



e-international

journal of educational research

e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi



The Issue Articles / Sayı Makaleleri

Özel yeteneklilerin Bilimsel Yaratıcılıkları Konusunda Yapılan Çalışmaların İncelenmesi / An Analysis of the Studies in the Field of Scientific Creativity of the Gifted

Aliye Hilal Cevher Aydın

Eğitim Alanında Coğrafi Bilgi Sistemleri İle İlgili Yapılmış Araştırmalara Yönelik Bibliyometrik Bir Analiz / A Bibliometric Analysis of the Research on Geographic Information Systems in Field of Education

Abdulkadir Ergün

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri ve Belirleyicileri Prospective Teachers' Lifelong Learning Competences and Their Determinants

Akın Karakuyu

Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımının Uygulanmasına Yönelik Biyolojik Öğretmenlerinin Görüşleri / Opinions of Biology Teachers on the Application of the Measurement and Evaluation Approach in Curriculum

Mürşet Çakmak

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterliliklerinin Belirlenmesi / Determining the Self-Efficacy of Special Education Teachers in Developing Digital Instructional Materials

Mehmet Oğuz Günşen

Kısa Süreli Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Temel İhtiyaç Doyumu ve İyilik Hali Üzerindeki Etkisi / The Effect of Solution Focused Brief Group Counseling on Adolescents' Basic Need Satisfaction and Wellness

Melda Meliha Erbaş

Ortaokul Öğrencilerinin Siber Zorbalık Düzeylerinin Bazı Boyutlardan İncelenmesi / Examination of Middle School Students' Levels of Cyberbullying in Some Dimensions

Boşayrak Gükbulut- Ceren Akbaş

2012-2023 Yılları Arasında Müzik Eğitiminde Yapılmış Çalışmaların Araştırma Eğilimleri / Research Trends of Studies in Music Education Between 2012-2023

Eren Lehimler

Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması Development of the Self-Directed Learning Skills Scale in Distance Education

Zehra Yılmaz- Şefik Kartal

Ortaokul Yöneticilerinin Denetim Becerilerinin Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Üzerindeki Etkisi / The Role of Secondary School Principals' Supervisory Skills on Teachers' Perceptions of Organizational Justice

Zeynep Yılmaz Öztürk- Cemal Uygun

Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi ve Problem Davranışlar Digital Game Addiction Tendency and Problem Behaviors in Preschool Children

Tuba Bağatarhan

Tam Gün Öğretime Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi / Development of An Attitude Scale Towards Full-Day Schooling

Gül Güller- Sumnani Avar

The Mediating Role of Locus of Control in the Relationship between Attitude towards Reading and Digital Addiction in Pre-Service Teachers / Öğretmen Adaylarında Okumaya Yönelik Tutum ve Dijital Bağımlılık Arasındaki İlişkide Denetim Odaklı Aracı Rolü

Hatice Yurtseven Yılmaz- Meltem Yıldız

An Experimental Study on the Psycho-Training Program Intended for the Attitudes of The Parents of Gifted Students / Üstün Zekalı Öğrencilerin Ebeveynlerinin Tutumlarına Yönelik Psiko-Eğitim Programı Üzerine DeneySEL Bir Çalışma

Fatma Firdevs Adam

Education Process in Hybrid Classrooms from the Perspective of Special Education Academicians / Özel Eğitim Akademisyenleri Perspektifinden Hibrit Sınıflarda Eğitim Süreci

Ahmet Serhat Uçar

Öğretmen Görüşlerine Göre Proje Yaklaşımının Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Katkıları / Contributions of the Project Approach to Children's Science Process Skills According to Teachers' Views

Sara Keçi

Değerler Eğitimi Bağlamında İlkokul Öğretim Programlarının İncelenmesi / Investigation of Primary School Curricula in the Context of Values Education

Veysel Göçer- Fatih Kaya

Practices, Problems and Solution Suggestions Related to Refugee Children in Schools According to the Views of Primary School Administrators

İlkokul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Okullarda Mülteci Çocuklarla İlgili Uygulamalar, Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Mahmut Bucak- Aysun Erginer

Disleksi Tanısı Olan Bireylerin Görsel ve Uzamsal Becerilerine Yönelik Geliştirilen Mobil Tabanlı Sanal Gerçeklik Uygulaması (DİSSGU)'nın Değerlendirilmesi / Evaluation of Mobile-Based Virtual Reality Application (DISSGU) Developed for Visuospatial Skills of Individuals Diagnosed with Dyslexia

Mehmet Can Güler- Yüksel Deniz Ankan

Mobile Assisted Language Learning in Türkiye: A Systematic Review Study of Postgraduate Theses Produced during the Period 2009-2022 / Türkiye'de Mobil Destekli Dil Öğrenimi: 2009-2022 Döneminde Üretilen Lisansüstü Tezler Üzerine SistematiK Bir İnceleme Çalışması

Ahmet Tanır

Primary Schools' Competences for Inclusive Education Practices from The Window of Classroom Teachers / Sınıf Öğretmenlerinin Penceresinden İlkokulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilikleri

Fadime İçcen Karasu- Didem Kayahan Yüksel

Using Digital Tools in Turkish Course: Experiences of Prospective Primary School Teachers in Preparing Activities / Türkçe Dersinde Dijital Araçların Kullanımı: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Etkinlik Hazırlama Deneyimleri

Mehmet Aşıkcan

Examination of Classroom Teachers' Professional Identity Formation in Terms of Selected Variables / Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Oluşumlarının Seçilmiş Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Kübra Fırat- Seda Kerimgil Çelik

Uzaktan Eğitimde Zenginleştirilmiş Rehber Materyal Tasarımı: Pedagojik Formasyon Eğitimi Örneği / Design of Enriched Guide Material in Distance Education: Example of Pedagogical Formation Education

Gamze Yayla Eskiçi

Slav Çocukların Okula Uyum Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi / Examining Teachers' Opinions About Slavic Children's Problems During Their School Adaptation Process

Özge Özel- Mümine Gül

Investigating the Effect of Item Order on the Psychometric Properties of a Self-Efficacy Perception Scale / Madde Sıralamasının Bir Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerine Etkisinin İncelenmesi

Elif Kübra Demir

Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde "in" Yerel Edatı: Derlem Dilbilimsel Bir İnceleme / The Local Preposition "in" in Teaching German as a Foreign Language: A Corpus Linguistic Analysis

Selma Akol Göktaş

İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Yeterlik Algısı Ölçeği / The Primary School Religious Culture and Moral Knowledge Course Competency Perception Scale

Rukiye Aydoğan

Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Kuramları Yönelimlerini Ayırtan Değişkenler / Variables that Differentiating Pre-service Teachers' Curriculum Theories Orientations

Ersin Türe

Yazan Bir Öğrenciyi Anla(t)mak: Sosyokültürel Perspektiften Nitel Bir Çözümleme / Understanding a Student Writer: A Qualitative Analysis from the Socio-Cultural Perspective

Arzu Atasoy

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişen Öğrencilerin Kullandıkları Üstbilgiyel Okuma Stratejileri

Metacognitive Reading Strategies Used by Students with Learning Disabilities and Typically Developing

Seyhan Soğançı

Moderating Role of Gender in the Effect of Perceived Parental Acceptance-Rejection on Social Appearance Anxiety / Algılanan Ebeveyn Kabul-Reddinin Sosyal Görünüş Kaygısına Etkisinde Cinsiyetin Düzenleyici Rolü

Yasin Pınar -Hatice Epli

Music Notation Software for Smartphones: A Mobile Application Developed for Educational Purposes / Akıllı Telefonlar için Müzik Notasyon Yazılımı: Eğitsel Amaçlar Doğrultusunda Geliştirilmiş Bir Mobil Uygulama

Yusuf Özgül

Toksik Liderlik Ölçeğinin Eğitim Örgütleri İçin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması / Adaptation of the Toxic Leadership Scale into Turkish for Educational Organizations: A Validity and Reliability Study

Metin Kırbaç- Necdet Konan

Dergi Hakkında/About the Journal

Sayı Editörü/Issue Editor

Prof.Dr. Kemal Kayıkcı

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

Adnan Baki (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Ahmet Üstün (Amasya Üniversitesi)
Algeless Milka Silva (Federal University of Piauí)
Ayşegül Ulutaş Keskinkılıç (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 Määtä (University of Lapland)
Kasım Karakütük (Ankara Üniversitesi)
Kathy Cabe Trundle (Ohio State University)
Kemal Altıparmak (Ege Üniversitesi)
Ken Reid (Swansea Metropolitan University)
Lucia Marie Flevaros (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 ulaşabilmektedir. / By clicking on the name of the reviewer, more detailed information can be accessed.

Ahmet ÇAKMAK Ahmet NALÇACI Alpaslan KARABULUT Arzu KIRMAN BİLGİN Aysel ARSLAN Ayşenur NAZİK FAYIZ Begümhan YÜKSEL Buket KARADAĞ Burcu ÇILDIR Eray EĞMİR Erol ESEN	Erol KAPLUHAN Erol UĞUR Eyüp YILMAZ Fatma Ülkü YILDIZ Gökhan KAYILI Hakkı KAHVECİ Hikmet ŞEVGIN Hilal KAZU Hüseyin AKAR Kadir YILMAZ Kazım ÇELİK	Kemal KAYIKCI Kerem BOZDOĞAN Kürşad YILMAZ Mehmet Enes SAĞAR Mehmet Erhan YİĞİTER Meltem YALIN UÇAR Musa TÖMEN Mustafa ERSOY Oktay KIZKAPAN Özlem ÇAKMAK TOLAN Özlem KARAKIŞ	Rıdvan ATA Sakine GÖÇER ŞAHİN Serdar SÖNMEZ Sevgi BEKTAŞ BEDİR Sevilay BULUT Şengül BALKAYA Tolga SEKİ Türkay Nuri TOK Ufuk ÖZKUBAT Yusuf YILDIRIM Zeynep AKKUŞ ÇUTUK
The reviewers who donated the refereeing fee to various charitable organizations / Hakemlik ücretini çeşitli hayır kuruluşlarına bağışlayan hakemlerimiz			
Ahmet YIKMIŞ (LÖSEV) Barış TOPTAŞ (LÖSEV) Behiye ARABACIOĞLU (LÖSEV) Betül ÇETİN (DARRÜŞŞAFKA) Bora BAYRAM (Tema Vakfı) Ceyhan KAVRAYICI (LÖSEV)	Duygu KOÇAK (LÖSEV) Elif Buğra KUZU DEMİR (LÖSEV) Ersin Türe (LÖSEV) Faysal ÖZDAŞ (AFAD) Gül GÜLER (LÖSEV) Murat Doğan ŞAHİN (LÖSEV)	Mustafa ÇELEBİ (LÖSEV) Nevra ATİŞ AKYOL (LÖSEV) Rabia KARATOPRAK ERŞEN (KORUNCUK VAKFI) Rasim TÖSTEN (KIZILAY) Sadık Yüksel SIVACI (LÖSEV)	Seray OLÇAY (LÖSEV) Serkan DEMİREL (LÖSEV) Seyit KARABURÇAK (TEMA VAKFI) Sibel ER NAS (KIZILAY) Ülker ŞEN(DARRÜŞŞAFKA) Yavuz KOŞAN (LÖSEV)

e-uead 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.ebscohost.com/titleLists/eft-coverage.htm>



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&q=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>



<https://ascidatabase.com/publisher.php?v=1309-6265>

Sayı Editöründen,

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

Yeni bir sayı ile daha sizlerle birlikteyiz. Dergimizin bu sayısında 34 araştırma makalesi yer almaktadır. Cevher-Aydın'a ait "Özel yeteneklilerin Bilimsel Yaratıcılıkları Konusunda Yapılan Çalışmaların İncelenmesi" adlı çalışma bu sayının ilk makalesidir. Sonraki makaleler sırasıyla olmak üzere şöyledir: Ergün'a ait Eğitim Alanında Coğrafi Bilgi Sistemleri İle İlgili Yapılmış Araştırmalara Yönelik Bibliyometrik Bir Analiz; Karakuyu'a ait Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri ve Belirleyicileri; Çakmak'a ait Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımının Uygulanmasına Yönelik Biyoloji Öğretmenlerinin Görüşleri; Günşen'e ait Özel Eğitim Öğretmenlerinin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterliliklerinin Belirlenmesi; Erbaş'a ait Kısa Süreli Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Temel İhtiyaç Doyumu ve İyilik Hali Üzerindeki Etkisi; Gökbulut ve Akbaş'a ait Ortaokul Öğrencilerinin Siber Zorbalık Düzeylerinin Bazı Boyutlardan İncelenmesi; Lehimler'e ait 2012-2023 Yılları Arasında Müzik Eğitiminde Yapılmış Çalışmaların Araştırma Eğilimleri; Yılmaz ve Kartal'a ait Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması; Yılmaz-Öztürk-Uygun'a ait Ortaokul Yöneticilerinin Denetim Becerilerinin Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Alguları Üzerindeki Rolü; Bağatarhan'a ait Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi ve Problem Davranışlar; Gül-Avalır'a ait Tam Gün Öğretime Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi; Yurtseven ve Yılmaz-Yıldız'a ait Öğretmen Adaylarında Okumaya Yönelik Tutum ve Dijital Bağımlılık Arasındaki İlişkide Denetim Odağının Aracı Rolü; Adam'a ait Üstün Zekâlı Öğrencilerin Ebeveynlerinin Tutumlarına Yönelik Psiko-Eğitim Programı Üzerine Deneysel Bir Çalışma; Uçar'a ait Özel Eğitim Akademisyenleri Perspektifinden Hibrit Sınıflarda Eğitim Süreci; Kefi'ye ait Öğretmen Görüşlerine Göre Proje Yaklaşımının Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Katkıları; Göçer ve Kaya'a ait Değerler Eğitimi Bağlamında İlkokul Öğretim Programlarının İncelenmesi; Bucak ve Erginer'e ait İlkokul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Okullarda Mülteci Çocuklarla İlgili Uygulamalar, Sorunlar ve Çözüm Önerileri; Güler ve Arıkan'a ait Disleksi Tanısı Olan Bireylerin Görsel ve Uzamsal Becerilerine Yönelik Geliştirilen Mobil Tabanlı Sanal Gerçeklik Uygulaması (DİSSGU)'nın Değerlendirilmesi; Tanır'a ait Türkiye'de Mobil Destekli Dil Öğrenimi: 2009-2022 Döneminde Üretilen Lisansüstü Tezler Üzerine Sistematik Bir İnceleme Çalışması; İşcen-Karasu ve Kayahan-Yüksel'e ait Sınıf Öğretmenlerinin Penceresinden İlkokulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilikleri; Aşıkcan'a ait Türkçe Dersinde Dijital Araçların Kullanımı: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Etkinlik Hazırlama Deneyimleri; Fırat ve Kerimgil-Çelik'e ait Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Oluşumlarının Seçilmiş Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi; Yayla-Eskici'ye ait Uzaktan Eğitimde Zenginleştirilmiş Rehber Materyal Tasarımı: Pedagojik Formasyon Eğitimi Örneği; Design of Enriched Guide Material in Distance Education: Example of Pedagogical Formation Education; Özel ve Gül'e ait Slav Çocukların Okula Uyum Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi; Demir'e ait Madde Sıralamasının Bir Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerine Etkisinin İncelenmesi; Akol-Göktaş'a ait Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde "in" Yerel Edatı: Derlem Dilbilimsel Bir İnceleme; Aydoğan'a ait İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Yeterlik Algısı Ölçeği; Türe'ye ait Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Kuramları Yönelimlerini Ayırıştıran Değişkenler; Atasoy'ya ait Yazan Bir Öğrenciyi Anla(t)mak: Sosyokültürel Perspektiften Nitel Bir Çözümleme; Soğancı'ya ait Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişen Öğrencilerin Kullandıkları Üstbilişsel Okuma Stratejileri; Pınar ve Epli'ye ait Algılanan Ebeveyn Kabul-Reddinin Sosyal Görünüş Kaygısına Etkisinde Cinsiyetin Düzenleyici Rolü; Özgül'e ait Akıllı Telefonlar için Müzik Notasyon Yazılımı: Eğitsel Amaçlar Doğrultusunda Geliştirilmiş Bir Mobil Uygulama ve son olarak Kırbaç ve Konan'a ait. Toksik Liderlik Ölçeğinin Eğitim Örgütleri İçin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

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. Kemal Kayıkçı
Akdeniz 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 34 research articles in this issue of our journal. Cevher-Aydın's study titled "An Analysis of the Studies in the Field of Scientific Creativity of the Gifted" is the first article of this issue. Subsequent articles are as follows: A Bibliometric Analysis of the Research on Geographic Information Systems in Field of Education by Ergün; Prospective Teachers' Lifelong Learning Competences and Their Determinants by Karakuyu; Opinions of Biology Teachers on the Application of the Measurement and Evaluation Approach in Curriculum by Çakmak; Determining the Self-Efficacy of Special Education Teachers in Developing Digital Instructional Materials by Günşen; The Effect of Solution Focused Brief Group Counseling on Adolescents' Basic Need Satisfaction and Wellness by Erbaş; Examination of Middle School Students' Levels of Cyberbullying in Some Dimensions by Gökbulut & Akbaş; Research Trends of Studies in Music Education Between 2012-2023 by Lehimler; Development of the Self-Directed Learning Skills Scale in Distance Education by Yılmaz & Kartal; The Role of Secondary School Principals' Supervisory Skills on Teachers' Perceptions of Organizational Justice by Yılmaz-Öztürk & Uygun; Digital Game Addiction Tendency and Problem Behaviors in Preschool Children by Bağatarhan; Development of An Attitude Scale Towards Full-Day Schooling by Gül & Avalır; The Mediating Role of Locus of Control in the Relationship between Attitude towards Reading and Digital Addiction in Pre-Service Teachers by Yurtseven & Yılmaz-Yıldız; An Experimental Study on the Psycho-Training Program Intended for the Attitudes of The Parents of Gifted Students by Adam; Education Process in Hybrid Classrooms from the Perspective of Special Education Academicians by Uçar; Contributions of the Project Approach to Children's Science Process Skills According to Teachers' Views by Kefi; Investigation of Primary School Curricula in the Context of Values Education by Göçer & Kaya; Practices, Problems and Solution Suggestions Related to Refugee Children in Schools According to the Views of Primary School Administrators by Bucak & Erginer; Disleksi Tanısı Olan Bireylerin Görsel ve Uzamsal Becerilerine Yönelik Geliştirilen Mobil Tabanlı Sanal Gerçeklik Uygulaması (DİSSGU)'nın Değerlendirilmesi by Güler & Arıkan; Mobile Assisted Language Learning in Türkiye: A Systematic Review Study of Postgraduate Theses Produced during the Period 2009-2022 by Tanır; Primary Schools' Competences for Inclusive Education Practices from The Window of Classroom Teachers by İşcen-Karasu & Kayahan-Yüksel; Using Digital Tools in Turkish Course: Experiences of Prospective Primary School Teachers in Preparing Activities by Aşıkcan; Examination of Classroom Teachers' Professional Identity Formation in Terms of Selected Variables by Fırat & Kerimgil-Çelik; Design of Enriched Guide Material in Distance Education: Example of Pedagogical Formation Education by Yayla-Eskici; Examining Teachers' Opinions About Slavic Children's Problems During Their School Adaptation Process by Özel & Gül; Investigating the Effect of Item Order on the Psychometric Properties of a Self-Efficacy Perception Scale by Demir; The Local Preposition "in" in Teaching German as a Foreign Language: A Corpus Linguistic Analysis by Akol-Göktaş; The Primary School Religious Culture and Moral Knowledge Course Competency Perception Scale by Aydoğan; Variables that Differentiating Pre-service Teachers' Curriculum Theories Orientations by Türe; Understanding a Student Writer: A Qualitative Analysis from the Socio-Cultural Perspective by Atasoy; Metacognitive Reading Strategies Used by Students with Learning Disabilities and Typically Developing by Soğancı; Moderating Role of Gender in the Effect of Perceived Parental Acceptance-Rejection on Social Appearance Anxiety by Pınar & Epli; Music Notation Software for Smartphones: A Mobile Application Developed for Educational Purposes by Özgül and finally Adaptation of the Toxic Leadership Scale into Turkish for Educational Organizations: A Validity and Reliability Study by Kırbaç & Konan

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. Kemal Kayıkçı
Akdeniz University

İÇİNDEKİLER			
Makale/ Article ID	Dergi Kapağı Dergi Hakkında Dizinenme Sayı Editöründen	The Journal Cover About the Journal Abstracting and Indexing The Issue Editorial	i ii iii iv-v
1304613	Özel Yeteneklilerin Bilimsel Yaratıcılıkları Konusunda Yapılan Çalışmaların İncelenmesi <i>An Analysis of the Studies in the Field of Scientific Creativity of the Gifted</i>	Aliye Hilal Cevher Aydın	1-22
1322121	Eğitim Alanında Coğrafi Bilgi Sistemleri ile İlgili Yapılmış Araştırmalara Yönelik Bibliyometrik Bir Analiz <i>A Bibliometric Analysis of the Research on Geographic Information Systems in Field of Education</i>	Abdulkadir Ergün	23-40
1325624	Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri ve Belirleyicileri <i>Prospective Teachers' Lifelong Learning Competences and Their Determinants</i>	Akın Karakuyu	41-56
1328871	Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımının Uygulanmasına Yönelik Biyoloji Öğretmenlerinin Görüşleri <i>Opinions of Biology Teachers on the Application of the Measurement and Evaluation Approach in Curriculum</i>	Mürşet Çakmak	57-73
1334393	Özel Eğitim Öğretmenlerinin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterliliklerinin Belirlenmesi <i>Determining the Self-Efficacy of Special Education Teachers in Developing Digital Instructional Materials</i>	Mehmet Oğuz Günşen	74-91
1334582	Kısa Süreli Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Temel İhtiyaç Doyumu ve İyilik Hali Üzerindeki Etkisi <i>The Effect of Solution Focused Brief Group Counseling on Adolescents' Basic Need Satisfaction and Wellness</i>	Melda Meliha Erbaş	92-108
1336942	Ortaokul Öğrencilerinin Siber Zorbalık Düzeylerinin Bazı Boyutlardan İncelenmesi <i>Examination of Middle School Students' Levels of Cyberbullying in Some Dimensions</i>	Bayram Gökbulut Ceren Akbaş	109-127
1338139	2012-2023 Yılları Arasında Müzik Eğitiminde Yapılmış Çalışmaların Araştırma Eğilimleri <i>Research Trends of Studies in Music Education Between 2012-2023</i>	Eren Lehimler	128-142
1340111	Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması <i>Development of the Self-Directed Learning Skills Scale in Distance Education</i>	Zehra Yılmaz Şefik Kartal	143-160
1341588	Ortaokul Yöneticilerinin Denetim Becerilerinin Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Üzerindeki Rolü <i>The Role of Secondary School Principals' Supervisory Skills on Teachers' Perceptions of Organizational Justice</i>	Zeynep Yılmaz Öztürk Cemal Uygun	161-178
1342294	Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi ve Problem Davranışlar <i>Digital Game Addiction Tendency and Problem Behaviors in Preschool Children</i>	Tuba Bağatarhan	179-193
1349523	Tam Gün Öğretime Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi <i>Development of an Attitude Scale Towards Full-Day Schooling</i>	Gül Güler Summani Avalır	194-206
1347668	The Mediating Role of Locus of Control in the Relationship between Attitude towards Reading and Digital Addiction in Pre-Service Teachers <i>Öğretmen Adaylarında Okumaya Yönelik Tutum ve Dijital Bağımlılık Arasındaki İlişkide Denetim Odağının Aracı Rolü</i>	Hatice Yurtseven Yılmaz Meltem Yıldız	207-221
1343339	An Experimental Study on the Psycho-Training Program Intended for the Attitudes of The Parents of Gifted Students <i>Üstün Zekâlı Öğrencilerin Ebeveynlerinin Tutumlarına Yönelik Psiko-Eğitim Programı Üzerine Deneysel Bir Çalışma</i>	Fatıma Firdevs Adam	222-235
1349550	Education Process in Hybrid Classrooms from the Perspective of Special Education Academicians <i>Özel Eğitim Akademisyenleri Perspektifinden Hibrit Sınıflarda Eğitim Süreci</i>	Ahmet Serhat Uçar	236-250
1352040	Öğretmen Görüşlerine Göre Proje Yaklaşımının Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Katkıları <i>Contributions of the Project Approach to Children's Science Process Skills According to Teachers' Views</i>	Sara Kefi	251-273
1367295	Değerler Eğitimi Bağlamında İlkokul Öğretim Programlarının İncelenmesi <i>Investigation of Primary School Curricula in the Context of Values Education</i>	Veysel Göçer Fatih Kaya	274-295
1349045	Practices, Problems and Solution Suggestions Related to Refugee Children in Schools According to the Views of Primary School Administrators <i>İlkokul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Okullarda Mülteci Çocuklarla İlgili Uygulamalar, Sorunlar ve Çözüm Önerileri</i>	Mahmut Bucak Aysun Erginer	296-318
1353674	Disleksi Tanısı Olan Bireylerin Görsel ve Uzamsal Becerilerine Yönelik Geliştirilen Mobil Tabanlı Sanal Gerçeklik Uygulaması (DISSGU)'nın Değerlendirilmesi <i>Evaluation of Mobile-Based Virtual Reality Application (DISSGU) Developed for Visuospatial Skills of Individuals Diagnosed with Dyslexia</i>	Mehmet Can Güler Yüksel Deniz Arıkan	319-337

1354153	Mobile Assisted Language Learning in Türkiye: A Systematic Review Study of Postgraduate Theses Produced during the Period 2009-2022 <i>Türkiye'de Mobil Destekli Dil Öğrenimi: 2009-2022 Döneminde Üretilen Lisansüstü Tezler Üzerine Sistematik Bir İnceleme Çalışması</i>	Ahmet Tanır	338-376
1355008	Primary Schools' Competences for Inclusive Education Practices from The Window of Classroom Teachers <i>Sınıf Öğretmenlerinin Penceresinden İlkokulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilikleri</i>	Fadime İşcen Karasu Didem Kayahan Yüksel	377-394
1356773	Using Digital Tools in Turkish Course: Experiences of Prospective Primary School Teachers in Preparing Activities <i>Türkçe Dersinde Dijital Araçların Kullanımı: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Etkinlik Hazırlama Deneyimleri</i>	Mehmet Aşıkcan	395-420
1347189	Examination of Classroom Teachers' Professional Identity Formation in Terms of Selected Variables <i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Oluşumlarının Seçilmiş Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi</i>	Kübra Fırat- Seda Kerimgil Çelik	421-44
1348417	Uzaktan Eğitimde Zenginleştirilmiş Rehber Materyal Tasarımı: Pedagojik Formasyon Eğitimi Örneği <i>Design of Enriched Guide Material in Distance Education: Example of Pedagogical Formation Education</i>	Gamze Yayla Eskici	445-462
1360493	Slav Çocukların Okula Uyum Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi <i>Examining Teachers' Opinions About Slavic Children's Problems During Their School Adaptation Process</i>	Özge Özel Mümine Gül	463-477
1362442	Investigating the Effect of Item Order on the Psychometric Properties of a Self-Efficacy Perception Scale <i>Madde Sıralamasının Bir Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerine Etkisinin İncelenmesi</i>	Elif Kübra Demir	478-493
1365404	Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde "in" Yerel Edatı: Derlem Dilbilimsel Bir İnceleme <i>The Local Preposition "in" in Teaching German as a Foreign Language: A Corpus Linguistic Analysis</i>	Selma Akol Gökteş	494-508
1342628	İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Yeterlik Algısı Ölçeği <i>The Primary School Religious Culture and Moral Knowledge Course Competency Perception Scale</i>	Rukiye Aydoğan	509-525
1365894	Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Kuramları Yönelimlerini Ayırıştırıcı Değişkenler <i>Variables that Differentiating Pre-service Teachers' Curriculum Theories Orientations</i>	Ersin Türe	526-550
1277598	Yazan Bir Öğrenciyi Anla(t)mak: Sosyokültürel Perspektiften Nitel Bir Çözümleme <i>Understanding a Student Writer: A Qualitative Analysis from the Socio-Cultural Perspective</i>	Arzu Atasoy	551-575
1363548	Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişen Öğrencilerin Kullandıkları Üstbilişsel Okuma Stratejileri <i>Metacognitive Reading Strategies Used by Students with Learning Disabilities and Typically Developing</i>	Seyhan Soğancı	576-591
1305036	Moderating Role of Gender in the Effect of Perceived Parental Acceptance-Rejection on Social Appearance Anxiety <i>Algılanan Ebeveyn Kabul-Reddinin Sosyal Görünüş Kaygısına Etkisinde Cinsiyetin Düzenleyici Rolü</i>	Yasin Pınar Hatice Epli	592-606
1348703	Music Notation Software for Smartphones: A Mobile Application Developed for Educational Purposes <i>Akıllı Telefonlar için Müzik Notasyon Yazılımı: Eğitsel Amaçlar Doğrultusunda Geliştirilmiş Bir Mobil Uygulama</i>	Yusuf Özgül	607-627
1369652	Toksik Liderlik Ölçeğinin Eğitim Örgütleri İçin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması <i>Adaptation of the Toxic Leadership Scale into Turkish for Educational Organizations: A Validity and Reliability Study</i>	Metin Kırbaç Necdet Konan	628-645

An Analysis of the Studies in the Field of Scientific Creativity of the Gifted

Aliye Hilal Cevher Aydın (PhD Stud.)

Dicle University- Türkiye

ORCID: 0000-0003-1764-9722

a.hilal.cevher@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to systematically examine and evaluate the academic publications between 1998-2022 on the scientific creativity of gifted people and to reveal the demographic structures of the studies in this field. Research data was obtained from 31 studies scanned using the keywords "gifted*" and "scientific creativity*" from Web of Science (WoS), Scopus, ERIC and Science Direct scientific databases. In the study, bibliometric methodology and systematic review method were used together. Included in the study. The data obtained from the published publications were collected by document scanning method. The content analysis method and bibliometric analysis method were applied to the obtained data. The results obtained from the publications; Ghassip's model was supported by all studies. The variables that control creative and new behaviors should be investigated. Gifted individuals can learn They are instinctively inclined to create knowledge, not to reach it. Scientific ability depends on the personality, social and psychological status, competence and performance of the individual. Imagination, scientific initiative, time, general intelligence, emotional intelligence, academic knowledge, thinking styles, school climate, motivation, Positive developments in science ability, academic participation, parent and teacher support, academic self, teachers' scientific creativity levels, artistic creativity, science and project-based teaching variables increase the level of scientific creativity. Intrinsic motivation, wisdom, autonomy and initiative, appropriateness, innovation, thoughtfulness, interestingness and intelligence are the characteristics that individuals with developed scientific creativity should have. Individuals with high creativity prefer to experiment, ask questions, think logically and share ideas to solve difficult problems. Parents perceive scientific creativity as learning, teachers as thinking, and students as experimenting. Techniques such as brainstorming, mind mapping, six hat thinking techniques, morphological analysis develop creative thinking. STEM-based schools and faculties should be supported for marginalized, low-income, and disadvantaged gifted individuals. School entrance exams should be creative measures apart from math and verbal ability measures. The acceleration and skipping procedure should be developed for gifted students. The level of success can be improved by increasing the academic participation of gifted but unsuccessful students with Martin's cognitive-behavioral program. Scientific creativity level of gifted students can be improved by using innovative techniques and instruments such as anomalies, challenges and argumentation.

Keywords: Gifted, Scientific creativity, Systematic review, Bibliometric analysis, Content analysis



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 1-22

Systematic Reviews and
Meta Analysis

Received: 2023-05-28

Accepted: 2023-09-08

Suggested Citation

Cevher Aydın, A. H. (2023). An analysis of the studies in the field of scientific creativity of the gifted, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1304613>

Extended Abstract

Problem: According to the definition of [Renzulli and Reis \(1985\)](#), giftedness consists of a combination of above-normal ability, task responsibility and creativity. On the other hand, [Lemons \(2011\)](#) stated that individuals with high IQ scores who are creative and high performers in any field are gifted. [Gagne \(1985\)](#) points out that gifted children should have an innate intelligence potential (IQ score), developed creative and intellectual skills, and success in any human or academic field (music, mathematics, literature, etc.). [Mann \(2005\)](#) assumes that although precise and procedural knowledge is important, it is of little use without creative flair. In addition, it is an important criterion that the curricula of the gifted include creativity potential ([Lemons, 2011](#)). Creativity can be seen as an ability, attitude and behavior that can be found in different individuals and can exist in a wide range from daily life to scientific studies ([Toprakçı, 2001](#)). [Hu and Adey \(2002\)](#) draw attention to the creativity in the existence of scientific knowledge and emphasize its importance in science. For example, atomic models have been developed entirely with the scientific creativity of scientists and have reached from the latest atomic spectrum lines to orbitals and energy levels ([Bayrakçeken and Çelik, 2008](#)).

The fact that the creativity of gifted and gifted individuals is so important in the literature has been the starting point of this study. Therefore, in this study, it is aimed to systematically examine and evaluate the publications published between 1998-2022 on the scientific creativity of gifted people and to reveal the demographic structures of the studies in this field. It is thought that previous studies should be scanned and this young subject, whose recent development started in the 1950s, should be emphasized in order to guide detailed studies that will deal with the scientific creativity of gifted people in this field. Scanning the publications on the scientific creativity of gifted students is considered important because it sheds light on the work of subsequent researchers in terms of the progress made on the subject and the identification of deficiencies in the literature. Thus, as a result of the study, a holistic and inclusive perspective will be gained to the existing studies and it will help to create a starting point for the studies. This study seeks answers to the following research questions.

1. What demographic information do the publications on the scientific creativity of gifted people consist of?
 - 1.1. What is the distribution of publications by years?
 - 1.2. How is the distribution of publications according to the countries where they work?
 - 1.3. How is the distribution of publications according to the journals in which they are published?
 - 1.4. What is the distribution of publications according to citation capacity?
 - 1.5. What are the keywords used in publications?
2. What information does the content of the publications on the scientific creativity of gifted people consist of?
 - 2.1. What are the preferred topics in publications?
 - 2.2. What are the results achieved in the publications?

Method: In this study, which examines the studies on the scientific creativity of gifted students, bibliometric methodology and systematic review method were used together as the research method. Data from the publications included in the study were collected by document scanning method. An article search form (Annex-1) was developed by the researchers as a data collection tool. In this form, the demographic information of the publication including the publication id, publication name, publication year, the country of the corresponding author, the published journal, the total number of citations and keywords are included ([Cevher and Yıldırım, 2020](#)). The content analysis method and bibliometric analysis method were applied to the obtained data. Web of Science (WoS), Scopus, ERIC and Science Direct scientific databases were used for the search. The search was carried out on 10.04.2023 and no time interval was determined for the search. Since the survey was carried out in 2023, the year it was found was not included in the survey. The words "gifted*" and "scientific creativity*" were used as keywords. In this study, for the sake of credibility and confirmability, expert opinion was taken at each step of the study, all steps were explained in a transparent manner, and the steps were detailed so that subsequent researchers could repeat them. Inclusion and exclusion The limits of the research were determined with the criteria of the research. The researchers scanned the databases separately and

reached the same results. In the data analysis, the researchers first categorized them together and after developing the common categorization skills, the main categorization processes were carried out.

Findings: Findings of the distribution of the publications on the scientific creativity of gifted students by years; It is seen that the publications do not have a periodic tendency, there were no publications on the creativity of gifted people in 2008, 2009, 2011, 2017, 2020, and the number of publications reached peak levels in 2010 and 2021. It can be thought that the subject, which started to be researched in 1998, has caught an increase as of 2011, but a regular rise or fall cannot be mentioned.

Findings on the distribution of publications on the scientific creativity of gifted students by country; The country with the highest number of publications was Turkey (n=10). The second country with the highest number of publications was the United States (n=7). South Korea (n=5) was the third country with the highest number of publications. Germany (n=1) is among the countries that broadcast the least. However, this ranking changes when we rank the countries according to the number of citations received by the publications. The most cited country was South Korea (TA=181). The country with the highest number of citations per publication was Germany (OMA=140). Although it has only 1 publication, it can be said that it has received the most citations. Although Turkey ranks first in terms of the number of publications, it ranks fourth in terms of the total number of citations (TA=181).

The findings of the journals in which the publications examined on the scientific creativity of gifted people were published; Among the reviewed publications, the most preferred journal was Gifted And Talented International (n=6). Journal of Baltic Science Education and High Ability Studies are the second preferred journals. However, when we rank the journals according to the number of citations received by the publications on the scientific creativity of the gifted, this order changes. When we consider the journals in which studies on the scientific creativity of gifted are published according to the total number of citations, the journal High Ability Studies (TA=149) took the first place. According to the average number of article citations, the Journal of Secondary Gifted Education (OMA=127) ranked first. Despite being the most preferred journal, Gifted And Talented International is the third in citation ranking. The most cited author was Kurt A. Heller and he preferred High Ability Studies as the journal. Journal of Educators, Teachers and Trainers and Hacettepe University Journal of Education have published on the subject but have not been cited.

Findings regarding the distribution of the journal by countries and citation counts: Heller received the highest citation with High Ability Studies journal in Germany. While the Journal of Educators, Teachers and Trainers and Hacettepe University Journal of Education are not cited in Turkey, the Journal of Turkish Science Education is the least cited journal in Turkey.

Findings regarding the keywords of the publications examined within the scope of the research: The most preferred keyword in the reviewed publications was Scientific Creativity (n=9). Creative (n=8) was the second most preferred keywords. The third keyword was Gifted Student (n=6). Considering the relationship status of the combined use of the keywords used in the publications (Figure 9), the Scientific Creativity keyword and the Gifted Student keywords were mostly used together. However, in addition to students gifted with scientific creativity, the keywords intelligence, imagination, divergent thinking are among the most used words.

Conclusions: In this study, it is aimed to systematically examine and evaluate the academic publications between 1998-2022 on the scientific creativity of gifted people and to reveal the demographic structures of the studies in this field. In this study, which was conducted on 31 studies scanned using the keywords "gifted*" and "scientific creativity*" from Web of Science (WoS), Scopus, ERIC and Science Direct scientific databases, data were obtained by systematic compilation in line with research questions and sub-purposes.

According to this; In terms of being a young subject, it is seen that the publication history does not date back to very old dates. Since 1998, publications on the subject have been found, but it is seen that the studies do not show an increasing or decreasing trend over the years. The peak of studies in 2010 can be explained in terms of the closeness of scientific creativity models and tests to the creation dates. Broadcasts that became stagnant after 2010 saw the lowest level by not broadcasting during the pandemic (2020) period, but peaked again in 2021. The lack of direct work with students may explain

the decrease in the number of publications, as the worldwide closure, the evolution of schools to distance education, making it difficult to reach gifted students. The subject of scientific creativity of gifted people has been studied the most in Turkey. With the opening of Science and Art centers in Turkey, it can be said that academic interest is directed towards gifted individuals. The fact that the countries with the highest number of publications are the United States and South Korea after Turkey can be thought to be due to the fact that scientific creativity models and tests were developed in these countries. Although the most publications are made in Turkey, it is thought-provoking in terms of the quality of the publications made in Turkey that it ranks fourth in terms of the number of citations. Studies on existing models and tests rather than developing a new model or test for publications in our country may explain why they are not cited. For the same reason, it can be explained by the fact that the most cited country is South Korea. [Hu and Adey's \(2002\)](#) Scientific Structure Model and Scientific Creativity Test, which is one of the most used scientific creativity tests for gifted students in the literature, can explain the highest number of citations in this country.

Among the reviewed publications, the most preferred journal was Gifted And Talented International (n=6). However, this ranking changes when we rank the journals according to the number of citations received by the publications. When we consider the journals in which studies on the scientific creativity of gifted are published according to the total number of citations, the journal High Ability Studies (TA=149) took the first place. According to the average number of article citations, the Journal of Secondary Gifted Education (OMA=127) ranked first. It is thought that the publication frequency and publication acceptance conditions of the journals affect this situation. It can be thought that journals with a high number of citations are the result of the preference of researchers who develop models or tests related to the subject in the literature. Kurt A. Heller was the most cited author on the scientific creativity of gifted people and he preferred High Ability Studies as the journal. Heller's Munich model, writing the handbook of giftedness, and his work on scientific talent and creativity have caused him to have a wide place in the literature. The fact that he is the most cited author is thought to be due to the fact that his studies are up-to-date and effective.

The most preferred keyword in the reviewed publications was Scientific Creativity. Creative was the second most preferred keywords. The third keyword was Gifted Student. Considering the relationship status of the combined use of keywords used in publications, the Scientific Creativity keyword and the Gifted Student keywords were mostly used together. However, in addition to students gifted with scientific creativity, the keywords intelligence, imagination, divergent thinking are among the most used words. This situation makes us think that the concepts of intelligence, imagination and divergent thinking are frequently discussed in studies on scientific creativity of gifted people. In addition, it is seen that the concepts of scientific creativity and giftedness have become clear in the literature. It is thought that the use of other concepts instead of these concepts will narrow the content of the subject. For example, instead of the concept of gifted, the use of concepts such as special talent, special child, and child prodigy may narrow the desired meaning.

Suggestions: For further studies on the subject, researchers should know that Heller is the most accepted researcher in the field, and they should take this into account when creating a theoretical framework for their studies. Since there is no trend regarding the years of studies on the subject, it can be deduced that research can be conducted on this subject every year and period, considering that the subject is young. When we look at the journals and the citations they receive, it is seen that the field of scientific creativity of gifted people has not yet been saturated in terms of theory, modeling or test development, therefore such publications are highly cited. In future studies, researchers can contribute to the field by focusing on theoretical studies.

Özel yeteneklilerin Bilimsel Yaratıcılıkları Konusunda Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Aliye Hilal Cevher Aydın (Doktora Öğr.)

Dicle Üniversitesi- Türkiye

ORCID: 0000-0003-1764-9722

a.hilal.cevher@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları konusunda 1998-2022 yılları arasındaki akademik yayınların sistematik olarak incelenip değerlendirilmesi ve bu alandaki çalışmaların demografik yapılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma verisi Web of Science (WoS), Scopus, ERIC ve Science Direct bilimsel veri tabanlarından "gifted*" ve "scientific creativity*" anahtar kelimeleri kullanılarak taranmış 31 adet çalışmadan elde edilmiştir. Çalışmada bibliyometrik metodoloji ve sistematik derleme yöntemi birlikte kullanılmıştır. Çalışmaya dahil edilen yayınlardan elde edilen veriler doküman tarama yöntemi ile toplanmıştır. Elde edilen verilere içerik analiz yöntemi ve bibliyometrik analiz yöntemi uygulanmıştır. Yayınlardan elde edilen sonuçlar; Ghassip'in modeli tüm araştırmalar tarafından desteklenmiştir. Yaratıcı ve yeni davranışları kontrol eden değişkenler araştırılmalıdır. Özel yetenekli bireyler bilgiyi ulaşmaya değil, bilgiyi oluşturmaya içgüdüsel olarak yatkındırlar. Bilimsel yetenek, bireyin kişiliğine, sosyal ve psikolojik durumuna, yeterliliğine ve performansına bağlıdır. Hayal gücü, bilimsel girişkenlik, zaman, genel zekâ, duygusal zekâ, akademik bilgi, düşünme stilleri, okul iklimi, motivasyon, fen yeteneği, akademik katılım, veli ve öğretmen desteği, akademik benlik, öğretmenlerin bilimsel yaratıcılık düzeyleri, sanatsal yaratıcılık, fetem ve proje tabanlı öğretim değişkenlerindeki pozitif yönlü gelişmeler bilimsel yaratıcılık düzeyini artırır. İçsel motivasyon, bilgeliği, özerklik ve inisiyatif uygunluk, yenilik, düşünceli olma, ilginçlik ve zekâ, bilimsel yaratıcılığı gelişkin bireylerde olması gereken özelliklerdir. Yaratıcılığı gelişkin bireyler deneyler yapmayı, sorular sormayı, zor sorunları çözmek için mantıklı düşünmeyi ve fikirleri paylaşmayı tercih ederler. Bilimsel yaratıcılığı ebeveynler öğrenme, öğretmenler düşünme ve öğrenciler deney yapma olarak algılar. Beyin fırtınası, zihin haritası çıkarma, altı şapkalı düşünme tekniği, morfolojik analiz gibi teknikler yaratıcı düşünmeyi geliştirir. Marjinal geçmişe sahip, düşük gelirli, dezavantajlı özel yetenekli bireyler için STEM temelli okul ve fakülteler desteklenmelidir. Okul giriş sınavları matematik ve sözel yetenek ölçümlerinin dışında yaratıcı ölçümler olmalıdır. Yetenekli öğrenciler için hızlandırma ve sınıf atlatma prosedürü geliştirilmelidir. Özel yetenekli ancak başarısız öğrencilerin, Martin'in bilişsel-davranışçı programı ile akademik katılımı arttırılarak başarı düzeyi geliştirilebilir. Anomalik durumlar, meydan okuyucular, argümantasyon gibi yenilikçi teknik ve enstrümanlar kullanılarak özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılık düzeyi geliştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli, Bilimsel yaratıcılık, Sistematik derleme, Bibliyometrik analiz, İçerik analizi



**E-Uluslararası
Eğitim
Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 1-22

Sistematik Derlemeler ve
Meta Analiz

Gönderim: 2023-05-28
Kabul: 2023-09-08

Önerilen Atıf

Cevher Aydın, A. H. (2023). Özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları konusunda yapılan çalışmaların incelenmesi, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14 (5), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1304613>

GİRİŞ

Özel yetenekli bireyler normal eğitimin dışında, ihtiyaçlarına cevap veren özel bir eğitime gereksinim duyduklarından (Yılmaz ve Fırat Durdukoca, 2023), alanyazında bu konuda çok sayıda çalışmalar yapılmıştır. İhtiyaçları belirleyebilmek için özel yetenekli bireylerin tanınması ve anlaşılması önem kazandığından yapılan çalışmalarda özel yetenekli tanımları da oldukça çeşitlidir (Ercan, 2013). Hatta konu ile ilgili çalışan araştırmacıların kendi kültürlerine göre tanımlamalar yapacağından herbirinin kendine özel tanımı olduğu düşünülmektedir (Conklin ve Frei, 2016). Özel yeteneklilik her kültürde farklı yetenekleri üstünlük kabul ettiğinden, araştırmacıların böyle düşünmesi olağandır (Demirel ve Sak, 2011). Sternberg ve Davidson (2005) özel yeteneklilik tanımlarının bilimsel olarak ispat edilmemiş olduğunu, konu ile ilgili yapılan tanımlamaların örtülü tanımlar olduğunu ileri sürmektedir. Sak (2017) özel yeteneğin tanımı konusunda herhangi bir uzlaşıya varılamamasına, gerçekte böyle bir uzlaşıya gerek olup olmadığının tartışılması gerektiğini düşünerek yaklaşmaktadır. Zira ona göre özel zekâ veya yetenek “bireysel farklılık için kullanılan toplumsal bir etiket”tir.

Özel yetenekliliğe ilişkin görüşlerinin kültürden kültüre farklılık göstermesi, her kültürün kendi politik, sosyolojik, psikolojik ve bilimsel hedefleri doğrultusunda bu kavramı ele alması (Çelik, Kaymakçı ve Can, 2023) alanyazındaki tanımlama ve kuramların da muhtelif olmasına sebep olmuştur (Dawis, Rimm ve Siegle, 2011; Gökdere ve Çepni, 2004). Bu tanımlamaların epistemolojik olduğu inancı yaygındır, dolayısıyla içinde bulunduğu kültürle iç içe ve derinden bir ilişkisi olduğu düşünülen özel yeteneklilik kavramı oldukça karmaşık kabul edilir (Zeigler ve Heller, 2000; Sak, 2011). Belirli bir tanımlamada uzlaşıdan söz edilemese de çoğu tanımlamada yaratıcılığa vurgu yapılması dikkat çekmektedir. Yaratıcılık özelliği farklı bireylerde bulunabilen ve günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan geniş bir yelpazede var olabilen bir yetenek, tutum ve davranış olarak görülebilir (Toprakçı, 2001). Renzulli ve Reis (1985) üçlü halka tanımlamasında yaratıcılığı özel yetenekliliğin olmazsa olmazı olarak ele alır. Üçlü halkaya göre; normalin üstünde bir yetenek, motivasyon (göreve adanmışlık) ve yaratıcılık özel yetenekliliği oluşturur. Lemons (2011), herhangi bir akademik alanda yaratıcı ve üstün kabiliyet gösteren IQ puanı yüksek bireylerin özel olduğunu, özel yeteneklilerin eğitiminde yaratıcı performansla yer verilmesi gerektiğini düşünür. Gagne (1985) özel yetenekliliğin ilk şartının bireyin doğuştan sahip olduğu zekâ potansiyeli olduğunu düşünür. Ona göre bu potansiyeli herhangi bir akademik alanda yaratıcı performans ile oraya çıkaran bireyler özel yeteneklidir. Mann (2005) ise, bireyin zekâ potansiyeli her ne kadar yüksek olsa da yaratıcılık olmadan performansla dönüşemeyeceğini düşünür. Hu ve Adey (2002) ise bilim insanı olma potansiyeli en yüksek grup olan özel yeteneklilerde yaratıcılığın mutlaka bulunması gerektiğini düşünür. Çünkü bilim insanları bir konu hakkında her ne kadar detaylı bilgiye sahip olsalar da sahip oldukları bilgiden yola çıkarak yeni, orijinal ve uygun bilgiyi üretmeleri beklenmektedir. Örneğin, atom modelleri gözle görünerek incelenen bilimsel bir düzenek ile değil, tamamen yaratıcı düşünen bilim insanları ile ortaya konmuştur (Bayrakçı ve Çelik, 2008).

Alanyazında bilimsel yaratıcılık tanımlarına bakıldığında tıpkı özel yeteneklilik tanımlarında olduğu gibi muhtelif görüşler yer almaktadır. Rawat (2010), bilimsel yaratıcılığı, herhangi bir bilimsel alanda bireyin orijinal bir üretimde bulunması ve bilimsel süreçte gösterdiği beceri olarak tanımlar. Wang ve Yu (2011), bireyin bilimsel bir problemi çözümlerken bilimsel bilgiyi öğrenme yeteneği olarak görür. Bilimsel yaratıcılığı; Tortop (2018), bilim alanında yeni ve uygun ürünler geliştirmek olarak açıklarken Sak ve Ayas (2013) buna benzer olarak yararlı ve özgün ürünler ortaya koyma süreci olarak tanımlar. Hu ve Adey (2002) ise bilimsel yaratıcılığı “var olan veya daha önce karşılaşılmamış herhangi bir problem durumunda bireyin, keşfetmesini, bir çözüm için çeşitli yollar hayal etmesini, sık sık yeni bileşimler oluşturmasını ve çözümler için yeni teknikler bulması şeklinde” tanımlamıştır.

Bilimsel yaratıcılık düzeyi ve gelişmişliği kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Bireyin içerisinde bulunduğu yer ve zamanın yanı sıra bireyin kendisi de bilimsel yaratıcılık düzeyini etkileyen başlıca kriterlerdendir (Rhodes, 1962; Richards, 1999). Hu ve Adey’in (2002) Bilimsel Yaratıcılık Yapı Modeli incelendiğinde, bilimsel yaratıcılığın karmaşık yapısı dikkat çekmektedir. Bilimsel yaratıcılık süreci ve bilimsel yaratıcı ürün geliştirme, yeterli bilginin yanında zihinsel beceri isteyen üst düzey düşünme kabiliyeti olarak düşünülebilir (Huber, 2000). Simonton’a göre bireyin olağanın dışında, faydalı ve makul düşünmesi için, normal düşüncelerin yolunu değiştirerek, yolda bambaşka fikirlere dönüştürmesi gerekmektedir (Akt: Runco, 2008). Bu yolculuğun üst düzey düşünebilen özel yetenekliler tarafından

yapıldığında yaratıcı ürünlerin niteliğinin artacağı düşünülmektedir. Alanyazında bilimsel yaratıcılıktan bahsedebilmek için elde edilen ürünün belirli kriterlere sahip olması gerektiği düşünülür. Huber (2000) bu kriterlerin sağlanabilmesinin normalin üzerinde zekâya bağlı olduğunu düşünmektedir.

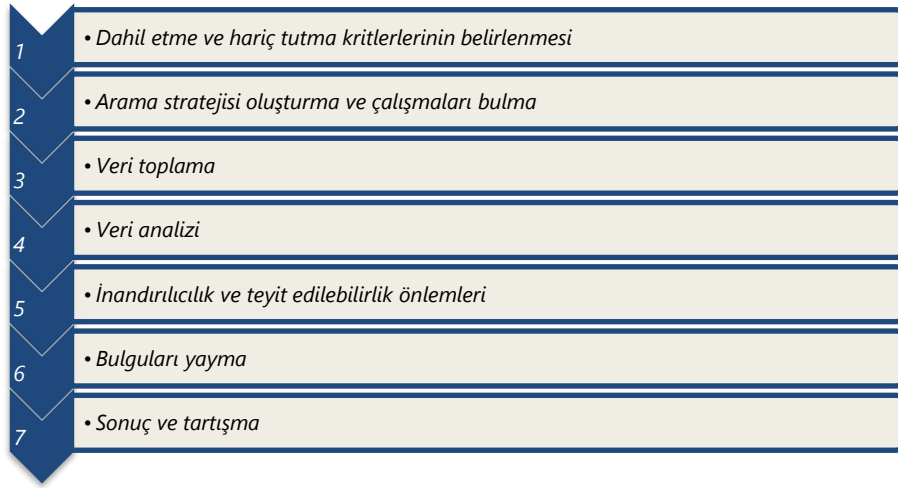
Bahsedilen kriterler şu şekildedir; bilimsel yaratıcılık ürünü yeni ve faydalı olmalı, aynı zamanda herkesin görebileceği ya da akıl edebileceği şekilde olmamalı (Bono,1992; Torrance, 1988), birey bilimsel yaratıcılık sürecinde sezgilerini kullanmalı ve bilimsel yaratıcılık ürünüde sezgiselliği anlaşılmalı (Amaible, 1983), elde edilen ürün şaşırtıcı olmalı (Boden, 1990), elde edilen ürün olağanüstü olmalı (Feldman, Csikszentmihalyi ve Gardner, 1994), elde edilen ürün ilginç olmalı (Sternberg ve Lubart, 1996). Bu kriterlerin sağlanarak bilimsel yaratıcı performans sergilemek için normalin üstü bir zekâya sahip olmak gerektiği düşünülmektedir (Hu ve Adey, 2002). Diğer bir deyişle özel yetenekli bireyler bilimsel yaratıcılık sürecinin gerektirdiği bütün kriterleri doğuştan sağlayabilecek donanımdadırlar (Hennessey, 2004). Bu nedenle özel yetenekli bireylerin öğretim programlarının bilimsel yaratıcılığı destekleyici şekilde tasarlanmasının öğretimin kalitesini ve etkililiğini arttıracakı düşünülmektedir. Özellikle fen bilimleri dersi özel yetenekli bireylerin bilimsel yaratıcılık performansı sergileyebileceği en uygun derslerdendir (Kind ve Kind, 2007). Shanahan ve Nieswandt (2009), Fen bilimleri dersinde bireylerin gerçek hayat problemleri ile karşılaşmaları ve problem durumuna çözüm üretebilmek için bilimsel yaratıcı performans sergileyebilecekleri etkinliklerin programa dahil edilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Alanyazında özel yeteneklilik ile ilgili tanımlamalar ve kuramlarda bilimsel yaratıcılığın bu kadar vurgulanması bu çalışma için önemsenmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları konusunda yayımlanmış olan tüm yayınların sistematik olarak incelenip değerlendirilmesi ve bu alandaki çalışmaların demografik yapılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları konusundaki çalışmalara alanyazında ilk olarak 1998 yılında rastlandığı için, taramalar bu yıldan itibaren günümüze kadar olanki çalışmaları kapsayacak şekilde yapılmıştır. Özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları hakkında yapılacak olan araştırmalara yön göstermesi açısından bu çalışma, önceki çalışmaların demografik yapılarının ortaya konulması, çalışmaların derlenmesi, çalışmaların yer aldığı dergilerin belirlenmesi, konu ile ilgili dünyada kimlerin ne çalıştığının bir arada sunulması, alanyazındaki boşlukları ve ilerlemeleri sunması bakımından önemsenmektedir. Özel yetenekli bireylerin bilimsel yaratıcılığını geliştirecek yeni, yaratıcı yöntem ve stratejilerin geliştirilmesi bakımından yapılan çalışmalara toplu bakış sunulması mühimdir. Böylece çalışma sonucunda mevcut çalışmalara bütüncül ve kapsayıcı bir bakış açısı kazandırılarak çalışmalara başlangıç noktası oluşturmada yardımcı olabilecektir. Bu çalışmada aşağıda verilen araştırma sorularına yanıt aranmaktadır.

1. Özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları üzerine yapılan yayınlar hangi demografik bilgilerden oluşmaktadır?
 - 1.1. Yayınların yıllara göre dağılımı nasıldır?
 - 1.2. Yayınların çalışıldığı ülkelere göre dağılımı nasıldır?
 - 1.3. Yayınların yayımlandığı dergilere göre dağılımı nasıldır?
 - 1.4. Yayınların atıf sayılarına göre dağılımı nasıldır?
 - 1.5. Yayınlarda kullanılan anahtar kelimeler nelerdir?
2. Özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları üzerine yapılan yayınların içeriği hangi bilgilerden oluşmaktadır?
 - 2.1. Yayınlarda tercih edilen konular nelerdir?
 - 2.2. Yayınlarda ulaşılan sonuçlar nelerdir?

YÖNTEM

Özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları üzerine yapılan çalışmaların incelendiği bu çalışmada araştırma yöntemi olarak bibliyometrik metodoloji ve sistematik derleme yöntemi birlikte kullanılmıştır. Bibliyometrik analizde belirlenen konu hakkında yapılmış olan yayınların demografik bilgileri ve genel profilleri ortaya çıkarılarak yayınlara genel bir bakış açısı kazandırılır (Rey-Martí, Ribeiro-Soriano ve Palacios-Marqués, 2016). Sistematik derlemelerin amacı, seçilen konu ile ilgili literatürü özetleyip konu ilgili daha sonra yapılacak olan çalışmalara özellikle başlangıç noktası belirleyebilmek adına yol göstermektir (Petticrew ve Roberts, 2008). Bu çalışmada araştırma çerçevesi olarak Liberati ve diğerleri (2009) ait olan PRISMA çerçevesinden faydalanılmıştır. Çalışmanın adımları Şekil 1’de verilmektedir.



Şekil 1. Çalışmanın adımları

Dahil Etme ve Hariç Tutma

Çalışmaya dahil edilecek yayınlar için herhangi bir zaman dilimi kullanılmadan taramanın yapıldığı 10.04.2023 tarihine kadar yapılmış bütün çalışmalar dahil edilmiştir.

Dahil etme kriterleri şu şekildedir:

- Çalışmanın herhangi bir yerinde özel yetenekli veya bilimsel yaratıcılık geçen yayınlar değil, çalışmanın odak noktası özel yetenekliler ve bilimsel yaratıcılık konuları olan yayınlar seçilmeli.
- Hakemli dergilerdeki tam metin yayın olmalı.
- Uluslararası alanyazında yaygın olarak tercih edilen dil İngilizce olduğundan, yayın dili İngilizce olmalı.
- Erişime açık, ulaşılabilir olmalı.

Hariç tutma kriterleri ise şu şekildedir:

- Odağı özel yetenekliler ve bilimsel yaratıcılık olmayan çalışmalar hariç tutulmuştur,
- Tezler, bildiriler, kitaplar ve derlemeler hariç tutulmuştur,

Veri Toplama

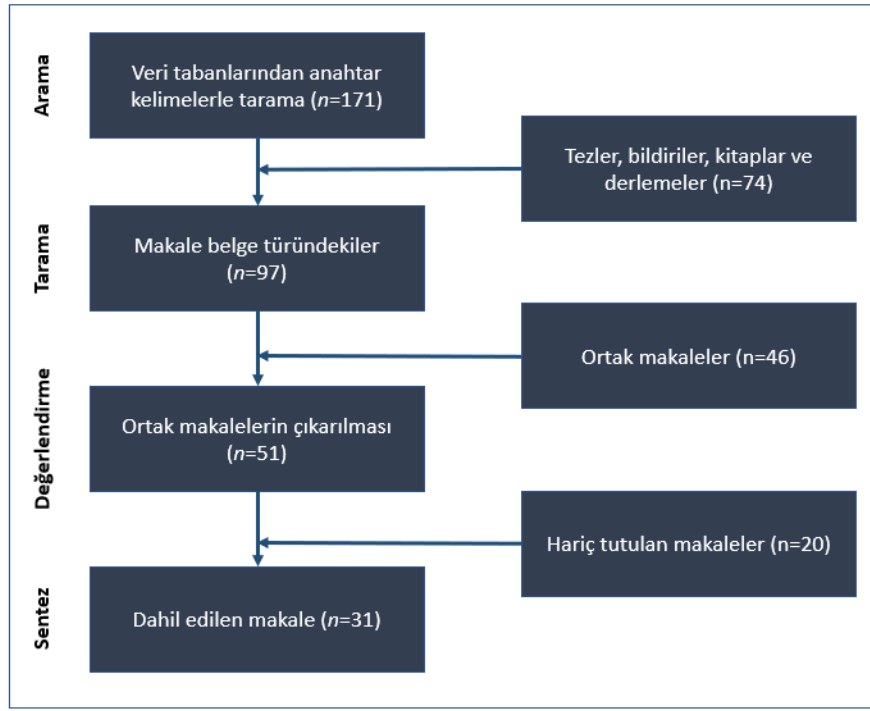
Çalışmaya dahil edilen yayınlardan veriler doküman tarama yöntemi ile toplanmıştır. Toplanan veriler araştırmacılar tarafından makale tarama formuna (EK-1) işlenerek sistematik hale getirilmiştir. Bu formda yayın id, yayın adı, yayın yılı, sorumlu yazarın ülkesi, yayımlanan dergi, toplam atıf sayısı ve anahtar kelimelerin olduğu yayına ait demografik bilgiler, tercih edilen konu ve ulaşılan sonuçların olduğu içerik bilgileri yer almaktadır (Cevher ve Yıldırım, 2020).

Arama için Web of Science (WoS), Scopus, ERIC ve Science Direct bilimsel veri tabanları kullanılmıştır. Arama 10.04.2023 tarihinde gerçekleştirilmiş olup aramada herhangi bir zaman aralığı belirlenmemiştir. Tarama 2023 yılı içerisinde yapıldığı için bulunduğu yıl taramaya dahil edilmemiştir. Anahtar kelime olarak "gifted*" ve "scientific creativity*" kelimeleri kullanılmıştır. Aramaya ait WoS veritabanı sorgu yapısı Çizelge 1'de gösterilmiştir.

Çizelge 1. Arama sorgusu

((((TS=("scientific creativity")) AND AB=("scientific creativity")) AND AB=(gifted)) AND TS=(gifted))

Bütün veri tabanları tarandıktan sonra toplam 171 adet yayına ulaşılmıştır. Ulaşılan yayınlardan makale türünde olmayanlar çıkarılmış ve 97 çalışma üzerinden devam edilmiştir. Bazı yayınlar birden fazla veri tabanında tarandığından tekrarlanan yayınların tekrarları çıkarılmış ve 51 adet çalışma kalmıştır. Kalan yayınlara dahil etme ve hariç tutma kriterleri uygulandıktan sonra toplam 31 adet yayın çalışmaya dahil edilmiştir. Şekil 2'de arama prosedürü akışı verilmiştir.



Şekil 2. Arama prosedürü akış şeması

Verileri Analiz Etme ve Yorumlama

Elde edilen verilere içerik analiz yöntemi ve bibliyometrik analiz yöntemi uygulanmıştır. İçerik analizinde, veriler belirlenen tamalar altında kategorize edilir, daha sonra kendi içlerinde bütüncül olarak değerlendirilerek anlam çıkartılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bibliyometrik analiz ile akademik yayınların belirli özellikleri analiz edilerek yıllara göre dağılımı, hangi konularda çok çalışıldığı, atıf sayıları, yazarların katkıları, anahtar kelimelerin kullanımı gibi bulgular ortaya çıkarılır (Barca ve Hiziroğlu, 2009). Analizler sonucunda elde edilen bulgular şekil veya çizelgeler halinde verilmiştir.

İnandırıcılık ve Teyit Edilebilirlik

Bilimsel araştırmalarda subjektiflik çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği adına çok önem arz etmektedir. Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik, inandırıcılık ve teyit edilebilirlik ile ifade edilmektedir. Özellikle nitel araştırmalarda yazarın etkisini yani subjektifliği azaltmak için çalışmanın her adımı detaylı, açık ve net bir şekilde verilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada inandırıcılık ve teyit edilebilirlik adına; çalışmanın her adımında uzman görüşü alınmış, bütün adımlar şeffaf bir şekilde açıklanmış ve sonraki araştırmacıların tekrarlayabilmesi adına adımlar detaylandırılmıştır. Dahil etme ve hariç tutma kriterleri ile araştırmanın sınırları belirlenmiştir. Araştırmacılar veri tabanları ayrı ayrı taramış ve aynı sonuçlara ulaşmıştır.

BULGULAR

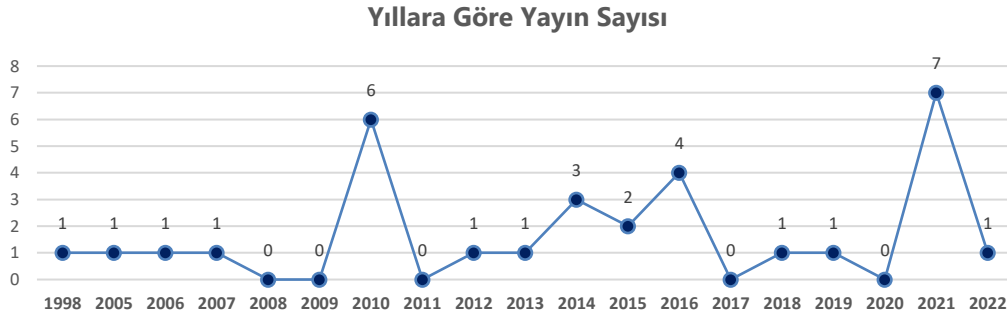
Araştırmada ortaya çıkan bulgular araştırma sorularına paralel olarak kullanılma sıklığı (n) ve incelenen değişkenin toplam yayın sayısına oranını veren yüzdelik (%) sembollerıyla sunulmuştur.

1. Yayınların Demografik Bilgilerine Ait Bulgular

Yayına ait demografik bilgilerde yayınların yılı, sorumlu yazarın ülkesi, yayının yayımlandığı dergi ve yayınlarda kullanılan anahtar kelimelere ait bulgulara yer verilmiştir.

1.1. Yıllara Göre Yayınların Dağılımına Ait Bulgular

Özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları konusunda yapılan yayınların yıllara göre dağılımlarına ait bulgular Şekil 3'te verilmiştir.

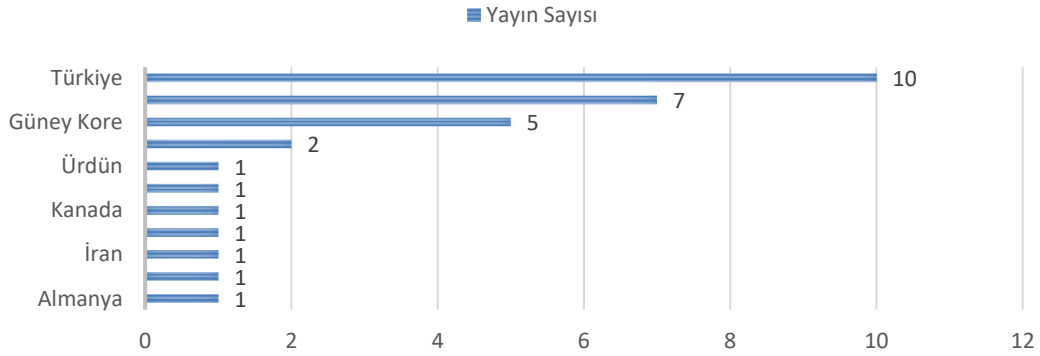


Şekil 3. Yıllara göre yayınların dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde, yayınların dönemsel bir eğiliminin olmadığı, 2008, 2009, 2011, 2017, 2020 yıllarında özel yeteneklilerin yaratıcılığı konusunda yayına rastlanılmadığı, 2010 ve 2021 yıllarında ise yayın sayılarının zirve seviyelere ulaştığı görülmektedir. Ancak şekilde de görüldüğü gibi düzenli bir yükseliş veya düşüşten bahsedilememektedir.

1.2. Ülkelere Göre Yayınların Dağılımına Ait Bulgular

Özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları konusunda yapılan yayınların ait oldukları ülkelere göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Ülkelere göre yayınların dağılımı

Şekil 4'e göre en fazla yayın yapılan ülke Türkiye ($n=10$) olmuştur. En fazla yayın yapılan ikinci ülke ise Amerika Birleşik Devletleri ($n=7$) olmuştur. Güney Kore ($n=5$) en fazla yayın yapılan üçüncü ülke olmuştur. Almanya ($n=1$) ise en az yayın yapan ülkeler arasındadır. Ancak yayınların aldığı atıf sayılarına göre ülkeleri sıraladığımızda bu sıralama değişmektedir. Özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları konusunda yapılan çalışmaların yapıldıkları ülkeler ve ülkelerdeki çalışmaların aldıkları atıf sayılarına ilişkin bilgiler Çizelge 2' de verilmektedir.

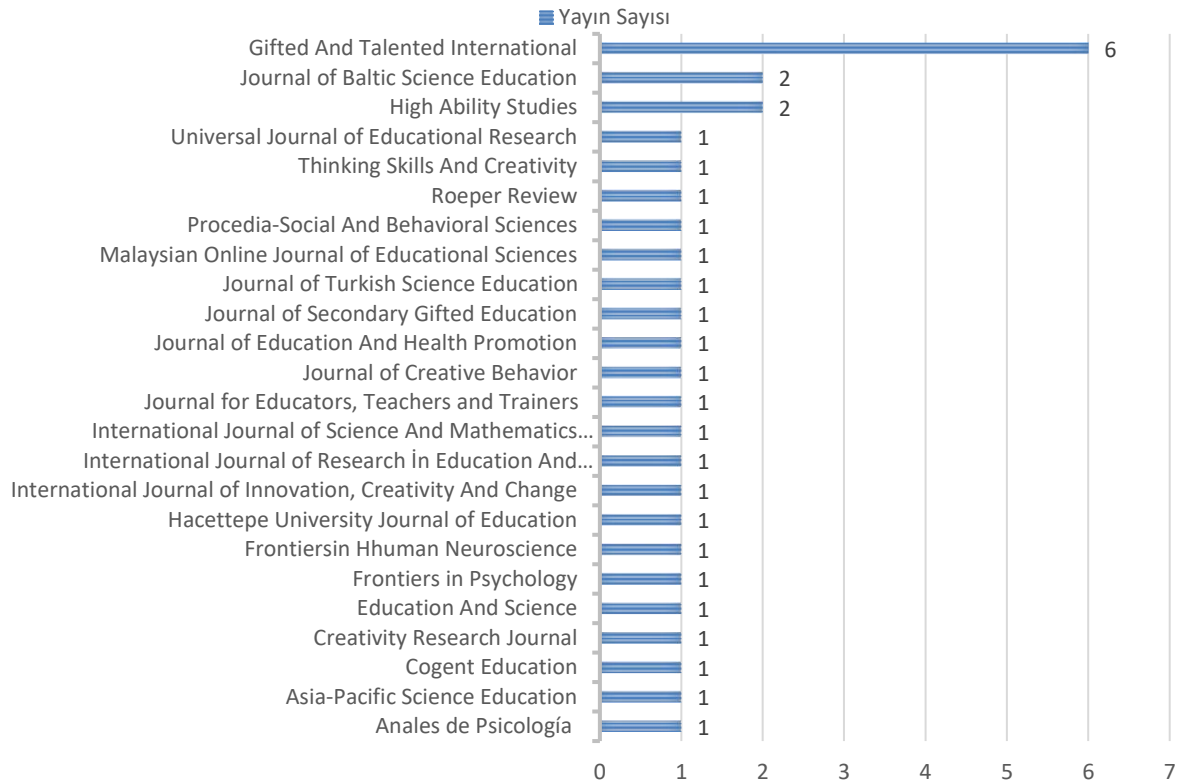
Çizelge 2. Ülkelerdeki toplam atıf sayılarına göre dağılımı

Ülke	Toplam Atıf (TA)	Ortalama Makale Atıfları (OMA)
1. Güney Kore	181	36,2
2. Amerika Birleşik Devletleri	149	21,3
3. Almanya	140	140
4. Türkiye	111	11,1
5. Kanada	70	70
6. İngiltere	47	23,5
7. Suudi Arabistan	29	29
8. İspanya	21	21
9. Çin	9	9
10. İran	7	7
11. Ürdün	4	4

Çizelge 2'ye bakıldığında en fazla atıf alan çalışmalara sahip olan ülke Güney Kore ($TA=181$) olmuştur. Ortalama yayın başına en fazla atıf alan çalışmalara sahip olan ülke ise Almanya ($OMA=140$) olmuştur. Sadece 1 yayını olmasına rağmen en fazla atıf aldığı söylenebilir. Türkiye yayın sayısına göre her ne kadar birinci sırada yer alsada çalışmaların aldığı toplam atıf sayısına ($TA=181$) göre dördüncü sırada yer almıştır.

1.3. Yayınların Yayımlandığı Dergilerin Dağılımına Ait Bulgular

Özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları konusunda yapılan yayınların yayımlandığı dergilere ait bulgular Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Yayın sayısına göre dergilerin dağılımı

Şekil 5'e göre incelenen yayınlar arasında en fazla tercih edilen dergi *Gifted And Talented International* (n=6) olmuştur. *Journal of Baltic Science Education* ve *High Ability Studies* dergileri ikinci sırada tercih edilen dergilerdir. Ancak özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları konusunda yayınların aldığı atıf sayılarına göre dergileri sıraladığımızda bu sıralama değişmektedir. Çizelge 3'te özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları konusunda yapılan çalışmaların aldıkları atıf sayılarının yayımlanan dergiye göre dağılımlarına ilişkin bilgiler verilmektedir.

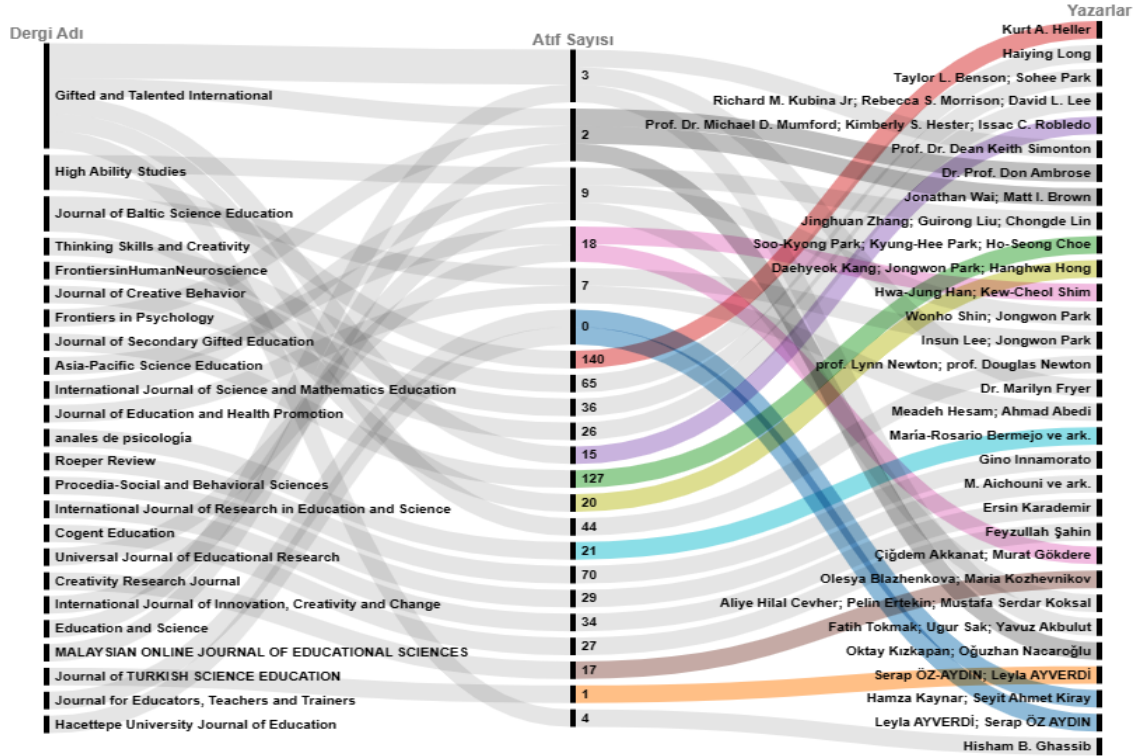
Çizelge 3. Toplam atıf sayısına göre dergilerin dağılımı

Dergi Adı	Toplam Atıf (TA)	Ortalama Makale Atıfları (OMA)
1. High Ability Studies	149	74,5
2. Journal of Secondary Gifted Education	127	127
3. Gifted And Talented International	71	11,8
4. Roeper Review	70	70
5. Thinking Skills And Creativity	65	65
6. Frontiersin Hhuman Neuroscience	36	36
7. International Journal of Research In Education And Science	34	34
8. Procedia-Social And Behavioral Sciences	29	29
9. Cogent Education	27	27
10. Journal of Baltic Science Education	27	13,5
11. Journal of Creative Behavior	26	26
12. Anales de Psicología	21	21
13. Asia-Pacific Science Education	18	18
14. Universal Journal of Educational Research	18	18
15. Creativity Research Journal	17	17
16. International Journal of Innovation, Creativity And Change	9	9
17. International Journal of Science And Mathematics Education	9	9
18. Journal of Education And Health Promotion	7	7
19. Education And Science	3	3
20. Frontiers in Psychology	2	2
21. Malaysian Online Journal of Educational Sciences	2	2
22. Journal of Turkish Science Education	1	1
23. Hacettepe University Journal of Education	-	-
24. Journal for Educators, Teachers and Trainers	-	-

Çizelge 3'e bakıldığında özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıklarına yönelik yapılan çalışmaların yayımlandığı dergileri toplam atıf sayısına göre ele aldığımızda birinci sırada *High Ability Studies*

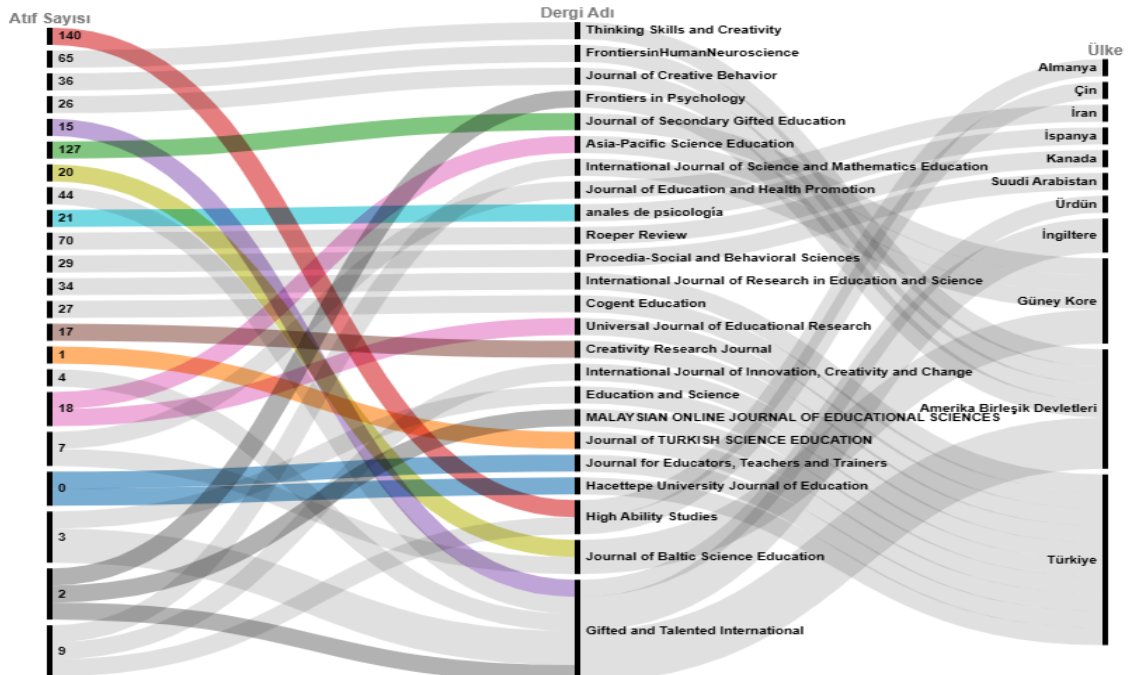
(TA=149) dergisi yer almıştır. Ortalama makale atıf sayılarına göre ise birinci sırada *Journal of Secondary Gifted Education* (OMA=127) dergisi yer almıştır. En çok tercih edilen dergi olmasına rağmen *Gifted And Talented International* dergisi atıf alma sıralamasında üçüncüdür.

Özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıklarına yönelik yapılan çalışmalar için dergilerin hangi yazarlar tarafından tercih edildiği ve yayınların atıf sayıları arasında ilişki durumunun özeti Şekil 6'da verilmektedir. Buna göre yayını en fazla atıf alan yazar Kurt A. Heller olmuş ve dergi olarak *High Ability Studies* dergisini tercih etmiştir. *Journal of Educators, Teachers and Trainers* ve *Hacettepe University Journal of Education* dergileri ise konu ile ilgili yayın yapmış ancak atıf almamışlardır.



Şekil 6. Dergi ve yazarların atıf sayılarına göre dağılımları

Özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıklarına yönelik yapılan çalışmalar için Şekil 7'de yayın yapılan dergilerin ve sorumlu yazarların ülkelerinin atıf sayılarına göre ilişki durumunun özeti verilmektedir.



Şekil 7. Dergi ve ülkelerin atıf sayılarına göre dağılımları

Şekil 7'ye bakıldığında en yüksek atfı Heller, Almanya'da High Ability Studies dergisi ile almıştır. *Journal of Educators, Teachers and Trainers* ve *Hacettepe University Journal of Education Türkiye'de* ve atfı alamazken, *Journal of Turkish Science Education* dergisi ise Türkiye'de ve en az atfı alan dergidir.

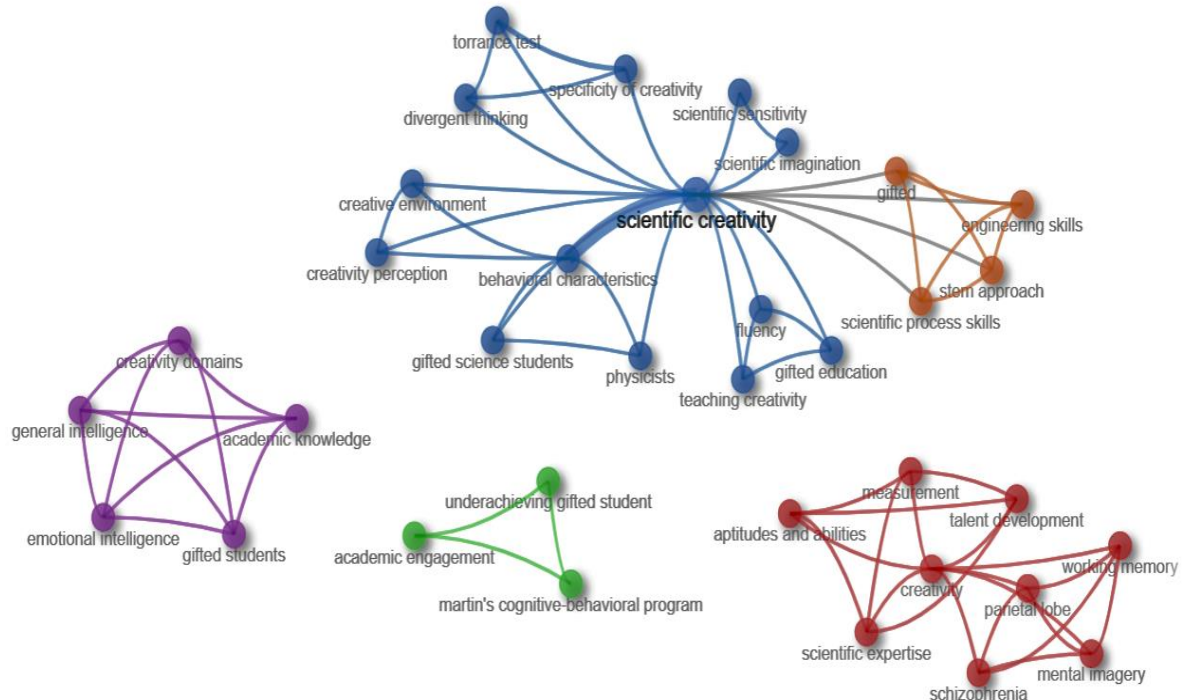
1.4. Yayınlarda Kullanılan Anahtar Kelimelere Ait Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen yayınların anahtar kelimelerine ait bulgular Şekil 8’de verilmiştir. Tekrarlanma sıklığı bir olan anahtar kelimelere bu şekilde yer verilmemiştir.



Şekil 8. Yayınlarda kullanılan anahtar kelimeler

Şekil 8'e göre ele alınan yayınlarda en çok tercih edilen anahtar kelime Scientific Creativity ($n=9$) kelimesi olmuştur. Creative ($n=8$) ise ikinci sırada en sık tercih edilen anahtar kelimeler olmuştur. Üçüncü sırada yer alan anahtar kelime ise Gifted Student ($n=6$) olmuştur. Yayınlarda kullanılan anahtar kelimelerin birlikte kullanımına dair ilişki durumları Şekil 9'da verilmiştir.



Şekil 9. Anahtar kelimelerin ilişki durumu

Yayınlarda kullanılan anahtar kelimelerin birlikte kullanımına dair ilişki durumlarına bakıldığında, Scientific Creativity anahtar kelimesi ile birlikte en fazla Gifted Student anahtar kelimeleri birlikte kullanılmıştır. Bununla beraber scientific creativity ile gifted students a ek olarak, intelligence, imagination, divergent thinking anahtar kelimeleri de birlikte en çok kullanılan kelimelerdendir.

2. Yayınların İçeriğine Ait Bulgular

Bu bölümde yayınlarda tercih edilen konulara ve ulaşılan sonuçlara ait bulgulara yer verilmiştir.

2.1. Yayınlarda Tercih Edilen Konular

Araştırma kapsamında incelenen yayınlardan 8 adet çalışma kuramsal, 23 adet çalışma ise araştırma makalesidir. Kuramsal çalışmalara ait tercih edilen konuya göre yayınların dağılımına ait bilgiler Çizelge 4' deki gibidir.

Çizelge 4. Kuramsal çalışmalarda tercih edilen konular

Konular	n
1. Ghassip (2010) Üretken Endüstriyel Modeli üzerine tartışma	5
2. Davranışçı bakış açısı ile bilimsel yaratıcılık	1
3. Bilimsel yaratıcılığa dürtüsel yakınlık	1
4. Münih Özel Yetenek Modeli, Münih Dinamik Yetenek Başarı Modelinin tanımlanması	1

Çizelge 4'e göre kuramsal çalışmaların 5'i [Ghassip'in \(2010\)](#) bilimsel yaratıcılık için ortaya koyduğu Üretken Endüstriyel Modeli tartışmaktadır. Çalışmalardan birinde bilimsel yaratıcılık davranışçı bakış açısı ile ele alınırken, bir diğerinde özel yetenekli bireylerin bilimsel yaratıcılığa dürtüsel olarak yakınlığı ele alınmıştır. Bir diğer çalışmada ise Münih Özel Yetenek Modeli, Münih Dinamik Yetenek Başarı Modeli ele alınmış ve tartışılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen yayınların 23 adet araştırma makaleleridir. Araştırma makalelerine ait tercih edilen konuya göre yayınların dağılımına ait bilgiler Çizelge 5' deki gibidir.

Çizelge 5. Araştırma makalelerinde tercih edilen konular

Konular	n
1. Bilimsel yaratıcılığı yordayan değişkenler	13
2. Özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları ile ilgili tanımlama ve kriter belirleme	5
3. Özel yeteneklilerde bilimsel yaratıcılığı geliştirme	5

Çizelge 5'e bakıldığında araştırma kapsamında incelenen yayınlarda bilimsel yaratıcılığı yordayan değişkenler, hayal gücü, bilimsel girişkenlik, zaman, genel zekâ, duygusal zekâ, akademik bilgi, düşünme stilleri, okul iklimi, motivasyon, fen yeteneği, akademik katılım, veli ve öğretmen desteği, akademik benlik, öğretmenlerin bilimsel yaratıcılık düzeyleri, sanatsal yaratıcılık, fetem ve proje tabanlı eğitim olarak saptanmıştır. Özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları ile ilgili tanımlama ve kriter belirleme çalışmalarında odaklanılan kriterler, içsel motivasyon, bilgelik, özerklik, inisiyatif, davranışsal özellikler, işbirlikçi yetenekler, uygunluk, yenilik, düşünceli olma, ilginçlik, ebeveyn algısı, öğretmen ve öğrenci algılarıdır. Özel yeteneklilerde bilimsel yaratıcılığı geliştirme üzerine yapılan çalışmalarda pratik önerilere, bazı politikalara, bazı bilişsel davranışçı programlara odaklanılmıştır.

2.2. Yayınlarda Ulaşılan Sonuçlar

Araştırma kapsamında incelenen yayınlarda kuramsal çalışmaların 5 tanesi [Ghassip \(2010\)](#) Üretken Endüstriyel Modeli üzerine tartışmıştır. [Ghassip \(2010\)](#), bütün bilimsel çalışmaların bilimsel metotla olması gerekmediğini savunur. Ona göre bilim insanının bilimsel yaratıcılığı bilimsel metodolojiyi şekillendirir ve çeşitlendirebilir. Ghassip'in modelini tartışan 5 çalışma, bu çalışmayı oldukça sıra dışı bulmuş ve desteklemiştir. Kuramsal çalışmalardan biri de davranışçı bakış açısıyla bilimsel yaratıcılığı ele almış, yaratıcı olarak tanımlanan yeni davranışları kontrol eden değişkenlerin araştırılmasının yaratıcılık çalışmalarına katkıda bulunacağı sonucuna varmıştır. Kuramsal çalışmalardan bir diğeri ise özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılığa dürtüsel yakınlığını ele almış ve özel yetenekli bireylerin nihai arayışının bilgiden ziyade bilgiyi kendi yaratıcı performansıyla nasıl inşa ettiği sonucuna varmıştır. Ona göre her özel birey bilgiyi kendine has yollarla inşa eder ve bu durum da bireyin bilimsel yaratıcılığını göstermektedir. Özel yetenekli bireyler yaratıcı düşünmeye çekilirler. Bir diğer kuramsal çalışmada ise Münih Özel Yetenek Modeli ve Münih Dinamik Yetenek Başarı Modeli tanımlanmıştır. Bu çalışmada bahsedilen modellerden biri, bir diğerinin genişletilmiş bir versiyonudur. Her ikisi de özel yeteneklilerde bilimsel yaratıcılığı 'bilimsel yetenek' olarak ele alır ve bu modellere göre bilimsel yetenek, bireyin

kişiliğine, sosyal ve psikolojik durumuna, yeterliliğine ve performansına bağlıdır. Kuramsal çalışmalarda ulaşılan sonuçlara ait bilgiler Çizelge 6'daki gibidir.

Çizelge 4. Kuramsal çalışmalarda ulaşılan sonuçlar

Konular	n	Ulaşılan sonuçlar
1. Ghassip (2010) Üretken Endüstriyel Modeli üzerine tartışma	5	Ghassip'in modeli tüm araştırmalar tarafından desteklenmiştir.
2. Davranışçı bakış açısı ile bilimsel yaratıcılık	1	Yaratıcı ve yeni davranışları kontrol eden değişkenler araştırılmalıdır.
3. Bilimsel yaratıcılığa dürtüsel yatkınlık	1	Özel yetenekli bireyler bilgiyi ulaşmaya değil, bilgiyi oluşturmaya içgüdüsel olarak yatkındırlar.
4. Münih Özel Yetenek Modeli, Münih Dinamik Yetenek Başarı Modelinin tanımlanması	1	Bilimsel yetenek, bireyin kişiliğine, sosyal ve psikolojik durumuna, yeterliliğine ve performansına bağlıdır.

Araştırma kapsamında incelenen yayınlardan 23 adet çalışma araştırma makalesidir. Bunlardan 13 tanesi yaratıcılığı yordayan değişkenler üzerinedir. Bu çalışmalardan yaratıcılığı hayal gücü ile yordayan çalışmada (Kaynar ve Kiray, 2022), özel yetenekli ve normal bireylerin yaratıcılıkları ve hayal güçleri arasındaki ilişki mukayese edilmiş, özel yeteneklilerin hayal güçleri ve yaratıcılığı normal bireylere göre daha yüksek çıkmıştır. Normal bireylerde ise yaş ilerledikçe yaratıcılık ve hayal gücü seviyesi düşmektedir. Bir diğer çalışmada (Kızılcapan ve Nacaroglu, 2021) bilimsel yaratıcılık ile bilimsel girişkenlik arasındaki ilişki tartışılmış ve orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu ve bilimsel yaratıcılığın bilim temelli girişimciliğin yordayıcısı olduğu sonucu elde edilmiştir. Bir diğer çalışmada (Kang, Park ve Hong, 2015) yaratıcılığın alt boyutlarından akıcılığın zaman ile yordanması ele alınmıştır. Bu çalışmaya göre, yeterince zaman akıcılığı artırır ve yaratıcılığa teşvik eder. Bir diğer çalışmaya göre genel zekâ, duygusal zekâ ve akademik bilgi yaratıcılığın ortaya çıkmasında etkilidir. Bir diğer çalışmaya (Karademir, 2016) göre bilimsel yaratıcılık proje tabanlı etkinliklerle tespit edilebilir ve bilimsel yaratıcılık düzeyi bu etkinliklerle artırılabilir. Bir diğer çalışma düşünme stillerinin alt ölçeklerinin bilimsel özel zekâlılığın önemli yordayıcıları olabileceğini göstermiştir. Bir diğer çalışmaya göre, özel yetenekli öğrencilerin algıladıkları aile ve öğretmen desteği ile okul iklimi birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin fene yönelik motivasyonlarını, bilimsel yaratıcılık düzeylerini ve fen yeteneklerini pozitif yönde yordamaktadır. Bir diğer çalışmada fen derslerine akademik katılım ve veli ve öğretmen desteğinin rolü ve okul iklimi bilimsel yaratıcılık düzeyini etkilemektedir. Bir diğer çalışmada Fetemm etkinlikleri ile hazırlanmış bir öğrenme ortamının bilimsel yaratıcılığı geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Bir diğer çalışmada akademik benlik ve bilimsel yaratıcılık düzeyi yordanmış ve okul içerisinde okul dışındakine nazaran akademik benliğin arttığı ve yaratıcılığı geliştiği sonucuna varılmıştır. Bir diğer çalışmada öğretmenlerin bilimsel yaratıcılık düzeyinin artmasının öğrencilerin de bilimsel yaratıcılığı arttırdığı sonucuna varılmıştır. Bir diğer çalışmada ise nesne görselleştirmenin bilimsel yaratıcılık düzeyini geliştirdiği sonucu paylaşılmaktadır. Bir diğer çalışmada çevre sorunlarına normal ve özel yetenekli bireylerin geliştirdikleri çözümler mukayese edilmiş ve özel yetenekli bireylerin çözümleri daha yaratıcı bulunmuştur. Bir diğer çalışmada Sak ve Ayas'ın (2011) geliştirdiği bilimsel yaratıcılık testinin psikometrik özellikleri incelenmiş ve testin güvenilirliği iyi bulunmuş, test yeterli görülmüştür.

Araştırma makalelerinden 5 tanesi ise özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları ile ilgili tanımlama ve kriter belirleme çalışmalarıdır. Bu çalışmalardan ilkinde, bilimsel yaratıcılık başarıları yüksek bireylerde bulunan özellikler araştırılmış ve içsel motivasyon, bilgelik, özerklik ve inisiyatif özelliklerinin bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bir diğer çalışmada bilimsel yaratıcılığı yüksek bireylerin davranışsal özellikleri ele alınmış ve deneyler yapmayı, sorular sormayı, zor sorunları çözmek için mantıklı düşünmeyi ve fikirleri paylaşmayı tercih ettikleri saptanmıştır. Bir diğer çalışmada bilimsel yaratıcılığın değerlendirilmesinde kullanılabilecek kriterler araştırılmış ve uygunluk, yenilik, düşünceli olma, ilginçlik ve zekâ kriterleri belirlenmiştir. Bir diğer çalışmada bilimsel yaratıcılığın davranışsal özelliklerine ilişkin algılar araştırılmış ve ebeveynlerin öğrenmeye, öğretmenlerin düşünmeye ve öğrencilerin deney yapma gibi etkinliklere daha fazla önem verdi sonuçları paylaşılmıştır.

Araştırma makalelerinden 5 tanesi ise özel yeteneklilerde bilimsel yaratıcılığı geliştirme çalışmalarıdır. Bu çalışmalardan ilkinde yaratıcılığı ve yeniliği geliştirmek için yeni stratejilerin benimsenmesine yönelik pratik önerilerde bulunulmuştur. Bu çalışmaya göre, beyin fırtınası, zihin haritası çıkarma, altı şapkalı düşünme tekniği, morfolojik analiz gibi teknikler yaratıcı düşünmeyi geliştirmektedir.

Bir diğer çalışmada bilimsel yaratıcılığın yaygınlaşabilmesi için dezavantajlı bireylerin ortamlarını iyileştirebilecek önerilere yer verilmiştir. Bu çalışmaya göre, marjinal geçmişe sahip, düşük gelirli, dezavantajlı özel yetenekli bireyler için STEM temelli okul ve fakülteler desteklenmelidir. Okul giriş sınavları matematik ve sözel yetenek ölçümlerinin dışında yaratıcı ölçümler olmalıdır. Yetenekli öğrenciler için hızlandırma ve sınıf atlama prosedürü geliştirilmelidir. Bir diğer çalışmada özel yetenekli ancak başarısız öğrencilerin, Martin'in bilişsel-davranışçı programı ile akademik katılımı artırılarak başarı düzeyi geliştirilebilir. Bir diğer çalışmada ise sekizinci sınıf özel yetenekli öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeylerini geliştirecek önerilere yer verilmiştir. Bu çalışmaya göre, anomalik durumlar, meydan okuyucular, argümantasyon gibi yenilikçi teknik ve enstrümanlar kullanılarak özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılık düzeyi geliştirilebilir. Araştırma çalışmalarında ulaşılan sonuçlara ait bilgiler Çizelge 7' deki gibidir.

Çizelge 7. Araştırma makalelerinde ulaşılan sonuçlar

Konular	n	Ulaşılan sonuçlar
1. Bilimsel yaratıcılığı yordayan değişkenler	13	Hayal gücü, bilimsel girişkenlik, zaman, genel zekâ, duygusal zekâ, akademik bilgi, düşünme stilleri, okul iklimi, motivasyon, fen yeteneği, akademik katılım, veli ve öğretmen desteği, akademik benlik, öğretmenlerin bilimsel yaratıcılık düzeyleri, sanatsal yaratıcılık, fetem ve proje tabanlı öğretim değişkenlerindeki pozitif yönlü gelişmeler bilimsel yaratıcılık düzeyini artırır.
2. Özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları ile ilgili tanımlama ve kriter belirleme	5	İçsel motivasyon, bilgelik, özerklik ve inisiyatif uygunluk, yenilik, düşünceli olma, ilginçlik ve zekâ, bilimsel yaratıcılığı gelişkin bireylerde olması gereken özelliklerdir. Yaratıcılığı gelişkin bireyler deneyler yapmayı, sorular sormayı, zor sorunları çözmek için mantıklı düşünmeyi ve fikirleri paylaşmayı tercih ederler. Bilimsel yaratıcılığı ebeveynler öğrenme, öğretmenler düşünme ve öğrenciler deney yapma olarak algılar.
3. Özel yeteneklilerde bilimsel yaratıcılığı geliştirme	5	Beyin fırtınası, zihin haritası çıkarma, altı şapkalı düşünme tekniği, morfolojik analiz gibi teknikler yaratıcı düşünmeyi geliştirir. Marjinal geçmişe sahip, düşük gelirli, dezavantajlı özel yetenekli bireyler için STEM temelli okul ve fakülteler desteklenmelidir. Okul giriş sınavları matematik ve sözel yetenek ölçümlerinin dışında yaratıcı ölçümler olmalıdır. Yetenekli öğrenciler için hızlandırma ve sınıf atlama prosedürü geliştirilmelidir. Özel yetenekli ancak başarısız öğrencilerin, Martin'in bilişsel-davranışçı programı ile akademik katılımı artırılarak başarı düzeyi geliştirilebilir. Anomalik durumlar, meydan okuyucular, argümantasyon gibi yenilikçi teknik ve enstrümanlar kullanılarak özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılık düzeyi geliştirilebilir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları konusunda 1998-2022 yılları arasındaki akademik yayınların sistematik olarak incelenip değerlendirilmesi ve bu alandaki çalışmaların demografik yapılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Web of Science (WoS), Scopus, ERIC ve Science Direct bilimsel veri tabanlarından "gifted*" ve "scientific creativity*" anahtar kelimeleri kullanılarak taranmış 31 adet çalışma üzerinden yürütülen bu araştırmada, araştırma soruları ve alt amaçlar doğrultusunda sistematik derleme ile verilere ulaşılmıştır.

Buna göre; özel yetenekli bireylerin bilimsel yaratıcılıkları konusu alanyazında yeni yeni çalışılan bir konu olması bakımından yayın geçmişinin çok eski tarihlere dayanmadığı görülmektedir. 1998 yılından itibaren konu ile ilgili yayınlara rastlanılmış, ancak çalışmaların yıllara göre artan veya azalan bir eğilim sergilemediği görülmektedir. Bilimsel yaratıcılık modelleri ve testlerinin oluşturulma tarihlerine yakınlığı bakımından 2010 yılında çalışmaların zirve yapması açıklanabilir. Özel yetenekli bireylerin bilimsel yaratıcılıkları konusu alanyazında 2010 yılına kadar dikkatleri toplamış gözükmemektedir. 2010 yılından sonra durağanlaşan yayınlar pandemi (2020) döneminde hiç yayın vermeyerek en alt seviyeyi görmüş ancak 2021 yılında tekrar zirve yapmıştır. Dünya genelinde kapanmanın olması, okulların uzaktan eğitime evrilmesi, özel yetenekli öğrenciye ulaşmayı güçleştirdiğinden, öğrenciler ile direkt çalışmanın olmaması yayın sayısındaki düşüşü açıklayabilir. Pandemi döneminde evde eğitim gören özel yetenekli bireylerin eğitim gereksinimleri, doymak bilmeyen merakları ve sürekli geliştirilmeye ihtiyaç duyulan bilimsel yaratıcılıkları özel eğitime duyulan ihtiyacı tekrar gündeme getirmiş olabilir. Ayrıca gelişen teknolojik dünyada bu bireylerin hızına yetişmek için daha fazla yayına ihtiyaç duyulmuş olabilir.

Özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları konusu dünya genelinde en fazla Türkiye’de çalışılmıştır. Türkiye’de Bilim Sanat merkezlerinin açılması ile akademik anlamda ilginin özel yetenekli bireylere yöneldiği söylenebilir. En fazla yayın yapılan ülkelerin Türkiye’nin ardından Amerika Birleşik Devletleri ve Güney Kore’nin olması, bilimsel yaratıcılık model ve testlerinin bu ülkelerde geliştirilmiş olduğundan kaynaklandığı düşünülebilir. En fazla yayın Türkiye’de yapılmasına rağmen, atıf alma sayısına göre dördüncü sırada yer alması Türkiye’de yapılan yayınların niteliği bakımından düşündürücüdür. Ülkemizdeki yayınların yeni bir model veya test geliştirmekten ziyade var olan model ve testler üzerine çalışmalar yapılması atıf almamasını açıklayabilir. Aynı sebep ile en fazla atıf alan ülkenin Güney Kore olması açıklanabilir. Alan yazında en çok kullanılan özel yetenekliler için bilimsel yaratıcılık testlerinden [Hu ve Adey’in \(2002\)](#) Bilimsel yapı Modeli ve Bilimsel yaratıcılık Testi bu ülkenin en fazla atıf almasını açıklayabilir. Alanyazında özel yetenekli bireylerin yaratıcılıkları genel yaratıcı modeller ile açıklanıp genel yaratıcılık testleri ile belirlenmeye çalışılırken, [Hu ve Adey’in \(2002\)](#) bilimsel yaratıcılık kavramını öne sürmesi, bu konuda model ve test geliştirmesi dikkatleri üzerine çektiği düşünülmektedir.

İncelenen yayınlar arasında en fazla tercih edilen dergi *Gifted And Talented International* (n=6) olmuştur. Ancak yayınların aldığı atıf sayılarına göre dergileri sıraladığımızda bu sıralama değişmektedir. Özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıklarına yönelik yapılan çalışmaların yayımlandığı dergileri toplam atıf sayısına göre ele aldığımızda birinci sırada *High Ability Studies* (TA=149) dergisi yer almıştır. Ortalama makale atıf sayılarına göre ise birinci sırada *Journal of Secondary Gifted Education* (OMA=127) dergisi yer almıştır. Dergilerin yayın sıklığı ve yayın kabul etme koşullarının bu durumu etkilediği düşünülmektedir. Atıf sayısı fazla olan dergilerin ise alanyazında konu ile ilgili model veya test geliştiren araştırmacıların tercih etmesinin sonucu olduğu düşünülebilir. Alanyazında konu ile ilgili yeni gelişmelerin, model ve testlerin belirli dergilerde yayınlanması, diğer yazarların da bu dergilere yönelmesine sebebiyet vermiş olabilir. Özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları konusunda yayını en fazla atıf alan yazar Kurt A. Heller olmuş ve dergi olarak *High Ability Studies* dergisini tercih etmiştir. Heller’in Münih modeli, özel yetenekliliğin el kitabını yazması, bilimsel yetenek ve yaratıcılık konulu çalışmasının olması alanyazında oldukça geniş bir yer edinmesine sebep olmuştur. En fazla atıf alan yazar olması çalışmalarının güncel ve etkili olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Alanyazındaki konu ile ilgili boşluktan ötürü yeni ve sıradışı gelişmelerin büyük ilgi gördüğü düşünülmektedir.

İncelenen yayınlarda en çok tercih edilen anahtar kelime Scientific Creativity kelimesi olmuştur. Creative ise ikinci sırada en sık tercih edilen anahtar kelimeler olmuştur. Üçüncü sırada yer alan anahtar kelime ise Gifted Student olmuştur. Yayınlarda kullanılan anahtar kelimelerin birlikte kullanımına dair ilişki durumlarına bakıldığında Scientific Creativity anahtar kelimesi ile birlikte en fazla Gifted Student anahtar kelimeleri birlikte kullanılmıştır. Bununla beraber scientific creativity ile gifted students a ek olarak, intelligence, imagination, divergent thinking anahtar kelimeleri de birlikte en çok kullanılan kelimelerdendir. Bu durum özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları konusunda yapılan çalışmalarda zekâ, hayal etme ve ıraksak düşünme kavramlarının sıklıkla ele alındığını düşündürmektedir. Özel yetenekli bireylerin bilimsel yaratıcılıkları konusu yeni yeni çalışılan bir konu olmasına rağmen, bazı kavramların yerleştiği, konu ile ilişkilendirilen temel kavramların olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu kavramlar özel yetenekli bireylerin bilimsel yaratıcılığına dair çalışılması gereken konulara da işaret etmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen yayınlardan 8 adet çalışma kuramsal, 23 adet çalışma ise araştırma makaleleridir. Kuramsal çalışmalarda tercih edilen konular, [Ghassip \(2010\)](#) Üretken Endüstriyel Modeli üzerine tartışma, davranışçı bakış açısı ile bilimsel yaratıcılık, bilimsel yaratıcılığa dürtüsel yatkınlık, Münih Özel Yetenek Modeli, Münih Dinamik Yetenek Başarı Modelinin tanımlanmasıdır. Bu durum alanyazının özel yeteneklilerin yaratıcılıkları hakkında henüz doyuma ulaşmadığını, hala model ve tanımlamalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Özel yeteneklilik kültürden kültüre farklılık gösterdiğinden [Demirel ve Sak, \(2011\)](#), her kültürde özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları ile ilgili model ve tanımlamaların yapılacağı araştırmalara gerek duyulduğu söylenebilir. Farklı kültürlerde geliştirilen model ve testler beraberinde farklı kültürler için farklı uygulamaları da getireceğinden yöntem ve tekniklerdeki çeşitlenmeyi de pozitif yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen yayınlardan araştırma çalışmalarında tercih edilen konular; bilimsel yaratıcılığı yordayan değişkenler, özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları ile ilgili tanımlama ve kriter belirleme, özel yeteneklilerde bilimsel yaratıcılığı geliştirme üzerinedir. Bilimsel yaratıcılığı yordayan

değişkenlerin çalışıldığı araştırmaların problem durumları incelendiğinde, dünya genelinde özetyeneklilerin yaratıcı performans sergileyebilecekleri bir programın henüz tam manasıyla oluşmadığı söylenebilir. Araştırmalarda çok sayıda değişken ele alınmış ancak özel yetenekliliğin karakteristik özelliklerinden risk alma, kendine inanç, çok sayıda fikir içerisinde yeni ve uygun olanı seçebilme gibi özellikler henüz araştırmalarda değişken olarak ele alınmamıştır. Bu durum özel yetenekliliğin yaratıcılığını yordayacak değişkenlerin henüz tamamıyla çalışılmadığını düşündürmektedir. Ayrıca özel yetenekliliğin bilimsel yaratıcılığı konusunda tarama çalışmasına rastlanılmamıştır. Dünya genelinde bu konudaki eğilimleri takip edebilme, konu ile ilgilenen araştırmacılara ışık tutması bakımından tarama çalışmalarına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen yayınlardan kuramsal çalışmalarda elde edilen sonuçlar, Ghassip'in modeli tüm araştırmalar tarafından desteklenmiştir, yaratıcı ve yeni davranışları kontrol eden değişkenler araştırılmalıdır, özel yetenekli bireyler bilgiyi ulaşmaya değil, bilgiyi oluşturmaya içgüdüsel olarak yatkındırlar, bilimsel yetenek, bireyin kişiliğine, sosyal ve psikolojik durumuna, yeterliliğine ve performansına bağlıdır. Ghassip'in modeli alanyazında oldukça sıradışı ve çığırca bulunmuş, bu konu üzerine çokça destek verici çalışmalar yapılmıştır. Bu durum alanyazında sıradışı bakış açılarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. İncelenen çalışmalarda özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları her ne kadar bilişsel bir durum gibi algılsa da davranışsal bakış açılarıyla ele alınmıştır. Bu durum özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıklarının sadece bilişsel testlerle değil, davranışsal testlerle de ölçülebileceğini, davranışsal yöntemlerle de geliştirilebileceğini düşündürmektedir. Alanyazında henüz davranışsal test ve yöntemlerin olmaması sonraki araştırmacılar için bir fikir olabilir.

Araştırma kapsamında incelenen yayınlardan araştırma çalışmalarından elde edilen sonuçlardan biri; hayal gücü, bilimsel girişkenlik, zaman, genel zekâ, duygusal zekâ, akademik bilgi, düşünme stilleri, okul iklimi, motivasyon, fen yeteneği, akademik katılım, veli ve öğretmen desteği, akademik benlik, öğretmenlerin bilimsel yaratıcılık düzeyleri, sanatsal yaratıcılık, fetem ve proje tabanlı öğretim değişkenlerindeki pozitif yönlü gelişmeler bilimsel yaratıcılık düzeyini artırır. Bu durum özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılığının dünya genelinde normal öğretim programları ile gelişemeyeceğini, özel öğretim programlarının tasarlanması gerektiğini gözler önüne sermektedir. Çünkü normal öğretim programlarında yer verilmeyen derinlemesine bilgi ve etkinlikler özel öğretim programları ile özel yetenekli bireylere sunularak bilimsel yaratıcılık düzeyleri gelişebilir. Tasarlanabilecek bu tür programlarda dikkate alınması gereken değişkenlerin bir arada bulunması için tarama çalışmalarına ve her bir değişkenin ne kadar etkili olduğuna dair nitel çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Sonuçlardan bir diğeri, içsel motivasyon, bilgeli, özerklik ve inisiyatif, uygunluk, yenilik, düşünceli olma, ilginçlik ve zekâ, bilimsel yaratıcılığı gelişkin bireylerde olması gereken özelliklerdir. Yaratıcılığı gelişkin bireyler deneyler yapmayı, sorular sormayı, zor sorunları çözmek için mantıklı düşünmeyi ve fikirleri paylaşmayı tercih ederler. Renzulli'nin üçlü halka modeline göre yaratıcılık özel olmanın olmazsa olmazlarından (Renzulli ve Reis1985). Yaratıcı bireylerin karakteristik özelliklerine dair yapılan çalışmalar dolaylı olarak özelözel yetenekli bireylerin de tanımlaması için kullanılabilen özelliklerdir. Daha fazla özelliğin bu tür çalışmalar ile keşfedilmesi, özel yetenekli bireylerin akademik anlamda belirlenebilmesini de kolaylaştıracağı söylenebilir. Bir diğer sonuç, bilimsel yaratıcılığı ebeveynler öğrenme, öğretmenler düşünme ve öğrenciler deney yapma olarak algılar. Bu algıların değişebilmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Ebeveynler için her yaratıcı sürecin öğretici olmayacağını, öğretmenler için yaratıcılığın sadece bilişsel değil davranışsal çıktılarının da olabileceğini, öğrenciler için fen dersi dışında da bilimsel yaratıcı süreçlerin deneyimlenebileceğini düşündürten çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Araştırmalardan elde edilen bir diğer sonuç ise; beyin fırtınası, zihin haritası çıkarma, altı şapkalı düşünme tekniği, morfolojik analiz gibi teknikler yaratıcı düşünmeyi geliştirir. Marjinal geçmişe sahip, düşük gelirli, dezavantajlı özel yetenekli bireyler için STEM temelli okul ve fakülteler desteklenmelidir. Okul giriş sınavları matematik ve sözel yetenek ölçümlerinin dışında yaratıcı ölçümler olmalıdır. Yetenekli öğrenciler için hızlandırma ve sınıf atlama prosedürü geliştirilmelidir. Özel yetenekli ancak başarısız öğrencilerin, Martin'in bilişsel-davranışçı programı ile akademik katılımı artırılarak başarı düzeyi geliştirilebilir. Anomalik durumlar, meydan okuyucular, argümantasyon gibi yenilikçi teknik ve enstrümanlar kullanılarak özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılık düzeyi geliştirilebilir. Dezavantajlı çocukların okul ve ebeveyn desteği diğer çocuklara nispeten daha az olduğu için, bu çocukların özel

olarak keşfedilmesi, keşfedildikten sonra yaratıcılığının belirlenmesi ve geliştirmesi ekstra çaba gerektiren durumlardır. Bu nedenle bu tür çocuklara daha özel programlar tasarlanmalı, özel devlet politikaları geliştirilmeli, sınavla kabul olan okulların özel sınav prosedürleri olması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca yeni teknik ve yöntemlerle desteklenmiş ekstra programlar sunulmalıdır.

Öneriler: Özel yetenekli bireylerin bilimsel yaratıcılıkları hakkında yapılan bu araştırmada 1998 yılından 2022 yılına kadar yapılan çalışmaların derlenmesi sunulmuştur. Elde edilen veriler analiz edilerek sonuçlar tartışılmış ve elde edilen bu sonuçlar neticesinde bazı önerilere yer verilmiştir. Konu ile ilgili sonraki çalışmalar için araştırmacılar, alanda dayanak olarak en fazla kabul edilen araştırmacının Heller olduğunu bilmeli, çalışmalarına teorik çerçeve oluştururken bunu göz önünde bulundurmalarıdır. Konu ile ilgili yapılan çalışmaların yıllarına ait herhangi bir eğilim henüz oluşmadığından, konunun 1998 yılından beri yeni çalışılan bir konu olduğu düşünülürse, her yıl ve dönemde bu konuda araştırma yapılabileceği çıkarımı yapılabilir. Dergilere ve aldıkları atıflara bakıldığında, özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılıkları konusunda alanın kuram, model oluşturma ya da test geliştirme konusunda henüz doyuma ulaşmadığı, bu nedenle bu tür yayınların çokça atıf aldığı görülmektedir. Sonraki çalışmalarda araştırmacılar kuramsal çalışmalara yönelerek alana katkı sağlayabilirler.

Özel yeteneklilerin bilimsel yaratıcılığına dair her kültürün kendi test, model ve tanımlamalara ihtiyacı vardır. Bu nedenle her kültürde bu tür çalışmalar yapılabilir. Bu konuda risk alma, kendine inanç, çok sayıda fikir içerisinde yeni ve uygun olanı seçebilme gibi özellikler henüz araştırmalarda değişken olarak ele alınmamıştır. Bu ve benzeri değişkenler ile çalışılabilir. İki defa özel ve dahi çocukların bilimsel yaratıcılıkları ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Çalışmanın dahil etme ve hariç tutma kriterleri esnetilip daha fazla yayın çalışmaya dahil edilerek sistematik derleme genişletilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Amaible, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Barca, M., ve Hızıroğlu, M. (2009). 2000'li Yıllarda Türkiye'de Stratejik Yönetim Alanının Entellektüel Yapısı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(1), 113-148.
- Bayrakçı, S. ve Çelik, S. (2008). Bilimin doğası, 8 Haziran 2018 tarihinde, <<http://www.ppt2txt.com/r/4dbeddab>> adresinden alınmıştır.
- Boden, M. (1990). *The creative mind: Myths and mechanisms*. Routledge, London: Weidenfeld ve Nicolson.
- Bono, E. (1992). *Teach your child how to think*. Penguin Books, Middlesex, England.
- Cevher, A. Y., ve Yildirim, S. (2020). Investigation of Academic Studies on Learning Styles: A Systematic Review/Oğrenme Stilleri Konusunda Yapılmış Akademik Çalışmaların İncelenmesi: Sistematik Derleme. *HAYEF: Journal of Education*, 17(1), 20-51.
- Conklin, W., Frei, S., (2016). Differentiating the curriculum for gifted learners. Çeviren, Nihat Gürel Kahveci. İstanbul: ÖzgürYayınları.
- Çelik, C., Kaymakçı, G. ve Can, Ş., (2023). Özel yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimine yönelik araştırmaların bibliyometrik analizi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (2), 68-82.
- Dawis, G. A., Rimm, S. B., Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented*, Boston, MA: Pearson.
- Demirel, Ş., Sak, U. (2011). Yetenek Hiyerarşisi: Üstün Yetenek Türlerinin Toplumsal Değerleri Üzerine Bir Araştırma. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 1(6), 61-76.
- Ercan, F. (2013). Fen alanında üstün yetenekli öğrencilerin tanımlanmasına yönelik bir model geliştirme önerisi, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Feldman, D. H., Csikszentmihalyi, M. and Gardner, H. (1994). *Changing the world: A framework for the study of creativity*, Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group Westport, CT, US.
- Gagne, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.
- Ghassib, H. B. (2010) A Response to a Plethora of Responses, *Gifted and Talented International*, 25:1, 117-124.

- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma; bilim sanat merkezi örnekleme. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1-14.
- Hennessey, B. A., (2004). Developing Creativity in Gifted Children: The Central Importance of Motivation and Classroom Climate, <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/hennesse.html> adresinden 04.05.2015 tarihinde indirilmiştir.
- Hu, W. and Adey, P. (2002). A scientific creativity uygulama for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24(4), 389-403.
- Huber, J. C., (2000). A statistical analysis of special cases of creativity, *The Journal of Creative Behavior*, 34, 203-225.
- Kang, D., Park, J., & Hong, H. (2015). Changes in the number of ideas depending on time when conducting scientific creativity activities. *Journal of Baltic Science Education*, 14(4), 448.
- Karademir, E. (2016). Investigation the scientific creativity of gifted students through project-based activities. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(2), 416-427.
- Kaynar, H., ve Kiray, S. A. (2021). Scientific imagination of gifted and non-gifted middle school students. *JETT*, 12(3), 78-91.
- Kızılkapan, O., ve Nacaroglu, O. (2021). An examination of relationship between gifted students' scientific creativity and science-based entrepreneurship tendencies. *Malaysian Online Journal Of Educational Sciences*.
- Kind, P. M. and Kind, V. (2007). Creativity in science education: Perspectives and challenges for developing school science. *Studies in Science Education*, 43, 1-37.
- Lemons, G. (2011). Diverse perspectives of creativity testing: controversial issues when used for inclusion into gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 742-772.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., ... & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Journal of clinical epidemiology*, 62(10), e1-e34.
- Mann, E. L., (2005). *Mathematical creativity and school mathematics: Indicators of mathematical creativity in middle school students*, Graduate Thesis, University of Connecticut, USA.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). Systematic reviews in the social science: A practical guide. Oxford, The UK: Blackwell Publishing.
- Rawat, T. C. (2010). A Study to Examine Fluency Component of Scientific Creative Talent of Elementary Stage Students of Himachal Pradesh With Respect to Area, Type of School and Gender. *International Transactions in Humanities & Social Sciences*, 2(2), 152-161.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (1991). The reform movement and the quite crisis in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35, 26-35.
- Rey-Martí, A., Ribeiro-Soriano, D., & Palacios-Marqués, D. (2016). A bibliometric analysis of social entrepreneurship. *Journal of Business Research*, 69(5), 1651-1655.
- Rhodes, M. (1962). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42.
- Richards, R. (1999). Topology. In M.A. Runco, & S.R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity*. San Diego, CA: Academic Press.
- Runco, M. A., (2008). Creativity and Education. *New Horizons in Education*, 56(1), 107-115.
- Sak, U. (2011). Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular views about giftedness and intelligence: a case from Turkey. *High Ability Studies*, 22(2), 179-197.
- Sak, U. (2017). Üstün Zekalılar Özellikleri Tanılanmaları Eğitimleri. Ankara: Vize Yayınları.
- Sak, U., Ayas, M. B. (2013). Creative Scientific Ability Test (C-SAT): A new measure of scientific creativity. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 55(3), 316-329.
- Shanahan, M. C., & Nieswandt, M. (2009). Creative activities and their influence on identification in science: Three case studies. *Journal of Elementary Science Education*, 21(3), 63-79.
- Sternberg, R. and Lubart, T. (1996). Investing in Creativity. *American Psychologist*, 51, 677-688.
- Sternberg, R. J., Davidson, J. E., (2005). Conception of Giftedness. UK, Edinburgh: Cambridge.
- Torrance, E. P., (1988). *The nature of creativity as manifest in its uygulamaları*, In R. J. Sternberg (Ed.), *The Nature Of Creativity*, (43-73). New York: Cambridge University Press.
- Toprakçı, E. (2001). Yaratıcı okul. Konferans: Sivas-Zara İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü. 16-12-2001. Erisim: <http://www.erdalToprakci.com.tr/wp-content/uploads/2018/04/yaratıcı-okul.pdf>
- Tortop, H. S. (2018). Bilimsel Yaratıcılık Kuramları, Eğitimi, Değerlendirmesi, Teknikler ve Etkinlikler. Ezgi Matbaacılık: İstanbul.

- Wang, J. and Yu, J. (2011). Scientific creativity research based on generalizability theory and BP_Adaboost RT, *Procedia Engineering*, 15, 4178 – 4182.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S.B. ve Fırat Durdukoca, Ş. (2023). Investigation of secondary school teachers' opinions on out-of-school learning practices for gifted students, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 365-385.
- Ziegler, A., and Heller, K. (2000). *Conceptions of scientific giftedness from a meta-theoretical perspective*. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 67–79). Oxford, England: Elsevