Each of these can be studied in sections for their respective sub-branches."

I11: "National problems in education, the use of information and communication technologies in education, teachers' problems, students' problems, and current educational issues in the world can be studied"

I5: "Any research conducted in the school environment in the field of application will be more efficient in achieving the goals of CIGP."

RESULTS, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

This study examined the graduate students' opinions on the CIGP. The first sub-problem tried to explore the reasons of the graduate students for preferring the CIGP. The findings of this study suggest that graduate students are motivated to enroll in the CIGP for a variety of reasons, including academic and professional development, personal interest, and desire to address educational challenges. The comprehensive nature of the program, as well as its potential to help students and keep up with current developments, were also cited as important factors in their decision to enroll. Wen and Sha (2014) stated that many undergraduate students pursue graduate studies with the belief that it would be easier for them to secure good job opportunities. Alabaş, Kamer and Polat (2012) obtained the finding that personal growth, professional advancement in the field of education, pursuing an academic career, acquiring comprehensive knowledge in the field, enhancing the quality of teaching profession, and

developing profound expertise in the profession were among the reasons for having a master degree. Çepni, Kılınç and Kilcan (2018) revealed that students perceive grauate education as an opportunity to address academic shortcomings and enhance their academic lives. This suggests that participants view graduate education as the initial step towards becoming an academician, with the intention of pursuing it as a pathway to achieve that goal. Additionally, the study results demonstrated that most of the students starting graduate education aim to be an academic member. In the study conducted by Mavundla (2021) half of the participants indicated that they furthered their education in pursuit of more opportunities. These findings have important implications for universities and educational institutions in terms of designing programs that meet the diverse needs and motivations of graduate students, and providing support for their academic and professional growth. By understanding the reasons behind students' preferences for certain programs, institutions can better tailor their offerings to meet the needs of their students and ensure their success.

Within the second sub-problem of the study, it has become clear that the CIGP has numerous strengths that contribute significantly to the professional development of graduate students. The program boasts qualified instructors, offer qualified education, enable them to conduct literature review, and support students through supervisor and administrative staff assistance. The program also offers a wide scope of subjects, encourages multidisciplinary collaboration, assigns homework, provides preparatory class education, and emphasizes regular study plans. These findings suggest that students who pursue this program can expect to gain a strong foundation in the field of education and develop a range of valuable skills and knowledge. By engaging with qualified instructors who prioritize current research and offering a diverse range of subject matter, students are equipped to tackle the complexities of the education sector. Additionally, the program's emphasis on collaboration ensures that graduates are well-prepared to work in diverse environments and engage with a variety of stakeholders. The implications of these findings are significant for both students and employers in the education sector. In the study conducted by Bueno (2019) the strengths of the CI reported by the accreditation team are as follows: 1) integrating nine enhancement courses, 2) assignment of the supervisor after being admitted to the program, 3) books, guides, manuals and other instructional materials prepared by faculty members, 4) physical conditions of the classes such as multimedia equipment, 5) Ensuring systematic deployment of the process and compliance with the standards. Graduates of CIGP are likely to be highly skilled and knowledgeable, making them attractive candidates for a range of positions within the education sector. Employers can feel confident that graduates of this program have been trained to the highest standards and possess the skills necessary to excel in their roles. In conclusion, the strengths of the CIGP highlighted in these findings suggest that it is an excellent choice for students who wish to pursue a career in education. By providing a comprehensive and rigorous education, the program equips graduates with the skills, knowledge, and expertise necessary to succeed in a challenging and rapidly evolving field.

Based on the findings presented, it is evident that the CIGP has some weaknesses that impact the experience of students. The identified weaknesses suggest that the program may not be providing the necessary skills and knowledge for students to succeed in the education sector fully. The lack of practical studies, scientific research skills, and opportunities for discussion can limit the program's effectiveness in preparing students for real-world challenges. The identified weaknesses may also impact the ability of students to engage with and apply the knowledge gained through the program. To address these weaknesses, the program may need to consider revising its curriculum to incorporate more practical studies, scientific research skills, and opportunities for discussion. The program can also benefit from incorporating more statistics courses and focusing on providing continuity in studies and project work. Additionally, the program may need to address issues related to teacher-centered instruction and inefficient classes, which can negatively impact the learning experience of students. In conclusion, while the CIGP has several strengths, the identified weaknesses highlight the need for the program to review its curriculum and make changes to address the concerns raised by graduate students. By doing so, the program can ensure that students receive the education and training necessary to succeed in the education sector and overcome the challenges faced during their studies. Aydın, Özfidan and Carothers (2017) addressed five major challenges to curriculum and instruction as follows: the changing demographics in educational institutions, the frequent policy changes, the role of emerging technologies

in school settings, globalization with diversity, the refugee and immigration issue. [Sever, Yapıcıoğlu and Atik \(2019\)](#) examined CIGP in Türkiye based on field experts' views. The findings revealed the problems raised in the development of the field were gathered under the themes of quality of the studies, basic terms, expert recognition and cooperation with different institutions. [Gözütok, Alkın, and Ulubey \(2010\)](#) listed the problems in the CI master's program as the lack of course types, the program's failure to adopt an interdisciplinary approach, and the lack of practice. [Demirbolat \(2005\)](#) suggested that the number of elective courses should be increased for students who continue their graduate education and that the programs should be practical.

The findings suggest that students in the CIGP have encountered various problems related to academicians, themselves, policies, transportation, and distance education. These challenges may have significant implications for the students' overall educational experience and ability to succeed in the program. Additionally, these challenges can negatively impact students' learning experience and hinder their ability to succeed in the program. [Potane and Mariano \(2022\)](#) found that students had difficulties in focusing on their studies while having graduate education. In the study of [Sever, Yapıcıoğlu and Atik \(2019\)](#), field experts criticized the fact that instructors prefer to have the students do presentations during the learning-teaching process more and that they do not apply a variety of teaching methods. [Çapuk \(2014\)](#) compared graduate programs in Türkiye and found that teacher-centered methods are commonly used, while student-centered instruction is more prevalent in the USA. Interestingly, while teaching and learning processes are a popular topic in theses and studies, instructors tend to use limited methods and techniques when teaching, indicating a gap between research and practice. Instructors who majored in different fields face challenges such as language barriers, differing perspectives, and a tendency to focus on courses related to their profession, which can create a disconnect between their goals and what they actually do. According to [Erişti \(2013\)](#), there are a significant number of instructors who either have completed or are currently pursuing undergraduate, master or doctoral degrees in fields of science that differ from their area of instruction. Similarly, a study by [Gözütok, Alkın, and Ulubey \(2010\)](#) identified instructors with different undergraduate and graduate education as a potential issue. This problem may be due to the lack of a graduate program in the relevant field. To address this issue, one possible solution could be to establish specific criteria for instructor selection based on the requirements of the field. Consequently, it is crucial to evaluate the effectiveness of graduate education programs. These programs aim to cultivate a skilled workforce, enhance research and development capabilities, and produce academic and industry experts. Through scientific research, it is important to identify and propose solutions for these problems.

The findings indicated that students often face multiple challenges when it comes to managing their academic work and personal life. Some of the most common problems identified include managing the learning process and life simultaneously, which can be challenging for students who are balancing school with work or other responsibilities. Another common issue identified was a lack of motivation, which can make it difficult for students to stay focused and engaged in their studies. This lack of motivation can be due to a variety of factors, such as feeling overwhelmed, experiencing academic difficulties, or struggling with mental health issues. The finding also highlights the importance of self-esteem and research skills in academic success. Students who lack self-esteem may struggle with confidence in their abilities and may be less likely to take risks or pursue opportunities. Similarly, students who struggle with research skills may have difficulty conducting effective research, which can impact their ability to produce high-quality work. Overall, this finding underscores the need for students to develop strong time management, motivation, self-esteem, and research skills in order to succeed academically. It also suggests that universities and educational institutions can support students by providing resources and support to help them overcome these challenges. Students also mentioned about the travelling problems and online education-related problems. Transportation challenges may impact students' ability to attend classes, access resources, or participate in activities related to the program. Distance education challenges may also impact students' ability to access resources, communicate with instructors or peers, and engage in the program effectively. [Aydın, Özfidan and Carothers \(2017\)](#) highlighted that to guarantee that educational systems continue to meet the needs of society, teachers, teacher educators, policymakers, and families must work together to overcome the challenges. The implications of these findings are significant, as the identified challenges can negatively

impact the students' overall educational experience and ability to succeed in the program. It is essential for the program to take steps to address these challenges and provide support and resources to help students overcome them. This may involve offering additional resources or support services, improving communication and feedback mechanisms, or implementing changes to program policies or structure. In conclusion, the challenges faced by students in the CIGP related to academicians, students, policies, transportation, and distance education are significant and require attention from the program. By addressing these challenges, the program can provide students with a better overall educational experience and increase their ability to succeed in the program and the education sector.

Students have expressed that CIGP contributes to their professional and academic development. They indicated that this program enabled them gain academic writing skill and contributed to their teaching skills. Academic writing is a crucial skill for graduate students as it is a key component of their academic and professional development. Effective academic writing requires the ability to clearly articulate complex ideas and arguments, and to support them with evidence from credible sources (Defazio, Jones, Tennant, Hook, 2010). It is essential for graduate students to master the mechanics of academic writing, such as proper citation and referencing, as well as the technical aspects, such as organization and structure. Furthermore, graduate students must be able to write clearly and concisely that is appropriate for their intended audience, whether it is their professor, academic peers, or a wider audience of professionals in their field. Developing strong academic writing skills is not only important for success in graduate studies, but also in future academic and professional endeavors, as it allows for effective communication of ideas and research findings.

Additionally, graduate student stated that CIGP increased their curriculum knowledge. Teachers' knowledge and understanding of the curriculum are essential for the effective implementation of educational programs. The curriculum provides the framework for teaching and learning, and teachers play a critical role in interpreting and adapting it to meet the needs of their students. In this sense, teachers are individuals who form the basis of a nation. (Karafil & Oğuz, 2019). As teachers become more knowledgeable about teaching practices and implement the curriculum in the best way possible in the classroom, the learning process can be much more effective. Therefore, regardless of who prepares the curriculum, teachers should make a great effort to understand and learn it (Alsubaie, 2016). Based on this, it can be argued that teachers with strong curriculum knowledge can identify gaps and make adjustments to the curriculum as needed to ensure that it remains current and relevant. Without this foundational knowledge, teachers may struggle to deliver high-quality instruction, leading to gaps in learning and missed opportunities for students. Therefore, the findings in this study are crucial in terms of ongoing professional development opportunities for teachers.

The sixth sub-problem of the study have provided suggestions to academics and policy makers to make the CIGP more effective. For policymakers, graduate students suggested that academic employment should be provided, which shows that teachers have worries related to being employed as an academician. Additionally, they stated that there should be lessons on academic writing. Academic writing can be challenging for beginners and graduate students due to its technical nature (Chakma, Li & Kabuhung, 2021). While academic writing is difficult for everyone, certain writers may face additional obstacles (Langum & Sullivan, 2020), with graduate students perhaps being the most affected. This is because they are required to conduct scientific research, contribute to the existing body of literature, and specialize in a particular field (Kabaran, 2022). An academic writing lesson can provide numerous benefits for graduate students. Firstly, it can improve their writing skills, allowing them to communicate their research and ideas more effectively. This, in turn, can lead to better grades and more successful academic careers. Secondly, it can help students learn how to properly cite sources and avoid plagiarism, an essential skill in academia. Additionally, an academic writing class can help students develop critical thinking skills, as they are required to analyze and evaluate various sources and arguments. Finally, such a class can provide students with valuable feedback from peers and instructors, allowing them to refine their writing and communication skills even further.

Students also stated that supervising process should be done effectively, academic discussions should be held. According to Halse and Malfroy (2010), supervisors who are assigned to graduate students play a crucial part in their training and research. The quality of supervision is closely linked to

the progress of the student, highlighting the significance of this role in higher education. [Çepni, Kılınc and Kılcan \(2018\)](#) indicated that certain participants perceive graduate education as a challenging phase that requires significant support from an advisor. Several studies have also provided evidence highlighting the crucial role of a thesis advisor in enhancing the quality of graduate education ([Sezgin, Kılınc, and Kavgacı, 2012](#); [Ünver, 2003](#)). [Chidi and Sylvia \(2020\)](#) found that supervisor related factors contribute to the delay of graduate students' completion of their thesis/dissertation. [Doğan and Bıkmaz \(2015\)](#) suggest that the relationship between a supervisor and their student can impact and shape the emotional and professional growth of the student. According to [Bacwayo, Nampala, Oteyo \(2017\)](#), supervisors have a responsibility to assist students in discovering and pursuing their interests. To achieve this, supervisors should offer direction on which books and journal articles to read. By doing so, students will feel that their supervisor is invested in their work and is providing valuable input ([Bacwayo, Nampala, Oteyo, 2017](#)). Based on the information presented in the literature it can be argued that graduate students feel that they do not get the required support from their supervisors. It is essential for universities to provide proper training and support for supervisors to ensure that they are equipped with the necessary skills and knowledge to guide their students effectively. Additionally, universities should encourage open and regular communication between supervisors and students, as this can help to identify and address any issues that may arise during the supervision process. The finding that students believe that effective supervision and academic discussions are essential highlights the importance of these factors in graduate education. Universities and regulatory bodies must continue to continue to prioritize these aspects of graduate education to ensure that students receive the support and guidance necessary to achieve their academic goals.

The last sub-problem of the study addressed the students' opinions on the topics that CIGP should offer. Students have stated that works should be done on curriculum, education, teaching, teachers, and students related to the CIGP. Similarly, in the study of [Sever, Yapıcıoğlu and Atik \(2019\)](#) it was indicated that CIGPs required course reorganization. The findings highlighted issues such as outdated course content, similarities in course material, an imbalance between theory and practice, and a lack of course variety. The study also examined the teaching and learning processes and the evaluation methods used in the courses. One of the most significant criticisms was the inadequacy of courses to incorporate recent developments in the field. [Bümen and Aktan \(2014\)](#) suggest that the lack of diversity and options in our education system and its distance from fields such as philosophy, politics, and sociology may be responsible for this inadequacy. In the CIGP field, research on teaching and learning processes is abundant, but the number of courses dedicated to this topic in the program is relatively limited. Similarly, while curriculum evaluation is a popular research topic, there are few courses in the program specifically dedicated to this subject ([Kürüm-Yapıcıoğlu, Atik-Kara, and Sever, 2015](#)). [Sümer \(2014\)](#), in a chapter written for the international curriculum studies handbook, also criticizes the lack of practice-based courses. Furthermore, [Çapuk's \(2014\)](#) comparative study highlights that while the US emphasizes practice-based courses, Türkiye does not have such courses. However, experts in the field suggest that there may not be enough practice-based content or courses to effectively teach the skills required for the field. Therefore, to achieve a balance between theory and practice in graduate education, it is essential to offer a variety of courses that teach basic knowledge and skills related to the field, and to update the course content regularly in line with developments in the field to ensure the sustainability of the program.

In conclusion, this study has shed light on the opinions of graduate students in the CI field in Türkiye, identifying both strengths and weaknesses of the program. The findings suggest that while students appreciate the comprehensive nature of the program and its potential to address educational challenges, there are also areas for improvement, such as the need for more practical experience and greater emphasis on research. These insights can be valuable for universities and educational institutions seeking to develop effective graduate programs in the field of CI. By taking into account the perspectives and experiences of graduate students, institutions can better tailor their programs to meet the diverse needs and motivations of their students, ultimately contributing to the overall improvement of the education system. Overall, this study underscores the importance of continued research into the effectiveness of graduate programs in education and highlights the need for ongoing efforts to improve

and evolve these programs to meet the changing needs of students and educators. Based on the results of the study, the following suggestions and future research directions can be considered:

Despite promising findings of this study, it has some limitations. This study is limited to 27 graduate students who had graduate education in three different Provinces in Türkiye. More comprehensive studies can be conducted by including graduate students from different provinces. The data of the study were obtained through the open-ended questions prepared by the researchers. In the following studies, online or face-to-face interviews can be conducted with graduate students. Lastly, the current study focused on the graduate students' opinions. In the following studies participants' personal characteristics (education level, marital status, year of work experience) can be utilized to make comparisons and interpretations.

Lisansüstü Öğrencilerinin Eğitim Programları ve Öğretim Lisansüstü Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Uyar

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0001-9694-8629

ahmet_uyar23@hotmail.com

Dr. Burcu Karafil

Yalova Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0001-7297-7871

burcu.karafil@yalova.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanında eğitim alan lisansüstü öğrencilerin öğretim sürecine ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu EPÖ alanında lisansüstü eğitim almış 27 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri, görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Öğrenciler, akademik kariyer, kişisel gelişim, kişisel ilgi, eğitimle ilgili sorunları çözme, öğrencilere fayda sağlama, başka seçeneğinin olmaması ve alanın kapsamlı olması gibi nedenlerle EPÖ alanında lisansüstü eğitim almayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu programın mesleki ve akademik gelişimlerine katkıda bulunduğunu, akademik yazma becerilerini, öğretme becerilerini geliştirdiğini, zihinlerini genişlettiğini ve öğrenme için motivasyon sağladığını vurgulamışlardır. Buna karşın öğrenciler EPÖ alanında eğitim alırken akademisyenler, kendileri, politikalar, ulaşım ve uzaktan eğitim ile ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, EPÖ'nün güçlü yönünün mesleki gelişime katkı sağlaması olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca uygulamalı çalışmaların olmaması, öğretmen merkezli öğretim, bilimsel araştırma becerilerinin sağlanamaması, geniş konu kapsamı, verimsiz sınıflar, yoğun ödevler, istatistik derslerinin olmaması, çalışmaların sürekliliğinin olmaması, proje çalışması ve tartışma fırsatlarının olmaması gibi zayıf yönlerinden de bahsetmişlerdir. Öğrenciler ayrıca EPÖ alanında öğrenci merkezli öğretime ve pratik uygulamaya ihtiyaç duyulduğunu vurgulamışlardır. Son olarak, öğrenciler, EPÖ alanının daha etkin olabilmesi için akademisyenlere ve politika yapıcılara önerilerde bulunmuşlardır. Program değerlendirme, eğitim teknolojileri, öğretim yöntem ve teknikleri ve öğretmen eğitiminin EPÖ alanında yer verilmesi gereken konular olduğunu dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Program, yükseköğretim, öğretim, program ve öğretim.



**E-Ululararası
Eğitim
Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 3, ss. 227-250

Araştırma Makalesi

243

Gönderim: 2023-04-19

Kabul: 2023-06-23

Önerilen Atıf

Uyar, A., & Karafil, B. (2023). Lisansüstü öğrencilerinin eğitim programları ve öğretim lisansüstü programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *E-Ululararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 227-250. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1285607>

Genişletilmiş Özet

Problem: Yükseköğretim, eğitim sistemi içindeki en yüksek eğitim düzeyini oluşturmaktadır. Yükseköğretim sistemi içinde yer alan üniversiteler, ulusal ve uluslararası bilimsel araştırma yapma, nitelikli insan kaynağı yetiştirme, kaliteli eğitim ve öğretim hizmetleri sunma, bilimsel bilgi ve uygulamaları toplum yararına kullanma ve yayma sorumluluğu ile toplumda saygın ve önemli kurumlardır (Erdem, 2013). Yükseköğretim kurumları, toplumsal değişim ve gelişme sağlama potansiyeline sahiptir ve toplumu ileriye götürmede önemli bir rol oynamaktadır (Arabacı, 2011; Bağcı, 2016). Bu nedenle, yükseköğretim kurumlarının başarısı, sosyal ve sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması için çok önemlidir (Kurt ve Gümüş, 2015).

Üniversiteler lisans ve lisansüstü düzeylerde olmak üzere farklı düzeylerde sorumluluklarını yerine getirmektedir. Lisans eğitiminin ilk aşaması orta düzeyde insan kaynağı yetiştirmeyi hedeflerken, lisansüstü eğitim bilgiyi üreten, eleştiren ve araştıran bireysel ve toplumsal gelişimi destekleyen bir eğitim biçimi olarak tanımlanabilir (Atik, Yapıcıoğlu, Sever, 2020). Türkiye’de yükseköğretime olan talebin 1950’lerde artmasıyla birlikte, lisansüstü eğitimde de önemli gelişmeler yaşanmıştır. II. Dünya Savaşı sonrasında lisansüstü eğitimin yaygınlaşması ve kurumsallaşması dünya genelinde hızlanmıştır. Bu süreçte, Türkiye’deki üniversitelerin sayısındaki artışa paralel olarak lisansüstü düzeyde bazı düzenlemeler yapıldığı dikkat çekicidir. 1946 yılında çıkarılan 4936 sayılı Kanun ile üniversitelere lisansüstü eğitim ve araştırma görevi verilirken, 1959 yılında çıkarılan 7334 sayılı Kanun ile akademiler de lisansüstü eğitim ve araştırma yapma yetkisi kazanmışlardır. Daha sonra, 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Kanun ile lisansüstü eğitim yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanat dalında yeterlilik eğitimlerini de kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılmıştır (Sağlam, 2007). Türkiye’de diğer bilim alanlarında 1950’lerde başlayan lisansüstü eğitim, eğitim alanında 1960’ların sonunda başlamıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından 1969 yılında başlatılan lisansüstü eğitim çalışmaları, 1980’lerden sonra da enstitülerin (sosyal bilimler/eğitim bilimleri) sorumluluğunda eğitim ve araştırma faaliyetleriyle devam etmektedir (Bıkmaz, Aksoy, Tatar, Altınyüzük, 2013).

Türkiye’de lisansüstü eğitim hizmeti veren bilim alanlarından biri de Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) programıdır. Program, lisans düzeyinde eğitim vermeye 1965 yılında başlamış ve lisansüstü düzeyde eğitim vermeye 1969 yılında başlamıştır. Program, yüksek lisans programında ilk mezunlarını 1971 yılında ve doktora programında ise 1974 yılında vermiştir (Demirhan-İşcan & Hazir-Bıkmaz, 2012). EPÖ alanında lisansüstü çalışmaların hedefleri üniversiteler arasında farklılık gösterse de genel amaç öğrencileri eğitim programları oluşturma, uygulama ve değerlendirmelerinde rehberlik sağlama, program tasarımı uzmanlaşma ve genel olarak eğitim sürecini geliştirme konusunda gerekli beceri, tutum ve yeteneklere sahip bireyler olarak yetiştirmektir (Kaya, 2014).

Türkiye’de EPÖ alanında lisans üstü programlarını inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır ve bu nedenle alana daha iyi bir anlayış kazandırmak için özellikle, bu programlarda lisansüstü eğitim alan öğrencilerin görüşleri ve deneyimlerini dikkate alan daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu alanda ileri düzeyde eğitim alan bireyler olarak, öğrenciler eğitimin mevcut durumu ve hangi yönde ilerlemesi gerektiği hakkında değerli görüşlere sahiptirler. Bu nedenle, bu araştırmanın temel amacı EPÖ alanında eğitim alan lisansüstü öğrencilerinin öğretim sürecine ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma bulgularının EPÖ alanındaki çalışmalara büyük katkı sağlayacağı düşünülmüş, bu doğrultuda, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin EPÖ alanında lisansüstü eğitim almalarının nedenleri nelerdir?
2. Öğrencilerin EPÖ alanında lisansüstü eğitim sürecinin güçlü yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin EPÖ alanında lisansüstü eğitim sürecinin zayıf yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin EPÖ alanında lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
5. Öğrencilerin EPÖ alanında lisansüstü eğitim sürecinin faydalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğrencilerin EPÖ alanında lisansüstü eğitim sürecinin daha etkili olmasına ilişkin önerileri nelerdir?
7. Öğrencilerin EPÖ alanında lisansüstü eğitim sürecinde yer alması gereken ders konularına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem: EPÖ alanında lisansüstü eğitim almış öğrencilerin öğretim süreçlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırları belirlenmiş bir ya da birkaç konuya ait durumun anlaşılması ve netlik kazanması için çeşitli veri toplama araçları ile derinlemesine incelemelerin yapıldığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007; Yin, 2017). Bu çalışmada incelenen durum EPÖ alanında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin öğretim süreçleridir. Öğrencilerin öğretim sürecinde yaşadıkları detaylı olarak ele alınmış ve mevcut durum ortaya koyulmuştur.

Çalışma grubu Afyon, Malatya ve Gaziantep illerinde EPÖ alanında lisansüstü öğrenim almış 27 mezun öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğrenciler belirlenirken tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme, evreni temsil yeteneği olan ve sahip olduğu özellikler bakımından evrenden farklılaşmayan bireylerin çalışma grubuna dâhil edildiği örnekleme yöntemidir (Marshall & Rossman, 2014). Çalışmaya 10 erkek ve 17 kadın öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 15'i yüksek lisans, 12'si doktora mezunudur. Öğrencilerin 19'u evli 8'i ise bekârdır. Öğrencilerin 6'sının 1-5 yıl, 5'inin 6-10 yıl, 12'sinin 11-15 yıl, 3'ünün 16-20 yıl, 1'inin 26 yıl ve üstü hizmet yılına sahip olduğu söylenebilir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Taslak görüşme formu 5 adet sorudan oluşmuştur. Bu form ikisi nitel araştırmalarda, ikisi EPÖ alanında dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman dönütleri sonrası forma iki adet soru eklenmiştir. Son olarak görüşme formu dil ve anlatım açısından uygunluğunun kontrolü için Türkçe Eğitimi alanında bir uzmana iletilmiştir. Uzman dönütü sonrası noktalama işaretlerindeki eksiklikler giderilmiştir. Çalışmada öğrencilerin görüşleri çevrimiçi olarak toplanmıştır. Google formlar kullanılarak oluşturulan çevrimiçi görüşme formunun erişim linki öğrencilere iletilmiştir. 2023 yılı Mart ayı içerisinde gerçekleştirilen veri toplama süreci 14 gün sürmüştür.

Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi; belirli kurallar dikkate alınarak bir metinde yer alan içeriğin özünü yansıtacak biçimde kod, kategori ve tema şeklinde kelime ya da kelime gruplarının oluşturulduğu bir analiz tekniğidir (Büyükköztürk, vd., 2020). Öğrenci görüşmelerinden elde edilen Microsoft Word dokümanına aktarılmıştır. Bu dokümanlar NVivo 11 programı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Öncelikle dokümandaki verilere tanımlayıcı kodlar verilmiştir. Bu aşamadan sonra ortak yönleri olan bu kodlar kategoriler altında toplanmıştır. Analiz sonucunda tema, kategori ve kodlar oluşmuştur. Sonraki süreçte; bu kodların doğruluğu ve kodların uygun tema altında bulunup bulunmadığı kontrol edilmiş ve analiz süreci tamamlanmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme verilerinin analiz sonuçları frekans (f) ve görüşmeci kodları kullanılarak bulgular bölümünde verilmiştir. Öğrencilerle görüşmeci kodları olarak G1 (Görüşmeci1), G2, G3, G27 şeklinde kodlar kullanılmıştır. Çalışmanın kodlayıcı güvenilirliğinin sağlanabilmesi amacıyla veri analizi iki ayrı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ardından araştırmacılar tarafından yapılan analiz sonuçları arasında uyum incelenmiş ve uyum yüzdesi hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu hesaplamada uyum yüzdesinin % 92 olduğu belirlenmiştir. Son olarak araştırmacılar bir araya gelmiş ve uyumsuzluk gösteren kodlarda uzlaşma sağlanmıştır.

Bulgular: Öğrenciler EPÖ alanını tercih nedenlerinin; akademik kariyer, EPÖ alanında gelişim sağlamak, EPÖ alanına olan merak, mesleki gelişim sağlamak, akademik gelişim sağlamak, eğitim alanı ile ilgili sorunları çözmek, öğrencilere faydalı olmak, başka seçeneğin olmaması, güncel çalışmalarını takip etmek, mesleki bilgi eksikliği hissetme, EPÖ alanının kapsamlı olması olduğunu belirtmiştir.

Öğrenciler EPÖ öğrenim süreçlerinin güçlü yönlerini; mesleki gelişime sağladığı katkı, güncel çalışmaların takibi, nitelikli öğretim üyeleri, eğitimin kaliteli olması, konu kapsamının geniş olması, multidisipliner çalışabilme, danışman desteği, verilen ödevler ve düzenli imkânı olarak belirtmiştir.

Öğrenciler EPÖ öğrenim süreçlerinin zayıf yönlerini; uygulamaya yönelik çalışmalar olmaması, öğretmen merkezli öğretim, bilimsel araştırma becerileri kazandıramaması, konu kapsamının geniş olması, verimsiz dersler, yoğun ödev verilmesi, istatistik dersinin olmaması, çalışmaların süreklilik göstermemesi, proje çalışmalarının olmaması, tartışma imkânının olmaması, öğretim programlarına yönelik dersin az olması olarak ifade etmiştir.

Öğrenciler EPÖ öğrenim sürecinde akademisyen, kendilerine ilişkin, politika, ulaşım ve uzaktan eğitim kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Akademisyen kaynaklı sorunlar arasında beklentinin yüksek olması, anlayışsız olunması, danışman desteğinin olmaması, öğrenciler üzerine yapılan baskı, etkileşim zayıflığı, ölçme-değerlendirme adaletsizliği, araştırmalarda destek olunmaması, ders dışı konulara girilmesi sorunlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenci kaynaklı sorunlar olarak öğrenim süreci ile yaşamın birlikte yürütülmesi, motivasyon eksikliği, yeterince zaman ayıramama, özgüven eksikliği, kavram karmaşası yaşanması, kaynakların tam metnine erişim, nicel çalışmalar sorunlarının olduğu ifade edilmiştir. Politika kaynaklı olarak hazırlığın öğretim süresine dâhil olmaması, araştırma izinlerinin verilmemesi, araştırma sürecinde okul yöneticilerinin tutumu, çalışılan kurumun izin vermemesi, hazırlık sınıfının olması, tez izleme çalışmalarının yetersizliği, üniversiteler arasındaki öğretim farklılıkları, seçmeli dersi öğrencinin seçmemesi, yeterlilik sınavı zorluğu, veri toplama süreci sorunlarının olduğunu ifade etmiştir. Ulaşım kaynaklı olarak da yorgunluk, verimsizlik ve maddi kayıp sorunlarının olduğu belirtilmiştir. İletişimde yanlış anlama ve derslerin programa uygun yapılmaması da uzaktan eğitim kaynaklı sorunlar arasındadır.

Öğrenciler EPÖ öğrenim sürecinin mesleki ve kişisel gelişime katkı sağladığını ifade etmiştir. Öğrenciler bu sürecin akademik yazım becerileri kazandırma, öğretmenlik becerilerine katkı, öğretim programı bilgisi kazandırma, eleştirel bakış açısı kazandırma, akademik yaşamı tanıma, eğitim sistemindeki sorunların farkındalığı, multidisipliner bakış açısı, güncel çalışmaların takip edilmesi yönleriyle akademik gelişimlerine katkılar sağladığını belirtmiştir. Öğrenciler ufku genişletme, öğrenme motivasyonu sağlama, özgüveni artırma, sosyal çevre edinme, hoşgörülü olma, öz-disiplin, iş birliği içerisinde çalışma, öz-değerlendirme, yaşam boyu öğrenmenin önemini anlama ve özgür olma yönleriyle de kişisel gelişimlerine katkılar sağladığını ifade etmiştir.

Öğrenciler EPÖ öğrenim sürecinin daha etkili ve verimli olması için akademisyenlere ve politikaya yönelik öneriler sunmuştur. Öğrenciler akademisyenlere yönelik uygulamaya yönelik çalışmaların olması, öğrenci odaklı öğretim yapılması, danışmanlık sürecinin etkili kılınması, akademik tartışmaların yapılması, akademisyenlerle makale yazılması, araştırmaların sorun çözme odaklı olması, deneysel çalışmalar yapılması, karma desen araştırma çalışmalarının yapılması, derslerin daha verimli olması, tez konularının öğretim programlarıyla ilgili olması, motivasyonun sağlanması, başarının ödüllendirilmesi, mezun-öğrenci buluşmasının yapılması şeklinde önerilerde bulunmuştur. Öğrenciler politikaya yönelik liyakatın esas alınması, akademisyen istihdamının sağlanması, makale yazım derslerinin olması, derslerin çalışanlara göre ayarlanması, adaletin esas alınması, süreçteki paydaşlara değer verilmesi, maddi destek sağlanması, EPÖ alt uzmanlık alanlarının olması, ders içeriklerinin genişletilmesi, tez danışman seçiminin ders dönemi sonrası olması, seminerlerin yapılması, seçmeli ders havuzunun genişletilmesi, hibrit öğretimin olması, derslerin yüz yüze olması, dönemlik ders sayısının azaltılması şeklinde önerilerde bulunmuştur.

Öğrenciler EPÖ öğretim alanına yönelik öğretim programlarına, eğitime, öğretime, öğretmene ve öğrenciye yönelik konularda çalışma yapılması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenciler öğretim programlarıyla ilgili; program değerlendirme, program geliştirme, program geliştirmede ihtiyaç analizi, program teorisi, öğretim programlarına yönelik farklı görüşlerin incelenmesi, öğretmenlerin program okuryazarlığını artırma gibi çalışma konuları seçebileceğini belirtmiştir. Öğrenciler eğitimle ilgili; eğitim teknolojileri, eğitim kapsamlı tüm konular, güncel eğitim konuları, eğitimdeki sorunlar, Türk eğitim tarihi, zorunlu eğitim ile ilgili çalışma konuları seçebileceğini ifade etmiştir. Öğrenciler öğretimle ilgili; yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme, okul ortamına yönelik araştırmalar, öğretim süreçleri gibi çalışma konuları seçebileceğini belirtmiştir. Öğrenciler öğretmenlerle ilgili; öğretmen yetiştirme, öğretmen sorunları, öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili çalışma konuları seçebileceğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra öğrenci sorunlar ve başarısına yönelik çalışmalar yapılabileceğini vurgulamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler: Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında lisansüstü öğrencilerin akademik ve profesyonel gelişim, kişisel ilgi ve eğitimsel zorlukları ele alma isteği gibi çeşitli nedenlerle EPÖ alanında eğitim almak istedikleri bulgusu elde edilmiştir. Programın kapsayıcı yapısı ve öğrencilere yardımcı olması ve güncel gelişmeleri takip etme potansiyeli de bu tercihlerini etkileyen önemli faktörler arasındadır. Bu bulgular, lisansüstü öğrencilerin farklı ihtiyaç ve motivasyonlarını karşılayan programlar

tasarlamak, akademik ve mesleki gelişimlerine destek sağlamak açısından üniversiteler ve eğitim kurumları için önemli çıkarımlara sahiptir.

Çalışmanın ikinci alt probleminde, EPÖ lisansüstü eğitim sürecinin mesleki gelişimlerine önemli ölçüde katkı sağlayan çok sayıda güçlü yönü olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, bu programı takip eden öğrencilerin eğitim alanında güçlü bir temel kazanmayı ve bir dizi değerli beceri ve bilgi geliştirmeyi bekleyebileceklerini göstermektedir. Güncel araştırmalara öncelik veren ve çok çeşitli konular sunan nitelikli öğretim elemanlarıyla etkileşim kuran öğrenciler, eğitim sektörünün karmaşıklıklarının üstesinden gelebilecek donanıma sahip olurlar. Ek olarak, programın iş birliğine ve etkili iletişime vurgusu, mezunların farklı ortamlarda çalışmaya ve çeşitli paydaşlarla ilişki kurmaya iyi hazırlanmalarını sağlar.

Lisansüstü öğrenciler, programın önemli zayıflıkları olarak pratik çalışma eksikliği, öğretmen merkezli öğretim ve yetersiz bilimsel araştırma becerilerinin eksikliği dile getirmişlerdir. Ek olarak, öğrenciler konuların geniş kapsamı, derslerin verimli olmaması, ödevlerin yoğun olması ve istatistik dersinin olmaması, çalışmaların süreklilik göstermemesi, proje çalışması ve tartışma fırsatları ile ilgili zorluklarla karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Tespit edilen bu zayıf yönler, programın öğrencilerin eğitim sektöründe başarılı olmaları için gerekli bilgi ve becerileri tam olarak sağlamayabileceğini düşündürmektedir. Pratik çalışmaların, bilimsel araştırma becerilerinin ve tartışma fırsatlarının eksikliği, programın öğrencileri gerçek dünyadaki zorluklara hazırlamadaki etkinliğini sınırlayabilir. Tespit edilen zayıflıklar, öğrencilerin program aracılığıyla kazanılan bilgileri kullanma ve uygulama becerilerini de etkileyebilir. Bu zayıflıkları ele almak için, program içeriğinin daha pratik çalışmaları, bilimsel araştırma becerilerini ve tartışma fırsatlarını içerecek şekilde gözden geçirilmesi gerekebilir. [Aydın, Özfıdan ve Carothers \(2017\)](#), program ve öğretime yönelik beş ana zorluğu şu şekilde ele almıştır: eğitim kurumlarında değişen demografik yapı, politikaların sık sık değişmesi, okul ortamlarında gelişen teknolojilerin rolü, çeşitlilikle birlikte küreselleşme, mülteci ve göçmenlik sorunu. [Gözütok, Alkın ve Ulubey \(2010\)](#) EPÖ yüksek lisans programındaki sorunları programın disiplinler arası yaklaşımı benimsememesi ve uygulama eksikliği olarak sıralamıştır.

Araştırma bulguları, öğrencilerin akademisyenler, öğrenciler, politikalar, ulaşım ve uzaktan eğitim ile ilgili çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Bu zorlukların, öğrencilerin genel eğitim deneyimi ve programda başarılı olma becerileri üzerinde önemli etkileri olabilir. Akademisyenlerle ilgili zorluklar arasında beklentilerin daha yüksek olması, destek veya rehberlik eksikliği, motivasyon eksikliği yer almaktadır. Bu zorluklar, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumsuz etkileyebilir ve programda başarılı olmalarını engelleyebilir. [Sever, Yapıcıoğlu ve Atik'in \(2019\)](#) çalışmasında alan uzmanları öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere sunum yaptırmayı daha çok tercih etmelerini ve çeşitli öğretim yöntemlerini uygulamamalarını eleştirmişlerdir. [Çapuk \(2014\)](#), Türkiye'deki lisansüstü programları karşılaştırmış ve Türkiye'de öğretmen merkezli yöntemlerin yaygın olarak kullanıldığını, ABD'de ise öğrenci merkezli öğretimin daha yaygın olduğunu bulmuştur.

Öğrenciler, EPÖ'nün mesleki ve akademik gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu programın kendilerine akademik yazma becerisi kazandırdığını ve öğretim becerilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Akademik yazma, akademik ve mesleki gelişimlerinin önemli bir bileşeni olduğu için lisansüstü öğrenciler için çok önemli bir beceridir. Etkili akademik yazı, karmaşık fikir ve argümanları açıkça ifade etme ve bunları güvenilir kaynaklardan kanıtlarla destekleme becerisini gerektirir ([Defazio, Jones, Tennant, Hook, 2010](#)). Lisansüstü öğrencilerinin, uygun alıntı yapma ve kaynak gösterme gibi akademik yazı mekaniklerinin yanı sıra organizasyon ve yapı gibi teknik yönlerinde de ustalaşmaları esastır. Ayrıca, lisansüstü öğrenciler EPÖ'nün eğitim programına ilişkin bilgilerini artırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu alandaki bilgisi ve anlayışı, eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanması için gereklidir. Programlar, öğretim ve öğrenme için bir çerçeve sağlar ve öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için programı yorumlama ve uyarlamada kritik bir rol oynar. ([Karafil ve Oğuz, 2019](#)). Öğretmenler, öğretim uygulamaları hakkında daha bilgili hale geldikçe ve programı sınıfta mümkün olan en iyi şekilde uyguladıkça, öğrenme süreci çok daha etkili olabilir.

Çalışmanın altıncı alt problemi, EPÖ'nün daha etkin hale getirilmesi için akademisyenlere ve politika yapıcılara önerilerde bulunmuştur. Politika yapıcılar açısından lisansüstü öğrencilerin akademik istihdam sağlanması gerektiğini önermesi öğretmenlerin akademisyen olarak istihdam edilme kaygısı

taşıdığını göstermektedir. Ayrıca akademik yazma derslerinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Akademik yazma, teknik yapısı nedeniyle yeni başlayanlar ve lisansüstü öğrenciler için zorlayıcı olabilir (Chakma, Li & Kabuhung, 2021). Akademik yazı yazmak herkes için zor olsa da, bazı yazarlar ek engellerle karşılaşabilir (Langum & Sullivan, 2020), belki de en fazla etkilenenler lisansüstü öğrencilerdir. Çünkü bilimsel araştırma yapmaları, mevcut literatüre katkıda bulunmaları ve belirli bir alanda uzmanlaşmaları gerekmektedir (Kabaran, 2022). Akademik bir yazı dersi, lisansüstü öğrenciler için çok sayıda fayda sağlayabilir. Öğrenciler ayrıca danışmanlık sürecinin etkin bir şekilde yapılması, akademik tartışmaların yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Halse ve Malfroy'a (2010) göre, lisansüstü öğrencilere atanan danışmanlar, onların eğitim ve araştırmalarında çok önemli bir rol oynamaktadır. Danışmanlığın kalitesi öğrencinin ilerlemesiyle yakından bağlantılıdır ve bu rolün yüksek öğretimde önemlidir. Bacwayo, Nampala, Oteyo'ya (2017) göre de danışmanların öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine ve takip etmelerine yardımcı olma sorumluluğu vardır.

Çalışmanın son alt problemi, öğrencilerin EPÖ alanında yer alması gereken konulara ilişkin görüşlerini ele almıştır. Öğrenciler, eğitim programı, eğitim, öğretim, öğretmen ve öğrenci konularında çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Sever, Yapıcıoğlu ve Atik'in (2019) çalışmasında da EPÖ alanında ders düzenlemesi yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bulgular, güncel olmayan ders içeriği, ders materyalindeki benzerlikler, teori ve pratik arasındaki dengesizlik ve ders çeşitliliği eksikliği gibi konuların altını çizmiştir.

Sonuç olarak, bu çalışma, Türkiye'deki EPÖ alanında lisans üstü eğitim almış öğrencilerinin görüşlerine ışık tutarak, programın hem güçlü hem de zayıf yönlerini belirlemiştir. Bulgular, öğrencilerin programın kapsamlı doğasını ve eğitim sorunlarını çözme potansiyelini takdir ettiklerini gösterirken, daha fazla pratik deneyim ve araştırmaya daha fazla vurgu yapılması gibi geliştirilmesi gereken alanlar olduğunu da ortaya koymaktadır. Bu perspektifleri dikkate alarak, elde edilen bulgular EPÖ lisans üstü programları geliştirmek isteyen üniversiteler ve eğitim kurumları için değerli olabilir. Kurumlar, öğrencilerinin çeşitlilik gösteren ihtiyaçlarını karşılamak için programlarını daha iyi şekillendirebilir ve sonuçta eğitim sisteminin genel iyileştirmesine katkı sağlayabilir. Genel olarak, bu çalışma, EPÖ alanında lisans üstü programlarının etkililiği üzerine devam eden araştırmaların önemini vurgularken, öğrencilerin ve eğitimcilerin değişen ihtiyaçlarını karşılamak için bu programlarını sürekli olarak geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

REFERENCES/KAYNAKÇA

- Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 89-107.
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107.
- Arabacı, İ. B. (2011). Türkiye'de ve OECD ülkelerinde eğitim harcamaları [Education expenditures in Turkey and OECD countries]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 100-112.
- Atik Kara, D., Kürüm Yapıcıoğlu, D., & Sever, D. (2020). Eğitim programları ve öğretim lisansüstü eğitim programlarının incelenmesi [Examination of curriculum and instruction graduate education programs]. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 163-190.
- Aydın, H., Ozfidan, B., & Carothers, D. (2017). Meeting the challenges of curriculum and instruction in school settings in the United States. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(3), 76-92.
- Bacwayo, K. E., Nampala, P., & Oteyo, I. N. (2017). Challenges and Opportunities Associated with Supervising Graduate Students Enrolled in African Universities. *International Journal of Education and Practice*, 5(3), 29-39.
- Bağcı, C. (2016). Türk üniversitelerinin temel sorunları, özerklik özlemi ve misyon arayışları üzerine bir değerlendirme [An evaluation on the basic problems of Turkish universities, their longing for autonomy and their pursuit of mission.]. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 191-208.
- Bıkmaz, F. H., Aksoy, E., Tatar, Ö., & Altınyüzük, C. A. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 289-303.
- Bueno, D.C. (2019). Evaluating the curriculum and instruction in one private graduate school towards continuous improvement. CC The Journal: AMultidisciplinary Research Review, Volume 14, (October 2019). ISSN 1655-3713

- Bümen, N. T., & Aktan, S. (2014). Yeniden kavramsallaştırma akımı ışığında türkiye’de eğitim programları ve öğretim alanı üzerine özeleştiril bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1123-1144.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28.Baskı). Pegem Akademi.
- Chakma, U., Li, B. & Kabuhung, G. (2021). Creating online metacognitive spaces: Graduate research writing during the COVID-19 pandemic. *Issues in Educational Research*, 31(1), 37-55.
<http://www.iier.org.au/iier31/chakma.pdf>
- Chidi, N., & Sylvia, O. A. (2020). Determination of Factors that Contribute to Postgraduate Students’ Delay in their Thesis/Dissertation Completion. *The Universal Academic Research Journal*, 2(2), 78-86.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çapuk, S. (2014). Türkiye’de ve ABD’de yürürlükte olan eğitim programları ve öğretim alanındaki yüksek lisans ve doktora programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Çepni, O., Kılınc, A., & Kılcan, B. (2018). Problems experienced in postgraduate education and solutions: a qualitative study on graduate students’ views. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 1-16.
- Defazio, J., Jones, J., Tennant, F., & Hook, S. A. (2010). Academic literacy: the importance and impact of writing across the curriculum--a case study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 34-47.
- Demirbolat, A. O. (2005). Yüksek lisans öğrencilerinin program ve öğretim elemanlarından beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 47-64.
- Demirhan İşcan, C., & Hazır Bıkmaz, F. (2012). Eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim programlarının analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 107-138.
- Doğan, N., & Bıkmaz, Ö. (2015). Expectation of students from their thesis supervisor. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3730-3737.
- Eid, F. H. (2014). Research, Higher Education and the Quality of Teaching: Inquiry in a Japanese Academic Context. *Research In Higher Education Journal*, 24, 1-25.
- Erdem, A. R. (2013). Üniversite özerkliği: Mali, akademik ve yönetsel açıdan yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 97-107.
- Erişti, B. (2013). Türk üniversitelerinde eğitim programları ve öğretim anabilim dalında görev yapan öğretim elemanlarının profilleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 312-326.
- Gömlüksiz, M. N., & Bozpolat, E. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 457-472.
- Gözütok, F. D., Alkın, S., & Ulubey, Ö. (2010). Eğitim Programları ve Öğretim alanının amaçlarının gerçekleştirilmesini etkileyen sorunların belirlenmesi, 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Balıkesir
- Halse, C., & Malfroy, J. (2010). Rethorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher education*, 35(1), 79-92.
- Kabaran, G. G. (2022). Graduate students' perceptions of the academic writing process and its problems: A qualitative study in Turkey. *Issues in Educational Research*, 32(3), 943-959.
- Kadıncı, E., Seçkin, B. Coşkun, D., & Patır Coşkun, B. (2023). Examining of teaching education in teacher training processes of OECD countries. *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)*, 3(1), 12-28. TrDoi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.112>
- Karafil, B., & Oğuz, A. (2019). İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi 2019 (UBEK2019), ss. 539-547.
- Karakuş, M., Namlı, N. A., Uğur, A. K., Oral, S. D., Sakar, N., & Kaya, H.. (2020). An Analysis of the Curriculum and Education Departments in Turkey and the Postgraduate Theses Written in this Branch from various Aspects. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 10(1), 1-19.
- Kaya, S. (2014). Eğitim programları ve öğretimi anabilim dalı lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 802-826.
- Koshy, P., Cabalu, H., & Valencia, V. (2022). Higher education and the importance of values: evidence from the World Values Survey. *Higher Education*, 1-26.
- Kozikoglu, I., & Senemoglu, N. (2015). The content analysis of dissertations completed in the field of curriculum and instruction (2009-2014). *Education and Science*, 40(182), 29-41.

- Kurt, A. & Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(178), 199-224.
- Kurt, T., & Gümüş, S. (2015). Dünyada yükseköğretimin finansmanına ilişkin eğilimler ve Türkiye için öneriler [Trends in the financing of higher education in the world and recommendations for Turkey]. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 14-26.
- Kürüm Yapıcıoğlu, D., Atik Kara, D., & Sever, D. (2017). Eğitim programları ve öğretim lisansüstü programlarının değerlendirilmesi: Anadolu üniversitesinde bir uygulama. Eskişehir. Yayınlanmamış bilimsel araştırma projesi (Proje No: 1502E046)
- Langum, V., & Sullivan, K. (2020). Academic writing: Doctoral writing in another language. *Kulturella perspektiv-Svensk etnologisk tidskrift*, 3(29), 65-72.
- Majzub, R. M. (2013). Teacher trainees' self-evaluation duringteaching practicum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,102(Ifee 2012),
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. New York: Sage.
- Mavundla, N. P. (2021). *The motives behind students pursuing postgraduate studies in the Humanities: a case study of the postgraduate students at the University of KwaZulu-Natal* (Doctoral dissertation), School of the Built Environment and Development Studies, University of KwaZulu-Natal.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ozan, C., & Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Özdemir, M. Ç., & Arı, A. (2008). Eğitim programları ve öğretim bilim dalında yapılmış bazı doktora tezlerinin incelenmesi. *II. Lisansüstü Eğitim Sempozyum*, 26(28), 40-63.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Potane, J., & Mariano, L. J. (2022). Benefits and Difficulties of Postgraduate Student-Researchers: A Qualitative Inquiry. B. Mariano, LJ, & Potane, JD (2022). Benefits and Difficulties of Postgraduate Student-Researchers: A Qualitative Inquiry. *International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 9(03), 6852-6861.
- Sağlam, M. (2007). Lisansüstü Eğitim Modelleri. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Eğitim Sempozyumu: Lisansüstü Eğitimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri (17-20 Ekim 2007) (s. 1-12).
- Semerçi, Ç., & Meral, E. (2007). Lisansüstü Eğitimde Program Değerlendirmeye İlişkin Tezlerin Meta Değerlendirmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Sempozyumu 17-20 Ekim*.
- Sever, D., Yapıcıoğlu, D. K., & Atik, D. (2019). Problems of program in curriculum development and instruction according to the field experts and suggestions for the problems. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48(1), 419-451.
- Sezgin, F., Kılınç, A. Ç., & Kavgacı, H. (2012). Yüksek lisans öğrencilerinin iyi bir tez danışmanındanbeklentilerine ilişkin nitel bir çalışma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 129-148.
- Su, S. W. (2012). The various concepts of curriculum and the factors involved in curricula-making. *Journal of language teaching and research*, 3(1), 153-158.
- Sümer, A. (2014). *Curriculum research in Turkey: From Ottoman Empire to republic*. P.F. William (Yay. haz.) International handbook of curriculum research içinde (s.502-510). Routledge-Taylor & Francis.
- Ünver, G. (2003). Yüksek lisans öğrencilerinin tez danışmanlarına ilişkin beklentileri. *DEÜ Buca EğitimFakültesi Dergisi (Özel Sayı: 1 Lisansüstü Eğitim)*, 293-300.
- Wen, J., & Sha, D. (2014). Chinese students' view on motivation to pursue postgraduate studies. Retrieved from: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:732641/FULLTEXT01.pdf>.
- Yapıcıoğlu, D. K., Kara, D. A., & Sever, D. (2016). Trends and problems in curriculum evaluation studies in Turkey: The perspective of domain experts. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 91-114.
- Yıldıran, G. (2012). Türkiye'de program geliştirmenin sorunları ve çözüm önerileri, sekiz üniversitemizdeki eğitim programları ve öğretim alanı lisansüstü programlarının genel ve alana özel dersler açısından karşılaştırması: farklı yönelimler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 29(2), 43-73.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları*. İ Günbayı (Trans.). Ankara: Nobel. (Original work published 2017)

The Effect of Web 2.0 Tools on Students' Attitudes and Achievement in Online English Language Teaching

Dr.Seçkin Can

Ondokuz Mayıs University - Turkey

ORCID: 0000-0002-6710-7633

seckin59@gmail.com

Abstract

This study investigates how Web 2.0 tools affect students' academic achievement and attitudes regarding learning English in distance courses. An experimental design with pre and post-tests was used in the study. The participants were divided into groups based on the equality of their pre-test scores in terms of the dependent variable of the study, English language course achievement. Accordingly, while Web 2.0 tools were the independent variables, academic success and attitudes towards the English lesson Dreams theme were the dependent variables of this research. A total of 24 seventh-grade students (12 in the experiment group and 12 in the control group) participated in this study from a secondary school in Samsun, Black Sea Region. Both groups received instruction via distance education in English because of the global impact of COVID-19. The experimental group used Web 2.0 tools during lessons, while the control group used the English language curriculum without using these tools. The achievement test was conducted as a pre and post-test for the experimental and control groups. Additionally, data on attitudes were collected from the experimental group using the Middle School English Course Attitude Scale. It was found that the academic achievement scores of the experimental group were higher than those of the control group. Comparatively to the pre-test, the attitudes of experimental group students towards English language instruction have also improved. The findings of these studies provide suggestions for using Web 2.0 tools for teaching English in distance education. The integration and effective use of Web 2.0 tools facilitates teaching-learning processes and contributes significantly to the students' enthusiasm for the lesson, active participation, and success. Based on these results, it can be suggested that Web 2.0 tools should be used, disseminated and developed in English language distance education.

Keywords: English language teaching, Online teaching, Web 2.0 tools, Attitude, Achievement



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 3, pp. 251-266

Research Article

Received: 2022-12-18

Accepted: 2023-06-24

Suggested Citation

Can, S. (2023). The effect of web 2.0 tools on students' attitudes and achievement in online English language teaching, *E-International Journal of Educational Research*, 14(3), 251-266. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1220927>

INTRODUCTION

Advancements in the fields of social, political, economic, and technology exert a significant influence on various aspects of human existence. Language, being an interactive tool, plays a crucial role in enabling us to keep pace with these changes. As [Chomsky \(1975\)](#) suggests, language is integral to virtually every aspect of our lives. In contemporary times, it is widely acknowledged that proficiency in at least one foreign language is essential for professional advancement and social development. Foreign languages facilitate communication with a wider audience, thus enabling the exchange of information. Consequently, the Turkish education system must place great importance on teaching foreign languages, beginning in primary school and continuing through college-level education.

Over the course of history, foreign language learning and teaching methods have evolved significantly, with a growing diversity of approaches. Technology has empowered students to become self-directed learners in today's digital age. Many tools, including documentaries, movies, podcasts, virtual world applications, websites supporting foreign language reading skills, electronic dictionaries, books-magazines, and online games, have been developed in recent years to support language learning. Using blogs for writing skills, messaging tools for communication, discussion forums for group discussions, and videos for listening and speaking skills can be particularly advantageous. Furthermore, as [Setiawan and Wiedarti \(2020\)](#) highlight, digital technologies have become readily accessible, and digital assessment tools, electronic portfolios, and alternative assessment and evaluation methods have replaced traditional pen-and-paper assessments.

[Horzum \(2010\)](#) asserts that Web 2.0 encompasses a range of web technologies facilitating two-way communication, allowing for the exchange of information rather than solely receiving it in a one-way manner. This technology empowers users to communicate, create content, and generate information. In Web 2.0 instructional design, students become active learners, engaging in individual and interpersonal interactions rather than passively receiving information. This approach enables students to assume responsibility for their learning.

The global outbreak of Covid 19 requires re-evaluating learning and teaching practices. Distance education systems, virtual classrooms, and e-content were used in many courses. In the literature, there have been many studies evaluating the views of educational administrators, teachers and students on distance education ([Kavuk & Demirtaş, 2021](#); [Şimşek & Toprakçı, 2023](#); [Toprakçı & Hepsöğütü, 2022](#); [Toprakçı, Hepsöğütü & Toprakçı 2021](#); [Yavuz & Toprakçı, 2021](#)). The rapid transition to online classes has introduced many students to the concept for the first time. As a result, their attitudes toward the course and their success in the course are affected. Some studies which gathered opinions from different stakeholders, including educational administrators, teachers, students, and parents, regarding this process found that distance education caused a loss of motivation among students. As a result, online learning is usually seen as less effective than traditional classroom instruction, and Web 2.0 tools may increase participation, interaction, and efficiency in online teaching ([Özdoğan & Berkant, 2020](#)). [Almalı \(2020\)](#) investigated the impact of teaching geography subjects on student success and attitudes by adopting Web 2.0 tools in the Social Sciences course and found that using Web 2.0 technologies increased academic achievement and student attitudes. As a result of integrating Web 2.0 tools into the science course of 7th-grade students, students achieved better academic grades. In another study examining the impact of Web 2.0 tools, attitudes were reported to have positively changed ([Sarı, 2019](#)). Using success and motivation variables, researchers found that the experimental group achieved significantly more success than the control group. [Batıbay \(2019\)](#), on the other hand, examined the effects of Kahoot on motivation and success in Turkish lessons and noted that students' motivation was positively influenced, but achievement scores did not increase significantly.

[Chotimah and Rafi \(2018\)](#) examined how Kahoot improved English reading skills. Thirty-nine students at a university studying at prep school participated in the study. Kahoot was used for two weeks in one of the courses. Data were collected using observation checklists, questionnaires, and field notes. In the study, participants rated Kahoot in language classes as enjoyable. As well as improving their ability to read English, they also believed that Kahoot assisted them in improving their vocabulary. Kahoot, a web 2.0 tool, is particularly beneficial for vocabulary learning in foreign languages. Its engaging quizzes and games promote active participation, repetition, and vocabulary reinforcement. Immediate feedback

helps students' correct errors, while customization allows educators to focus on specific vocabulary topics. The social learning aspect encourages collaboration and competition, further enhancing vocabulary acquisition. With its accessibility and personalized features, Kahoot serves as a valuable tool for improving foreign language vocabulary skills.

Hoy (2016) conducted a study to investigate the use of Edmodo in a general English class in Dubai, aimed at improving learner autonomy. The study involved 17 Adult English learners with proficiency levels ranging from pre-intermediate to upper-intermediate. The results showed that lower-level students tended to post short messages on Edmodo, while higher-level students tended to post longer messages. Content analysis indicated that learners at both proficiency levels could use Edmodo for interactive and collaborative learning outside the classroom. Students asked questions, provided answers, and sought help, promoting collaborative and cooperative skills as well as learner autonomy. Furthermore, a phenomenological study on the application of Web 2.0 tools in Turkish classes found that these tools create an engaging and instructive environment (Karadağ & Garip, 2021). Several case studies on Web 2.0 tools used in online teaching were conducted on the use of Web 2.0 tools in distance education, including a case study at the undergraduate level in experimental design (Bozna & Yüzer, 2020; Den Exter et al., 2012; Uzunboylu et al., 2011) and a doctoral level study (Meyer, 2010). A sufficient number of studies have been conducted in the literature investigating the effects of Web 2.0 tools on language learning. However, the number of studies on the effects of Web 2.0 tools on Turkish students' academic achievement and attitudes is limited. In order to fill this gap in the field, this study was designed to investigate the impact of using Web 2.0 tools in distance education on students' attitudes and success in the seventh-grade English course.

This research investigates the effect of Web 2.0 tools in the seventh-grade English course in distance education on students' academic success and attitudes. Within the scope of this purpose, answers are sought to the following questions:

- (1) Do the post-test success scores of the experimental group students taught using Web 2.0 tools differ significantly from those of the control group students in the study?
- (2) Is there a significant difference in the attitude towards the English lesson between the experimental and control groups?

METHOD

1. Research Pattern

This study employed an experimental design, specifically a pre-post-test control group, to investigate the efficacy of Web 2.0 tools on the academic success and attitudes of students enrolled in a seventh-grade distance education course. The cause-effect relationship between independent and dependent variables is revealed in studies with experimental design. Quasi-experimental studies also reveal this relationship, but the control and experimental groups are not randomly selected but are based on measurements (Büyüköztürk, 2007). Similarly, in this study, the experimental and control groups were not randomly selected; the participants were divided into groups based on the equality of their pre-test scores in terms of the dependent variable of the study, English language course achievement. Accordingly, while Web 2.0 tools were the independent variables, academic success and attitudes towards the English lesson Dreams theme were the dependent variables of this research. Using Web 2.0 tools for seventh-grade English lessons in distance education in the experimental group, lessons were conducted based on the uninterrupted curriculum in distance education in the control group. It took six weeks, four hours a week, to complete the experimental process.

2. Working Group

This study involved 24 students (12 experiments, 12 controls) from a secondary school in the Blacksea region who continued their education through online teaching in the 2020-2021 academic year. A convenient sampling method was employed to select the study group since it is easy and feasible to reach this sample regarding time and labor in distance education.

To preserve scientific integrity and to select appropriate data analysis tests in experimental research, normality tests are applied (Büyüköztürk, 2007; Gürbüz & Şahin, 2014). Despite including the

principle, parametric tests are preferred when the sample size exceeds 30. In the case of small sample sizes, nonparametric tests are used. The pre-test data of this study showed a normal distribution; however, since the sample size was less than 30, nonparametric tests were adopted for the control (n=12) and experimental groups (n=12).

The Mann-Whitney U test was employed to evaluate the differentiation status between the experimental and control groups, which is one of the nonparametric tests. Table 1 presents the Mann-Whitney U test results.

Table 1. Results of mann-whitney u tests involving experimental and control groups

		n	Average	Total	U	Z	p
Pretest	Experiment	12	6,49	151,50	68,60	-,148	,881
	Control	12	6,83	146,50			
	Total	24					

In the Mann-Whitney U test, in which the achievement pre-test scores of the experimental and control groups were compared, there was no statistically significant difference between them ($U=69.50$ $p>.05$). In the English course, the experimental and control groups had equivalent academic performance before the research. As a result, the planned experimental process was carried out as planned.

3. Data Collection

Data were collected using the Dreams Theme Achievement Test and Middle School English Lesson Attitude Scale (Aydoğmuş & Kurnaz, 2017). Permission was obtained before both measurement tools were used. The permissions for the experimental procedure were obtained from the Scientific Research and Publication Ethics Committee at Ondokuz Mayıs University before the study began.

The researcher developed the Dreams Theme Achievement Test in line with the seventh-grade English curriculum at secondary schools. A 24-item trial form and a specifications table were prepared to ensure content validity. Following this, expert opinions were obtained from six individuals: two professors at the Department of Curriculum, Instruction, and Management, two instructors at the School of Foreign Languages, and two English teachers in a public secondary school. The trial form was applied to 115 students after receiving feedback. Due to their low discrimination index, questions 7, 8, 10, and 21 were excluded from the test.

The lowest item difficulty index was found on items 2, 5, 14, and 20. The highest item difficulty index was found on items 1 and 13. The discrimination indices for items 7, 17, 19, and 24 are high, while those for items 1, 11, 13, and 23 are low. The average item difficulty of the test in its final version was 0.646. The KR10 reliability coefficient is 0.870, which indicates that this test is effective and reliable.

4. Process

In the first two weeks, a lesson plan based on reading skills was used in the experimental group to measure achievement in the seventh-grade curriculum. In the introduction part of the lesson, a brainstorming activity was conducted with the experimental group using the Mentimeter Web 2.0 tool; after reading the text during the development section, the Zoom Web 2.0 intelligent whiteboard feature was used to analyze the main idea and details of the text. In conclusion, the students wrote short poems about the subject using the Padlet Web 2.0 tool. Through Google Forms, the students stated in one sentence what they knew about the subject beforehand, what they learned in this lesson, and what they could not learn. As a comparison, the same learning outcome was achieved in the control group using only the textbook and no Web 2.0 tools. In the third week, a lesson plan focused on listening skills was prepared and applied to the experimental group. During the introduction part of the lesson, a mind map was created with the Popplet Web 2.0 tool; after listening to the development part, Liveworksheets Web Word completion activities were completed through the 2.0 tools. In the conclusion section, students created cartoons using the ToonyTool Web 2.0 tool and provided feedback on AnswerGarden Web 2.0 in the evaluation section. The same course and learning outcomes were achieved in the control group using only textbooks without incorporating Web 2.0 tools. A writing skill-based lesson was scheduled based on the curriculum during the fourth week of the semester. An introduction to the lesson included a short warm-up activity for the experimental group. A writing activity followed in the development part. A vocabulary study with LearningApps Web 2.0 was carried out, and in the conclusion part, the students used Jigsaw Planet Web 2.0 to create puzzles suitable for the theme. Using SurveyMonkey Web 2.0, the students evaluated their learning by voting and commenting. The fourth week of the study also did not include Web 2.0 tools for the control group.

A speaking skill-based lesson plan was prepared in the fifth week by targeting related outcomes in the national curriculum. Students constructed a word cloud using WordArt Web 2.0 in the introductory part of the experimental group. In the development phase, they used the Wordwall Web 2.0 tool to perform the speaking activity; in the conclusion phase, they created posters using the Canva Web 2.0 tool; and in the evaluation phase, they took a multiple-choice mini-quiz using Kahoot. As in previous weeks, the control group's introduction, development, conclusion, and evaluation sections were conducted without Web 2.0 tools. In the sixth week, post-tests were administered, and the experimental process was completed.

While the researcher observed the lesson for both groups, the same teacher conducted the lesson. To remove the effect of the researcher, both groups used the same distance education platform, and the duration of the lessons was not different. The platform used for distance education activities was not a Web 2.0 tool. Platform features were disabled. Screen sharing allowed students to see the teacher and the course book presentation. Students' voices were turned on, their images were turned off, and they chatted in the control group in online lessons to prevent the distance education platform from becoming a Web 2.0 tool. The teacher and textbook's presentation were the only things students could see when screen sharing was used. An online experiment was conducted to examine the effect of Web 2.0 tools on vocabulary teaching in distance education. In the lessons of the experimental group, the distance education platform was used as a kind of Web 2.0 tool, and various Web 2.0 tools were used.

As the purpose of the research was to investigate the effects of implementing Web 2.0 tools in distance education language teaching, the experimental process was conducted online, and both the features of the distance education platform used were kept open and incorporated as a kind of Web 2.0 tool in the lesson given to the experimental group of students. A variety of Web 2.0 tools were employed in the lessons.

5. Analysis of Data

Statistical analysis was conducted on the data obtained from the measurement tools. The study employed a Mann-Whitney U test as a statistical tool to explore and analyze the differences between the experimental and control groups. Specifically, the test was used to compare the achievement and attitude pretest-posttest scores, success and attitude pretest-posttest scores, as well as achievement and attitude post-test scores. By conducting this analysis, it was aimed to gain a deeper understanding of the potential variations in these variables between the two groups.

Table 2 summarizes the tests used and the comparisons between differentiated instruction and a non-intervention curriculum to measure students' academic performance and attitudes regarding vocabulary learning in online English language classes.

Table 2. *Statistical Tests Used in the Analysis of the Data Obtained*

Measurement	Source	Compared Unit	Used Test
Dreams Theme Achievement Test ()	Experiment-DTAT Pre-Post	Normal Distribution	Shapiro-Wilk
	Experiment DTAT Pre Test	Experiment DTAT Post Test	Dependent Samples t-test
	Control-DTAT Pretest and Post Test	Normal Distribution	Shapiro-Wilk
	Control DTAT Pre Test	Control DTAT Post Test	Dependent Samples t-test
	Experiment-DTAT Pre-Post	Control DTAT Post Test	Mann-Whitney U
	Middle School English Course Attitude Scale (MSECAS)	Experiment-MSECAS Pre-Post	Normal Distribution
Experiment MSECAS Pre Test		Experiment DTAT Post Test	Dependent Samples t-test
Control MSECAS Pre-Test and Post Test		Normal Distribution	Shapiro-Wilk
Control MSECAS Pre Test		Control DTAT Post Test	Dependent Samples t-test
Experiment-MSECAS Pre-Post		Control DTAT Post Test	Mann-Whitney U

FINDINGS

This section analyzes the collected data following the research purpose.

1. Impact of Web 2.0 Tools on the Academic Success of Students

Figure 1 and Table 2 present the analysis results to determine if there is a significant difference between the experimental group's achievement variable pre-test and post-test scores.

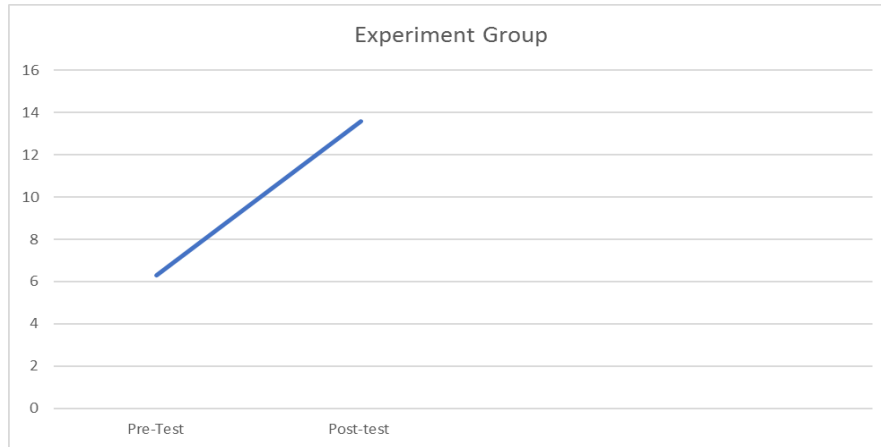


Figure 1. Achievement Pre-test and post-test mean scores of experimental group students

The academic achievement (7,28 points) of the students in the group using Web 2.0 tools increased during the assessment period (pre-test $x=6.32$; post-test $x=13.60$).

Table 3. Mann-whitney u test results regarding the experimental group achievement pre-test and post-test scores

	n	Average	Total	U	Z	p
Pretest	12	6,32	79,00	,000	-4,171	,000*
Post-test	12	13,60	201,00			

* $p>,05$

Comparison of the experimental group's achievement pre-test and post-test scores revealed a statistically significant difference ($U=.00$, $p>.05$.) Students' post-test scores in Web 2.0 applications were higher than their pre-test scores.

2. Students' Academic Success When the Curriculum is Implemented without the Use of Web 2.0 Tools

Table 4 and Figure 2 show the analysis results of the control group's success variable pre-test and post-test scores in which Web 2.0 tools were not used.

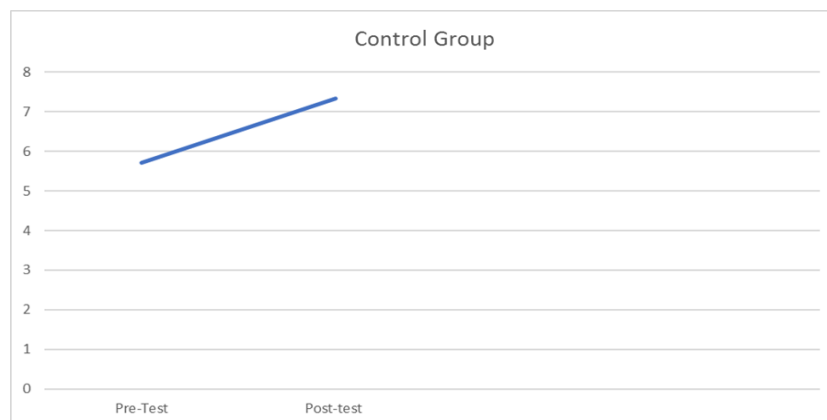


Figure 2. Achievement pre-test and post-test mean scores of control group students

Figure 2 depicts an increase in academic achievement for the control group students (1,62 points) (pre-test \bar{x} =5.71; post-test \bar{x} =7.33.)

Table 4. Pre-test and Post-test Achievement Scores for the Control Group by Mann-Whitney U-Test

	n	Average	Total	U	Z	p
Pretest	12	6,82	83,00	4,000	-3,959	,000*
Post-test	12	10,18	173,00			

*p>,05

Based on Table 4, the pre-test and post-test achievement scores of the control group without Web 2.0 tools are significantly different, and the post-test score is considerably higher than the pre-test score.

3. A Comparison of Students' Academic Performance with and without Web 2.0 Tools

Figure 3 and Table 5 present a comparison of the final score averages of the experimental group that used Web 2.0 tools in distance education and the control group that did not use Web 2.0 tools.

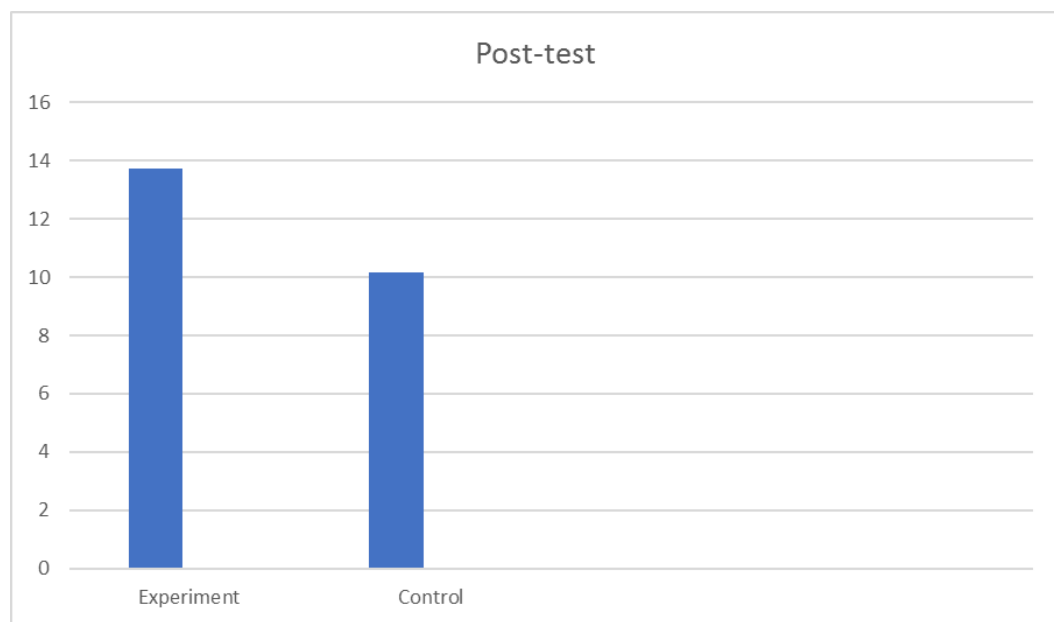


Figure 3. Experimental and Control Groups' Achievement Post-test Scores

Based on Figure 3, the experimental group, which used Web 2.0 tools, achieved a post-test score of 14, which was 6.50 points higher than the control group.

Table 5. A Comparison of achievement post-test scores between experimental and control groups using the mann-whitney u test

	n	Average	Total	U	Z	p
Experiment	12	13,71	203,00	3,000	-4,005	,000
Control	12	10,18	173,00			

*p<,05

There was a significant difference between the achievement post-test scores of the experimental and control groups (U=3.00, p<.05). Compared to the control group, students who used Web 2.0 tools grew at a higher rate than those who did not. In other words, the analysis revealed a significant difference in favor of the experimental group that adopted Web 2.0 tools.

4. Students' Attitudes towards English Lessons: Impact of Web 2.0 Tools

Results of the analysis examining whether there was a significant difference between the attitude variable pre-test and post-test scores of the experimental group students in which Web 2.0 tools were used in distance education are presented in Figure 4 and Table 6.

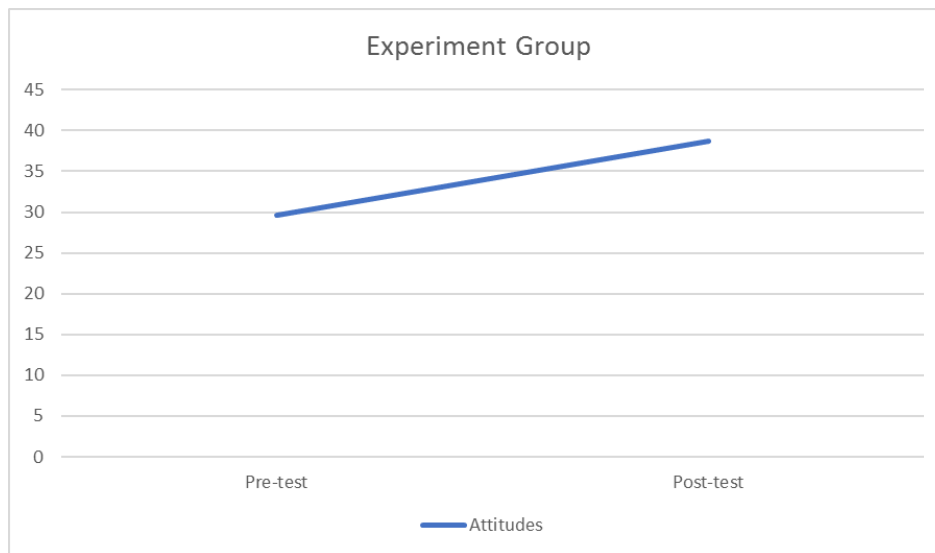


Figure 4. Attitude pre-test and post-test mean scores of experimental group students

According to Figure 4, there was a significant increase in the attitudes of students in the experimental group who utilized Web 2.0 tools. The figure visually represents this positive shift in attitudes among the students. (pre-test \bar{x} =29.60; post-test \bar{x} =38.75).

Table 6. Mann-whitney u test results regarding attitude pre-test and post-test scores of the experimental group

	n	Average	Total	U	Z	p
Pretest	12	11,74	116,00	27,00	-2,612	,009*
Post-test	12	16,26	194,00			

*p>.05

A statistically significant difference was found between the experimental group's pre- and post-test attitude scores (U=27.00, p>.05). The attitude post-test scores of the experimental group students using Web 2.0 tools were higher than their pre-test scores.

5. Curriculum Implemented Without Web 2.0 Tools: Impact on Students' Attitudes Toward English Lessons

Figure 5 and Table 7 illustrate the difference between the pre-and post-test attitude variables for the control group students toward the English lesson, whose teaching program included no use of Web 2.0 tools.

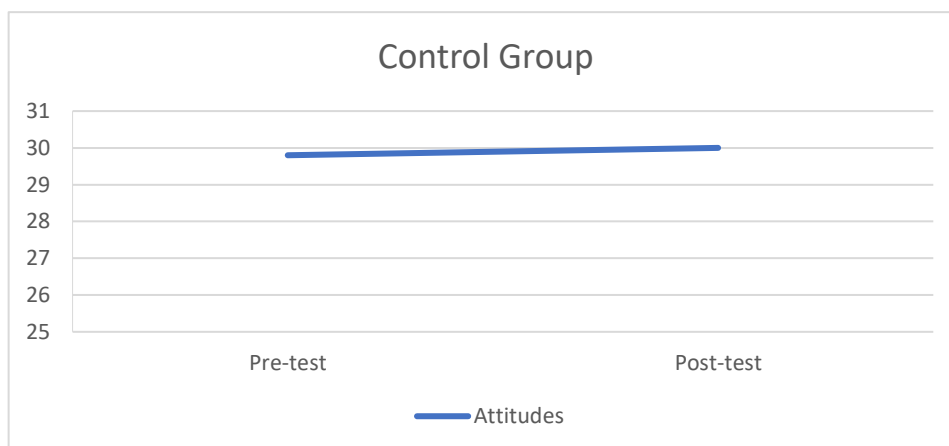


Figure 5. Pre-test and Post-test Mean Scores of the Attitude Scale for Students in the Control Group

Figure 5 illustrates that the attitude of the control group students toward the English lesson remained almost unchanged (pre-test \bar{x} =29.70; post-test \bar{x} =30).

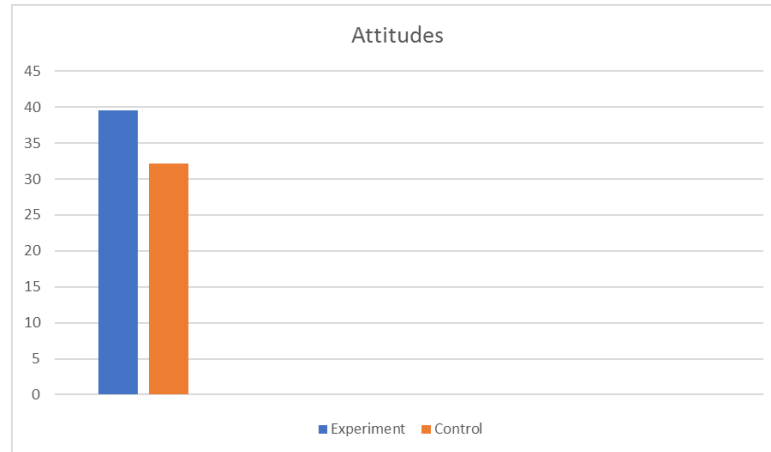
Table 7. Mann-whitney u test results regarding the attitude pre-test and post-test scores of the control group

	n	Average	Total	U	Z	p
Pretest	12	12,27	171,00	72,00	-,160	,76
Post-test	12	11,60	149,00			

Table 6 shows no significant difference between post-test and pre-test attitude scores for the control group without Web 2.0 tools.

6. Student Attitudes Toward English Lessons with and without the Use of Web 2.0 Tools

Figure 6 and Table 8 show the comparison of the attitude scale post-test scores between the experimental group and the control group that did not use Web 2.0 tools.

**Figure 6.** Attitude scale post-test mean scores of the experimental and control groups

An attitude scale post-test score of 39.30 in the experimental group using Web 2.0 tools was 6.90 points higher than a score of 32.4 in the control group.

Table 8. Mann-whitney u test results regarding the attitude post-test scores of the experimental and control groups

	n	Average	Total	U	Z	p
Experiment	12	16,35	194,00	24,00	-3,106	,004*
Control	12	11,60	151,00			

*p>,05

A significant difference was found between the test and control groups' attitude scale scores (U=24.00, p<.05). Attitude scale post-test averages (\bar{x} =39.30) of the experimental group students were higher than those of the control group students who did not employ these tools. The experimental group using Web 2.0 tools showed a significant difference.

DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

This study aimed to determine the effect of Web 2.0 tools in teaching "Dreams theme" in distance education seventh-grade English lessons on students' academic achievement and attitude. Based on the results obtained in the research, it is obvious that Web 2.0 tools have significantly increased student success. The pre-test and post-test results of the experimental group showed a significant difference in favor experimental group. This difference was attributed to the effectiveness of Web 2.0 tools in teaching and learning. Similar results were obtained in a recent study by [Bayar and Karaduman \(2021\)](#), who conducted a qualitative study by phenomenological research design and found that Web 2.0 tools are effective in distance English learning and partially overcome the disadvantages of distance education.

Furthermore, it is possible to interpret from the study results that choosing Web 2.0 tools appropriate to the characteristics of the course has significantly increased student attitudes. Students are more likely to participate actively in teaching when Web 2.0 tools include visual and motion features. [Asiksoy, \(2018\)](#) also conducted a descriptive survey design to investigate the ELT students' attitudes towards the use of Web 2.0 and found that the vast majority of students are happy with the use of Web

2.0 tools in language learning, and they believe these tools help them in learning English. Furthermore, similar to the results of our study, Gören et al. (2020) found that Web 2.0 tools are thought to affect learning due to their rich content positively and may be useful in increasing the prospective teachers' communicative abilities with their common workspaces. Therefore, it is predicted that teachers' use of Web 2.0 tools in their courses will contribute to the development of prospective teachers. In addition, it is thought that the training provided by educators who have an important role in guiding prospective teachers and guiding them to a better education will enable prospective teachers to use Web 2.0 tools more frequently and efficiently. On the other hand, [Hartshorne and Ajjan \(2009\)](#) suggested that while many students feel that some Web 2.0 applications can be effective at increasing satisfaction with a course, improving their learning and writing ability, and increasing student interaction with other students and faculty, few students tend to use them in educational contexts.

The seventh-grade English lesson was found to be more engaging when Web 2.0 tools were used to teach language skills related to the theme of Dreams. A significant difference in attitudes between the pre-test and post-test data analysis results was observed in the experimental group in favor of the post-test data analysis. This difference was attributed to the Web 2.0 tools' ability to attract students' attention. When the post-test scores of the experimental and control groups were compared, a significant difference was observed in favor of the experimental group, which was attributed to the Web 2.0 tools' mobility and attention-grabbing features. In the studies in which [Almalı \(2020\)](#) examined the effect of using Web 2.0 tools in the Social Studies course and [Yıldırım \(2020\)](#) and [Brereton and Dunne \(2016\)](#) in the Science course, it was concluded that the use of Web 2.0 tools increased academic achievement. Due to the interactive nature of English teaching, employing Web 2.0 tools are frequently perceived as a valuable tool. Nevertheless, a study conducted by [Batıbay \(2019\)](#) in a Turkish class showed that Web 2.0 tools did not significantly increase achievement. This conflicting result may be due to various factors such as student level, lack of technological equipment, instructors' or students' inefficacy of using these tools effectively, and so on. As it has been mentioned above, through the visual nature of Web 2.0 tools and the fact that they are activity-based, which makes them more attractive to students, they are seen as effective in increasing students' success in distance education English courses, contrasting with [Batıbay's \(2019\)](#) result.

The study results also indicated that using Web 2.0 tools provided a fun atmosphere which encourages students to enjoy the lessons and develop positive attitudes toward them. Looking at the literature, we see that the use of Web 2.0 tools in the Social Studies course in [Almalı \(2020\)](#) and the Science course in [Sarı \(2019\)](#) positively impacted the attitudes of the students towards the course, while the use of Web 2.0 tools in the [Yıldırım \(2020\)](#) Science course did not. Like [Almalı \(2020\)](#) and [Hoy \(2016\)](#), this study found that using Web 2.0 tools was positively associated with students' attitudes toward English lessons and therefore a contributing factor for academic success. Similarly, [Akçay and Şahin \(2012\)](#) investigated how Webquest, a Web 2.0 tool that they used, affected the Turkish course's success as well as the attitudes of students towards it, and their findings coincide with those of this study, which indicates that the Web 2.0 tool used high academic achievement as well as student attitudes toward the course. [Cunningham \(2015\)](#) conducted a study to evaluate the effectiveness of the Voki Web 2.0 tool in an online writing course with 40 students. Despite the potential of Web 2.0 technology to provide new and diverse teaching approaches, he found that it was not significantly more effective than traditional pedagogical methods. Language teaching is a complex process, and a one-size-fits-all approach may not be suitable for all learning contexts. Although [Cunningham's \(2015\)](#) findings may be reasonable to some extent, the existing literature predominantly report the positive impact of Web 2.0 tools on student achievement and attitudes. Moreover, there is a growing trend of using Web 2.0 tools in language learning, and their usage frequency in this context is on the rise. As distance education is expected to gain more popularity in the future and with the increasing integration of Web 2.0 tools in language education, it is likely that the use of these tools will continue to increase in the future.

In the case studies conducted at the undergraduate level in distance education, students expressed positive opinions ([Bozna & Yüzer, 2020](#); [Den Exter et al., 2012](#); [Uzunboylu et al., 2011](#)). A comparison could not be made due to the lack of experimental research examining the effects of Web 2.0 tools on achievement and attitudes at the secondary school level in distance education. Nevertheless, the results of this study were considered necessary to contribute to this gap in the literature. Further,

Web 2.0 tools are beneficial in achieving results in face-to-face education (Özbal, 2017) and promote an enjoyable and engaging learning environment (Karadağ & Garip, 2021). Using these devices in distance education is essential for making online learning fun, instructive, and easier to learn.

Based on the evaluation of the results, Web 2.0 tools were found to increase the success of the seventh-grade students in the English lesson theme Dreams and their attitude towards English. Thus, it is possible to say that students' success and attitudes toward distance education can be improved through Web 2.0 tools. The use of Web 2.0 tools can be expanded to achieve higher quality and efficiency for distance education processes and distance education applications. Subject matter characteristics, educational level, student level, and difficulty of subject matter were defined as appropriate for the web. The selection and effective use of 2.0 tools facilitates teaching-learning processes and contributes significantly to the students' enthusiasm for the lesson, active participation, and success. The use of distance education may be one of the most impressive applications of today's information technologies, and it may be necessary to implement Web.2.0 tools to ensure the continuity of education in unexpected circumstances. As an indispensable tool for achieving educational objectives, technology is frequently necessitated for designing, developing, implementing, and evaluating teaching methods. For teaching processes to become more effective and efficient, employing the appropriate teaching technologies and methods is crucial. To achieve educational goals, web 2.0 tools must be enriched, diversified, and effectively incorporated into teaching-learning processes. It may be helpful for researchers in this field to conduct long-term studies to examine how different variables at different levels are affected by Web 2.0 tools in distance education.

Çevrimiçi İngilizce Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Öğrencilerin Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkisi

Dr.Seçkin Can

Ondokuz Mayıs University - Turkey

ORCID: 0000-0002-6710-7633

seckin59@gmail.com

Özet

Bu çalışma, Web 2.0 araçlarının öğrencilerin akademik başarılarını ve uzaktan eğitimde İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlarını nasıl etkilediğini araştırmaktadır. Çalışmada ön ve son testlerden oluşan deneysel bir desen kullanılmıştır. Katılımcılar, çalışmanın bağımlı değişkeni olan İngilizce ders başarıları açısından ön test puanlarının eşitliğine göre gruplara ayrılmıştır. Buna göre, Web 2.0 araçları bağımsız değişkenler iken, akademik başarı ve İngilizce dersi Düşler temasına yönelik tutumlar bu araştırmanın bağımlı değişkenleridir. Bu çalışmaya Karadeniz Bölgesi, Samsun'daki bir ortaokuldan toplam 24 yedinci sınıf öğrencisi (12 deney grubu ve 12 kontrol grubu) katılmıştır. Her iki grup da COVID-19'un küresel etkisi nedeniyle uzaktan eğitim yoluyla İngilizce eğitimi almıştır. Deney grubu derslerinde Web 2.0 araçlarını kullanılırken, kontrol grubunda bu araçlar kullanılmadan İngilizce müfredatı uygulanmıştır. Başarı testi, deney ve kontrol grupları için ön ve son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca, deney grubundan Ortaokul İngilizce Dersi Tutum Ölçeği kullanılarak tutum verileri toplanmıştır. Deney grubunun akademik başarı puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ön testle karşılaştırıldığında, deney grubu öğrencilerinin İngilizce eğitimine yönelik tutumları da iyileşmiştir. Bu çalışmaların bulguları, uzaktan eğitimde İngilizce öğretimi için Web 2.0 araçlarının kullanılmasının olumlu sonuçlar vereceğini göstermektedir. Web 2.0 araçlarının entegrasyonu ve etkin kullanımı, öğretme-öğrenme süreçlerini kolaylaştırmakta ve öğrencilerin derse karşı istekli olmalarına, aktif katılımlarına ve başarılarına önemli katkılar sağlamaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak İngilizce dili uzaktan öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanılması, yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretimi, Çevrimiçi öğretim, Web 2.0 araçları, Tutum, Başarı



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 3, ss. 251-266

262

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-12-18

Kabul: 2023-06-24

Önerilen Atıf

Can, S. (2023). Çevrimiçi İngilizce öğretiminde web 2.0-araçlarının öğrencilerin tutum ve başarıları üzerindeki etkisi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 251-266. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1220927>

Extended Abstract

Problem: Teknolojinin, özellikle de Web 2.0 araçlarının dil öğrenimini kolaylaştırmadaki ve etkileşimli ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı yaratmadaki rolü her geçen gün artmaktadır. COVID-19 salgını, öğrenci motivasyonunu ve başarısını etkileyen çevrimiçi eğitime geçişi daha da hızlandırmıştır. Web 2.0 araçlarının çevrimiçi öğretime entegre edilmesinin katılımı, etkileşimi ve verimliliği artırdığını gösteren çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, web tabanlı bir test ve oyun platformu olan Kahoot'un kullanımının İngilizce'de kelime edinimini ve okuma becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Bir başka çevrimiçi platform olan Edmodo'nun, yetişkin İngilizce öğrenenler arasında öğrenen özerkliği ve işbirlikçi öğrenmeyi teşvik ettiği gösterilmiştir. Bu örnekler, Web 2.0 araçlarını dil eğitimine dahil etmenin faydalarını vurgulamaktadır.

Web 2.0 araçlarının dil öğrenimi üzerindeki etkileri üzerine önemli sayıda araştırma olmasına rağmen, özellikle Türk öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına odaklanan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada uzaktan eğitimde Web 2.0 araçlarının kullanımının yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki tutumları ve başarıları üzerindeki etkisini araştırılmıştır. Çalışmada, teknolojinin, özellikle de Web 2.0 araçlarının dil eğitimine entegre edilmesinin önemini vurgulamakta ve öğrencilerin tutumları ve akademik başarıları açısından potansiyel faydalarını ortaya koymaktadır. Çalışma, Web 2.0 araçlarının Türk öğrencilerin dil öğrenme deneyimleri üzerindeki etkilerini inceleyerek mevcut literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, uzaktan eğitimde yedinci sınıf İngilizce dersinde Web 2.0 araçlarının öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisini araştırılmaktadır. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- (1) Web 2.0 araçları kullanılarak ders işlenen deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanları kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- (2) Deney ve kontrol grupları arasında İngilizce dersine yönelik tutum açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem: Deney ve kontrol gruplarının başarı ön test puanlarını karşılaştırmak için Mann-Whitney U testi kullanılmış ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=69.50$, $p>.05$). Bu durum, deney ve kontrol gruplarının araştırma öncesinde İngilizce dersinde benzer akademik performansa sahip olduğunu ve planlanan deneysel sürecin amaçlandığı gibi ilerlediğini göstermektedir.

Araştırmanın verileri Hayaller Teması Başarı Testi ve Ortaokul İngilizce Dersi Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Hayaller Teması Başarı Testi, araştırmacı tarafından yedinci sınıf İngilizce müfredatına dayalı olarak geliştirilmiş ve kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Geri bildirim ve düzeltmelerden sonra, testin 20 maddelik son hali oluşturulmuş ve yüksek güvenilirlik ($KR10=0,870$) göstermiştir.

Deneysel süreç, haftada dört saatlik eğitimle altı haftalık bir süre boyunca yürütülmüştür. Her hafta farklı bir dil becerisine odaklanılmıştır: okuma, dinleme, yazma ve konuşma. Deney grubu, derslere entegre edilmiş çeşitli Web 2.0 araçlarını kullanarak eğitim alırken, kontrol grubu Web 2.0 araçlarını kullanmadan aynı müfredatı takip etmiştir.

Deneysel süreç boyunca, farklı etkinlikler için belirli Web 2.0 araçları kullanılmıştır. Örneğin, okuma becerisi temelli derste Mentimeter, Zoom'un akıllı beyaz tahta özelliği ve Padlet kullanılmıştır. Dinleme becerisi temelli derste Popplet, Liveworksheets, ToonyTool ve AnswerGarden kullanılmıştır. Yazma becerisi temelli derste LearningApps, Jigsaw Planet ve SurveyMonkey, konuşma becerisi temelli derste ise WordArt, Wordwall, Canva ve Kahoot kullanılmıştır.

Kontrol grubunda dersler, aslında bir Web 2.0 aracı olmayan bir uzaktan eğitim platformu kullanılarak çevrimiçi olarak yürütülmüştür. Tutarlılığı sağlamak için hem deney hem de kontrol grupları için dersleri aynı öğretmen yürütmüştür. Uzaktan eğitim platformunun özellikleri devre dışı bırakılarak öğrencilerin ekran paylaşımı sırasında sadece öğretmeni ve ders kitabı sunumunu görmeleri sağlanmıştır. Kontrol grubunda öğrenciler iletişim için sohbet işlevini kullanmışlardır.

Çalışmada, Web 2.0 araçlarının uzaktan eğitim İngilizce dersinde yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmak için ön-son test kontrol gruplu bir tasarım

kullanılmıştır. Deneysel süreç, çeşitli Web 2.0 araçlarını derslere dahil ederek çevrimiçi olarak yürütülürken, kontrol grubu Web 2.0 araçları olmadan geleneksel müfredatı takip etmiştir.

Deneysel süreç altıncı haftada son testlerin uygulanmasıyla sona ermiştir. Dersler araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve olası yanlışlıkları en aza indirmek için gerekli önlemler alınmıştır. Amaç, uzaktan eğitim dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının uygulanmasının etkilerini incelemektir ve bu nedenle deney grubuna verilen derslerde uzaktan eğitim platformuna çeşitli Web 2.0 araçları entegre edilerek dersler işlenmiştir.

Çalışmada, deney ve kontrol grupları arasındaki başarı ve tutum puanlarındaki farklılıkları araştırmak ve karşılaştırmak için Mann-Whitney U testi de dahil olmak üzere istatistiksel analizler kullanılmıştır. Amaç, farklılaştırılmış öğretim ile müdahale edilmeyen müfredatın çevrimiçi İngilizce derslerinde öğrencilerin akademik performansı ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmaktır.

Bulgular: Sonuçlar, deney grubunda ön test ve son test puanları arasındaki kayda değer farkın da gösterdiği gibi öğrenci başarısında önemli bir gelişme olduğunu göstermiştir. Bu gelişme, Web 2.0 araçlarının öğretme ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırmadaki etkinliğine bağlanmıştır. Bayar ve Karaduman (2021) tarafından yakın zamanda yapılan nitel bir çalışmanın bulguları, Web 2.0 araçlarının uzaktan İngilizce öğreniminde etkili olduğunu ve uzaktan eğitimle ilgili zorlukların kısmen üstesinden gelebileceğini öne sürerek bu sonuçları desteklemiştir.

Ayrıca çalışma, dersin özelliklerine uygun Web 2.0 araçlarının seçilmesinin öğrenci tutumlarını önemli ölçüde artırdığını göstermiştir. Web 2.0 araçları görsel ve etkileşimli özellikler içerdiğinde, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılma olasılıkları daha yüksektir. Benzer bulgular, ELT öğrencilerinin Web 2.0 araçlarına yönelik tutumlarını araştırmak için bir anket yapan ve öğrencilerin çoğunluğunun kullandıklarından memnun olduklarını ve bu araçların İngilizce öğrenmelerine yardımcı olduğuna inandıklarını tespit eden Asiksoy (2018) tarafından da rapor edilmiştir. Ayrıca, Gören vd. (2020), zengin içerikleri ve işbirliğine dayalı çalışma alanlarıyla Web 2.0 araçlarının, öğretmen adaylarının öğrenme çıktılarını ve iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediğini keşfetmiştir. Dolayısıyla, Web 2.0 araçlarının derslere entegre edilmesi, geleceğin eğitimcilerinin gelişimine katkıda bulunabilir.

Ancak Hartshorne ve Ajjan (2009), birçok öğretmenin Web 2.0 uygulamalarının ders deneyimlerini geliştirme, etkileşimi artırma ve öğrenme çıktılarını iyileştirme potansiyelini fark etmesine rağmen, sınırlı sayıda öğretmenin bunları eğitim bağlamlarında kullanma eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğrenci yeterliliği, teknolojik kaynak eksikliği ve etkili araç kullanımı için yetersiz eğitim gibi çeşitli faktörlerin etkilerinin boyutunu etkileyebileceğini göstermektedir. Batıbay'ın (2019) başarıda anlamlı bir artış rapor etmeyen çalışmasının aksine, bu çalışma Web 2.0 araçlarının görsel ve etkinlik tabanlı doğasının uzaktan eğitim İngilizce derslerinde başarıyı artırmada etkili olduğunu vurgulamıştır.

Ayrıca, çalışma Web 2.0 araçlarının kullanılmasının olumlu ve eğlenceli bir öğrenme atmosferi yarattığını ve bunun da öğrencilerin derslere yönelik olumlu tutumlarına katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Web 2.0 araçlarının sosyal bilgiler ve fen bilimleri gibi diğer derslerde kullanımını inceleyen çalışmalarda da öğrenci tutumları üzerinde benzer olumlu etkiler gözlemlenmiştir. Ancak Yıldırım (2020) gibi bazı çalışmalarda öğrenci tutumları üzerinde anlamlı bir etki bulunmamıştır. Bununla birlikte, literatürün geneli, Web 2.0 araçlarının öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki olumlu etkisini büyük ölçüde desteklemektedir. Cunningham (2015), çevrimiçi bir yazma dersinde Voki Web 2.0 aracının etkinliği üzerine bir çalışma yürütmüş ve Web 2.0 teknolojisinin farklı öğretim yaklaşımları sunma potansiyeline sahip olmasına rağmen, geleneksel yöntemlerden önemli ölçüde daha etkili olmadığı sonucuna varmıştır. Bu nedenle, dil öğretiminde Web 2.0 araçlarını uygularken bağlamı ve özel öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmak çok önemlidir.

Daha da önemlisi, uzaktan eğitimin gelecekte daha fazla popülerlik kazanması beklendiğinden ve Web 2.0 araçlarının dil eğitimine giderek daha fazla entegre edilmesiyle, kullanımlarının artmaya devam etmesi beklenmektedir. Web 2.0 araçlarının ortaokul düzeyinde uzaktan eğitimde başarı ve tutumlar üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar sınırlı olsa da, bu çalışma literatürdeki bu boşluğun doldurulmasına katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Ayrıca, lisans düzeyinde uzaktan eğitim ortamlarında yapılan önceki araştırmalar, Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin olumlu öğrenci görüşleri bildirmiştir. Dolayısıyla, bu araçların hem yüz yüze hem de çevrimiçi öğrenmeye dahil edilmesi etkili olacaktır.

Öneriler: Sonuçların değerlendirilmesi, Web 2.0 araçlarının kullanımının başarıyı önemli ölçüde artırdığını ve yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerine, özellikle de Hayaller temasına yönelik tutumlarını geliştirdiğini göstermiştir. Bu durum, Web 2.0 araçlarının uzaktan eğitime entegre edilmesinin öğrencilerin başarılarını ve uzaktan eğitim algılarını geliştirebileceğini göstermektedir. Ayrıca, Web 2.0 araçları uzaktan eğitim süreçlerinin kalitesini ve verimliliğini artırmak için genişletilebilir ve kullanılabilir. Konu özellikleri, eğitim seviyesi, öğrenci yeterliliği ve konu zorluğu gibi faktörler, web tabanlı araçların etkili bir şekilde uygulanması için önemli hususlar olarak belirlenmiştir. Bu araçların seçilmesi ve kullanılmasıyla öğretme ve öğrenme süreçleri kolaylaştırılabilir, böylece öğrenci katılımı, hevesi ve başarıları artırılabilir. Bilgi teknolojilerinin eğitimdeki önemi göz önünde bulundurulduğunda, Web 2.0 araçlarının kullanımı beklenmedik durumlarda eğitimin kesintisiz devam etmesini sağlamak için elzem hale gelmektedir. Teknoloji, eğitim hedeflerine ulaşmak için hayati bir bileşendir ve uygun öğretim teknolojileri ve yöntemlerinin entegre edilmesi, etkili ve verimli öğretim uygulamaları için çok önemlidir. Web 2.0 araçlarının uzaktan eğitimdeki etkisini daha iyi anlamak için, daha uzun vadeli çalışmalar farklı değişkenlerin çeşitli düzeylerdeki etkilerini araştırmalıdır.

REFERENCES/KAYNAKÇA

- Akçay, A., & Şahin, A. (2012). The effect of WebQuest learning method on academic achievement and attitude in Turkish lesson. *Journal of Educational Sciences Research*, 2(2), 33-45.
- Almalı, H. (2020). *The effect of teaching geography subjects using web 2.0 technologies in social studies education on students' academic achievement and attitudes* (Unpublished master's thesis). Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye.
- Asiksoy, G. (2018). ELT students' attitudes and awareness towards the use of WEB 2.0 technologies for language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14, 240-251. ISSN: 1305-578X
- Aydoğmuş, M., & Kurnaz, A. (2017). Validity and reliability of middle school English lesson attitude scale. *Journal of Research in Education, Science, and Technology*, 2(2), 14-24.
- Batıbay, E. F. (2019). *The effect of Web 2.0 applications on motivation and success in Turkish lesson: Kahoot example*. (Unpublished master's thesis). Hacettepe University, Ankara, Türkiye.
- Bayar, A., & Karaduman, H. (2021). Views of high school students on the effectiveness of "english" course by means of a distance education. *Shanlax International Journal of Education*, 9(4), 359-373.
- Bozna, H., & Yüzer, T. V. (2020). Digital natives' use of web 2.0 tools in learning a foreign language: A case study. *Language and Technology*, 2(1), 26-43.
- Brereton, B., & Dunne, K. (2016). An analysis of the impact of formative peer assessment and screencast tutor feedback on veterinary nursing students' learning. *The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 8(3), 2941-2965.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon Books.
- Chotimah, I., & Rafi, M. (2018). Kahoot as the alternative media in teaching reading. *Proceeding Icon-Elite*, 1(1), 167-174.
- Cunningham, J. M. (2015). Mechanizing people and pedagogy: Establishing social presence in the online classroom. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 19, 34-47. <http://dx.doi.org/10.30736/ej.v5i1.44>
- Den Exter, K., Rowe, S., Boyd, W., & Lloyd, D. (2012). Using web 2.0 technologies for collaborative learning in distance education-case studies from an Australian University. *Future Internet*, 4(1), 216-237. <https://doi.org/10.3390/fi4010216>
- Gören, S., Gök, F., Yalçın, M., Göregen, F., & Çalışkan, M. (2020). Evaluation of distance education in the global epidemic process: Ankara example. *Milli Eğitim Journal*, 49(1), 69-94. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787145>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hartshorne, R., & Ajjan, H. (2009). Examining student decisions to adopt Web 2.0 technologies: theory and empirical tests. *Journal of Computing in Higher Education*, 21, 183-198. <https://doi.org/10.1007/s12528-009-9023-6>
- Horzum, M. B. (2010). Investigation of teachers' awareness of Web 2.0 tools, frequency of use and purposes in terms of various variables. *International Journal of Human Sciences*, 7(1), 603-634.

- Hoy, C. (2016). Using Edmodo to build personal learning networks and develop digital literacies. In Using Action Research to Explore Technology in Language Teaching: International Perspectives. London: British Council. *ELT Research Paper*, 16(06), 46–48.
- Karadağ, B. F., & Garip, S. (2021). The use of LearningApps as a web 2.0 application in Turkish teaching. *Child, Literature and Language Education Journal*, 4(1), 21–40. <https://doi.org/10.47935/ceded.897374>
- Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55–73. Erişim bağlantısı: <https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/20>
- Meyer, K. A. (2010). A comparison of Web 2.0 tools in a doctoral course. *The Internet and Higher Education*, 13, 226–232. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.02.002>
- Özbal, A. (2017). *Using web 2.0 tools in the development of writing skills* (Unpublished master's thesis). Akdeniz University, Antalya, Türkiye.
- Özdoğan, A., & Berkant, H. (2020). Examination of stakeholder views on distance education during the COVID-19 pandemic period. *Milli Eğitim Journal*, 49(1), 13–43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Sarı, E. (2019). *Examining the effectiveness of the science course designed according to Web 2.0 applications* (Unpublished master's thesis). Düzce University, Düzce, Türkiye.
- Setiawan, R., & Wiedarti, P. (2020). The effectiveness of Quizlet application towards students' motivation in learning vocabulary. *Studies in English Language and Education*, 7(1), 83–95. <https://doi.org/10.24815/siele.v7i1.15359>
- Şimşek, S. ve Toprakçı, E. (2023). Milli eğitim müdürlerinin uzaktan yönetimde karşılaştıkları sorunlar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)* 7(1), 53–66. TrDoi: <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1305008>
- Toprakçı, M. S., Hepsöğütü, Z.B., & Toprakçı, E. (2021). Covid-19 salgını sürecinde öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları (İzmir Atatürk lisesi örneği). *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(2), 41–61. <https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/40>
- Toprakçı, E. ve Hepsöğütü, Z. B. (2022). Anadolu lisesi öğretmenlerinin uzaktan öğretime ilişkin sorun kaynağı algıları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 6(2), 1–14. TrDoi: <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1166943> Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2615800>
- Uzunboylu, H., Bicen, H., & Cavus, N. (2011). The efficient virtual learning environment: A case study of web 2.0 tools and Windows live spaces. *Computers & Education*, 56(3), 720–726. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.014>
- Yavuz, B., & Toprakçı, E. (2021). Covid-19 pandemisi sebebiyle okulların uzaktan öğretim yapması ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşler. *Karalması Eğitim Bilimleri Dergisi / Karalması Journal of Educational Sciences* 9 (2021) 120–139. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1699013>
- Yıldırım, İ. (2020). *Investigation of the effects of web 2.0 tools on students' academic achievement, self-learning levels with technology and their attitudes towards science in the interaction of light and matter in the classroom.* (Unpublished master's thesis). Kocaeli University, Kocaeli, Türkiye.

Determination of Global Competence Levels of Pre-Service Social Studies Teachers¹

Assist. Prof. Dr. Ayşegül Pehlivan Yılmaz

Anadolu University – Türkiye

ORCID: 0000-0002-0271-4520

aysegulpehlivan@anadolu.edu.tr

Abstract

Many positive or negative changes occurring in the global era force countries to take the necessary steps to sustain social life and create healthier and more harmonious societies. In this context, especially under the leadership of the United Nations, Sustainable Development Goals were adopted with the participation of 193 countries in 2015. One of the competences related to the individual accepted within the scope of these goals is global competences that reveal the need to be a global citizen. Global competence is defined as the ability to examine local and global problems, to understand, respect and appreciate different perspectives, to communicate and interact openly and effectively with individuals from different places and cultures, and to take action for sustainable development as a common vision. The purpose of this study is to determine the global competence levels of pre-service social studies teachers in terms of variables such as gender, grade level, level of interest in global issues, frequency of following global issues and level of knowledge about global issues. Descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The population of the study consisted of a total of 216 pre-service social studies teachers studying at Anadolu University Faculty of Education, Social Studies Teacher Education Undergraduate Programme in the autumn term of the 2022-2023 academic year, including 1st, 2nd, 3rd and 4th grades. The Global Competence Scale developed by Brantley-Todd (2017) and adapted into Turkish by Karaca-Akarsu and Özdemir (2021) was used as a data collection tool in the study. SPSS 24 programme was used for the analysis of the scale items. As a result of the research, according to the descriptive analyses of demographic variables, it was found that the level of interest of pre-service social studies teachers in global issues, their level of knowledge about global issues and their frequency of following global issues were at medium and high levels; however, the global competence levels of pre-service social studies teachers did not differ significantly in terms of variables such as gender, grade level, level of interest, frequency of following and level of knowledge.

Keywords: Social studies, Global competence, Pre-service teachers, Scale



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 3, pp. 267-282

Research Article

Received: 2023-01-14

Accepted: 2023-06-26

Suggested Citation

Pehlivan Yılmaz, A. (2023). Determination of global competence levels of pre-service social studies teachers, *E-International Journal of Educational Research*, 14(3), 267-282. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1233534>

¹ This research was presented as an oral presentation at the "INSAC International Researches Congress on Social and Education Sciences" held in Ereğli/KONYA on 18-19 March 2023.

INTRODUCTION

With globalisation, which is one of the most emphasised issues in recent times, the level of development among the countries of the world has started to differentiate rapidly. It is possible to see this differentiation not only in the context of countries but also in the societies formed by individuals living in those countries. In this age, which is described as the global age, it is seen that positive and negative emotions such as wealth, poverty, justice, freedom, oppression, equality-inequality, tolerance and intolerance have become increasingly widespread among individuals in daily life. This situation has made it necessary for the whole world to take important steps to ensure the continuation of social life and to create healthy societies.

In order to eliminate the increasing inequalities around the world and to create a global awareness in individuals, many multinational states, especially the United Nations, have taken action. In this context, one of the important steps taken is the Sustainable Development Goals unanimously adopted by 193 member countries of the United Nations in 2015 (Karaca-Akarsu, 2022). The countries that came together in line with these goals aimed to end poverty, protect the environment, and combat inequalities between countries and individuals, based on the idea that education is the main tool in creating an inclusive and equal world (Schleicher, 2017). These aims have brought about the necessity of having global competences and becoming a global citizen within the framework of global education.

Global competence is defined as the ability to examine local and global problems, to understand, respect and appreciate different perspectives, to communicate and interact openly and effectively with individuals from different places and cultures, and to take action for sustainable development as a common vision (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018). Auld and Morris (2019) analysed how the concept of global competence has changed since its first emergence and emphasised that global competence is a new measure of internationalisation. With the changes and developments experienced as a result of globalisation, raising individuals with global competencies has become an important interdisciplinary issue in the field of education. Education is the process of making the child an effective human being, a qualified individual for the society/nation and world in which he lives (Toprakçı, 2012). Part of being an active member of the world is protecting the earth we live on it. All countries should have this understanding in their educational activities. This understanding should also guide the behavior of teachers, textbooks and social cultural activities (Toprakçı, 2017). The world is a value and it must be protected (Toprakçı, 2021). In the report published by the OECD in 2018, the concept of global competence was included for the first time and global competence was added to the quality, equity and effectiveness dimensions of the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) (OECD, 2018). OECD's (2018) global competence assessments aim to provide the necessary data to create a sustainable society and to develop a perspective on designing educational environments that facilitate individuals' understanding and adaptation to the new world.

PISA (2018) emphasised that the trainings to be provided to ensure global competence will contribute to the individual in the areas of living in harmony in multicultural communities, increasing the rate of employability in the labour market, using digital technologies and media elements effectively and responsibly, and supporting sustainable development goals. It can be said that the development of the individual in these areas will support raising global citizens who have adapted to the globalised world.

The global competence components are based on the five basic themes of global education put forward by Hanvey (1976) (Karaca Akarsu & Özdemir, 2021). Hanvey (1976) explained these themes as "perspective awareness", "awareness of the planetary state", "awareness of the counter-culture", "knowledge of global dynamics" and "awareness of human choices". Olson and Kroeger (2001) stated that in addition to these components, there are also hidden components such as "perceptual understanding" and "intercultural communication", which include the individual's perceptions, emotions and communication skills.

Reimers (2009) stated that global competence is a set of knowledge and skills that help individuals understand the world they live in and show sensitivity to global events and problems. In this context, it can be said that in order for individuals to have global competence, they must first have sufficient interest and knowledge about global problems and global issues, and the grade level is also important for

investigating the level of this knowledge. Indeed, [OECD \(2018\)](#) defines global competence as the ability to look at global and intercultural issues critically and from different perspectives, to understand how differences are perceived by people, and to communicate and interact appropriately on the basis of mutual respect. In this respect, the fact that an individual is interested in global issues, has sufficient knowledge and follows these issues closely as a sensitive individual is considered important in terms of having global competence. [Boix-Mansilla and Jackson \(2012\)](#) also emphasised that individuals who can research global and intercultural issues as well as local issues will be considered as globally competent individuals and emphasised the importance of the frequency of following these issues. Since one's experiences about global issues and how one makes sense of these issues are important in global competence ([Reimers, 2009](#)), gender is seen as a characteristic that is frequently addressed in global competence, global education and global citizenship research. In this context, it can be said that gender, experiences, how the individual perceives the world and global issues, level of sensitivity to global issues and level of knowledge about global issues are important factors for ensuring global competence of the individual.

Certainly, the most important task for the adaptation of global competence within the education system falls to schools. Schools can provide opportunities for students to critically analyse developments both in their own environment and in the world. It is through schools that students can learn how to use digital information technologies and how to develop an understanding and respect for different cultures. In this context, especially in recent years, it is seen that in different countries of the world, attention has been paid to providing students with knowledge, skills and values that will give students a global understanding and perspective while organising the curricula of schools ([Karaca-Akarsu, 2022](#)). Indeed, [Olson and Kroeger \(2001\)](#) emphasised the need for global and intercultural professional development programmes that will encourage educators to work in a foreign language and culture in order to achieve global competence.

Global education understanding is an approach that aims to provide individuals with knowledge, skills and values such as human rights, sustainability, understanding and respecting differences, reducing prejudices and stereotypes, understanding interdependence and interdependence together with citizenship education ([Merryfield, 1995, Kirkwood, 2001](#)). However, thinking only in such a framework with a programme dimension limits the multidimensional structure of global education ([O'Loughlin & Wegimont, 2002](#)). In this respect, it can be said that it is important to consider the global competencies to be gained within the scope of teacher training education and in-service training as well as the programme framework.

In Turkey, with the effect of globalisation, global education approach was included in the curricula prepared in 2005. One of these programmes was prepared for the social studies course. In the 2005 social studies curriculum, one of the main objectives of the social studies course, which prepares the individual for life with its interdisciplinary structure, was to raise global citizens ([Ministry of National Education \[MNE\], 2005](#)). The understanding of global education and its reflections, which took place in the curriculum with the dimensions of knowledge, skills and values, were also reflected in the 4th, 5th, 6th, and 7th grade social studies textbooks. However, even though it is in textbooks and curricula, many teachers do not have pre-service training in instilling global competencies in their lessons ([Felch, 2016](#)). Therefore, it is important to inform pre-service social studies teachers about raising individuals with global competencies during teacher education and to provide them with the necessary training. However, in order to plan what kind of training to provide, it is important to determine the global competence levels of pre-service teachers and to understand their perceptions on this issue.

When the literature is analysed, it is seen that many studies have been conducted on the implementation of global education and increasing global characteristics in individuals, especially with the titles such as global citizenship, global competence or global competence ([Auld & Morris, 2019; Boix-Mansilla & Jackson, 2011; Brantley-Todd, 2017; Olson & Kroeger, 2001; Reimers, 2009](#)). In addition, the study directly addressing the concept of global competence in literature is [Karaca-Akarsu and Özdemir's \(2021\)](#) scale adaptation study. This scale was also be used in this study. Apart from this study, [Özdemir Özden and Karadağ \(2021\)](#) conducted a study on pre-service social studies teachers and tried to determine the global citizenship levels of pre-service social studies teachers. The researchers collected

data from pre-service social studies teachers using a "Global Citizenship Scale" consisting of three dimensions: "Social Responsibility", "Global Competence" and "Global Civic Engagement". However, the research focused on global citizenship characteristics and global competence was considered as a sub-dimension. In this study, on the other hand, the "Global Competence Scale" was used and research was carried out in four main dimensions including "Communication Skills"; "Open Mindedness"; "Self Knowledge" and "Problem Solving Styles", which include the basic components of global competence. In this respect, it is considered that this research is different from the research of [Özdemir Özden and Karadağ \(2021\)](#). The studies conducted in social studies generally focused on the concepts of global citizenship and global education, and these studies include the author's own research ([Çolak, Kabapınar, & Öztürk, 2019](#); [Egüz, 2016](#); [Günel & Pehlivan, 2015](#); [Günel & Pehlivan, 2016](#); [Kan, 2009](#); [Kantar & Bulut, 2023](#); [Kaya & Kaya, 2012](#); [Tünkler, 2020](#); [Yüksel, 2018](#)). Therefore, it is thought that this research is original research in terms of social studies education and will contribute to the field.

This study aims to determine the global competence levels of pre-service social studies teachers in terms of variables such as gender, grade level, level of interest, frequency of following and level of knowledge. In line with this purpose, the following sub-problems were analysed:

1. Do pre-service social studies teachers' global competence levels differ in terms of gender variable?
2. Do pre-service social studies teachers' global competence levels differ in terms of grade level variable?
3. Do pre-service social studies teachers' global competence levels differ in terms of level of interest in global issues variable?
4. Do pre-service social studies teachers' global competence levels differ in terms of frequency of following global issues variable?
5. Do pre-service social studies teachers' global competence levels differ in terms of the level of knowledge about global issues variable?

METHOD

1. Research model

In the study, descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used. Descriptive survey model is one of the most common quantitative research methods used to summarise the characteristics of individuals, groups or physical environments ([Büyüköztürk et al., 2012](#)). In other words, in quantitative research, it refers to the numerical representation of the opinions in the general population through a sample selected from a population ([Creswell, 2017](#)) and the description of the current situation in the past or present as it currently exists ([Karasar, 2012](#)). Since this study aims to examine the global competence levels of pre-service social studies teachers in terms of various variables (gender, grade level, level of interest, frequency of following and level of knowledge) and to reveal the current situation, the descriptive survey model was found appropriate for the research design.

2. Population and Sample

The population of the study consists of pre-service social studies teachers studying at Anadolu University Faculty of Education, Social Studies Teacher Education Undergraduate Programme in the fall term of the 2022-2023 academic year. When determining the population, two types of population can be selected as target population and accessible population. If the research is conducted on the accessible population within the scope of the research, there is no need for sample selection ([Büyüköztürk et al., 2012](#)). Since the population of this research is an accessible population, it was tried to reach the population in the research. Therefore, no sample selection was made in the study.

The population of the study consisted of 1st, 2nd, 3rd and 4th grade pre-service social studies teachers studying at Anadolu University Faculty of Education, Social Studies Teaching Undergraduate Programme in the fall term of 2022-2023 academic year. The population of the research consists of 248 pre-service teachers in total. However, 225 pre-service social studies teachers voluntarily participated in the study. Nine of the participants were not included in the study because they filled the scale

incompletely or incorrectly. This study, 216 pre-service social studies teachers who voluntarily participated and answered the scale questions participated. Pre-service teachers take the Globalisation and Society course as an elective course in the 2nd grade based on the social studies undergraduate curriculum. However, this course was not used as a criterion for this study since it is not taught as an elective course in the 1st grade in the related institution, it is an elective course and it can be taken in every grade level except the 1st grade. The demographic information of the participants is shown in Table 1.

Table 1. *The Demographic information of the participants*

Demographic Variables		Frequency	Percentage (%)
Gender	Female	152	70,4
	Male	64	29,6
Grade level	1st grade	66	30,6
	2nd grade	56	25,9
	3rd grade	52	24,1
	4th grade	42	19,4
Level of interest in global issues	Low	15	6,9
	Intermediate	145	67,1
	High	56	25,9
Frequency of following global Issues	Occasionally	93	43,1
	Mostly	96	44,4
	Continuous	27	12,5
Level of knowledge on global issues	Low	24	11,1
	Intermediate	172	79,6
	High	20	9,3

As can be seen in Table 1, 152 of the pre-service social studies teachers who constituted the participants of the study were female and 64 were male. The percentages of these numbers are 70.4% and 29.6% respectively.

The group participating in the study also differed according to their grade level. The number of 1st grade pre-service social studies teachers participating in the study was 66, 2nd grade pre-service teachers was 56, 3rd grade pre-service teachers was 52, and 4th grade pre-service teachers was 42. The percentages of these numbers are 30,6%, 25,9%, 24,1% and 19,4% respectively.

Research participants also differ according to their level of interest in global issues. 15 of the pre-service social studies teachers participating in the study with a rate of 6,9% had a low level of interest in global issues, 145 of them with a rate of 67,1% had a intermediate level of interest in global issues and 56 of them with a rate of 25,9% had a high level of interest in global issues.

The participants of the study also differed according to the frequency of following global issues. 93 of the pre-service social studies teachers who participated in the research followed global issues occasionally with a rate of 43.1%, 96 of them followed global issues mostly with a rate of 44.4% and 27 of them followed global issues continuously with a rate of 12.5%.

In the study, the knowledge level of the participants about global issues was also evaluated. 24 of the pre-service social studies teachers who participated in the study stated that their level of knowledge about global issues was low. On the other hand, 172 of the participants stated that they had a intermediate level of knowledge about global issues. 20 of them stated that their knowledge level was high. The percentages of these rates are 11.1%, 79.6% and 9.3% respectively.

3. Data Collection

A scale was used as a data collection tool in the study. Quantitative data were collected with the Global Competence Scale (GCS) developed by [Brantley-Todd \(2017\)](#) and adapted into Turkish by [Karaca-Akarsu and Özdemir \(2021\)](#). The necessary permissions for the application of the scale were obtained from [Karaca-Akarsu and Özdemir \(2021\)](#) via e-mail on 01.07.2022.

Before conducting this research, Ethics Committee permission dated 19.08.2022 and numbered 7/18 was obtained from Anadolu University Scientific Research and Publication Ethics Committee and the research was approved by the relevant committee.

Global Competence Scale (GCS) (Karaca-Akarsu & Özdemir, 2021): The Global Competence Scale used in the study was developed by Brantley-Todd (2017) and adapted into Turkish by Karaca-Akarsu and Özdemir (2021). The scale was developed to contribute to educators to create basic knowledge about global competence (Karaca-Akarsu, 2022). The developed Global Competence Scale consists of 48 items covering four dimensions of global competence. According to the results of the analyses conducted within the scope of the validity and reliability analyses of the scale, it was determined that the GCS includes four sub-dimensions: first sub-dimension: communication skills; second sub-dimension: open-mindedness; third sub-dimension: self-knowledge and fourth sub-dimension: problem solving styles and consists of a total of 32 items. Exploratory Factor Analysis (EFA) in the adaptation of the Global Competence Scale into Turkish was performed with 48 items. Exploratory Factor Analysis was conducted four times for the scale. After these analyses, a scale draft consisting of a four-dimensional structure and 36 items was obtained. Then, the scale was subjected to confirmatory factor analysis. After confirmatory factor analysis, it was understood that 4 items were related to each other and these items were removed from the scale. The Global Competence Scale was finalised with four dimensions and 32 items. Fit values of the final version of the scale;

- Similarity ratio chi-square statistic $\chi^2 (364)=1021,00$ $p<0.01$;
- The ratio of chi-square statistic to degrees of freedom (χ^2 /sd)=2,98;
- Root mean square error of approximation (RMSEA)=0.070;
- Standardised root mean square residual (SRMR)=0.091;
- Comparative fit index (CFI) = 1.00;
- Goodness of fit index (GFI)=0.91;
- Normed fit index (NFI)=0.97;
- The relative fit index (RFI)=0.97.

In this context, it can be said that the fit indices of the four-factor and 32-item scale adapted by Karaca Akarsu and Özdemir (2021) are above acceptable values and the structural validity of the scale is ensured. Within the scope of the reliability studies of the Global Competence Scale, the reliability coefficient in terms of Cronbach's Alpha was calculated. Accordingly, the reliability coefficient of the scale in terms of Cronbach's Alpha,

- ✓ for the communication skills factor=.896
- ✓ for the open-mindedness factor = .775
- ✓ for the self-knowledge factor =.670
- ✓ for the problem solving styles factor =.730.

For the whole global competence scale, the reliability coefficient in terms of Cronbach's Alpha was found to be .820. In this respect, when Cronbach's Alpha coefficients for the whole scale and its sub-dimensions are considered, it can be said that it is a reliable scale (Balci, 2005).

Within the scope of this research, Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated within the scope of reliability studies for the new participant group. The reliability coefficient of the Global Competence Scale (GCS) developed by Brantley-Todd (2017) and adapted into Turkish by Karaca-Akarsu and Özdemir (2021) was calculated and the Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale was found to be .643. In addition, the Cronbach's Alpha reliability coefficient results of the sub-dimensions of the scale were calculated as .531 for the first dimension, .652 for the second dimension, .913 for the third dimension and .654 for the fourth dimension. According to this result, it can be said that the scale has intermediate reliability according to the reliability coefficient table of Özdamar (2002).

The items in the prepared 4-point Likert-type scale were scored as "Strongly agree=4", "Agree=3", "Disagree=2" and "Strongly disagree=1" respectively. For the interpretation of the data transferred to the SPSS environment and the arithmetic averages of the participants, the score intervals were determined by using the score interval calculated as 0.75. Accordingly, "Strongly disagree" was evaluated as very low with a score range of 1,00-1,75; "Disagree" was evaluated as low with a score range of 1,76-2,50; "Agree" was evaluated as high with a score range of 2,51-3,25; and "Strongly agree" was evaluated as very high with a score range of 3,26-4,00.

4. Analysing the Data

In the research, it was examined whether the scale was normally distributed in terms of demographic variables and it was decided which parametric/non-parametric tests would be applied on the scale. In this context, the results of the Shapiro-Wilk test were examined and it was determined that normal distribution was provided. Therefore, Independent Samples T test and independent one-way ANOVA test were applied. SPSS 24 programme was used for the analysis of the scale items. The data obtained after the analyses were combined and the findings were reported.

FINDINGS

In this study, it was aimed to determine the global competence levels of pre-service social studies teachers in terms of various variables. Firstly, the reliability analyses of the scale were performed and the Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale was found to be .743. According to this result, it can be said that the scale has a medium reliability (Özdamar, 2002). While presenting the findings, firstly, it was examined whether the scale was normally distributed in terms of each demographic variable, the homogeneity status was checked and it was determined which tests (parametric/non-parametric) should be performed on the scale.

Table 2. Descriptive analysis of the global competence scale

	N	Minimum	Maximum	Mean	Sd	
Open-Mindedness (Total)	216	1,00	3,20	2,1542	,38710	Disagree
Self-Knowledge (Total)	216	1,50	4,00	3,1304	,43294	Agree
Communication Capacity (Total)	215	1,40	4,00	3,0042	,50901	Agree
Problem-Solving Style (Total)	216	1,50	3,83	2,6281	,36769	Agree
Grand total of the scale	215	1,88	3,31	2,6914	,24998	Agree

According to the results of the analyses given in Table 2, the arithmetic means of the global competence levels of pre-service social studies teachers were found to be the lowest 1,00 and the highest 3,20 in the open-mindedness dimension; the lowest 1,50 and the highest 4,00 in the self-knowledge dimension; the lowest 1,40 and the highest 4,00 in the communication capacity dimension; and the lowest 1,50 and the highest 3,83 in the problem-solving styles dimension. In the arithmetic averages of the global competence levels of pre-service social studies teachers across the scale, the lowest score was 1,88 and the highest score was 3,31. The average score of the scale was calculated as 2,69. This score corresponds to the level of "agree" on a four-point Likert scale. When the mean scores were analysed in terms of the scale dimensions, it was found that the open-mindedness dimension corresponded to the "disagree" level, while the dimensions of knowledge-self, communication skills and problem solving styles corresponded to the "agree" level.

1- Global Competence Levels of Pre-service Social Studies Teachers by Gender

In order to determine the global competence levels of pre-service social studies teachers according to gender, firstly, it was examined whether the scale was normally distributed or not. In this context, "Shapiro-Wilk" test result was analysed. Since the "Sig." values were greater than 0.05, H0 hypotheses were accepted for all groups. In other words, it can be said that "**Data are normally distributed with 95% confidence**" for all groups. Since $P > 0.05$ ($p_{\text{female}} = .455$, $p_{\text{male}} = .011$) according to gender and normal distribution conditions were fulfilled, Independent Samples t-test from parametric tests was applied. The t-test results of global competence levels of pre-service social studies teachers according to gender are shown in Table 3.

Table 3. T-test results of participants' global competence levels according to gender

Gender	N	X'	Ss	Sh	Sd	t	p
Female	151	2,6898	,24439	,01989			
Male	64	2,6953	,26464	,03308	213	-,148	,882

According to the t-test results given in Table 3, the arithmetic mean of global competence was found to be (\bar{X} =2.68) for female pre-service teachers and (\bar{X} =2.69) for male pre-service teachers. Accordingly, no significant difference was found between the global competence levels of pre-service social studies teachers and gender variable ($t = -,148$; $p = ,882 > .05$).

2- Global Competence Levels of Pre-service Social Studies Teachers According to Grade Level Variable

In order to determine the global competence levels of pre-service social studies teachers according to their grade level, firstly, it was examined whether the scale was normally distributed or not. In this context, "Shapiro-Wilk" test result was analysed. According to the test result of global competence levels of pre-service social studies teachers according to grade level, it was determined that $P > 0.05$ for 1st, 3rd and 4th grades ($p_{1st\ grade} = ,893$; $p_{3rd\ grade} = ,470$; $p_{4th\ grade} = ,546$). For the 2nd grade, it was observed that the scale did not meet the value of $P > 0.05$ ($p_{2nd\ grade} = ,005$). In this context, kurtosis and skewness coefficients were examined to check whether normal distribution was provided for all groups. Within the scope of normality test and these coefficients, it can be stated that normal distribution conditions are provided for all groups.

Independent one-way ANOVA test, which is one of the parametric tests, was used to determine whether there is a significant difference between the grade level variable and the global competence levels of pre-service social studies teachers since the normal distribution conditions were fulfilled. The results of ANOVA analysis of pre-service social studies teachers' global competencies in terms of grade level variable are shown in Table 4.

Table 4. ANOVA analysis results of participants' global competencies in terms of grade level

Grade Level	Sum of squares		Mean squares		
Between groups	,097	3	,032	,512	,674
In-group	13,276	211	,063		
Total	13,373	214			

When Table 4 is analysed, since $P > 0.05$, it is seen that the global competencies of pre-service social studies teachers do not differ significantly in terms of the grade level variable.

3- Global Competence Levels of Pre-Service Social Studies Teachers According to the Variable of Interest Level towards Global Issues

In order to determine the global competence levels of pre-service social studies teachers according to their level of interest in global issues, firstly, it was examined whether the scale was normally distributed or not. In this context, "Shapiro-Wilk" test result was analysed. It was determined that the global competence levels of pre-service social studies teachers according to their level of interest in global issues were $P > 0.05$ ($p_{low} = ,106$; $p_{intermediate} = ,224$; $p_{high} = ,468$). In this context, it can be stated that normal distribution conditions are met for all groups. Since normal distribution conditions were fulfilled, independent one-way ANOVA test, one of the parametric tests, was used to determine whether there was a significant difference. The results of ANOVA analyses of pre-service social studies teachers' global competencies in terms of the variable of interest level towards global issues are shown in Table 5.

Table 5. ANOVA analysis results of participants' global competencies in terms of their level of interest in global issues

Level of interest in global issues	Sum of squares	Sd	Mean squares	F	p
Between groups	,088	2	,044	,706	,495
In-group	13,284	212	,063		
Total	13,373	214			

When Table 5 is analysed, since $P = ,495 > 0,05$, it is seen that the global competencies of pre-service social studies teachers do not differ significantly in terms of the level of interest in global issues.

4- Global Competence Levels of Pre-service Social Studies Teachers According to the Frequency of Following Global Issues

In order to determine the global competence levels of pre-service social studies teachers according to the frequency of following global issues, it was first checked whether the scale was normally distributed. It was determined that the global competence levels of pre-service teachers according to this variable were $P > 0.05$ ($p_{\text{occasionally}} = ,544$; $p_{\text{mostly}} = ,140$; $p_{\text{continuously}} = ,323$). In this context, it can be stated that normal distribution conditions were met for all groups.

Since normal distribution conditions were fulfilled, independent one-way ANOVA test was used to determine whether there was a significant difference. The results of ANOVA analyses of pre-service social studies teachers' global competencies in terms of the frequency of following global issues are shown in Table 6.

Table 6. ANOVA analysis results of pre-service social studies teachers' global competencies in terms of the frequency of following global issues

Frequency of following global issues	Sum of squares		Mean squares		
Between groups	,076	2	,038	,606	,546
In-group	13,297	212	,063		
Total	13,373	214			

When Table 6 is analysed, since $P = ,495 > 0,05$, it is seen that the global competencies of pre-service social studies teachers do not differ significantly in terms of the frequency of following global issues.

5- Global Competence Levels of Pre-service Social Studies Teachers According to the Variable of Level of Knowledge on Global Issues

In order to determine the global competence levels of pre-service social studies teachers according to their level of knowledge about global issues, it was firstly checked whether the scale was normally distributed or not. It was determined that the global competence levels of pre-service teachers according to this variable were $P > 0,05$ ($p_{\text{low}} = ,023$; $p_{\text{high}} = ,547$) for items 1 and 3. For item 2, it was observed that it did not meet the condition of $P > 0.05$ ($p_{\text{intermediate}} = ,006$). In order to check normality for all groups, kurtosis and skewness coefficients were analysed. Skewness-Kurtosis values are between (+2)-(-2) values. It was seen that these values met the normality conditions and normality was ensured for the scale in general. In this context, it can be stated that normal distribution conditions are fulfilled for all groups. Since normal distribution conditions were fulfilled, independent one-way ANOVA test was used. The results of ANOVA analyses of pre-service social studies teachers' global competencies in terms of the variable of level of knowledge about global issues are shown in Table 7.

Table 7. ANOVA analysis results of pre-service social studies teachers' global competencies in terms of their level of knowledge about global issues

Level of knowledge on global issues	Sum of squares	Sd	Mean squares		
Between groups	,062	2	,031	,490	,613
In-group	13,311	212	,063		
Total	13,373	214			

When Table 7 is analysed, since $P = ,495 > 0,05$, it is seen that the global competencies of pre-service social studies teachers do not differ significantly in terms of the variable of level of knowledge about global issues.

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

In this section, the conclusion and discussion part of the research, which aimed to determine the global competence levels of pre-service social studies teachers in terms of various variables, is given.

In the study, it was determined that pre-service social studies teachers' global competence levels were at the level of "disagree" in the open-mindedness dimension, and at the level of "agree" in the

dimensions of self-knowledge, communication capacity and problem-solving styles. In other words, it was seen that the open-mindedness levels of pre-service social studies teachers were "low", while their self-knowledge, communication skills and problem-solving styles levels were "high". The open-mindedness dimension refers to the behaviours of understanding and respecting different cultures and being sensitive to culturally different individuals (Todd, 2017). In this context, it can be said that pre-service social studies teachers' sensitivity towards cultural differences should be developed. In his study, Öksüzoğlu (2022) found that pre-service social studies teachers' global citizenship and global competence levels were high, while their global civic engagement level, which means active participation in solving global problems, was at a medium level. In this context, it can be accepted that the results of the two studies support each other. Kaya and Kaya (2012) also found that pre-service social studies teachers had higher levels of "positive effects of globalisation" than pre-service teachers studying in Turkish Language Teaching and Computer Education programmes, and higher levels of "following the international agenda" than pre-service teachers studying in Turkish Language Teaching and Science Education programmes. This may be due to the fact that pre-service social studies teachers encounter with courses related to globalisation issues in their undergraduate education.

In the study, it was concluded that pre-service social studies teachers' level of interest in global issues and their level of knowledge about global issues were mostly at an intermediate level. Karaca-Akarsu (2022) concluded that the total score was high when the average of the scale scores of teachers' views on global competencies was analysed. Similarly, although not directly on global competence, there are studies in the literature that conclude that the global competence levels of pre-service social studies teachers are at intermediate or high levels regarding the global competence sub-dimension within the scope of global citizenship (Bulut, 2019; Çermik, 2015; Durmuş, 2017; Göl, 2013; Özden & Karadağ, 2021; Şahin et al., 2016). Considering the results of all studies, it can be said that the global competence levels of pre-service teachers are at an intermediate level or higher.

Regarding the frequency of following global issues, 96 of the pre-service teachers participating in the research stated that they mostly follow global issues. According to these numbers, the answers given seem to be very close to each other. In the literature, there is no research in which the level of competence is determined according to this demographic variable. In this respect, it can be said that the study has produced a unique result based on this variable.

Another result of the study was that the global competence levels of pre-service social studies teachers did not differ significantly in terms of the grade level variable. In his study, Öksüzoğlu (2022) also found that there was no significant difference between the total score of global citizenship and global competence sub-dimension of pre-service social studies teachers according to their grade level. Similar to the results of these studies, there are other studies in the literature that concluded that the grade levels of pre-service social studies teachers have no effect on the levels of global citizenship and its sub-dimensions, although there are no direct global competencies (Baser & Kılinc, 2015; Bulut, 2019; Durmuş, 2017; Göl, 2013; Özden & Karadağ, 2021; Türksever et al, 2020). Considering that global themes are included in both elective and field education courses that pre-service social studies teachers have taken from Grade 1 to Grade 4, it can be said that the lack of a significant difference at grade level is an issue that needs to be investigated. Öksüzoğlu (2022) also stated that pre-service social studies teachers receive all the features related to their professional life in terms of knowledge, skills and values during their undergraduate education process, and therefore, it is thought-provoking that there is no difference in grade level.

In the study, it was concluded that the relationship between the global competence levels of pre-service social studies teachers and the variables of level of interest in global issues, frequency of following global issues and level of knowledge about global issues did not differ significantly. Özdemir Özden and Karadağ (2021) also revealed in their study that pre-service social studies teachers who are more interested in global problems and events, have a high frequency of following global problems and events, and are more knowledgeable about global events have higher levels of global citizenship. It can be said that the emergence of this difference in pre-service teachers who received similar education in geographical places with similar characteristics may be due to the profile of the participants participating in the research.

In the study, it was found that the scoring of the global competence scale according to gender was close to each other for female (\bar{X} =2.68) and male (\bar{X} =2.69) pre-service teachers and there was no significant difference between the global competence levels of pre-service social studies teachers and the gender variable. [Karaca-Akarsu \(2022\)](#) also found that the gender variable did not make a difference for global competence in his study with teachers and school administrators using the same scale. Similar results were found in different studies conducted in the literature in terms of gender variable. [Can and Kaymakçı \(2015\)](#) found that gender variable did not make a significant difference within the scope of open-mindedness dimension of global competence. [Çermik \(2015\)](#) and [Morais and Ogden \(2011\)](#) also addressed the global competence dimension in his study on global citizenship and found that the gender variable did not have a significant difference. [Özdemir Özden and Karadağ \(2021\)](#) also determined that there was no significant difference in the global citizenship levels of pre-service teachers according to gender variable. Within the scope of these results, it can be concluded that gender is mostly not a determining factor in the global competences of pre-service social studies teachers.

In the results of the descriptive analysis of the demographic variables given in this study, it was concluded that pre-service social studies teachers' level of interest in global issues, level of knowledge about global issues and frequency of following global issues were at intermediate and high levels. In this context, it can be inferred that the presence of an average level according to all variables may have served not to create a difference among pre-service teachers. In the literature, it is stated that global competence is a set of knowledge and skills that help individuals understand the world they live in and show sensitivity to global events and problems, that in order for individuals to have global competence, they must first have sufficient interest and knowledge about global problems and global issues, and to be able to look at global and intercultural issues critically and from different perspectives, It is explained that there is a need to understand what kind of awareness can emerge according to gender in order to understand how differences are perceived by individuals and that it is necessary for individuals to follow global issues in order to be able to communicate and interact appropriately on the basis of common respect. In this context, it can be said that the variables of gender, grade level, level of interest in global issues, frequency of following global issues and level of knowledge about global issues are important in determining global competence.

According to the results of the research, the following suggestions can be added:

- This study was conducted with 216 pre-service teachers studying at Anadolu University Social Studies Teacher Education undergraduate programme in Eskişehir province. In future research, the global competence levels of teachers and pre-service teachers from different branches can be investigated.
- In this study, descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used. New researches can be designed for participants' global competence levels, attitudes and perceptions with different research methods.
- In the study, it was determined that pre-service teachers' open-mindedness levels were low. This dimension serves the theme of understanding and respecting different cultures of global education. In order to increase the open-mindedness levels of pre-service teachers, applied studies can be conducted and courses that can be given within the scope of pre-service education can be added to the undergraduate programme.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Yetkinlik Düzeylerinin Belirlenmesi²

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül Pehlivan Yılmaz

Anadolu Üniversitesi – Türkiye

ORCID: 0000-0002-0271-4520

aysegulpehlivan@anadolu.edu.tr

Özet

Küresel çağda meydana gelen olumlu ya da olumsuz birçok değişim, ülkeleri toplumsal yaşamı sürdürülebilir kılmak, daha sağlıklı ve uyumlu toplumlar yaratmak için gerekli adımları atmaya zorlamaktadır. Bu bağlamda, özellikle Birleşmiş Milletler öncülüğünde 2015 yılında 193 ülkenin katılımıyla Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri kabul edilmiştir. Bu hedefler kapsamında kabul edilen bireye ilişkin yetkinliklerden biri de küresel vatandaş olma ihtiyacını ortaya koyan küresel yetkinliklerdir. Küresel yetkinlik; yerel ve küresel anlamda ortaya çıkan sorunları inceleme, farklı bakış açılarını anlam, saygı duyma ve takdir etme, farklı yerlerden ve kültürlerden bireylerle açık ve etkili iletişim ve etkileşim kurma ve ortak bir görüş olarak sürdürülebilir kalkınma için harekete geçme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, küresel konulara ilgi düzeyi, küresel konuları takip etme sıklığı ve küresel konular hakkındaki bilgi düzeyi gibi değişkenler açısından küresel yetkinlik düzeylerini belirlemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf olmak üzere toplam 276 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Brantley-Todd (2017) tarafından geliştirilen ve Karaca-Akarsu ve Özdemir (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Küresel Yetkinlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin analizi için SPSS 24 programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, demografik değişkenlere ilişkin betimsel analiz sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel konulara ilgi düzeylerinin, küresel konulara ilişkin bilgi düzeylerinin ve küresel konuları takip etme sıklıklarının orta ve yüksek düzeyde olduğu; ancak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel yetkinlik düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, ilgi düzeyi, takip etme sıklığı ve bilgi düzeyi gibi değişkenler açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Küresel yetkinlik, Öğretmen adayları, Ölçek



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 3, ss. 267-282

Araştırma Makalesi

278

Gönderim: 2023-01-14
Kabul: 2023-06-26

Önerilen Atıf

Pehlivan Yılmaz, A. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 267-282. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1233534>

² Bu araştırma, 18-19 Mart 2023 tarihinde Ereğli/KONYA'da gerçekleştirilen "INSAC International Researches Congress on Social and Education Sciences" isimli kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Genişletilmiş Özet

Problem: Küresel yetkinlik, ortaya çıkan sorunları yerel ve küresel olarak inceleme, farklı bakış açılarını anlama, saygı duyma ve takdir etme, farklı yerlerden ve kültürlerden bireylerle açık ve etkili bir şekilde iletişim ve etkileşim kurma ve ortak bir vizyon olarak sürdürülebilir kalkınma için harekete geçme becerisi olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2018). Auld ve Morris (2019) küresel yetkinlik kavramının ilk ortaya çıkışından bu yana nasıl değiştiğini analiz etmiş ve küresel yetkinliğin uluslararasılaşmanın yeni bir ölçütü olduğunu vurgulamıştır. Küresel yetkinlik bileşenleri, Hanvey (1976) tarafından ortaya konan küresel eğitimin beş temel temasına dayanmaktadır (Karaca Akarsu ve Özdemir, 2021). Hanvey (1976) bu temaları "perspektif farkındalığı", "gezegenel durum farkındalığı", "karşı kültür farkındalığı", "küresel dinamikler bilgisi" ve "insan tercihleri farkındalığı" olarak açıklamıştır. Olson ve Kroeger (2001) bu bileşenlere ek olarak bireyin algılarını, duygularını ve iletişim becerisini içeren "algısal anlayış" ve "kültürlerarası iletişim" gibi gizli bileşenlerin de olduğunu belirtmiştir. Son yıllarda dünyanın farklı ülkelerinde okulların müfredatları düzenlenirken öğrencilere küresel bir anlayış ve bakış açısı kazandıracak bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasına dikkat edildiği görülmektedir (Karaca Akarsu, 2022).

Türkiye'de 2005 yılında hazırlanan sosyal bilgiler öğretim programı 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde küresel eğitim yaklaşımını içermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Ancak, ders kitaplarında ve öğretim programlarında yer almasına rağmen, birçok öğretmen derslerinde küresel yetkinlikler kazandırma konusunda hizmet öncesi eğitim almamaktadır (Felch, 2016). Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sırasında küresel yetkinliklere sahip bireyler yetiştirme konusunda bilgilendirilmesi ve gerekli eğitimlerin verilmesi önemlidir. Ancak öğretmen adaylarının küresel yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi ve bu konudaki algılarının anlaşılması nasıl bir eğitim vereceğinin planlanması açısından önemlidir.

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel yetkinlik düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, ilgi düzeyi, takip etme sıklığı ve bilgi düzeyi gibi değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, bireylerin, grupların veya fiziksel ortamların özelliklerini özetlemek için kullanılan en yaygın nicel araştırma yöntemlerinden biridir (Büyüköztürk vd., 2012). Başka bir deyişle, nicel araştırmalarda, bir evrenden seçilen örneklem yoluyla evrenin geneline ilişkin görüşlerin sayısal olarak ortaya konulması (Creswell, 2013) ve mevcut durumun geçmişte ya da halen var olduğu şekliyle betimlenmesini ifade eder (Karasar, 2012). Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel yetkinlik düzeylerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, ilgi düzeyi, takip etme sıklığı ve bilgi düzeyi) açısından incelenmesi ve mevcut durumun ortaya konulması amaçlandığından araştırma deseni olarak betimsel tarama modeli uygun görülmüştür. Araştırmanın evrenini 2022-2023 öğretim yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni ulaşılabilir bir evren olduğu için araştırmada evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya 152 kadın ve 64 erkek olmak üzere toplam 216 sosyal bilgiler öğretmen adayı katılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır. Nicel veriler Brantley-Todd (2017) tarafından geliştirilen ve Karaca Akarsu ve Özdemir (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan Küresel Yetkinlik Ölçeği (KYÖ) ile toplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .643 olarak bulunmuştur. Çalışmada yer alan demografik değişkenler Shapiro-Wilk testi ile analiz edilmiş ve normal dağılımın sağlandığı tespit edilmiştir. Bu nedenle parametrik testlerden Independent Samples T testi ve bağımsız tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Ölçek maddelerinin analizi için SPSS 24 programı kullanılmıştır. Analizler sonrasında elde edilen veriler birleştirilerek bulgular raporlanmıştır.

Bulgular: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel yetkinlik düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçlarına göre kadın öğretmen adayları için (\bar{X} =2,68), erkek öğretmen adayları için (\bar{X} =2,69)'dur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel yetkinlik düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t = -,148; p =,882 > .05).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel yetkinliklerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından ANOVA analizi sonuçlarına göre $P>0,05$ olduğundan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel yetkinliklerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel yetkinliklerinin küresel konulara ilgi düzeyi değişkeni açısından ANOVA analizi sonuçlarına göre $P=,495>0,05$ olduğundan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel yetkinliklerinin küresel konulara ilgi düzeyi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel yetkinliklerinin küresel konuları takip etme sıklığı değişkeni açısından ANOVA analizi sonuçlarına göre $P=,495>0,05$ olduğundan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel yetkinliklerinin küresel konuları takip etme sıklığı değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel yetkinliklerinin küresel konular hakkında bilgi düzeyi değişkeni açısından ANOVA analizi sonuçlarına göre $P=,495>0,05$ olduğundan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel yetkinliklerinin küresel konular hakkında bilgi düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Bu çalışmada verilen demografik değişkenlere ilişkin betimsel analiz sonuçlarında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel konulara ilgi düzeylerinin, küresel konulara ilişkin bilgi düzeylerinin ve küresel konuları takip etme sıklıklarının orta ve yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde küresel yeterliliğin, bireylerin içinde yaşadıkları dünyayı anlamalarına, küresel olay ve sorunlara duyarlılık göstermelerine yardımcı olan bilgi ve beceriler bütünü olduğu, bireylerin küresel yeterliliğe sahip olabilmeleri için öncelikle küresel sorunlar ve küresel konular hakkında yeterli ilgi ve bilgiye sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir, Küresel ve kültürlerarası konulara eleştirel ve farklı açılardan bakabilmek, farklılıkların bireyler tarafından nasıl algılandığını anlamak için cinsiyete göre ne tür farkındalıkların ortaya çıkabileceğini anlamaya ihtiyaç duyulduğu ve bireylerin ortak saygı temelinde uygun iletişim ve etkileşim kurabilmeleri için küresel konuları takip etmelerinin gerekli olduğu açıklanmaktadır. Bu bağlamda cinsiyet, sınıf düzeyi, küresel konulara ilgi düzeyi, küresel konuları takip etme sıklığı ve küresel konulara ilişkin bilgi düzeyi değişkenlerinin küresel yetkinliği belirlemede önemli olduğu söylenebilir. Nitekim ölçeğin Türkçe uyarlaması sırasında yapılan ölçek uygulamasında da öğretmenler için benzer değişkenlere yer verilmiştir (Karaca Akarsu ve Özdemir, 2021). Ancak bireysel algı farklılıkları ve dünyayı anlamlandırma bileşenlerine rağmen iki çalışmada da küresel yetkinlikte cinsiyet farklılığı olmadığı görülmüştür. Çermik (2015) ile Morais ve Ogden (2011) de çalışmalarında cinsiyet değişkenini kullanmış ancak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmıştır.

Öneriler: Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler eklenebilir:

- Bu çalışma, Eskişehir ilinde Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 216 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Gelecek araştırmalarda farklı branşlardan öğretmen ve öğretmen adaylarının küresel yetkinlik düzeyleri araştırılabilir.
- Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Farklı araştırma yöntemleri ile katılımcıların küresel yetkinlik düzeyleri, tutumları ve algılarına yönelik yeni araştırmalar tasarlanabilir.
- Araştırmada öğretmen adaylarının açık fikirlilik düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu boyut küresel eğitimin farklı kültürleri anlama ve saygı duyma temasına hizmet etmektedir. Öğretmen adaylarının açık fikirlilik düzeylerini artırmak için uygulamalı çalışmalar yapılabilir ve lisans programına hizmet öncesi eğitim kapsamında verilebilecek dersler eklenebilir.

REFERENCES/KAYNAKÇA

- Auld, E., & Morris, P. (2019). Science by streetlight and the OECD's measure of global competence: A new yardstick for internationalisation? *Policy Futures in Education*, 17(6), 677-698.
- Baser, E. H., & Kılinc, E. (2015). Investigating pre-service social studies teachers' global social responsibility level. *Educational Process: International Journal*, 4(1-2), 45-55.

- Boix-Mansilla, V. & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Learning redefined for an interconnected world*. Asia Society.
- Brantley-Todd, K. (2017). *Global competence survey development*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Kentucky, Education Science.
- Bulut, B. (2019). Correlation between global citizenship and sustainable development awareness levels of pre-service teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(3), 279-293. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2019.03.019>
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Scientific research methods*. Pegem Academy.
- Can, Ş. & Kaymakçı, G. (2015). Pre-service teachers' critical thinking tendencies. *Education Sciences*, 10(2), 66-83.
- Creswell, J. W. (2017). *Introduction to mixed method research* (Trans. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Academy.
- Çakmak, Z., Bulut, B., & Taşkıran, C. (2015). A study on the relationship between global citizenship perceptions and internet use of social studies pre-service teachers. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 5(1), 99-112. <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.34905>
- Çermik, F. (2015). *The relationship between social entrepreneurship, global citizenship and environmental behavior: Structural Equation Modelling*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Atatürk University, Institute of Educational Sciences.
- Çolak, K., Kabapınar, Y., & Öztürk, C. (2019). Social studies teachers' views on global citizenship and global citizenship education. *Education and Science*, 44(197), 335-352.
- Durmuş, G. (2017). *Examination of attitudes of social science teacher candidates towards global citizenship and multicultural education*. (Unpublished Master's Thesis). Amasya University, Institute of Social Sciences.
- Egüz, Ş. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık eğitimine yönelik algıları. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(24), 30-49.
- Felch, C. (2016). *Preparing the next generation of global leaders: How principals in international studies high schools promote global competence*. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Göl, E. (2013). *The examination of global citizenship attitude levels of social studies nominee instructors according to different variants*. (Unpublished Master's Thesis). Ahi Evran University, Institute of Social Sciences.
- Günel, E., & Pehlivan, A. (2015). Examining the citizenship and democracy education textbook and curriculum in terms of global education. *Journal of Social Studies Education Research*, 6(1), 123-171.
- Günel, E., & Pehlivan, A. (2016). Pre-service social studies teachers' perception of global citizenship. *Journal of Education and Future*, (10), 51-69.
- Hanvey, R. G. (1976). *An attainable global perspective*. New York: Global Perspectives in Education.
- Kan, Ç. (2009). Changing values and global citizenship education. *Kastamonu Journal of Education*, 17(3), 895-904.
- Kanar, H. B. & Bulut, B. (2023). The effect of social studies preservice teachers' value preferences on global citizenship levels. *Firat University Journal of Social Sciences*, 33(1), 149-158. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.34905>
- Karaca-Akarsu, C. (2022). *The relationship between the school principal's innovation qualifications and teachers' global competences*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Hacettepe University, Institute of Educational Sciences.
- Karaca-Akarsu, C. & Özdemir, M. (2021). Turkish adaptation study of global competence scale. *OPUS-International Journal of Social Research*, 18(42), 5542-5576. DOI: 10.26466/opus.861584.
- Karasar, N. (2012). *Scientific research method: Concepts, principles, techniques*. Nobel Academic Publishing.
- Kaya, B., & Kaya, A. (2012). Global citizenship perceptions of pre-service teachers in the age of technology. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 81-95.
- Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *The social studies*, 92(1), 10-15.
- Merryfield, M. M. (1995). Institutionalizing cross-cultural experiences and international expertise in teacher education: The development and potential of a global education PDS network. *Journal of Teacher Education*, 46(1), 19-27.
- MNE (2005). *Social studies curriculum*. Ministry of National Education.

- Morais, D. B., & Ogden, A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445-466.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2018). Preparing our youth to an inclusive and sustainable world. The OECD PISA Global Competence Framework. <https://www.oecd.org/education/Globalcompetency-for-an-inclusive-world.pdf>.
- OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*.
- O'Loughlin, E., & Wegimont, L. (Ed.) (2002). *Global education in Europe to 2015: Strategy, policies and perspectives*. North-South Centre of the Council of Europe.
- Olson, C. L., & Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116-137.
- Öksüzoğlu, M.K. (2022). *The relationship between pre-service social studies teachers' global citizenship levels and their attitudes towards today's world problems*. Firat University, Institute of Educational Sciences.
- Özdamar, K. (2002). *Statistical data analysis with package programmes*. Kaan Bookstore.
- Özden, D. Ö., & Karadağ, Y. (2021). An investigation of global citizenship levels of preservice social studies teachers. *International Journal of Field Education*, 7(2), 12-35.
- Reimers, F. (2009). Global competency is imperative for global success. *Chronicle of Higher Education*, 55(21), A29. <https://www.chronicle.com/article/globalcompetency-is-imperative-for-global-success/>.
- Robertson, S. L. (2021) Provincialising the OECD-PISA global competences project. *Globalisation, Societies and Education*, 19(2), 167-182.
- Schleicher, A. (2017, December). Educating our youth to care about each other and the world. <https://oecdeditoday.com/educating-our-youth-to-care-about-each-other-and-the-world/>
- Şahin, M., Şahin, S., & Göğebakan-Yıldız, D. (2016). The curriculum of social studies education and world citizenship: From perspective of prospective teachers. *Hacettepe University Journal of Education*, 31(2), 369-390. DOI:10.16986/HUJE.2016015386
- Toprakçı, E. (2021) "Değerlerli" uzaktan öğretim, *Hürriyet Gazetesi, Eğitim Haberleri* (04.01.2021), Erişim: <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/degerlerli-uzaktan-ogretim-41705164>
- Toprakçı, E. (2012). Rethinking classroom management: A new perspective, a new horizon, *e-international journal of educational research*, 3(3), 84-110. Retrieved: <http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/89768>
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* Ankara: Pegem.
- Tünkler, V. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel, çokkültürlü eğitime ve küresel vatandaşlık eğitimine yönelik bakış açıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 255-290.
- Türksever, F., Korucu, D. K., & Türkoğlu, A. Y. (2020). Investigation of the preservice teachers' attitudes towards socioscientific issues and their character and values as global citizens. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 339-354.
- Yüksel, A. (2018). *The effect of teachers' perceptions of multicultural competence on global citizenship perceptions and the determination of the mediating effect of cultural intelligence on this relationship*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Gazi University, Institute of Educational Sciences.

Instructor Opinions on Measurement, Selection and Placement Center (MSPC)'s Prerequisite for Music Teaching Programs

Res. Ass. Ömer Üçer (PhD Stud)
Kafkas University - Türkiye
ORCID: 0000-0001-6265-6468
omerucerr@gmail.com

Gülce Yılmaz (PhD Stud)
Gazi University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-5002-6976
gulceeyilmaz@gmail.com

Res. Ass. Mert Gürer (PhD Stud)
Gazi University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-8758-1551
gurer.mert@gmail.com

Assoc. Prof. Dr. Ömer Bilgehan Sonsel
Gazi University - Türkiye
ORCID: 0000-0001-5814-4363
bilgehansonsel@gazi.edu.tr

Abstract

Education is the process of making formations/creations and changes in the individual's behavior, mind and emotions in a way that will make the individual himself/herself, the society he/she is in and the universe happy. The main factor of this process is the individual's abilities, competencies and characteristics (Toprakçı, 2012). However, some abilities and competencies need a special educational activity, and music education within the scope of art education is one of them. Music education, as a branch of pedagogy, produces information for practices in this field (Toprakçı, 2016). As the field of music education becomes richer, music education becomes more scientific and more effective practices are realized. In this context, students who will receive music education are subjected to a special exam. As of 2020, the prerequisite of the Measurement, Selection and Placement Center (MSPC) being ranked in the top 800,000 was introduced as a prerequisite for teaching programs that take students with a special aptitude exam, and the student profile received so far has started to change with this prerequisite. In this study, it was aimed to determine the effects of this prerequisite on teaching programs and music teacher profile. For this purpose, 20 instructors working in music education departments of universities were interviewed. While determining the participant lecturers, the condition of having worked in music education departments before the prerequisite was sought. Data were collected face-to-face, via Zoom and e-mail with the "instructor interview form" developed by the researchers. "Miles and Huberman Reliability Formula" was used to increase the reliability of the data obtained. The codes and themes were presented to four field experts, one assessment and evaluation expert and one curriculum development expert, and the findings of the study were obtained as a result of the feedback received. As a result of the study, it was found that the post-pre-requisite student profile was more unsuccessful in field education courses compared to the previous ones, but more successful in vocational courses and general culture courses than the students before the pre-requisite. Instructors characterized the post-pre-requisite student profile as a "dull profile". The results are summarized under related headings and suggestions are made for the field.

Keywords: Music education, Special talent exam, MSPC's prerequisite, Music teaching



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 3, pp. 283-297

Research Article

Received: 2023-04-08
Accepted: 2023-06-26

Suggested Citation

Üçer, Ö., Yılmaz, G., Gürer, M & Sonsel, Ö.B. (2023). Instructor opinions on measurement, selection and placement center (mspc)'s prerequisite for music teaching programs, *E-International Journal of Educational Research*, 14(3), 283-297. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1279576>

Extended Abstract

Problem: Education is the process of making formations/creations and changes in the individual's behavior, mind and emotions in a way that will make the individual himself/herself, the society he/she is in and the universe happy. The main factor of this process is the individual's abilities, competencies and characteristics (Toprakçı, 2012). However, some abilities and competencies need a special educational activity, and music education within the scope of art education is one of them. Music education, as a branch of pedagogy, produces information for practices in this field (Toprakçı, 2016). As the field of music education becomes richer, music education becomes more scientific and more effective practices are realized. In this context, students who will receive music education are subjected to a special exam. In these years, the music departments of Higher Teacher Training Schools affiliated to the Ministry of National Education were affiliated to universities after the establishment of the Council of Higher Education with the 1982 Constitution. Undergraduate and postgraduate education was carried out under the name of music education departments in faculties of education and music education departments in institutes of sciences. In our country, various art departments and teacher training programs for specific talent areas apply their own special talent exams in student selection. According to the information obtained from the relevant sources, it is seen that in order to apply to higher education programs that accept students with special aptitude exams since the universities started to accept students with central exams, the minimum score to be considered successful in the university exam must be obtained. In this application, candidates were subjected to a two-stage exam. The first stage was "musical hearing-sensing" and the second stage consisted of three separate exams. These are "Musical Hearing-Repeat", "Musical Singing" and "Musical Playing" exams. The raw scores in each stage were converted into standard scores and calculated with predetermined coefficients after the ÖSS and secondary education achievement scores were determined and the MÖZYES score was created. Candidates were placed in the relevant departments in accordance with the scores they received and the rankings they entered by choosing among the programs they wanted to enter (Efe, 2006).

In 2020, with the decision taken by the general assembly of the Council of Higher Education (YÖK), the prerequisite of Measurement, Selection and Placement Center (MSPC) of being in the top 800,000 ranking was introduced for admission to teaching programs that accept students with a special aptitude exam. Today, this prerequisite is still applied and it is also included in the 2023 YKS guide. When the last 3 years are compared with the previous years, it is seen that a serious prerequisite has been introduced. In the context of examining the effects and consequences of this situation on the field of music teaching, the problem statement of this study was determined as "What are the opinions of the instructors about the prerequisite of ranking 800.000 applied in the entrance to the music teaching special talent exams?".

In the light of this problem statement, answers to the following questions were sought:

1. What are the opinions of the instructors on the effects of the 800.000 ranking prerequisite applied in the entrance to the special talent exams on the academic success of the student in terms of field education, professional knowledge and general culture courses?
2. What are the opinions of the instructors on whether or not TYT ranking or score prerequisite should be applied in music teaching special talent exams?
3. What are the opinions of the instructors regarding the differences observed between the student profile before the introduction of the 800,000 ranking prerequisite and the student profile after the introduction of this prerequisite?
4. What are the opinions of the instructors about whether the prerequisite application causes talented students not to take the special talent exam?
5. What are the opinions of the instructors about the effects of the prerequisite on the future music teacher profile?

Method: In this study, which aims to examine the opinions of the instructors about the prerequisite of ranking 800.000 in the basic competence achievement test applied in the entrance to the special talent exams of music teaching undergraduate programs; case study design, which is one of the qualitative

research methods, was used. The "instructor interview form" created by the researchers was used as a data collection tool. The interviews were audio-recorded with the permission of the experts participating in the study, and then the audio recording was dictated and digitized. Content analysis was used to analyze the dictated data. In the study, the data obtained with expert opinion were tabulated by determining their frequencies under categories. The opinions of the instructors regarding each category are indicated under the tables with the Instructor Number (IN1, IN2 ... IN20). The study group of this research consists of the academic staff who worked before and after the introduction of the ranking prerequisite for the entrance to the special talent exams of music teaching undergraduate programs. Access was provided to 38 of these academics via e-mail and telephone. Twenty academics who were contacted voluntarily participated in the study.

Findings: It is concluded that most of the lecturers are of the opinion that the prerequisite applied in the entrance to the special talent exams positively affects the academic success of the students in terms of vocational knowledge and general culture courses. However, a great majority of the lecturers, 75%, reported that the prerequisite in question negatively affected the academic success of the students in terms of field education. A great majority of the lecturers, 80%, think that there should be a score prerequisite in the music teaching special talent entrance exam. However, lecturers have different opinions about this prerequisite. 25% of the lecturers who participated in the research think that there should be a prerequisite but it should be lower than the current prerequisite, 35% think that the prerequisite should be between 150-250 from the university exam, and 5% think that institutions should be able to determine their own prerequisites. 20% of the participants think that there should be no prerequisites for the special talent exam. Most of the lecturers (55%) think that there are negative differences in the student profile after the prerequisite. A quarter of the participants stated that there were positive differences in some skills of the students and negative differences in some skills, while 15% stated that there were positive differences in the student profile. One participant was of the opinion that there was no difference in the student profile before and after the prerequisite.

Discussion and Conclusion: Half of the instructors think that this prerequisite practice has a negative impact on the future music teacher profile. Many of them attribute this situation to students coming from outside the field. While the average score of fine arts high school graduates in 2020-TYT was 179,93, it decreased to 168,13 in 2021-TYT (ÖSYM, 2020-a; 2021-a). In addition, while the score required to enter the top 800,000 was approximately 220 and above in 2020-TYT, it decreased to approximately 210 in 2021-TYT (ÖSYM, 2020-b; 2021-b). The data supports the low number of students from the field in the programs. Öztürk (2008) concluded in his master's thesis that the number of students who took the exam in 2005-2006-2007 was the same, but the number of students who took the exam out of the field decreased significantly. However, Başbuğ and Kaya (2022) found that the majority of the students who applied to the talent exam in 2020 were students who graduated from outside the field. In this direction, it was seen that the basic proficiency test exam did not allow students who received in-field education in fine arts high schools to take the talent exam.

ÖSYM'nin Müzik Öğretmenliği Programlarıyla İlgili Ön Koşuluna Yönelik Öğretim Elemanı Görüşleri

Arş. Gör. Ömer Üçer (Dokt. Öğrencisi)

Kafkas University - Türkiye
ORCID: 0000-0001-6265-6468
(omerucerr@gmail.com)

Gülce Yılmaz (Dokt. Öğrencisi)

Gazi University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-5002-6976
gulceeyilmaz@gmail.com

Arş. Gör. Mert Güner (Dokt. Öğrencisi)

Gazi University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-8758-1551
gurer.mert@gmail.com

Doç. Dr. Ömer Bilgehan Sonsel

Gazi University - Türkiye
ORCID: 0000-0001-5814-4363
bilgehansonsel@gazi.edu.tr

Özet

Eğitim, bireyi özeğe alarak bireyin kendisini, içinde bulunduğu toplumu ve evrenseli mutlu edecek şekilde bireyin davranışında, zihninde ve duygusalında oluşum ve değişimler yapmak sürecidir. Bu sürecin ana etmeni bireyin yetenek, yeterlilik ve özellikleridir (Toprakçı, 2012). Ancak bazı yetenek ve yeterlilikler özel bir eğitimsel faaliyete ihtiyaç duyar ve sanat eğitimi kapsamında müzik eğitimi de bunlardan biridir. Müzik eğitimi eğitim biliminin bir dalı olarak bu alandaki uygulamalara bilgi üretir (Toprakçı, 2016). Müzik eğitimi alanı zenginleştikçe müzik eğitimi bilimselleşir ve daha etkili uygulamalar gerçekleşir. Bu bağlamda müzik eğitimi alacak öğrenciler özel bir sınava tabi tutulur. 2020 yılı itibarıyla özel yetenek sınavı ile öğrenci alan öğretmenlik programlarına ön koşul olarak ilk 800.000 sıralamasında olma şartı getirilmiş ve bugüne kadar alınan öğrenci profili bu ön koşul ile değişmeye başlamıştır. Bu çalışmada, bu ön koşulun öğretmenlik programları ve müzik öğretmeni profili üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarında görev yapan 20 öğretim elemanı ile görüşülmüştür. Katılımcı öğretim elemanları belirlenirken önkoşul öncesi müzik eğitimi anabilim dallarında çalışmış olma durumu aranmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "öğretim elemanı görüşme formu" ile yüz yüze, Zoom ve e-posta yoluyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin güvenilirliğini artırmak için "Miles ve Huberman Güvenirlilik Formülü" kullanılmıştır. Kodlar ve temalar dört alan uzmanına, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ile bir program geliştirme uzmana sunulmuş, alınan geri bildirimler sonucunda araştırmanın bulguları elde edilmiştir. Araştırmada ön koşul sonrası öğrenci profilinin eskiye kıyasla alan eğitimi derslerinde daha başarısız olduğu ancak meslek dersleri ve genel kültür derslerinde ön koşul öncesindeki öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanları ön koşul sonrası gelen öğrenci profilini "donuk bir profil" olarak nitelendirmişlerdir. Sonuçlar ilgili başlıklar altında toplanmış ve alana ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, Özel yetenek sınavı, ÖSYM ön koşulu, Müzik öğretmeni



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 3, ss. 283-297

286

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-04-08

Kabul: 2023-06-26

Önerilen Atıf

Üçer, Ö., Yılmaz, G., Güner, M & Sonsel, Ö.B. (2023). ÖSYM'nin müzik öğretmenliği programlarıyla ilgili ön koşula yönelik öğretim elemanı görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 283-297. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1279576>

GİRİŞ

Eğitim, bireyi özeğe alarak bireyin kendisini, içinde bulunduğu toplumu ve evrenseli mutlu edecek şekilde bireyin davranışında, zihninde ve duygusalında oluşum/yaratım ve değişimler yapmak sürecidir. Bu sürecin ana etmeni bireyin yetenek, yeterlilik ve özellikleridir (Toprakçı, 2012). Ancak bazı yetenek ve yeterlilikler özel bir eğitsel faaliyete ihtiyaç duyar ve sanat eğitimi kapsamında müzik eğitimi de bunlardan biridir. Müzik eğitimi eğitim biliminin bir dalı olarak bu alandaki uygulamalara bilgi üretir (Toprakçı, 2106). Müzik eğitimi alanı zenginleştikçe müzik eğitimi bilimselleşir ve daha etkili uygulamalar gerçekleşir. Türkiye de bugün eğitim fakültelerine bağlı müzik öğretmenliği ana bilim dallarında lisans seviyesinde verilen müzik öğretmenliği eğitimi, neredeyse Cumhuriyet'le yaşıttır. Cumhuriyet döneminin müzik eğitimi konusundaki ilk köklü atılımı 1 Eylül 1924'te kurulan Musiki Muallim Mektebi'dir. Kurum, kuruluşundan iki ay sonra eğitime başlamıştır. Önceleri beş yıllık temel eğitimden sonra, bir yıllık hazırlık olmak üzere toplam beş, daha sonra altı yıllık bir müzik eğitimi yapılması ve müzik öğretmeni yetiştirmek amacıyla Atatürk'ün talimatı ile Riyaset-i Cumhur Musiki Heyeti tarafından açılan Musiki Muallim Mektebi (M.M.M) bu alanda Cumhuriyetin ilk modern okuludur (Duman, 2017, s. 126). Daha sonraları çıkartılan yönetmelikte, öğrenim süresi dört yıl olarak tasarlanmış, bunun ilk üç yılı normal eğitime, son sene ise pratiğe ayrılmıştır (Akkol, 2008, s. 88). Cumhuriyet'in ilk müzik öğretmen adayları için sağlamaları gereken koşullar M.M.M. talimatnamesinde şu şekilde belirtilmiştir: Türk vatandaşı olmak, yaşı 13'ten aşağı, 17'den büyük olmamak, Ruhen ve bedenen sağlam olmak ve müziği icra ederken ona engel olabilecek özrün olmaması, İlk okuldan mezun olmak, Musikiye yeteneği olduğunu sınavlarda icra ederek sınava tabi tutularak müzik yeteneğinin olduğunu ispatlamak (Resmî Gazete, 1925). Bir sonraki talimatnamede ise aynı koşullar yer almış; ancak yaş şartı 12'den aşağı ve 14'ten yukarı olmamak olarak değiştirilmiştir (Resmî Gazete, 1931, s. 408).

Okul, Millî Musiki ve Temsil Akademisi'nin bir şubesi olarak planlandıktan sonra ilkokul ve ortaokul mezunlarını öğrenci olarak kabul etmeye başlamıştır. Fakat ilkokul mezunları için okula giriş sınavına alınmadan önce sınava tabi tutularak, ortaokul mezunları ise doğrudan giriş sınavına kabul edilmiştir (Resmî Gazete, 1934; Tangülü ve Becerikli, 2020, s. 460). Tanzimat'la başlayan yenileşme hareketleri, Cumhuriyet döneminde ulusallık, çağdaşlık ve evrensellik ilkeleri çerçevesinde büyüyerek ve hızlanarak devam etmiştir (Şahin ve Duman, 2008, s. 261). Cumhuriyet'in ilk yıllarında genelde geleneksel müzik hakkında bilgisi olan öğretmenler, eğitimde yeniliklerin yapılması ve Batı Müziğinin müfredata eklenmesi ile birlikte çok yönlü yetismeye başlamıştır (Alaner, 2000, s. 92). Osmanlı döneminde Musiki okullarında sadece geleneksel Türk müziği eğitimi verilirken Cumhuriyet'in ilanından sonra çoksesli müzik, müzik okulu programlarına girmiş ve Batı müzikolojileri, teknik bilgileriyle birlikte Türk musiki örnekleri yorumlanmaya başlanmıştır (Duman, 2017, s. 130).

Cumhuriyet'in ilanından sonra Ankara'daki tek müzik eğitimi kurumu olması sebebi ile sadece ülkenin dört bir yanına gönderilecek müzik öğretmeni yetiştirme göreviyle sınırlı kalmayan Musiki Muallim Mektebi, bir yandan da Mızıka-i Humayun'a eleman yetiştirmiştir (Çelikel ve Özkul, 2021, s. 706). 1934 yılına kadar hem müzik öğretmeni hem de sanatçı yetiştirme görevini sürdüren M.M.M. 2541 sayılı yasa ile "Millî Musiki ve Temsil Akademisi" bünyesinde müzik öğretmeni yetiştirme görevini üstlenmiştir. Eğitim Enstitüleri 3 yıl öğretim süreli bir yüksek okul olarak ortaokullara çeşitli branşlarda öğretmen yetiştirmişlerdir. Ancak diğer branşların aksine resim, beden eğitimi ve müzik bölümleri liselere de öğretmen yetiştirmişlerdir. Bu durum 1978-1979 öğretim yılına kadar sürmüştür. Bu yıldan itibaren, 18 Ekim 1978 tarih 31305 sayılı Bakanlık onayı ile; dal öğretmeni yetiştiren Eğitim Enstitülerinin öğretim süresi 4 yıla çıkarılmış adları Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir. Temel eğitim II. kademe ve Ortaöğretim Kurumlarına dal öğretmeni yetiştirecek şekilde yeniden düzenlenmiştir. Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümünü, 1969 yılında İstanbul'da, 1973'te İzmir'de açılan diğer müzik bölümleri izlemiştir. Yüksek Öğretmen Okulları 20 Temmuz 1982 tarih ve 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Eğitim Fakültelerine dönüşerek Üniversitelere bağlanmıştır. Bu tarihe kadar Millî Eğitim Bakanlığı direktif ve kararları ile yürütülen öğretmen eğitimi görevi bu tarihten sonra üniversitelere verilmiş ve müzik öğretmeni artık üniversitelerde yetişir olmuştur (Şentürk, 2001, s. 136-138). Bu yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Yüksek Öğretmen Okulları (YÖO) müzik bölümleri, 1982 Anayasasıyla Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) kurulması sonrası üniversitelerin bünyesine bağlanmıştır.

Üniversitelere bağlı eğitim fakülteleri müzik eğitimi bölümleri ve fen bilimleri enstitüleri müzik eğitimi anabilim dalları adı altında lisans ve lisansüstü eğitimler sürdürülmüştür (Uçan, 2005; Akdemir, 2013).

Üniversitelere 1960'lı yıllara kadar lise mezunlarının bir kısmı sınavsız olarak kabul edilmekteydi. Sonraki yıllarda ise kontenjanların aşıldığı bir talep ile karşılaşan kurumlar, seçme işlemini ihtiyaç kadar adayı başvuru sırasına göre kabul etmek, fakültede verilecek eğitimin niteliği dikkate alınarak liselerin fen veya edebiyat alanı mezunlarını kabul etmek, başvuru yapanları lise bitirme derecelerine göre sıralayarak kabul etmek gibi yollarla yapmaktaydılar. Lise mezunu sayısının artması ve lise dengi okul mezunlarına da üniversitelere başvuru hakkı verilmesi ile aday sayısındaki artış, öğrenci seçme yöntemlerinde değişikliğe gidilmesine yol açmıştır. Adayların genel kültür ve bilişsel yeterliklerinin ölçüldüğü bir sınav türü 1950 ile 1970 yılları arasında bazen ön eleme için bazen ise sınavın bir aşaması olarak kullanılmıştır. 1950'li yıllarda Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Şubesi giriş sınavının yazılı Türkçe kompozisyon, işitme, söyleme ve çalma sınavlarından; 1960'lı yıllarda genel kültür sınavı sonrası yapılan yazılı Türkçe kompozisyon, işitme, söyleme ve çalma sınavlarından oluştuğu; 1970'li yıllarda ise genel kültür sınavı sonrası, önce Türkçe kompozisyon, daha sonra iki aşamalı bir sınav yapıldığı ve bu sınavların ilk aşamasının elemeye yönelik işitme sınavı, ikinci aşamasının ise okuma-yazma, söyleme ve çalma sınavlarının oluştuğu saptanmıştır (Tarman, 2002). 1974 yılında Üniversitelerarası Kurul, giriş sınavlarında öğrenci seçme işleminin tek merkezden yapılmasına karar vererek Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'ni (ÜSYM) kurmuştur. 1981 yılına kadar öğrenci seçme ve yerleştirme işlemleri kurulan bu merkez tarafından yürütülmüş olup 1981 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 10. ve 45. maddeleri uyarınca Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) adı ile Yükseköğretim Kurulu'nun alt bir kuruluşu olmuştur. 1974-1983 yılları arasında Üniversitelerarası Seçme Sınavı (ÜSS), 1984 yılı sonrasında Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) adını almıştır. 2011 yılında ise Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı adını alan kurum, 2018 yılında "kanun, kararname, ilgili mevzuatla verilen görevleri yerine getirmek ve yetkileri kullanmak üzere yetkilendirilmiş, kamu tüzel kişiliğine, idari ve mali özerkliğe sahip, Yükseköğretim Kurulu ile ilgili, merkezi Ankara'da bulunan özel bütçeli bir kuruluş" halini almıştır (ÖSYM, 2023).

Ülkemizde çeşitli sanat bölümleri ve belirli yetenek alanlarına yönelik öğretmen yetiştiren programlar, öğrenci seçmede kendi özel yetenek sınavlarını uygulamaktadırlar. İlgili kaynaklar tarandığında edinilen bilgilere göre üniversitelere merkezi sınavla öğrenci kabul edilmeye başladığından beri özel yetenek sınavı ile öğrenci kabul eden yükseköğretim programlarına başvurabilmek için üniversite sınavında başarılı sayılacak asgari puanın alınmış olma şartının bulunduğu görülmektedir. 1994-1997 arasındaki öğretim yıllarında müzik eğitimi ana bilim dallarına seçme ve yerleştirme sınavları ÖSYM tarafından "Merkezi Özel Yetenek Sınavı" (MÖZYES) ile yapılmıştır. Bu uygulamada adaylar iki aşamalı sınava tâbi tutulmuşlardır. Birinci aşama "müziksel işitme-algılama", ikinci aşama ise üç ayrı sınavdan oluşmuştur. Bunlar "Müziksel İşitme-Yineleme", "Müziksel Söyleme" ve "Müziksel Çalma" sınavlarıdır. Her aşamadaki ham puanlar kendi içlerinde standart puanlara çevrilip, ÖSS ve ortaöğretim başarı puanları da belirlendikten sonra önceden belirlenmiş katsayılarla hesaplanarak MÖZYES puanı oluşturulmuştur. Adaylar girmek istedikleri programlar arasından tercih yaparak aldıkları puanlar ve girmiş oldukları sıralamalar doğrultusunda ilgili bölümlere yerleştirilmişlerdir (Efe, 2006).

YÖK'e (1997-a) göre ÖSS'yi kazanmış durumda olmak için ÖSS puan türlerinden en az birinin 105,000 veya daha yüksek olması gerekmektedir. ÖSYM tarafından yayınlanan üniversite sınavı kılavuzları yalnızca 1999 yılı ve sonrası için erişilebilir durumdadır. 1999 yılından itibaren kılavuzlar incelendiğinde müzik öğretmenliği lisans programı özel yetenek sınavına girişte uygulanan ön koşullar Çizelge 1'de gösterilmiştir. 2020 yılına kadar üniversiteler, ÖSYM tarafından belirlenen asgari baraj puanına göre kendi ön koşul puanlarını belirleyip bunu başvuracak adaylara basın-yayın organları aracılığıyla duyurmuşlardır. Ayrıca 2011 yılına kadar alan içinden gelen öğrencilere alan dışından gelen öğrencilere kıyasla daha düşük bir ön koşul puanı belirlenmekteydi. 2020 yılına gelindiğinde ise YÖK genel kurulunun almış olduğu karar ile özel yetenek sınavıyla öğrenci kabul eden öğretmenlik programlarına girişte ilk 800.000 sıralama içerisinde olma ön koşulu getirilmiştir. Günümüzde halen bu ön koşul uygulanmakta ve 2023 YKS kılavuzunda da yer aldığı görülmektedir.

Çizelge 1. 1999 ve sonrası üniversite giriş sınavları ile müzik öğretmenliği özel yetenek sınavı ön koşulları

Yıl / Sınav	Ön koşul
1999 / ÖSS	105,000 puan ve üzeri, her üniversite kendi baraj puanını belirler.
2000 / ÖSS	Aynı Ön koşul
2001 / ÖSS	Alan içi:105,000 puan, alan dışı:120,000 puan ve üzeri, her üniversite kendi baraj puanını belirler.
2002 / ÖSS	Aynı Ön koşul
2003 / ÖSS	Alan içi: 160,000 puan, alan dışı: 185,000 puan ve üzeri, her üniversite kendi baraj puanını belirler.
2004 / ÖSS	Aynı Ön koşul
2005 / ÖSS	Aynı Ön koşul
2006 / ÖSS	Alan içi:160,000 puan ve üzeri, alan dışı:185,000 puan üzeri.
2007 / ÖSS	Aynı Ön koşul
2008 / ÖSS	Alan içi:145,000 puan ve üzeri, alan dışı:165,000 puan üzeri.
2009 / ÖSS	Aynı Ön koşul
2010 / YGS	Alan içi:140,000 puan ve üzeri, alan dışı:180,000 puan üzeri.
2011 / YGS	Aynı Ön koşul
2012 / YGS	140,000 puan ve üzeri, her üniversite kendi baraj puanını belirler.
2013 / YGS	Aynı Ön koşul
2014 / YGS	Aynı Ön koşul
2015 / YGS	Aynı Ön koşul
2016 / YGS	Aynı Ön koşul
2017 / YGS	Aynı Ön koşul
2018 / YKS-TYT	Aynı Ön koşul
2019 / YKS-TYT	Aynı Ön koşul
2020 / YKS-TYT	İlk 800.000 sıralama içerisinde olmak.
2021 / YKS-TYT	Aynı Ön koşul
2022 / YKS-TYT	Aynı Ön koşul
2023 / YKS-TYT	Aynı Ön koşul

Son 3 yıl, geçmiş yıllarla karşılaştırıldığında ciddi bir ön koşulun getirildiği görülmektedir. Bu durumun müzik öğretmenliği alanına etkilerinin ve sonuçlarının incelenmesi bağlamında, bu araştırmanın problem cümlesi "Müzik öğretmenliği özel yetenek sınavlarına girişte uygulanan 800.000 sıralama ön koşulu ile ilgili öğretim elemanı görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Bu problem cümlesi temelinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Özel yetenek sınavlarına girişte uygulanan 800.000 sıralama ön koşulunun; öğrencinin alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri bakımından akademik başarısına etkilerine yönelik öğretim elemanı görüşleri nelerdir?
2. Müzik öğretmenliği özel yetenek sınavlarına girişte TYT sıralama veya puan ön koşulu uygulanıp uygulanmamasına yönelik öğretim elemanı görüşleri nelerdir?
3. 800.000 sıralama ön koşulu getirilmeden önceki öğrenci profili ile bu ön koşul getirildikten sonraki öğrenci profili arasında gözlemlenen farklara ilişkin öğretim elemanı görüşleri nelerdir?
4. Ön koşul uygulamasının yetenekli öğrencilerin özel yetenek sınavına girememesine sebebiyet verip vermemesine ilişkin öğretim elemanı görüşleri nelerdir?
5. Ön koşul uygulaması ile gelen öğrencilerin, gelecekteki müzik öğretmeni profiline etkilerine ilişkin öğretim elemanı görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Müzik öğretmenliği lisans programları özel yetenek sınavlarına girişte uygulanan temel yeterlilik başarı testi 800.000 sıralama ön koşuluna yönelik öğretim elemanı görüşlerini taramayı amaçlayan bu çalışmada; nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. **Nitel araştırma**; "Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 45). Durum çalışması belirli bir ortamda gerçekleşen durumları betimlemek ve anlamak üzerine kullanılan bir nitel araştırma desendir (Creswell, 2013).

1. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan "öğretim elemanı görüşme formu" kullanılmıştır. Görüşme "sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir" (Karasar, 2014, s. 165). Bu çalışmada görüşme türlerinden olan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme; tüm katılımcılara araştırma konusuyla ilgili önceden belirlenmiş aynı soruların aynı sırada ve aynı biçimde sorulduğu görüşme türüdür (Gürbüz ve Şahin, 2017, s. 184). Uygulanan ön koşul doğrultusunda yapılan araştırmalar sonucunda, 8 sorudan oluşan soru havuzu oluşturulmuş ve oluşturulan soru havuzu 1 program geliştirme uzmanı ile 1 ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuş ve 5 soruya indirilmiştir. Veri toplama sürecinde, veriler, katılımcıların 1'i ile yüz yüze, 5'i ile Zoom üzerinden çevrimiçi, 14'ü ile ise e-posta aracılığıyla formun doldurulması yoluyla toplanmıştır.

2. Verilerin Analizi

Yapılan görüşmelerde çalışmaya katılan uzmanların izni alınarak ses kaydı alınmış ve daha sonradan alınan ses kaydı dikte edilerek dijital ortama aktarılmıştır. Dikte edilen veriler analizinde ise içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi "toplanan verilerin önce kavramlaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanmasıdır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Çalışmada uzman görüşüyle elde edilen veriler kategoriler altında frekansları belirlenerek çizelgeleştirilmiştir. Her kategoriye ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri Çizelgelerin altında Öğretim Elemanı Numarası (ÖE1, ÖE2 ... ÖE20) ile belirtilmiştir. Araştırmacının güvenilirliğini arttırmak için öğretim elemanlarından alınan ses kayıtları ve metinler, çalışmayı yapan araştırmacılar tarafından kodlar ile temalaştırılmış; daha sonra bu kod ve temalar karşılaştırılarak tutarlılıkları kontrol edilmiştir. Elde edilen kod ve temalarla ilgili 4 alan uzmanının görüşü alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmacının güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik Formülü = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı formülü ile hesaplanmıştır. Uzlaşma oranı 91 olarak bulunmuştur. Oluşturulan kod ve temalar dört alan uzmanına, bir ölçme değerlendirme uzmanına ve bir program geliştirme uzmanına sunulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda iki kod ve tema çıkarılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

3. Çalışma Grubu

Bu araştırmacının çalışma grubunu, müzik öğretmenliği lisans programları özel yetenek sınavlarına girişte uygulanan sıralama ön koşulu getirilmeden önce ve getirildikten sonra görev yapmış olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken maksimum çeşitlilik örneklem hedeflenmiş ve Türkiye genelini temsil edebilmek amacı ile farklı üniversitelerde görev yapan 38 akademisyene mail ve telefon üzerinden ulaşım sağlanmıştır. Ulaşım sağlanan 20 akademisyen çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Çizelge 2'de yer almaktadır.

Çizelge 2. Çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanları

Öğretim Elemanının Görev Yeri	Unvanı
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Prof. Dr.
Dokuz Eylül Üniversitesi	Prof. Dr.
Gazi Üniversitesi	Prof. Dr.
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	Doç. Dr.
Bolu İzzet Baysal Üniversitesi	Doç. Dr.
Bursa Uludağ Üniversitesi	Doç. Dr.
Harran Üniversitesi	Doç. Dr.
Marmara Üniversitesi	Doç. Dr.
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Doç. Dr.
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Doç. Dr.
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi
Hakkâri Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi
Pamukkale Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi
Trabzon Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi

BULGULAR

1. Ön Koşulun; Öğrencilerin Alan Eğitimi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Derslerindeki Başarısına Etkileri

Bilindiği üzere öğretmenlik formasyonu olarak bilinen ve yasal belgelerinde de geçen haliyle öğretmenliğin alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür olmak üzere üç yeterliği vardır. Öğretmenlik eğitiminden geçen öğrencilere de bu üç alana dönük dersler verilir.

Çizelge 3. Ön koşulunun öğrencinin derslerindeki başarısına etkisine yönelik öğretim elemanı görüşleri

	Olumlu		Olumsuz	
	f	%	f	%
Alan Eğitimi Açısından	5	25	15	75
Meslek Bilgisi Açısından	13	65	7	35
Genel Kültür Dersleri Açısından	16	80	4	20

Çizelge 3 incelendiğinde, öğretim elemanlarının büyük bir kısmının özel yetenek sınavlarına girişte uygulanan ön koşulun öğrencilerin meslek bilgisi ve genel kültür dersleri bakımından akademik başarısını olumlu etkilediği görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak öğretim elemanlarının %75 gibi çok büyük bir kısmı söz konusu ön koşulun alan eğitimi açısından öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilediği görüşünü bildirmişlerdir. Öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde, çoğunlukla bu ön koşulu alan dışı öğrencilerin sağlayabilmesinden dolayı yetenek sınavına girmeye hak kazanan öğrencilerde altyapı eksikliği, müzikal algılarının zayıf olması ve temel müzik bilgilerinin tam olmaması nedeniyle programdaki alan eğitimi derslerinde başarısız oldukları yer almaktadır.

Öğretim elemanlarının alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi açısından ön koşulun akademik başarıya etkisine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

Anadolu liselerinden gelen öğrenciler daha başarılı oluyor çünkü bu öğrenciler müziğe daha isteklidir. Bunun sebebinin ise güzel sanatlar liselerinin eğitim yapılarındaki sorunlar olduğunu düşünüyorum. Bu liselerde öğrenciler sürekli konsere hazırlanıp müzik alanında kendilerini yetiştiriyorlar ancak üniversite sınavında başarılı olma durumlarında üniversiteye bitkin olarak geliyorlar ve başarı düzeyleri negatif yönde etkileniyor. (ÖE1)

Alan dışı liselerden gelen öğrencilerin müzik alt yapıları daha düşük oluyor ancak bu puanları alabilen öğrencilerin kavrama düzeyleri diğerlerine oranla daha yüksek oluyor. (ÖE5)

Söz konusu ön koşul meslek bilgisi ve genel kültür dersleri açısından oldukça iyi ancak alan eğitimi ve hatta özellikle çalgı eğitimi ancak iki yılda düzeliyor. (ÖE3)

Alan dışı liselerden gelen öğrenciler meslek bilgisi dersleri, genel kültür dersleri ve alan eğitimi derslerinin teorik kısımlarında daha başarılılar ancak uygulamalı müzik derslerinde çok yetersiz kalıyorlar. Üzülerek söylüyorum ki en temel konularda (Temel müzik terimleri, kavramlar vb.) bile öğrenciler oldukça eksikler. 2018 yılında YÖK tarafından kabul edilen müzik eğitimi lisans programının müzik ders sayısı ve ders içerikleri de oldukça az olduğu için derslerin içerikleri ve amaçları birbirine karşılıyor ve ilerleyememeye neden oluyor. (ÖE14)

Öğrencilerimizin bir öğretmenlik programında öğrenim gördüklerinin bilincinde olması sebebi ile meslek bilgisi derslerinde güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin formasyon derslerine göre ilgilerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ancak alan bilgisi derslerinde üniversite sınavındaki ön koşulun müzik alanındaki becerileri olumsuz etkilediğini görüşümdedir. Öğrencilerimizin %95'i alan dışı ve oldukça kısıtlı beceriler ile eğitime başlıyorlar. Bu durum eğitim sürecinde önemli oranda zafiyete sebep oluyor. (ÖE18)

2. Ön Koşulun Uygulanıp Uygulanmamasına Yönelik Bulgular

Müzik eğitimi programlarının sınavlarına müracaat eden öğrencilerin bu müracaatlarına ön koşul konulması, konulmaması, konulacaksa niteliği ve uygulanma biçimi gibi herhangi bir ön koşula genel bakışı barındıran kapsamda öğretim elemanları farklı görüşler bildirmişlerdir. Bu görüşler Çizelge 4'de sunulmuştur.

Çizelge 4. Herhangi bir ön koşulu uygulanmasına yönelik öğretim elemanı görüşleri

	f	%
Olmalıdır, ancak düşürülmelidir.	5	25
Alan içi/alan dışı olarak ayrılmalıdır.	3	15
Kurumlar kendi ön koşullarını belirleyebilmelidir.	1	5
150-200 arası bir puan ön koşulu olmalıdır.	2	10
200-220 arası bir puan ön koşulu olmalıdır.	1	5
220-250 arası bir puan ön koşulu olmalıdır.	3	15
200 puan ve portfolyo ile referans mektubu ön koşulu olmalıdır.	1	5
Hayır, ön koşul olmamalıdır.	4	20
Toplam	20	100

Öğretim elemanlarının %80 gibi çok büyük bir kısmı müzik öğretmenliği özel yetenek giriş sınavında bir puan ön koşulunun olması gerektiğini düşünmektedir. Ancak öğretim elemanlarının bu ön koşul için farklı görüşleri vardır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %25'i ön koşulun olması gerektiğini ancak şu anki ön koşuldaki daha düşük olması gerektiğini, %35 gibi bir oranı ön koşulun üniversite sınavından 150-250 arasında olması gerektiğini, %5'i ise kurumların kendi ön koşullarını belirleyebilmesi gerektiği görüşündedir. Katılımcıların %20'si ise özel yetenek sınavı için hiçbir ön koşul olmaması gerektiğini düşünmektedir.

Öğretim elemanlarından bazılarının müzik öğretmenliği özel yetenek sınavı için bir ön koşul uygulanıp uygulanmamasına ve nasıl bir ön koşul belirlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

Tüm öğretmenlik programlarında olduğu gibi müzik öğretmenliğinde de bir ön koşul olmalıdır. Öğretmenlik becerileri belirli bir mantık ve akademik zekâ içermektedir, bunun için de sınavlarda belirli bir düzey üzeri başarı göstermesi gerekmektedir. En azından alan dışından gelen öğrencilere bir sene hazırlık olarak müzik dersleri verilebilir aynı şekilde güzel sanatlar liselerinden gelen öğrencilere de bir sene genel kültür dersleri takviye edilebilir. Bu bir senelik hazırlık durumu bir nebze olsun durumu iyileştirebilir. (ÖE2)

Bence müzik öğretmenliği özel yetenek sınavına yönelik bir ön koşul olmamalıdır. Bunun için şöyle bir uygulama yapılabilir; öğrenciler bir sene hazırlık okuyabilir. Bir yıl hazırlık okuduktan sonra yapılan sınavlarda başarı sağlayamayan öğrenciler başka bir alana yönlendirilmelidir. Bu şekilde daha sağlıklı bir eğitim olacaktır. (ÖE1)

Öğretmenlik programları için bir ön koşul uygulanmalıdır ancak bu ön koşul başvuru aşamasında güzel sanatlar lisesi mezunu öğrenciler için 180 puan olmalı. Alan dışı başvurular ise 800.000 sıralama ön koşulu ideal görünmektedir. (ÖE18).

Yetenek sınavlarına girebilmesi için Avrupa ve Amerika'da olduğu gibi portfolyo değerlendirilmesinin de yapılması ve lisedeki müzik öğretmenlerinin referans mektuplarının da değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu durum güzel sanatlar lisesi mezunu öğrenciler için daha faydalı olacaktır. (ÖE12)

Son üç yılda deneyimlediğimiz durum müzik öğretmenliği programlarının temelini oluşturan güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin çoğunun mevcut ön koşulu sağlayamamasıdır. Önceki yıllarda süregelen uygulamanın doğru bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Bölümler kendi gerçekleştirdiği sınavlar ve eğitim sürecinde yaptığı değerlendirmeler doğrultusunda kendi ön koşullarını belirleyebilmelidir. (ÖE4)

3. Ön Koşul Öncesi ve Sonrası Öğrenci Profili Farkları

Ön koşul olarak nitelenen müzik öğretmenliği sınavlarına müracaat için en az 800000 öğrenci dilimi kapsamında olmak suretiyle bu programlara öğrenci olanların profili ile bu koşul olmadan önce öğrenci olanların profili arasında bir fark olup olmadığına dönük öğretim elemanları farklı görüşler iletmişlerdir.

Çizelge 5. Ön koşulu getirilmeden önce ve sonraki öğrenci profiline yönelik öğretim elemanı görüşleri

	f	%
Öğrenci profilinde olumsuz yönde farklılıklar var	11	55
Öğrenci profilinde olumlu yönde farklılıklar var	3	15
Bazı becerilerde olumlu yönde, bazı becerilerde ise olumsuz yönde farklılıklar var	5	25
Herhangi bir farklılık yok	1	5
Toplam	20	100

Çizelge 5'te öğretim elemanlarının 800.000 sıralama ön koşulu getirilmeden önceki öğrenci profili ile ön koşul sonrası öğrenci profili arasında gözlemedikleri farklılıklar yer almaktadır. Buna göre öğretim elemanlarının büyük bir kısmı (%55) ön koşul sonrası öğrenci profilinde olumsuz yönde farklılıklar olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların çeyreği öğrencilerin bazı becerilerinde olumlu yönde, bazı becerilerinde ise olumsuz yönde farklılıklar olduğunu, %15'i ise öğrenci profilinde olumlu yönde farklılıklar olduğunu belirtmektedir. Bir katılımcı ise ön koşul öncesi ve sonrası öğrenci profilinde bir farklılık olmadığı görüşündedir.

Öğretim elemanlarının bazılarının yetenek sınavı ön koşulu öncesi ve sonrası öğrenci profiline ilişkin görüşleri şu şekildedir;

Bu ön koşul getirilmeden önce programımızı kazanan öğrenciler derslerde daha sorgulayıcı, fikir üreten, tartışmalara katılan, araştıran ve aktif yapılı idi. Ön koşul sonrası daha ezberci ve komut almadan hareket etmeyen bir öğrenci profili ile karşı karşıyayız. Sanat eğitimi içselleştirme, alışkanlık sağlama, davranışa dönüştürme gibi uzun bir süreci kapsamaktadır. Öğrenciler bu ön koşulu sağlayabilmek için en verimli ve önemli dönemlerini masa başında test çözerek geçirmektedir. Oysa çalgı eğitimi günlük rutinleri içeren, saatler boyu çalışılması gereken bir eğitimidir. (ÖE20)

Çalgı eğitimi konusunda gerekli hazırbulunuşluğa sahip öğrenci oranına bakıldığında ciddi oranda düşüş olduğu söylenebilir. Öğrencilerimizin neredeyse tamamının ikinci üniversitesi olduğundan bakıldığında öğrenci profilinin hangi amaçlarla bu programı tercih ettiği de önemli bir fark olarak karşımıza çıkmaktadır. Oranlar ya da karşılaştırma bakımından daha sağlıklı sonuçlara ya da verilere ulaşabilmek için bu öğrencilerin öğretmenlik yıllarını gözlemek gerekmektedir. (ÖE10)

Mevcut ön koşuldan önce programımızı kazanan öğrencilerde vurdumduymazlık vardı. Güzel sanatlar liselerinden gelen öğrenciler her sınavı geçebileceğini düşünüyordu ve böyle bir sistemde alan dışından gelen öğrenciler başarısız oluyordu. Ön koşul sonrası ben kendime güveniyordum, zaten güzel sanatlar lisesi mezunuyum ve ben kazanabilirim diyen öğrenci profili kayboldu. Ön koşul ile alan dışından gelen öğrencilerin sınavdaki şansları arttı ve diğer öğrencilerin ben yaparım düşüncesi ortadan kalktı. (ÖE6)

Çok fazla fark yok aslında. Ön koşuldan sonra gelen öğrencilerin algıları daha yüksek. Ön koşul öncesinde öğrencilerin müzik alt yapıları ve yetenek düzeyleri daha iyiydi ancak pratik zekâları bugünkü öğrenci profiline göre daha geride kaldığı için yine verim düşüktü. İyi malzemeyle az iş yapıyorlarken şimdi kötü malzemeyle daha iyi iş yapıyoruz. (ÖE5)

4. Ön Koşul Uygulamasının Yetenekli Öğrencilerin Özel Yetenek Sınavına Girmesine Etkisi

ÖSYM'nin ön koşulunun müzik yetenekli öğrencilerin müzik öğretmenliği programlarına müracaat etme ve etmeme davranışları üzerindeki etkisine ilişkin öğretim elemanları aşağıdaki görüşleri bildirmişlerdir.

Çizelge 6. Ön koşulun yetenekli öğrencilerin sınava girmesi üzerindeki etkisine yönelik öğretim elemanı görüşleri

	f	%
Evet, sebebiyet vermektedir	17	85
Hayır, sebebiyet vermemektedir	3	15
Toplam	20	100

Araştırmanın 4. Alt probleminde yetenek sınavlarına getirilen ilgili ön koşulun yetenekli öğrencilerin sınava girememesine sebep olup olmadığına dair öğretim elemanları görüşleri incelenmiştir. Çizelge 6'da öğretim elemanlarının çok büyük bir kısmının (%85) söz konusu ön koşulun yetenekli öğrencilerin sınava girememesine sebebiyet verdiği görüşünü belirttiği görülmektedir. Oldukça az oranda bir katılımcı ise ön koşulun böyle bir duruma sebebiyet vermediğini düşünmektedir.

Bu duruma ilişkin öğretim elemanı görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

Evet, sebebiyet vermektedir. Olması gereken alan dışından gelen öğrenciler için ayrı bir kontenjan belirlenmesidir. Müzik öğretmenliği programı dört yıla sığdırılabilecek bir program değil bu yüzden alan dışından gelen öğrencilere mutlaka bir hazırlık sınıfı eklenmeli ve lisans seviyesinde temel müzik bilgisine sahip olmadan programa geçememeleridir. Ancak ön koşulun esnetilmesi daha yeterli ve nitelikli öğrencilerin programa kabul edilebilmesini sağlayacaktır. (ÖE9)

Evet, kesinlikle yetenekli öğrencilerin programa gelebilmesine engel olduğunu düşünüyorum. (ÖE16).

Yetenekli öğrencileri çok fazla etkilediğini düşünmüyorum. Çünkü müzik öğretmenliği gibi ciddi bir alanda eğitim almak isteyen adayın gerekli koşulları zaten sağlayabileceği görüşümdedir. (ÖE13)

Bilişsel düzeyi daha iyi öğrenciler gelmeye başladı. (ÖE14)

Kesinlikle olumsuz etkilemektedir. Yetenek, geliştirilmesi gereken bir olgudur. Özel yetenek alanlarında da düzenli ve sistemli çalışma süreçleri olmazsa olmaz bir durumdur. Dolayısı ile müzik eğitimi alanındaki uygulama sahası oldukça geniş olduğu için öğrenciler bu disiplinler için oldukça fazla mesai yapmak zorundadır. Diğer yandan alan dışı öğrenciler ile aynı sınavda yarışmaları beklenmektedir. Sonuç olarak da sert bir ön koşul ile karşılaştıklarında mesleki beceriler bir anda önemsiz bir hale bürünmekte, alan dışından gelecek ön koşul sağlayan öğrencilerin gerisinde kalmaktadırlar. (ÖE8)

5. Ön Koşul Uygulaması ile Alunan Öğrencilerin, Gelecekteki Müzik Öğretmeni Profiline Etkileri

Söz konusu ön koşul ile müzik öğretmenliği programlarına kaydolan ve buralardan mezun olarak müzik öğretmeni olan öğrencilerin var olan müzik öğretmeni profilleri üzerinde nasıl bir etkide bulunabileceklerine ilişkin öğretim elemanı görüşleri Çizelge 7 de verilmiştir.

Çizelge 7. Ön koşul ile gelen öğrencilerin gelecekteki müzik öğretmeni profiline etkilerine yönelik öğretim elemanı görüşleri

	f	%
Olumlu etkilemektedir	6	30
Olumsuz etkilemektedir	10	50
Etki ön koşuldan bağımsızdır	4	20
Toplam	20	100

Öğretim elemanlarının, ön koşul uygulaması ile gelen öğrencilerin, gelecekteki müzik öğretmeni profiline etkilerine ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmanın 5. Alt probleminde görüşlerin yarısı olumsuz bir görünüm sergilemektedir. Çizelge 7 incelendiğinde, katılımcıların %30'unun bu ön koşulun gelecekteki müzik öğretmeni profilini olumlu etkileyeceği görüşünde olduğu, %20'lik dilimin ise öğretmen profilinin bugün uygulanan ön koşululla ilişkili bir durumunun olmayacağını, bu durumun bağımsız kalacağı görüşünde olduğu görülmektedir.

Yetenek sınavlarında 800.000 sıralama ön koşulu ile gelen öğrencilerin, gelecekteki müzik öğretmeni profilini nasıl etkileyeceğine ilişkin bazı öğretim elemanı görüşleri şu şekildedir;

Bu öğrenciler iyi konuşabilirler, düzgün bürokratik işler yapabilirler ancak iyi müzisyen ve etkili müzik öğretmeni olamazlar. Ne yazık ki müzik öğretmenliği yapabilecek vasıfta değiller. Performans alanında değil ama belki müzik tarihi, müzikoloji, müzik teknolojisi konusunda başarılı olabilirler ancak müzik öğretmeni olabilmeleri için aktif, alanında yetkin olan bireylere ihtiyaç vardır. (ÖE7)

Analitik düşünebilen ama müzik eğitiminin olmazsa olmazı olan müzikal ruhu yansıtmama ve bu ruhu dersine katma noktasında eksikleri olabilecek donuk bir öğretmen profili ortaya çıkacaktır. (ÖE17)

Müzik öğretmeni profilini olumsuz etkilemesini bekliyorum. Zaten değersiz görülen müzik öğretmenliği mesleği alan dışından gelen öğrencilerle birlikte mesleki yeterlik bakımından daha da vasat hale gelecek, alanımız hor görülecektir. (ÖE19)

Ön koşulun müzik öğretmeni profiline olumlu ya da olumsuz bir etkisinin olacağını düşünmüyorum. Bu durum öğretim elemanı ve öğrenci ilişkisi, eğitim sürecinin doğru bir şekilde yürütülüp takip edilmesi gibi etkenlere dikkat edilmesi ile ilgili bir konudur. (ÖE15)

Söz konusu ön koşul ile gelen öğrenciler programdaki eğitim kalitesini deyim yerindeyse aşağı çekiyorlar. Çünkü müzikal anlamda bir motivasyonları yok, sadece bölümü bitireyim ve atanayım kaygısı var. Bu öğrenci kitlesi ile ne yazık ki seviyeyi yüksekte tutamıyoruz. Bu öğretmen adayları ilerde gereken alan bilgisine sahip olmadıkları için sınıflarda kendilerini daha farklı etkinliklere vereceklerdir. (ÖE11)

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Özel yetenek sınavlarının giriş aşamasına getirilen 800.000 sıralama ön koşulunun; öğrencilerin alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri açısından akademik başarılarına etkileri öğretim elemanı görüşlerine göre incelendiğinde, ilgili sıralama ön koşulunun öğrencinin meslek bilgisi ve genel kültür derslerindeki akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ancak alan eğitimi dersleri bakımından olumsuz etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. İlgili sıralama ön koşulu getirilmesiyle birlikte özel yetenek sınavlarına girebilen alan içi öğrenci sayılarında düşüş yaşanırken alan dışı öğrenci sayılarında artış meydana gelmiştir. Güzel sanatlar liselerinde alınan müzik eğitimi, öğrencinin alan eğitimi temelini oluşturduğu göz önüne alındığında uygulanan sıralama ön koşulu, alan eğitimi ders başarılarını olumsuz yönde etkilemiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte, [Ece ve Kaplan'ın \(2008\)](#) özel yetenek sınavına giren adayları çeşitli değişkenlere göre inceledikleri çalışmanın sonucuna göre, özel yetenek sınavlarına giren öğrenciler arasında güzel sanatlar liselerinden gelen öğrencilerin, alan dışı liselerden gelen öğrencilere göre işitme ve çalgı alanlarında daha yüksek başarı sağladıkları görülmüştür. [Çaycı \(2011\)](#) sınıf öğretmenleri lisans programında yer alan alan eğitimi derslerinin sınıf öğretmenleri adaylarının öğretmen yeterlikleri üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında, öğretmen adaylarının "öğretmen yeterliği" konusunda kendilerine güven duymalarını sağlayacak en büyük etkenin alan eğitimi derslerindeki başarıları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının kendi alanlarında başarı göstermelerinin öğretmen yeterliği bakımından da büyük önem taşıdığı görülmüştür.

Öğretim elemanlarının müzik öğretmenliği özel yetenek sınavlarına giriş aşamasında bir ön koşul uygulanıp uygulanmamasına yönelik görüşleri incelendiğinde, büyük bir kısmının ön koşul olması konusunda fikir birliği sağladıkları sonucuna varılmıştır. Ancak bu ön koşul için; "düşürülmelidir", "150-200 arası bir puan olmalıdır", "200-220 arası bir puan olmalıdır", "220-250 arası bir puan olmalıdır", "200 puan ve portfolyo ile referans mektubu olmalıdır" ve "kurumlar kendileri belirlemelidir" olarak fikirlerini belirtmişlerdir. [Başbuğ ve Kaya \(2022\)](#), eğitim fakültelerinin özel yetenekle öğrenci alan öğretmenlik programlarına getirilen 800.000 sıralama ön koşulunun müzik öğretmenliği özel yetenek sınavlarını nasıl etkilediğini inceledikleri çalışmalarında, getirilen ön koşulun 2020 yılında müzik öğretmenliği ana bilim dalı yetenek sınavlarına; başvuran, kazanan ve kayıt yaptıran öğrenci sayılarının azalmasına neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. [Taşkesen ve Taşkesen \(2018, s. 18\)](#), 2020 yılında getirilen ilgili sıralama ön koşuluna benzer şekilde 2019 yılında özel yetenek sınavlarına başvuru için 240.000 veya 300.000 başarı sırası ön koşulu getirildiğinde büyükşehirde bulunan üniversiteler haricindeki üniversitelerin özel yetenek sınavı ile öğrenci alımı yapılmasının olanaksız hale geldiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından yapılan bu çalışma ve literatür incelendiğinde yetenek sınavı sıralama ön koşul puanının düşürülmesi ya da önceden olduğu gibi üniversitelere bırakılması gerektiği görülmüştür.

Sıralama ön koşulu getirilmeden önceki öğrenci profili ile ön koşul sonrası öğrenci profili arasında öğretim elemanlarının yarısından fazlası olumsuz yönde farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu bu olumsuzluğun alan ve çalgı eğitimi bakımından olduğunu, bu olumsuzluğun sebebinin ön koşul sonrası gelen öğrencilerin çoğunun alan dışı olduklarından kaynaklandığını; ancak diğer teorik derslerde bir nebze daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Bu görüşlerden farklı olarak [Ece ve Bilgin \(2007\)](#), öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre müzik eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin başarı durumlarını incelemiş oldukları çalışmada mezun olunan lise türü ile başarı durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretim elemanlarının neredeyse tamamına yakını ön koşul uygulamasının, yetenekli öğrencilerin özel yetenek sınavına girememesine sebebiyet verdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca ön koşulun sağlanması için yüksek puan alınması gerekliliği, özel yetenek sınavları yerleştirme puanlarının hesaplanmasında da üniversite sınav puanının oranının yüksek olması alan dışı öğrencilerin alan içinden gelen yetenekli öğrencilerin sıralamada önlerine geçebilmelerine olanak sağlamaktadır. Bu görüşü destekler nitelikte [Ece ve Sazak \(2006\)](#), yüksek ÖSS puanlarına sahip adayların özel yetenek gerektiren bölümlere giriş yapabildikleri; yüksek yetenek, düşük ÖSS puanlarına sahip adayların ise bu bölümleri sıralamadaki değişikliklerden dolayı kazanamadıklarını veya yedeklere kadar düşüklerini belirtmişlerdir. [Sağır, Zahal, Gürpınar \(2014\)](#) tarafından yapılan çalışmada, 2013-2014 yılı müzik öğretmenliği özel yetenek sınavına giren (N=449) adayın, mezun olunan lise türü incelendiğinde, güzel sanatlar

lisesinden mezun olan öğrenci sayısının çok fazla olduğu tespit edilmiştir. Yetenek sınavında 30 kişilik kontenjanı olan üniversitenin 28'ini güzel sanatlar lisesinden gelen öğrencilerin kazandığı görülmüştür. Bu doğrultuda 800.000 sıralama ön koşuluna giremeyen güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin yetenek sınavlarına giremedikleri söylenebilir. Ayrıca, Öztürk (2008) yüksek lisans tezinde 2005-2006-2007 yıllarında sınava giren alan için öğrencilerin sayısının aynı fakat alan dışı sınava giren öğrencilerin sayısının çok fazla düştüğü sonucuna varmıştır. Ancak Başbuğ ve Kaya (2022) 2020 yılında yetenek sınavına başvuran öğrenci sayısının büyük bir çoğunluğunu alan dışından mezun olan öğrencilerin olduğunu tespit etmiştir. Bu doğrultuda temel yeterlilik testi sınavının güzel sanatlar liselerinde alan içi eğitim alan öğrencilerin yetenek sınavına giremedikleri görülmüştür.

Öğretim elemanlarının yarısı söz konusu ön koşul uygulamasının, gelecekteki müzik öğretmeni profilini olumsuz etkilediğini düşünürken, birçoğu ise bu durumu alan dışından gelen öğrencilere bağlamaktadır. Güzel sanatlar lisesi mezunlarının 2020-TYT'de almış oldukları ortalama puan 179,93 iken 2021-TYT'de 168,13'e gerilemiştir (ÖSYM, 2020-a; ÖSYM, 2021-a). Ayrıca ilk 800.000 içerisine girebilmek için alınması gereken puan 2020-TYT'de yaklaşık olarak 220 ve üzeriyken 2021-TYT'de yaklaşık olarak 210'a gerilemiştir (ÖSYM, 2020-b; ÖSYM, 2021-b). Veriler programlarda bulunan alan içinden öğrencilerin sayısının azlığını destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir:

- Aynı araştırmanın öğrenciler boyutunda yapılarak araştırmanın çift taraflı incelenmesi,
- Barajın öğrenci niteliğini arttıracak şekilde yapılandırılması,
- Büyük üniversitelerin kontenjanlarını her durumda doldurabilmelerine karşın, küçük ve yeni üniversiteler sayıyı tamamlamakta zorluk yaşamaktadırlar. Bu nedenle ilgili üniversitelerin de nitelikli öğrenci alabilmeleri için barajın üniversiteler tarafından belirlenmesi,
- 2020 yılından önce olduğu gibi alan içi ve alan dışı olmak üzere üniversiteler tarafından belirlenen ön koşul sıralamasının tekrardan revize edilmesi,
- ÖSYM tarafından yapılan üniversite giriş sınavlarında alan olarak güzel sanatlar bölümleri için sınava girecek olan öğrencilere yönelik sınav yapılması,
- Güzel sanatlar liselerinin ders niteliklerinin artırılması, önerilmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 15-28. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5706>
- Akkol, M. L. (2008). *Türkiye'de modernleşme sürecinde müzik*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Alaner, A. B. (2000). *Tarihsel süreçte müzik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Yayınları.
- Başbuğ, Ç., & Kaya, A. (2022). Temel yeterlilik testi başarı sırası barajının müzik öğretmenliği programları özel yetenek seçme sınavına etkileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1356-1371. <https://doi.org/10.24315/tred.979210>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th Edition, London: SAGE Publications.
- Çaycı, B. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programlarındaki alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterliği üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-12.
- Çelikel, Y. A., & Özkul, M. M. (2021). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e modernleşme ve müzik. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 20(2), 696-710. <https://doi.org/10.21547/jss.860122>
- Duman, O. Ö. (2017). Yüzüncü yılında Darülelhan'dan Konservatuar'a musiki eğitimi ve Cumhuriyet dönemi modernleşme ile musikinin millileşme meselesi "saray müziğinden salon müziğine". *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 61, 111-143. https://doi.org/10.1501/Tite_0000000475
- Ece, A. S., & Bilgin, A. S. (2007). Mezun oldukları lise türlerine göre müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin başarı durumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(13), 113-130.
- Ece, A. S., & Kaplan, S. (2008). Müziksel algılama işitme, okuma, yazma ses ve çalgı yeteneği arasındaki ilişkilerin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 285-296.

- Ece, A. S., & Sazak, N. (2006). Özel yetenek sınavlarında ÖSS puanı ile yetenek puanları (işitme alanı, ses alanı, çalgı alanı) arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 133-144.
- Efe, İ. E. (2006). *Türkiye'deki müzik öğretmenliği lisans programlarına yönelik uygulanan giriş sınavlarındaki farklı ölçme yaklaşımlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expended sourcebook*. (2nd Edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- ÖSYM (2020-a). 2020- YKS değerlendirme raporu. ÖSYM, Kasım 2020.
- ÖSYM (2020-b). 2020 YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. ÖSYM, 2020
- ÖSYM (2023). Tarihçe. Erişim: <https://www.osym.gov.tr/TR,8789/hakkında.html>
- ÖSYM (2021-a). 2021 YKS değerlendirme raporu. ÖSYM, Aralık 2021.
- ÖSYM (2021-b). 2021 YKS sayısal veriler. ÖSYM, 2021.
- Öztürk, S. (2008). *Müzik öğretmenliği programları özel yetenek sınav sonuçlarının öğrenci kaynakları düzleminde incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Resmî Gazete. (1925). *Musiki muallim mektebi talimatnamesi*. T. C. Resmî Gazete, 06 Eylül 1925.
- Resmî Gazete. (1931). Muallim Mektepleri Talimatnamesi 1713, T. C. Resmî Gazete, 07 Ekim 1931.
- Resmî Gazete. (1934). Milli Musiki ve Temsil Akademisinin Teşkilat Kanunu 2541, T. C. Resmî Gazete, 2743, 04 Temmuz 1934.
- Sağır, T., Zahal, O., & Gürpınar, E. (2014). Müzik öğretmenliği programı özel yetenek sınavlarına giren adayların, alan puanları ve sınav başarı durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 41.
- Şahin, M., & Duman, R. (2008). Cumhuriyetin yapılanma sürecinde müzik eğitimi. *Çağdaş Türkiye Araştırmaları Dergisi*, 8(16-17), 259-272.
- Şentürk, N. (2001). Musiki Muallim'den günümüze müzik öğretmeni yetiştiren kurumlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 135-142.
- Tarman, S. (2002). *Gazi üniversitesi müzik eğitimi anabilim dalı giriş müzik yetenek sınavlarının geçerlilik ve güvenilirlik yönünden incelenmesi değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Tangülü, Z., & Becerikli, S. (2020). Musiki Muallim Mektebi (1924-1937). *Asia Minor Studies*, 8(2), 458-466. <https://doi.org/10.17067/asm.747050>
- Taşkesen, O., & Taşkesen, S. (2018). Özel yetenek sınavına alan ve alan dışından başvuran görsel sanatlar öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerine bir araştırma. *International Journal of Research in Fine Arts Education*, 1(1), 13-20.
- Toprakçı, E. (2016). *Eğitimbilim pedandragoji*. içinde Eğitimbilim Pedandragoji, 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi
- Toprakçı, E. (2012). Rethinking classroom management: A new perspective, a new horizon, *e-international journal of educational research* 3(3), 84-110. Retrieved from: <http://www.e-ijer.com/en/download/article-file/89768>
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi: temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. (Genişletilmiş 4. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu. (1997-a). Yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi. YÖK, 1997.
- Yükseköğretim Kurulu. (1997b). Yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi. YÖK, 1997.

Preschool Children's Views on Nasreddin Hodja Jokes

Dr. Seda Eskidemir Meral
Akdeniz University – Türkiye
ORCID:0000-0002-3129-4908
seskidemir@akdeniz.edu.tr

Abstract

Nasreddin Hodja is the most important name of Anatolian culture. Nasreddin Hodja is both a master of humor and a great thinker and a folk sage. In Nasreddin Hodja jokes, there are points that will educate and make you think while entertaining. It is thought that children of all ages can find humorous elements in Nasreddin Hodja jokes according to their cognitive level. The aim of this study is to determine the opinions of preschool children about Nasreddin Hodja and Nasreddin Hodja jokes. The study group of the research, which was conducted in the basic qualitative research design, consisted of 59 children aged 48-73 months attending a kindergarten affiliated to the Ministry of National Education in Antalya province. The data were collected through a "semi-structured interview form" prepared by the researcher. The children in the study group were interviewed individually. In the study, "I Was Going To Get Off Anyway", "He Was Sleepy", "The Direction Of The Donkey" jokes and three pictures related to these jokes and one Nasreddin Hodja picture were used. The data of the study were analyzed by content analysis method. As a result of the research, it was determined that most of the children knew Nasreddin Hodja, and that they mostly knew Nasreddin Hodja through cartoons/television. Children made explanations about Nasreddin Hodja's cartoons, personality traits, physical characteristics and jokes. It was observed that almost all of the children did not know what the joke meant and had not heard the jokes told before. "The Direction Of The Donkey" joke was the joke that the children found the funniest and laughed the most. In all jokes, children found the basic inconsistency in the joke funny the most. While it was seen that most of the children did not understand the humor in the jokes, it was determined that they understood the humor in the joke "He Was Sleepy" the most. It is a remarkable finding of the study that some of the children did not laugh even though they expressed that they found the jokes funny. It is recommended to include Nasreddin Hodja jokes in preschool education environments in order to enrich children's knowledge about Nasreddin Hodja and to support children's humor development.

Keywords: Nasreddin Hodja, Preschool, Humor, Joke



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 3, pp. 298-312

Research Article

Received: 2023-04-03

Accepted: 2023-06-27

Suggested Citation

Eskidemir Meral, S. (2023). Preschool children's views on Nasreddin Hodja jokes, *E-International Journal of Educational Research*, 14(3), 298-312. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1275858>

Extended Abstract

Problem: Education is the process of making creations and changes in the individual's behavior, mind and emotions in a way that will make the individual himself/herself, the society he/she is in and the universe happy. The main factor of this process is the individual's abilities, competencies and characteristics (Toprakçı, 2012). Nasrettin Hodja is an important name in our culture (Boratav, 2006). Nasreddin Hodja is both a humor master and a great thinker and a folk sage (Gülşen, 2012). In Nasreddin Hodja jokes, the features of thinking and criticizing come before the feature of laughing. Although they do not cause laughter, these jokes, which leave a smile on the face of the listeners, require a fine understanding (Keskin, 2015). It is thought that children of all ages can find humorous elements in Nasreddin Hodja jokes according to their cognitive level.

In the literature, there are many studies examining Nasreddin Hodja and his jokes in different disciplines. There are studies examining Nasreddin Hodja jokes according to humor theories (Bayraktar, 2010), philosophical (Tiğli, 2019) and educational aspects (Arıcı, 2018); Nasreddin Hodja cartoons (Yılar & Kakşa, 2020), Nasreddin Hodja in children's books (Erdal & Erdal, 2017; Karakuş, 2017). In the literature, there are studies determining the views of primary and secondary school children on Nasreddin Hodja and his jokes (Akün, 1997; Bozkurt, 2017; Bulut & Kuşdemir, 2013; Duran, 2012; Kızıltan, 2006; Ungan, Cevher, & Kurt, 2017). There were studies in which an educational program prepared to introduce Nasreddin Hodja to preschool children was explained (Nalbantoğlu, 2009) and a computer-oriented model proposal was developed for the use of Nasreddin Hodja jokes in preschool education (Kabadayi, 2005). However, there was no study in which the views of preschool children on Nasreddin Hodja were examined. In this respect, it is thought that determining how Nasreddin Hodja, one of the important figures of the world of humor and our culture, is seen from the eyes of children will contribute to the literature. The aim of this study is to determine the views of preschool children on Nasreddin Hodja and Nasreddin Hodja jokes.

Method: This study was conducted in basic qualitative research design. The primary purpose of basic qualitative research is to reveal and interpret how people make sense of their lives and worlds (Merriam, 2013). In this study, the basic qualitative research design was preferred because it was aimed to reveal how children make sense of Nasreddin Hodja and his jokes. The study group consisted of 59 children aged 48-73 months attending a kindergarten affiliated to the Ministry of National Education in Antalya. The children in the study group were selected using the criterion sampling technique, one of the purposeful sampling types.

The data of the study were collected through a "semi-structured interview form" prepared by the researcher. The interview form consists of questions to determine children's recognition of Nasreddin Hodja, what they know about Nasreddin Hodja, and questions to determine children's knowledge of Nasreddin Hodja jokes and their finding them funny. In addition, there is a section in the form for each joke to be marked as laughed/not laughed at the picture, laughed/not laughed while telling. In line with the expert opinions, the jokes "I Was Going To Get Off Anyway" (Sakaoğlu and Alptekin, 2014), "He Was Sleepy" (Köprülü, 2004 as cited in Bayraktar, 2010) and "The Direction Of The Donkey" (Özçelik, 2005), three pictures related to these jokes and one Nasreddin Hodja picture were used in the study. The children in the study group were interviewed individually in the empty guidance room at the school. After a short conversation with the child, the study was started by showing the child a picture of Nasreddin Hodja and asking whether he/she recognized him/her. After the questions about recognizing Nasreddin Hodja in the interview form were asked to the child and his/her answers were noted, the child was told that he/she would be told a few Nasreddin Hodja jokes. The picture for the first joke was placed in front of the child and the child was given the opportunity to examine the picture for a short time. In the meantime, the researcher noted the child's laughter at the picture on the form as laughed/not laughed. After each joke was told, the child was asked questions about whether he/she had heard the joke before, whether he/she found the joke funny, and where the joke was funny. Each interview lasted between 5-12 minutes.

The data of the study were analyzed by content analysis, one of the inductive analysis methods. Inductive analysis is the process of defining, coding and classifying data. The main purpose of content

analysis is to reach concepts and relationships that can explain the collected data (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013). In content analysis, codes are first extracted and then categories are created in line with these codes (Creswell, 2013). In this study, children's views on Nasreddin Hodja were coded and categories were formed by bringing these codes together. The reliability of the study was increased by making direct quotations from the statements of the children in the study group.

Findings: As a result of the research, it was found that most of the children knew Nasreddin Hodja, and that they mostly knew Nasreddin Hodja through cartoons/television. Children made explanations about Nasreddin Hodja's cartoons, personality traits, physical characteristics and jokes. Children gave the most answers in the category of explanations about the cartoon. When the opinions of the children in the study group about Nasreddin Hodja were examined, it was seen that very little emphasis was placed on the fact that he was funny and entertaining, and no emphasis was placed on the fact that he was smart. It was found that almost all of the children did not know what the joke meant and had not heard the jokes told before. It is seen that children find the basic inconsistency in the jokes funny the most in all jokes. While it was seen that most of the children did not understand the humor in the jokes, it was found that they understood the humor in the joke "His sleep was gone" the most. Children also found other inconsistent situations in the content and pictures of the jokes funny. It was found that about half of the children laughed at the jokes they found funny or did not laugh at the jokes they did not find funny. About one third of the children did not laugh at the jokes they found funny or laughed at the jokes they did not find funny. In addition, some children did not laugh while listening to the joke or looking at the picture, but laughed when the researcher asked them if they found it funny.

Suggestions: In order to enrich children's knowledge about Nasreddin Hodja and support their humor development, it is recommended to include books, Nasreddin Hodja jokes, cartoons and activities related to Nasreddin Hodja in both education and home environment. Although preschool children are not sufficient to understand the humor in Nasreddin Hodja jokes due to their developmental characteristics, it was seen that there were elements in the jokes that they found funny and laughed. In this respect, it is thought that it would be appropriate to include Nasreddin Hodja jokes in preschool education programs. Studies examining children's views on Nasreddin Hodja and his jokes according to age and gender can be conducted. Studies can be conducted to examine the views of children from different school types and different cities about Nasreddin Hodja. The relationship between children's finding a humor element funny and laughing can be investigated using different humor materials (funny videos, incompatible pictures, etc.).

Okul Öncesi Çocukların Nasreddin Hoca Fıkralarına İlişkin Görüşleri

Dr. Seda Eskidemir Meral
Akdeniz Üniversitesi- Türkiye
ORCID:0000-0002-3129-4908
seskidemir@akdeniz.edu.tr

Özet

Nasrettin Hoca, Anadolu kültürünün en önemli ismidir. Nasreddin Hoca hem bir mizah ustası hem de büyük bir düşünür ve bir halk bilgesidir. Nasreddin Hoca fıkralarında eğlendirirken eğitecek ve düşündürülecek noktalar bulunmaktadır. Nasreddin Hoca fıkralarında her yaşta çocuğun kendi bilişsel seviyesine göre mizah içeren unsurlar bulabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocukların Nasreddin Hoca ve Nasreddin Hoca fıkralarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Temel nitel araştırma deseninde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu, Antalya ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir anaokuluna devam eden 48-73 aylık 59 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan "yarı yapılandırılmış görüşme formu" aracılığı ile toplanılmıştır. Çalışma grubundaki çocuklarla bireysel olarak görüşülmüştür. Araştırmada "Ben Zaten İnecektim", "Uykusu Kaçmış Da", "Eşeğin Yönü" fıkraları ve bu fıkralara ilişkin üç adet resim ile bir adet Nasreddin Hoca resmi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların çoğunun Nasreddin Hoca'yı tanıdığı, en çok çizgi film/televizyon aracılığıyla Nasreddin Hoca'yı tanıdığı tespit edilmiştir. Çocuklar Nasreddin Hoca'nın çizgi filmine, kişilik özelliklerine, fiziksel özelliklerine ve fıkralarına ilişkin açıklamalarda bulunmuşlardır. Çocukların tamamına yakının fıkranın ne demek olduğunu bilmediği ve anlatılan fıkraları daha önceden duymadığı görülmüştür. "Eşeğin Yönü" fıkrası çocukların en komik buldukları ve anlatımına en fazla güldükleri fıkra olmuştur. Çocukların tüm fıkralarda en fazla fıkradaki temel tutarsızlığı komik bulduğunu görülmektedir. Çocukların çoğunun fıkralardaki nükteleri anlamadıkları görülürken en fazla "Uykusu Kaçmış Da" fıkrasındaki nükteleri anladıkları tespit edilmiştir. Çocukların bazılarının fıkraları komik bulduklarını ifade ettikleri halde gülmemeleri çalışmanın dikkat çekici bir bulgusudur. Hem çocukların Nasreddin Hoca'ya ilişkin bilgilerinin zenginleşmesi hem de çocukların mizah gelişimlerinin desteklenmesi açısından okul öncesi eğitim ortamlarında Nasreddin Hoca fıkralarına yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Nasreddin Hoca, Okul öncesi, Mizah, Fıkra



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 3, ss. 298-312

Araştırma Makalesi

301

Gönderim: 2023-04-03
Kabul: 2023-06-27

Önerilen Atıf

Eskidemir Meral, S. (2023). Okul öncesi çocukların Nasreddin Hoca fıkralarına ilişkin görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 298-312. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1275858>

GİRİŞ

Eğitim, bireyi özeğe alarak bireyin kendisini, içinde bulunduğu toplumu ve evrenseli mutlu edecek şekilde bireyin davranışında, bilişselinde ve duygusalında oluşum/yaratım ve değişimler yapmak sürecidir (Toprakçı, 2012). Bu sürecin ana basamaklarından biri okulöncesi eğitim iken içeriklerinden biri de çocuğun içinde yaşadığı kültürün öğeleridir (Toprakçı, 2017). Anadolu kültürünün en önemli ismi hiç kuşkusuz Nasreddin Hoca'dır (Boratav, 2006). Nasreddin Hoca'nın ünü, Osmanlı İmparatorluğu'nun Türkçe konuşulan topraklarında başlasa da daha sonra neredeyse tüm dünyaya yayılmıştır. Nasreddin Hoca ve fıkraları günümüzde Avrupa ve Afrika'da da yaygın olarak bilinmektedir. Hoca'nın Sivrihisar'ın Horto köyünde doğduğu ve Akşehir'de öldüğü söylenir. Nasreddin Hoca'nın gerçekte yaşayıp yaşamadığına ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Ancak Boratav (2006), Sakaoğlu ve Alptekin (2014) gibi hayatlarını Nasreddin Hoca çalışmalarına adanmış akademisyenler onun gerçek bir tarihi figür olduğunu ifade etmektedirler (Tıgılı, 2019). Nasreddin Hoca'nın adının geçtiği en eski eser Ebü'l-Hayr-ı Rûmî tarafından 1480 yılında yazılan, Topkapı Sarayı kütüphanesindeki Türkçe yazmalar arasında yer alan Saltuknâme'dir. Dünyaca ünlü pek çok kütüphanede Nasreddin Hoca'nın fıkra ve nüktelerini içeren el yazmaları bulunmaktadır (Türkmen, 2013).

Nasreddin Hoca hem bir mizah ustası hem de büyük bir düşünür ve bir halk bilgesidir (Gülşen, 2012). Nasreddin Hoca fıkralarında düşündürme ve eleştirme özellikleri, güldürme özelliğinin önüne çıkmaktadır. Kahkaha attırmasa da dinleyenlerin yüzünde tebessüm bırakan bu fıkralar ince bir kavrayış gerektirmektedir (Keskin, 2015). Tör (1992) Nasreddin Hoca fıkralarının genellikle "Bir gün Hoca" diye başladığını, kısa, kolay anlaşılır, akılda kalıcı olduğunu, çeşitli mesajlar verdiğini ve fıkranın son sözünü mutlaka Nasreddin Hoca'nın söylediğini belirtir.

Alanyazında üstünlük, uyumsuzluk ve rahatlama olmak üzere üç temel mizah ve gülme kuramı bulunmaktadır. Üstünlük kuramına göre gülme, bir kişi veya durumda bir kusur olması ya da kişinin düşmesi gibi dezavantajlı durumlarda ortaya çıkar (Güler ve Güler, 2010). Uyumsuzluk kuramına göre gülme, tutarsız olan bir şeye gösterilen zihinsel tepkidir. Nesnelere, olayların bir kalıba uyması beklenirken bu kalıplara uymayan bir şeyle karşılaşıldığında gülme gerçekleşir (Morreal, 1997). Rahatlama kuramına göre ise gülme enerji boşalmasıdır. Mizah, gerilim ve sıkıntıdan kurtulmayı sağlar (Güler ve Güler, 2010). Ekici (2008) Nasreddin Hoca fıkralarının mizah kuramlarının sadece biriyle değil hemen hemen hepsi ile incelenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Fıkradaki espri cümlesine ve fıkranın metin özelliklerine göre o fıkranın hangi kurama daha uygun olduğunun belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Çocuklarda beş evreden oluşan mizah gelişimi kuramını ortaya koyan McGhee (2002), çocukların gülmesinin uyumsuzluktan kaynaklandığını ifade etmiştir. Sıfırıncı evrede (ilk 6 ay) bebekler herhangi bir mizah olmaksızın gülerken, birinci evrede (6 ay- 12 /15 ay) anne babalarının alışık olmadıkları hareketlerine gülerler. İkinci evrede (12/15ay – 3/4/5 yaş) ise çocuklar nesnelere alışılmamış şekillerde kullanarak mizah üretir. Üçüncü evrede (2- 3/4 yaş) çocuklar nesnelere yanlış isimler vermekten hoşlanırlar. Dördüncü evre olan kavramsal tutarsızlık (3-5 yaş) evresinde kelimelerin seslerine uyum sağlamış olan çocuklar kelimelerin sesleriyle oynamaya başlarlar. Yanlış olduklarını bilseler bile çocuklar kelimeleri saçma şekillerde birleştirmekten hoşlanırlar. Nesnelere insanlar veya hayvanların özelliklerini çarpıtmaktan, insanlara, hayvanlara veya nesnelere ait olmayan özellikler eklemekten, bildikleri şeylerin rengini, boyutunu ya da şeklini değiştirmekten keyif alırlar. Abartılı özelliklere, tutarsız davranışlara gülerler. Bir kişinin karşı cinsine ait bir adla çağrılmasını eğlenceli bulurlar. Beşinci evrede (6/7- 10/11) çocuklar, çift anlamlı veya belirsizliğe sahip kelimelerle yapılan mizahi fıkraları ve bilmeceleri anlayabilirler (McGhee, 2002).

Keskin (2015) çocukların Nasreddin Hoca'yı fıkralardaki yüzeysel uyumsuzluklardan dolayı komik bulduklarını ifade etmektedir. Nasreddin Hoca'nın fıkralarında üst düzey düşünme becerileri kullanarak anlaşılabilir nükteler bulunur. Çocuklar bunu anlayamazlar da kendi gelişimsel düzeylerine göre farklı unsurları komik bulabilirler. Bir çocuk "Benim değil eşeğin yönü ters" denilmesine gülerken başka bir çocuk bunu bilişsel olarak anlayamazsa da sadece Hoca'nın eşeğine ters binmesindeki kavramsal tutarsızlığa gülebilir. Bu nedenle Nasreddin Hoca fıkralarında her yaşta çocuğun kendi bilişsel seviyesine göre mizah içeren unsurlar bulabileceği düşünülmektedir.

Alanyazında ilkököl ve ortaokul dönemindeki çocukların Nasreddin Hoca ve fıkralarına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır. [Duran \(2012\)](#)'ın beşinci sınıftaki öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrencilerin, Nasreddin Hoca'yı, "komik, eşeğe ters binen hazır cevap ve bilgili" şeklinde tanımladıkları ve yarısından fazlasının fıkralardaki mesajı anlamada "çok başarısız veya başarısız" oldukları bulunmuştur. [Bulut ve Kuşdemir \(2013\)](#) tarafından yapılan çalışmada beşinci sınıfa giden öğrencilerin tamamının Nasreddin Hoca'yı tanıdıkları bulunmuştur. Öğrenciler Nasreddin Hoca'nın karakter özellikleriyle ilgili olarak en çok komik, şakacı, eğlenceli, iyi kalpli, bilgili, zeki ve hazır cevap olmasını vurgulamıştır. "Zaten İnecektim", "Eşeğe Ters Binen Hoca" ve "Uykumu Arıyorum" fıkralarının en bilinen fıkralar olduğu görülmüştür. [Bozkurt \(2017\)](#)'un ilkököl dördüncü sınıftaki öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrencilerin çoğu Nasreddin Hoca'nın bir eşeği olduğunu, çocukları güldürdüğünü ifade etmişlerdir. Çocukların Nasreddin Hoca ile ilgili bilgileri kitaplardaki fıkralardan edindikleri ve en çok "Parayı Veren Düşüğü Çalar" ve "Kazan Doğurdu" fıkralarını bildikleri bulunmuştur. [Kızıltan \(2006\)](#)'ın çalışmasında birinci sınıfa giden çocukların Nasreddin Hoca fıkralarındaki nükteleri yeterince algılayamadıkları ve cinsiyet ile fıkraları algılama arasında ilişki olmadığı görülmüştür. [Akün \(1997\)](#)'ün çalışmasında çocukların en çok güldükleri fıkraların Nasreddin Hoca ve Karadeniz fıkraları olduğu bulunmuştur. Çocukların en çok kızdıkları şakalar; korkutma şakaları, onur kırıcı ve zarar verici şakalardır. [Yalçıntaş ve Kartal \(2023\)](#) tarafından ilkököl öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin mizah düzeylerinin orta seviyede olduğu ve mizah puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre değişmediği bulunmuştur. Öğrenciler en çok beden eğitimi dersinde güldüklerini belirtmişlerdir.

Alan yazında farklı disiplinlerde Nasreddin Hoca'yı ve fıkralarını inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır. Nasreddin Hoca fıkralarını mizah teorilerine göre ([Bayraktar, 2010](#)), felsefi ([Tıgılı, 2019](#)) ve eğitimsel ([Arıcı, 2018](#)) açıdan inceleyen, Nasreddin Hoca çizgi filmlerini inceleyen ([Yılar ve Kakşa, 2020](#)), çocuk kitaplarındaki Nasreddin Hoca'yı ([Erdal ve Erdal, 2017](#); [Karakuş, 2017](#)) inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. İlkokul ve ortaokul dönemindeki çocukların Nasreddin Hoca ve fıkralarına ilişkin görüşlerini belirleyen ([Akün, 1997](#); [Bozkurt, 2017](#); [Bulut ve Kuşdemir, 2013](#); [Duran, 2012](#); [Kızıltan, 2006](#); [Ungan, Cevher ve Kurt, 2017](#)) çalışmalar da yer almaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuklara Nasreddin Hoca'yı tanıtmak için hazırlanmış bir eğitim programının anlatıldığı ([Nalbantoğlu, 2009](#)) ve Nasreddin Hoca fıkralarının okul öncesi eğitimde kullanılması için bilgisayar-odaklı bir model önerisinin geliştirildiği ([Kabadayı, 2005](#)) çalışmalara ulaşılmıştır. Ancak okul öncesi dönemdeki çocukların Nasreddin Hoca'ya ilişkin görüşlerinin incelendiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu açıdan Nasreddin Hoca'nın çocukların gözünden nasıl görüldüğünün belirlenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocukların Nasreddin Hoca ve Nasreddin Hoca fıkralarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi dönemdeki çocukların Nasreddin Hoca'ya ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi dönemdeki çocukların Nasreddin Hoca'nın fıkralarına ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışma, temel nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırmalarda öncelikli amaç insanların hayatlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdığını açığa çıkarmak ve bunu yorumlamaktır ([Merriam, 2013](#)). Bu çalışmada da çocukların Nasreddin Hoca'yı ve fıkralarını nasıl anlamlandıkları ortaya konulmak istendiğinden temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir.

Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 18.01.2023 tarihli ve 29 sayılı kararı ile alınan izin sonrasında araştırma gerçekleştirilmiştir.

1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir anaokuluna devam eden 48-73 aylık 59 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki çocuklar amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak seçilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği anaokulun seçilmesinin nedeni, araştırmacının haftada iki gün uygulamalı derslerini gerçekleştirmek için bu okulda bulunması ve çalışma grubundaki çocukların araştırmacıyı tanımalıdır. Çocukların araştırmacıyı tanımlarının kendilerini rahat hissederek sorulara içtenlikle cevap vermelerini

sağlayacağı düşünüldüğünden bu okuldaki çocuklar çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bu araştırmada yaş ve cinsiyet değişkenleri ele alınmamakla beraber çalışma grubundaki çocuklar belirlenirken yaş ve cinsiyet dengeli dağıtılmıştır. Çocuklara; çocuğun cinsiyetini ve yaşını içerecek şekilde Ç1, E, 67 aylık şekilde kodlar verilmiştir. Çalışma grubundaki çocukların demografik bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubundaki çocukların demografik bilgileri

	Gruplar	N	%
Yaş Grubu	48-60 ay	29	49.2
	61-73 ay	30	50.8
Cinsiyet	Kız	31	52.5
	Erkek	28	47.5
	Toplam	59	100

2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” aracılığı ile toplanılmıştır. Görüşmeler sırasında; yarı yapılandırılmış görüşme formu, Nasreddin Hoca resmi, üç adet Nasreddin Hoca fıkrası ve bu fıkralara ilişkin üç resim kullanılmıştır. Görüşme formu; çocukların Nasreddin Hoca’yı tanıma durumlarını, Nasreddin Hoca ile ilgili neler bildiklerini belirlemeye yönelik sorular ile çocukların Nasreddin Hoca fıkralarını bilme ve komik bulma durumlarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca formda her bir fıkra için resme güldü/gülmedi, anlatırken güldü/gülmedi şeklinde işaretleme yapılacak bir kısım bulunmaktadır.

Araştırmada kullanılacak fıkralar seçilirken, Nasreddin Hoca fıkralarının yer aldığı kitaplar incelenmiştir. Fıkralar seçilirken;

1. Nasreddin Hoca’ya ait olduğu düşünülen(Sakaoğlu ve Alptekin, 2014) fıkralardan olmasına,
2. Çocukların yaşantısında var olan durumlarla ilişkilendirilebileceği durumları içermesine,
3. Üç temel mizah kuramıyla (üstünlük, uyumsuzluk ve rahatlama) açıklanabilecek olayları içermesine dikkat edilmiştir.

Bu kriterleri sağladığı düşünülen, her mizah kuramına uygun ikişer fıkra olmak üzere toplam altı fıkra seçildikten sonra, bir okul öncesi eğitimi uzmanından ve iki okul öncesi öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan fıkraların çocuklara uygun olma durumlarını 1’den 5’e kadar derecelendirmeleri istenmiştir. Her kurama uygun iki fıkradan en yüksek puanı alan fıkra olmak üzere toplamda üç adet Nasreddin Hoca fıkrası araştırmada kullanılmak üzere seçilmiştir. Ardından her fıkraya ait ikişer resim seçilerek, bu fıkraları anlatmada ne kadar etkili olacağı konusunda uzman görüşü alınmış ve en yüksek puanı alan resimlerin araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada; “Ben Zaten İnecektim” (Sakaoğlu, Alptekin, 2014), “Uykusu Kaçmış Da” (Köprülü, 2004’ten aktaran Bayraktar, 2010) ve “Eşeğin Yönü” (Özçelik, 2005) fıkraları, bu fıkralara ilişkin üç resim ve bir Nasreddin Hoca resmi kullanılmıştır.

Çalışmanın gerçekleştirildiği okuldaki tam gün eğitim veren beş sınıftaki tüm çocukların ailelerine Aydınlatıcı Onam Formu gönderilmiştir. Ailesi formu imzalayan tüm çocuklara çalışmaya katılmayı isteyip istemediği sorulmuş ve gönüllü çocuklarla çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubundaki çocuklarla okuldaki boş rehberlik odasında bireysel olarak görüşülmüştür. Çocukla kısa bir sohbet gerçekleştirildikten sonra çocuğa Nasreddin Hoca’nın resmi gösterilerek tanıyıp tanımadığını sorularak çalışmaya başlanılmıştır. Görüşme formundaki sorular çocuğa sorulup cevapları not alındıktan sonra, kendisine birkaç tane Nasreddin Hoca fıkrası anlatılacağı söylenmiştir. İlk fıkraya yönelik resim çocuğun önüne konulmuş, kısa bir süre resmi incelemesi için fırsat verilmiştir. Bu sırada araştırmacı tarafından çocuğun resme gülme durumu güldü/gülmedi şeklinde forma not edilmiştir. Ardından fıkra anlatılmış ve çocuğun fıkrayı dinlerken gülme durumu güldü/gülmedi şeklinde forma not edilmiştir. Her fıkra anlatıldıktan çocuğa fıkrayı daha önceden duyup duymadığına, fıkrayı komik bulma durumuna, neresinin komik olduğuna ilişkin sorular sorulmuştur. Her bir görüşme 5-12 dakika arasında sürmüştür.

3. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri tümevarımsal analiz yöntemlerinden içerik analizi ile analiz edilmiştir. Tümevarım analizi, verileri tanımlama, kodlama ve sınıflandırma sürecidir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizinde öncelikle kodlar çıkartılır, ardından bu kodlar doğrultusunda kategoriler oluşturulur (Creswell, 2013). Bu çalışmada da çocukların Nasreddin Hoca'ya yönelik görüşleri kodlanmış ve bu kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur.

İlk aşamada görüşme formlarında yer alan tüm veriler excel belgesine girilmiştir. Araştırmacı tarafından her bir araştırma sorusuna yönelik kodlamalar yapılmış. Kodlamaların ortak özellikleri incelenerek kategoriler oluşturulmuştur. Ardından verilerin girildiği belge okul öncesi eğitimi alanında doktora derecesine sahip bir uzmana gönderilmiştir. Uzmanın çocukların Nasreddin Hoca'yı öğrenme yolları, Nasreddin Hoca hakkındaki görüşleri ve fıkralarda komik buldukları kısımların yer aldığı verileri kodlamaları istenmiştir. Diğer verilerin uzman tarafından kodlanmasının istenmemesinin nedeni evet/hayır şeklinde cevap verilen sorulardan elde edilmiş olmasıdır. Kodlayıcılar arasındaki uyum, Miles ve Huberman (1994)'in güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum = $223 / (223 + 12) \times 100 = \%94$ olarak hesaplanmıştır. Bu uyumun %70 ve üzeri olması beklenir. Kodlayıcıların değerlendirilmesindeki farklı kodlar tartışılarak ortak bir fikre varılmıştır.

İçerik analizi sonucunda elde edilen kategoriler ve kodlar; yüzde ve frekans değerleri verilerek tablolaştırılmıştır. Çalışma grubundaki çocukların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak çalışmanın güvenilirliği artırılmıştır.

BULGULAR

Bulgular alt problemlere uygun olarak, çocukların Nasreddin Hoca'ya ilişkin görüşleri ve çocukların fıkralara ilişkin görüşleri olmak üzere iki kısımda ele alınmıştır:

1. Çocukların Nasreddin Hoca'ya İlişkin Görüşleri

Çalışma grubundaki çocuklara Nasreddin Hoca'nın resmi gösterilmiş ve "Resimdeki kişiyi tanıyor musun?" sorusu sorulmuştur. Tanımadığını ifade eden çocuklara "Resimdeki kişi Nasreddin Hoca. Nasreddin Hoca'yı tanıyor musun?" sorusu sorulmuştur. Her iki soruya da tanımıyorum yanıtını veren çocuklar "tanımama" kategorisine alınmıştır. Çocukların Nasreddin Hoca'yı tanıma durumları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Çalışma grubundaki çocukların Nasreddin Hoca'yı tanıma durumları

Kategoriler	N	%
Tanımama	9	15.3
Tanıma	50	84.7
Toplam	59	100

Tablo 2'de çalışma grubundaki 50 çocuğun Nasreddin Hoca'yı tanıdığı, 9 çocuğun ise tanımadığı görülmektedir. Nasreddin Hoca'yı tanımayan 9 çocuktan 6'sı 48-60 aylık, 3'ü ise 61-73 aylıktır.

Nasreddin Hoca'yı tanıdığını ifade eden 50 çocuktan 40'ı Nasreddin Hoca'nın resmini gördüğünde "Evet tanıyorum, Nasreddin Hoca" şeklinde cevap vermiştir. 3 çocuğun tanıdığını ama ismini unuttuğunu, 7 çocuğun ise resimden tanıyamayınca araştırmacının "Resimdeki kişi Nasreddin Hoca. Nasreddin Hoca'yı tanıyor musun?" diye sorduktan sonra tanıdığını ifade ettiği bulunmuştur. Nasreddin Hoca'yı tanıdığını ifade çocuklara Nasreddin Hoca'yı nereden öğrendikleri sorularak verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Çocukların Nasreddin Hoca'yı öğrenme yolları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Çalışma grubundaki çocukların Nasreddin Hoca'yı öğrenme yolları

Kategoriler	N	%
Çizgi film/Televizyon	43	86.0
Okul	3	6.0
Kitap	2	4.0
Yapboz	1	2.0
Annesi	1	2.0
Toplam	50	100,0

Tablo 3'te çalışma grubundaki 43 çocuğun Nasreddin Hoca'yı çizgi film/televizyondan, 3 çocuğun okuldan, 2 çocuğun kitaptan, 1 çocuğun yapbozdan, 1 çocuğun ise annesinden öğrendiği görülmektedir. Çocuklardan bazılarının ifadeleri şöyledir:

Çizgi filmlerde onların çocuğu var. Oradan tanıyorum. (Ç41, K, 60 aylık)

Çünkü onun etkinliğini yaptık okulda. (Ç6, K, 59 aylık)

Hikayesi var oradan. Kitabını yeni aldık. (Ç32, K, 61 aylık)

Nasreddin Hoca'yı tanıdığını ifade çocuklara Nasreddin Hoca ile ilgili neler bildikleri, Nasreddin Hoca'nın nasıl biri olduğu sorularak cevapları analiz edilmiştir. Bazı çocukların ifadeleri birden fazla kategoride yer almaktadır. Çocukların Nasreddin Hoca hakkındaki görüşleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Çalışma grubundaki çocukların Nasreddin Hoca hakkındaki görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Çizgi filmine ilişkin açıklamalar	Eşeği (ineği, atı, keçisi, geyiği) olması	10
	Ağaç evde/ormanda yaşaması	7
	Çocukları olması	5
	Eşeğe ters binmesi	4
	Zaman yolcusu olması	3
Kişilik özelliklerine ilişkin açıklamalar	Komik olması	5
	İyi olması	2
Fiziksel özelliklerine ilişkin açıklamalar	Yaşlı olması	4
	Sakallı/bıyıklı olması	4
	Kavuşu(şapkası) olması	3
Fıkralarına ilişkin açıklamalar	Göle maya çalması	1
	Kürkünü(kıyafetini) yemeğe sokması	1
Cevap yok		11

Tablo 4'te çalışma grubundaki çocukların Nasreddin Hoca hakkındaki görüşlerinin çizgi filmine, kişilik özelliklerine, fiziksel özelliklerine ve fıkralarına ilişkin açıklamalar ve cevap yok olmak üzere beş kategoride ele alındığı görülmektedir. Çocuklar en fazla çizgi filme ilişkin açıklamalar kategorisinde cevap vermişlerdir. Çocuklar en fazla Nasreddin Hoca'nın eşeği (ineği, atı, keçisi, geyiği) olması, ağaç evde/ormanda yaşaması, çocukları olması ve komik olması şeklinde cevap vermişlerdir. Çocuklardan bazılarının ifadeleri şöyledir:

Ağaç evde yaşıyor. Onun eşeği var. Eşeğine ters biniyor. (Ç6, K, 60 aylık)

Onun eşeği var. Gezintiye çıkmak istiyor. Yürüyüşe çıkıyor eşeği ile. (Ç29, K, 62 aylık)

Zaman yolcusu olduğunu biliyorum. Filmde Kerim, Ayşe, Zehra diye çocukları olduğunu biliyorum. (Ç8, K, 65 aylık)

Komik birisi. Şaka yapan birisi. Bilmeceler soran bir kişi. (Ç24, K, 66 aylık)

Yaşlı, sakallı, şapkalı. (Ç28, K, 62 aylık)

Komik. Bir kitapta görmüştüm kıyafetini yanlışlıkla çorbaya sokmuştu. (Ç26, K, 67 aylık)

2. Çocukların Fıkralara İlişkin Görüşleri

Çalışma grubundaki çocuklara "Fıkra ne demek biliyor musun?" sorusu sorulmuştur. Ardından çocuklara birkaç Nasreddin Hoca fıkrası anlatılacağı söylenmiştir. Sıra ile fıkra resimleri masaya konularak

üç farklı fıkra anlatılmıştır. Her fıkra anlatıldıktan sonra çocuklara bu fıkrayı daha önce duyup duymadıkları, komik bulup bulmadıkları ve neresini komik buldukları sorulmuştur. Ayrıca araştırmacı tarafından çocuğun fıkranın resmine ve fıkra anlatırken gülme durumuna ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Çocukların fıkranın ne demek olduğunu bilme durumları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Çalışma grubundaki çocukların fıkranın ne demek olduğunu bilme durumları

Kategoriler	N	%
Bilme	2	3.3
Bilmeme	57	96.7
Toplam	59	100

Tablo 5'te çalışma grubundaki 57 çocuğun fıkranın ne demek olduğunu bilmediği, 2 çocuğun ise bildiği görülmektedir. Çocuklardan bazılarının ifadeleri şöyledir:

Biliyorum. Nasreddin Hoca ile ilgili. (Ç45, E, 49 aylık)

Evet bir masal. (Ç5, E, 65 aylık)

Fıkranın ne demek olduğunu bilen 2 çocuğa bildiği bir fıkra olup olmadığı sorulmuştur. Ancak çocuklar bildikleri bir fıkra olmadığını ifade etmişlerdir.

Çalışma grubundaki çocuklara fıkra anlatıldıktan sonra bu fıkrayı daha önce duyup duymadığı sorulmuştur. Çocukların anlatılan fıkraları daha önceden duyma durumları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Çalışma grubundaki çocukların anlatılan fıkraları daha önce duyma durumları

Kategoriler	Eşeğin Yönü		Ben Zaten İnecektim		Uykusu Kaçmış Da	
	N	%	N	%	N	%
Duyma	2	3.3	0	0	0	0
Duymama	57	96.7	59	100	59	100
Toplam	59	100	59	100	59	100

Tablo 6'da çalışma grubundaki 2 çocuğun "Eşeğin Yönü" fıkrasını duyduğu 57 çocuğun ise duymadığı görülmektedir. Çocuklardan hiçbirinin "Ben Zaten inecektim" ve "Uykusu Kaçmış Da" fıkralarını duymadığı görülmektedir. "Eşeğin Yönü" fıkrasını duyan 2 çocuğun ifadeleri şu şekildedir:

Ama sonunu değil, kitabında resmini görmüştüm. (Ç9, E, 69 aylık)

Kütüphaneye gittiğimde duydum. (Ç24, K, 66 aylık)

Çocuklara "Sence bu fıkra komik mi? sorusu yöneltilmiştir. Çocukların fıkraları komik bulma durumları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Çalışma grubundaki çocukların fıkraları komik bulma durumları

Kategoriler	Eşeğin Yönü		Ben Zaten İnecektim		Uykusu Kaçmış Da	
	N	%	N	%	N	%
Komik	44	74.6	34	57.6	41	69.5
Komik değil	15	25.4	25	42.4	18	30.5
Toplam	59	100	59	100	59	100

Tablo 7'de "Eşeğin Yönü" fıkrasını 44 çocuğun komik bulduğu, 15 çocuğun komik bulmadığı; "Ben Zaten İnecektim" fıkrasını 34 çocuğun komik bulduğu, 25 çocuğun komik bulmadığı; "Uykusu Kaçmış Da" fıkrasını 41 çocuğun komik bulduğu, 18 çocuğun komik bulmadığı görülmektedir. Çocukların en fazla "Eşeğin Yönü" fıkrasını komik buldukları, en az "Ben Zaten inecektim" fıkrasını komik buldukları görülmektedir.

"Ben Zaten İnecektim" fıkrasının komik olmadığını belirten çocuklardan bazılarının(n:8) fıkrada alay edildiği, düşünme gülünmeyeceği, dalga geçmenin kötü bir şey olduğu gibi gerekçeler sunarak fıkrayı komik bulmadıklarını ifade etmeleri dikkat çekmiştir:

Çünkü dalga geçmek kötü bir şeydir. (Ç1, K, 70 aylık)

Çünkü birisi düşünce o adam sinir olur gülerse. (Ç7, E, 60 aylık)

Düştüğüne çocuklar güldüğü için komik değil. (Ç32, K, 61 aylık)

Fıkraları komik bulduğunu ifade eden çocuklara neresini komik buldukları sorulmuştur. Bazı çocukların ifadeleri iki kategoride birden yer almaktadır. Çocukların fıkralarda komik buldukları kısımlar Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Çalışma grubundaki çocukların fıkralarda komik buldukları kısımlar

Fıkranın adı	Komik bulunan kısım	f
Eşeğin Yönü	Fıkradaki temel tutarsızlık (Nasreddin Hoca'nın eşeğe ters binmesi)	33
	Fıkranın resmindeki tutarsızlık (kafası, sakalı vb.)	8
	Fıkradaki nükte (eşeğin yönü ters demesi)	4
Ben Zaten İnecektim	Fıkradaki temel tutarsızlık (Nasreddin Hoca'nın düşmesi)	26
	Fıkranın resmindeki tutarsızlık (adamın ağızı, büyük burnu vb.)	5
	Fıkradaki nükte (zaten inecektim demesi)	3
Uykusu Kaçmış da	Fıkradaki temel tutarsızlık (Nasreddin Hoca'nın uykusunun kaçması)	15
	Fıkradaki nükte (uykumu arıyorum demesi)	12
	Fıkranın içeriğindeki tutarsızlık (geç saatte dışarıda olması vb.)	10
	Fıkranın resmindeki tutarsızlık (kel kafası, ağızı, bıyığı, vb.)	9

Tablo 8'de tüm fıkralarda çocukların en fazla fıkradaki temel tutarsızlığı komik bulduğu görülmektedir. Çocukların çoğunun fıkralardaki nükteleri anlamadıkları bulunmuştur. Çocuklar en fazla "Uykusu Kaçmış Da" fıkrasındaki nükteleri anlamışlardır. Çocukların fıkraların içeriğindeki ve resimlerindeki diğer tutarsız durumları da komik buldukları sonucuna varılmıştır.

Çocuklardan bazılarının "Eşeğin Yönü" fıkrasında komik buldukları kısımlara yönelik ifadeleri şu şekildedir:

Ters oturması komik geldi (Ç2, E, 57 aylık)

Eşeğe ters binmesi ve eşeğin dilini açması. (Ç19, K, 71 aylık)

Yanakları komik (Ç40, K, 50 aylık)

Kendisi ters biniyor, eşeği suçluyor bir de. (Ç41, K, 60 aylık)

Çocuklardan bazılarının "Ben Zaten İnecektim" fıkrasında komik buldukları kısımlara yönelik ifadeleri şu şekildedir:

Düştüğü yer bana en komik gelen (Ç37, E, 65 aylık)

Çocukların birisi bacak açıyor gibi. Çocuğun burnu kocaman (Ç19, K, 71 aylık)

Eşekten düşmedim zaten inecektim kısmı (Ç25, K, 72 aylık)

Çocuklardan bazılarının "Uykusu Kaçmış Da" fıkrasında komik buldukları kısımlara yönelik ifadeleri şu şekildedir:

Uykusunun kaçması komik geldi. (Ç5, E, 65 aylık)

Burnu çok uzun ona güldüm. (Ç3, K, 62 aylık)

Dışarıya çıkması komik çünkü geceleri dışarıya çıkılmaz. (Ç14, K, 71 aylık)

Uykusunu kendisinin araması, pijama ile çıkması da komik. (Ç52, E, 61 aylık)

Çocukların fıkraların resmine ve anlatımına gülme durumları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Çalışma grubundaki çocukların fıkraların resmine ve anlatımına gülme durumları

Kategoriler	Eşeğin Yönü				Ben Zaten İnecektim				Uykusu Kaçmış Da			
	Resim		Anlatım		Resim		Anlatım		Resim		Anlatım	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Gülme	8	13.6	22	37.3	16	27.1	18	30.5	4	6.8	16	27.1
Gülmeme	51	86.4	37	62.7	43	72.9	41	69.5	55	93.2	43	72.9
Toplam	59	100	59	100	59	100	59	100	59	100	59	100

Tablo 9'da "Eşeğin Yönü" fıkrasının resmine 8 çocuğun güldüğü, 51 çocuğun gülmediği; anlatımına 22 çocuğun güldüğü, 37 çocuğun gülmediği görülmektedir. "Ben Zaten İnecektim" fıkrasının resmine 16

çocuğun güldüğü, 43 çocuğun gülmediği; anlatımına 18 çocuğun güldüğü, 41 çocuğun gülmediği görülmektedir. "Uykusu Kaçmış Da" fıkrasının resmine ise 4 çocuğun güldüğü, 55 çocuğun gülmediği; anlatımına 16 çocuğun güldüğü, 43 çocuğun gülmediği görülmektedir. Çocukların anlatımına en fazla güldüğü fıkra "Eşeğin Yönü", resmine en fazla güldüğü fıkra ise "Ben Zaten İnecektim" fıkrasıdır.

Çalışma grubundaki çocukların fıkraları komik bulma durumları ile gülme durumları arasındaki ilişki Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Fıkraları komik bulma ile gülme ilişkisi

Kategoriler	Eşeğin Yönü			Ben Zaten İnecektim			Uykusu Kaçmış Da			
	n	%	%	n	%	%	n	%	%	
İlişkili	Komik bulma ve gülme	21	35.6	55.9	16	27.1	57.6	15	25.4	50.8
	Komik bulmama ve hiç gülmeme	12	20.3		18	30.5		15	25.4	
İlişkisiz	Komik bulma ama hiç gülmeme	16	27.1	32.2	11	18.6	30.5	20	33.9	37.3
	Komik bulmama ama gülme	3	5.1		7	11.9		2	3.4	
Diğer	Resme/anlatıma gülmeyip "Komik mi?" sorusundan sonra komik diyerek gülme	7	11.9	11.9	7	11.9	11.9	7	11.9	11.9
Toplam		59	100	100	59	100	100	59	100	100

Tablo 10'da ilişkili olma kategorisinde, çocukların gülme tepkisi ile komik bulma durumlarının uyumunun "Eşeğin Yönü" fıkrasında %55.9, "Ben Zaten İnecektim" fıkrasında %57.6, "Uykusu Kaçmış Da" fıkrasında %50.8 şeklinde gerçekleştiği görülmektedir.

İlişkisiz olma kategorisinde, çocukların gülme tepkisi ile komik bulma durumlarının uyumsuzluğun "Eşeğin Yönü" fıkrasında %32.2, "Ben Zaten İnecektim" fıkrasında %30.5, "Uykusu Kaçmış Da" fıkrasında %37.6 şeklinde gerçekleştiği görülmektedir.

Diğer kategorisinde, her fıkra için çocukların %11,9'unun fıkranın resmi gösterildiğinde ya da anlatıldığında gülmediği ancak fıkranın komik olup olmadığı sorulduğunda komik bulduklarını söyleyerek güldükleri görülmektedir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma okul öncesi çocuklarının Nasreddin Hoca ve Nasreddin Hoca fıkralarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların çoğunun Nasreddin Hoca'yı tanıdığı görülmüştür. Bulut ve Kuşdemir (2013)'in çalışmasında da benzer şekilde beşinci sınıfa giden öğrencilerin tamamının Nasreddin Hoca'yı tanıdıkları ortaya çıkmıştır. Nalbantoğlu (2009) 'nun çalışmasında ise bu çalışmanın aksine okul öncesi dönemdeki çocukların Nasreddin Hoca'yı tanımadıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmada çocukların çoğunun çizgi film/televizyon aracılığıyla Nasreddin Hoca'yı tanıdığı ve Nasreddin Hoca hakkındaki görüşlerini ifade ederken çizgi filmine ilişkin açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Bozkurt (2017)'un çalışmasında ise ilkökul dördüncü sınıfa devam eden çocukların çoğunun Nasreddin Hoca hakkında bildiklerini kitaplardan, öğretmenlerden ve anne babasından öğrendiği bulunmuştur. Bu farklılığın, 2019 yılında TRT Çocuk kanalında Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu adlı çizgi filmin yayınlanmaya başlamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu çalışmada sadece birkaç çocuğun Nasreddin Hoca'yı okuldan ve kitaplardan öğrendiğini ifade etmesi okul öncesi eğitim ortamlarında ya da okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik kitaplarda yeterince Nasreddin Hoca'ya yer verilmemiş olmasından kaynaklanmış olabilir.

Nasreddin Hoca deyince ilk aklı gelen fıkralar ve gülmek olsa da O yalnızca insanları güldüren, çocukları eğlendiren komik bir kişi değil, mizah unsuru ile birlikte düşünmeyi de ön plana çıkaran bir kişidir (Duran, 2012). Çalışma grubundaki çocukların Nasreddin Hoca hakkındaki görüşleri incelendiğinde komik ve eğlenceli olmasına çok az vurgu yapıldığı, akıllı olmasına ise hiç vurgu yapılmadığı görülmüştür.

Alanyazındaki çalışmalarda (Bozkurt, 2017; Bulut ve Kuşdemir, 2013; Duran, 2012; Urgan, Cevher ve Kurt, 2017) ilkököl ve ortaokuldaki çocukların çoğunun Nasreddin Hoca'yı komik ve eğlenceli biri olarak açıkladıkları görülmüştür. Ayrıca bazı çalışmalarda (Bulut ve Kuşdemir, 2013; Duran, 2012) Nasreddin Hoca'yı hazır cevap ve zeki olarak açıklayan çocuklar olduğu görülmüştür. Bu farklılığın bu çalışmanın okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılmış olmasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Ancak temel nedenin bu çalışmadaki çocukların Nasreddin Hoca'yı tam anlamıyla tanımaması ve bildiklerinin çizgi filmde izledikleriyle sınırlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmada çocukların tamamına yakınının fıkranın ne demek olduğunu bilmediği, anlatılan fıkraları daha önce duymadığını ifade ettikleri düşünüldüğünde çocukların fıkralarındaki Nasreddin Hoca'yı tanımadıkları söylenebilir. Çünkü Nasreddin Hoca fıkralarında eğlendiren, eğiten ve düşündürten pek çok nokta bulunmaktadır (Sakaoğlu ve Alptekin, 2009). Çocuklar Nasreddin Hoca'yı çizgi filmde tanıdıklarını belirtmişlerdir. Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu adlı çizgi film şüphesiz ki çocukların Nasreddin Hoca'yı tanımada etkili bir araçtır. Ancak çizgi filmin, Nasreddin Hoca'nın kişilik özelliklerini tanıtmada tek başına yeterli olmadığı, bunun eğitim ortamında da Nasreddin Hoca'ya ilişkin kitaplarla, karikatürlerle ve etkinliklerle desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Yılar ve Kakşa (2020) Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu adlı çizgi filmde Nasreddin Hoca'nın dönüşüme uğrayarak fıkralarından bağımsız bir karakter olarak yer aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada çocukların tamamına yakınının fıkranın ne demek olduğunu bilmediği, anlatılan fıkraları daha önce duymadığını ifade ettikleri görülmüştür. Bulut ve Kuşdemir (2013)'in çalışmasında bu çalışmada da kullanılan "Zaten İnecektim", "Eşeğe Ters Binen Hoca" ve "Uykumu Arıyorum" fıkralarının öğrencilerin en bildikleri fıkralar olduğu tespit edilmiştir. Bozkurt (2017)'un çalışmasında en bilinen Nasreddin Hoca fıkralarının "Parayı Veren Düdüğü Çalar" ve "Kazan Doğurdu" olduğu görülmüştür. Bu çalışmada çocukların fıkraları daha önce duymamış olmalarının okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış olan kitaplarda ve eğitim programlarında Nasreddin Hoca fıkralarına yeterince yer verilmemiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

"Eşeğin Yönü", fıkrası çocukların en komik buldukları ve anlatımına en fazla güldükleri fıkra olmuştur. Bunun iki durumdan kaynaklandığı düşünülmektedir. Nasreddin Hoca'nın en bilinen özelliği eşeğe ters binmesidir ve çizgi filminde de buna sıklıkla yer verilmektedir. Bu nedenle çocuklar buna aşina olduklarından gülmüş ve komik bulmuş olabilirler. Klein (2003) çocukların mizahında hoşlandığı altı uyumsuzluk türü olduğunu ifade etmektedir. Bunlar; fiziksel tutarsızlık, çarpıtma/abartma, beklentilerin ihlali, bilinen davranışın ihlali, kavramsal düşüncenin ihlali ve dil kuralının ihlalidir. "Eşeğe ters binme" eylemi, çocuğun bildiği bir davranışın ihlalidir. Çocuklar bu uyumsuzluktan dolayı en fazla bu fıkraya gülmüş ve komik bulmuş olabilirler.

Çocuklardan bazıları fıkrada alay edildiği, düşünme gülünmeyeceği, dalga geçmenin kötü bir şey olduğu gibi gerekçeler sunarak "Ben Zaten İnecektim" fıkrasını komik bulmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, çocukların bir kısmının üstünlük kuramı içerisinde yer alan ve saldırgan mizah içeren fıkraları komik bulmadıkları şeklinde değerlendirilmiştir. Akün (1997)'ün çalışmasında da benzer şekilde çocukların en çok kızdıklarını ifade ettikleri şakaların; zarar verici, onur kırıcı şakalar ve korkutma şakaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların tüm fıkralarda en fazla fıkradaki temel tutarsızlığı komik bulduğu görülmektedir. Çocukların çoğunun fıkralardaki nükteleri anlamadıkları görülmektedir. Çocuklar fıkraların içeriğindeki ve resimlerindeki diğer tutarsız durumları da komik bulmuştur. Duran (2012)'in beşinci sınıftaki, Kızıltan (2006)'in birinci sınıftaki öğrencilerle yaptıkları çalışmalarda da çocukların fıkralardaki nükteleri yeterince anlamadığı görülmüştür. Çocukların Nasreddin Hoca'nın kel kafası, çocuğun burnunun büyüklüğü, Nasreddin Hoca'nın gece dışarı çıkması gibi tutarsızlıkları komik bulduklarını ifade etmeleri McGhee (2002)'nin mizah gelişim kuramına göre beklenen bir durumdur. Kurama göre kavramsal tutarsızlık evresinde olan 3-5 yaşındaki çocuklar nesnelere özelliklerinin değiştirilmesine, abartılı özelliklere ve tutarsız davranışlara gülerler. Eskidemir Meral ve Koçer (2023)'in 2-11 yaşındaki çocukların mizah gelişimini incelediği çalışmada da bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde, kavramsal tutarsızlıklara en fazla 5 yaşındaki çocukların güldüğü tespit edilmiştir. McGhee (2002)'nin kuramına göre çocuklar 6/7 yaştan sonra çoklu anlamları ve yetişkin türü mizahı anlamaya başlarlar. Bu açıdan çocukların çoğunun fıkralardaki nükteleri anlamaması gelişimsel olarak çocuklardan beklenen bir durumdur ancak bazı çocukların nükteleri anladıkları görülmüştür. Bu durum çocukların gelişimindeki bireysel farklılıklarından kaynaklanmış olabilir.

Araştırmanın amacı içerisinde yer almamasına rağmen görüşmeler sırasında bazı çocukların fıkraları komik bulduklarını ifade ettikleri halde gülmemeleri araştırmacının dikkatini çekmiştir. Bu nedenle fıkraları komik bulma ile gülme ilişkisi incelenmek istenmiştir. Yapılan analiz sonucunda çocukların yaklaşık yarısının komik buldukları fıkralara güldükleri ya da komik bulmadıkları fıkralara gülmedikleri bulunmuştur. Çocukların yaklaşık üçte birinin ise komik buldukları fıkralara gülmedikleri ya da komik bulmadıkları fıkralara güldükleri tespit edilmiştir. Ayrıca bazı çocuklar, fıkrayı dinlerken ya da resme bakarken gülmedikleri halde araştırmacı komik mi diye sorduktan sonra komik bulduklarını söyleyerek gülmüşlerdir. Suls (1972) mizahi unsuru komik bulmak için kişinin iki aşamadan geçmesi gerektiğini belirtir. İlk aşamada kişi can alıcı noktada bir tutarsızlıkla karşılaşılır. İkinci aşamada, bilişsel bir kural bulmak için bir tür problem çözme yoluna girer. İkinci aşama iki şekilde sonuçlanabilir. Eğer kişi kuralı bulur ve can alıcı noktanın kodlarını çözerse gülme gerçekleşir, bu kodları bulamazsa şaşırır (Suls, 1972). Ayrıca uyumsuzluk her zaman fark edilmeyebilir, duygusal ortam buna izin vermediği için anlamlı olmayabilir ya da anlaşılabilir (Baş ve Ulu, 2020). Fıkraları komik bulan ancak gülmeyen çocukların bir kısmının bu kodları çözme çabasıyla dolaylı olarak gülmemiş olabileceği düşünülmektedir. McGhee (2002) çocukların tutarsız bir durumla karşılaştıklarında "Aslanlar kitap okumazlar değil mi?" gibi sorular sorarak yetişkin onayını almak istediklerini ifade etmiştir. Çalışma grubundaki bazı çocukların da araştırmacı komik mi dedikten sonra gülmelerinin yetişkin onayını aldıktan sonra rahatlamalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda sunulan öneriler şu şekildedir:

Çocukların Nasreddin Hoca'ya ilişkin bilgilerinin zenginleşmesi ve mizah gelişimlerinin desteklenmesi açısından hem eğitim hem de ev ortamında Nasreddin Hoca'ya ilişkin kitaplara, Nasreddin Hoca fıkralarına, karikatürlere ve etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar gelişimsel özelliklerinden dolayı Nasreddin Hoca fıkralarındaki nükteyi anlamada yeterli olmasalar da fıkralarda komik buldukları ve güldükleri unsurların olduğu görülmüştür. Bu açıdan Nasreddin Hoca fıkralarının okul öncesi eğitim programlarında yer almasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Nasreddin Hoca'ya ilişkin üretilen içeriklerde (çizgi film, kitap, tiyatro vb.) Nasreddin Hoca'nın özüne sadık kalınması ve fıkralarının bu içeriklerde yer alması gerektiği, ayrıca bu içerikleri kullanacak eğitimcilerin ve ailelerin de bunları çocuğa uygunluğu açısından incelemesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çocukların Nasreddin Hoca ve fıkralarına ilişkin görüşlerinin yaşa ve cinsiyete göre incelendiği çalışmalar yapılabilir.

Farklı okul türlerindeki, farklı şehirlerdeki çocukların Nasreddin Hoca hakkındaki görüşlerinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.

Çocukların bir mizah unsurunu komik bulmaları ile gülmeleri arasındaki ilişki, farklı mizah materyalleri (komik videolar, uyumsuz resimler vb.) kullanılarak araştırılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akün, D. (1997). *9- 11 yaş çocuklarında mizah duygusunun gelişimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Arcı, A. F. (2018). Eğitsel yönleriyle Nasreddin Hoca fıkraları: Bir içerik analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 602- 621.
- Baş, B. ve Ulu, E. (2020). "Mizahın sınırları: "Gülme" nin memleketi olur mu?". *Milli Folklor*, 16(127), 143-155.
- Bayraktar, Z. (2010). *Mizah teorileri ve mizah teorilerine göre Nasreddin Hoca fıkralarının tahlili*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Boratav, P. N. (2006). *Nasreddin Hoca*. İstanbul: Kırmızı Yay.
- Bozkurt, M. (2017). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Nasreddin Hoca algıları*. *TURAN-SAM*, 9(34), 8-15.
- Bulut, P., ve Kuşdemir, Y. (2013). Çocuk gözüyle Nasreddin Hoca. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 101-112. <https://doi.org/10.14686/201321983>

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative research methods*. M. Bütün & S. B Demir, Çev.(Eds.).İstanbul: Siyasal.
- Duran, E. (2012). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Nasreddin Hoca ve Keloğlan'a ilişkin bilgi ve algı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(2), 371-384.
- Ekici, M. (2009). Gülme teorileri ve Nasreddin Hoca fıkraları. 21. yüzyılı Nasreddin Hoca ile anlamak uluslararası sempozyum bildiri kitabı (s.271-280). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Erdal, G. ve Erdal, K. (2017). Çocuk kitaplarında Nasrettin Hoca tipler ve bilinçaltı mesaj. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (62), 88-97.
- Eskidemir Meral, S., & Koçer, H. (2023). Humor development in preschool and primary school children in Türkiye. *Problems of Education in the 21st Century*, 81(3), 374387. <https://doi.org/10.33225/pec/23.81.374>
- Güler, Ç. ve Güler, B. U. (2010). *Mizah, gülme ve gülme bilimi*. Ankara: Yazıt Yayıncılık.
- Gülşen, H. (2012). Nasrettin Hoca ve Till Eulenspiegel üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 1863-1874.
- Kabadayı, A. (2005). Nasreddin Hoca fıkralarının okul öncesi eğitimde kullanılmasına yönelik bilgisayar tabanlı bir model önerisi. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 1-20.
- Karakuş, N. (2017). Çocuk kitaplarındaki Nasreddin Hoca. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 236-252.
- Keskin, F. (2015). *Çocuk tiyatrosunda güldürü elde etme yöntemleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Kızıltan, N. (2006). Fıkra metinlerinin kız ve erkek çocuklar tarafından algılanışı. *Dil Dergisi*, 134, 7-30.
- Klein, A. J. (2003). Introduction: A global perspective of humor. In A. J. Klein (Ed.), *Humor in children's lives: A guidebook for practitioners* (pp. 3-15). Westport, CT: Praeger.
- McGhee, P. E. (2002). *Understanding and promoting the development of children's humor*. United States of America: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, çev.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Morreall, J. (1997). *Gülmeyi ciddiye almak*. (Çev. K. Aysevener, Ş. Soyer) İstanbul: İris Yayıncılık.
- Nalbantoğlu, A. (2009). "21. yüzyıl Türk çocukları: Nasreddin Hoca'yı tanıyanınız var mı? Nasreddin Hoca ile ilgili anaokulu uygulama örnekleri". 21. Yüzyılı Nasreddin Hoca ile anlamak uluslararası sempozyum bildiri kitabı (s.541-553). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Özçelik, M. (2005). *Nasreddin Hoca*. Eskişehir: Odunpazarı Belediyesi Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri). M. Bütün & S. B Demir, Çev. (Eds.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sakaoğlu, S., Alptekin, A.B. (2009). *Nasreddin Hoca*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Suls, J. M. (1972). A two-stage model for the appreciation of jokes and cartoons: An information- processing analysis. J. H. Goldstein ve P. E. McGhee (Eds.), *The psychology of humor: Theoretical perspectives and empirical issues* (pp. 81– 100). New York: Academic Press.
- Tıgılı, G. (2019). *A Philosophical inquiry into Nasreddin Hodja stories*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Toprakçı, E. (2012). Rethinking classroom management: A new perspective, a new horizon, *e-international journal of educational research* 3(3), 84-110. Retrieved from: <http://www.e-ijer.com/en/download/article-file/89768>
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Pegem
- Tör, N. (1992). *Türkçe ve Rumca söylenen Nasreddin Hoca fıkraları üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Türkmen, F. (2013). *Seyyid Burhaneddin Çelebi- Letâif-i Nasreddin Hoca-Nasreddin Hoca lâtifeleri (Burhaniye tercümesi) inceleme-şerh*. İstanbul: Büyüyenay Yay.
- Ungan, S., Cevher, T. Y. ve Kurt, E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Nasrettin Hoca ile ilgili algılarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (1) , 179-188.
- Yalçıntaş, E. & Kartal, H. (2023). Children's sense of humor and humor in the classroom. *E-International Journal of Educational Research*, 14(1), 20-36. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1124944>
- Yılar, Ö. & Kakşa, M. H. (2020). Geçmişten günümüze Nasreddin Hoca çizgi filmleri üzerinde karşılaştırmalı bir inceleme. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 513-538. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.757250>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin.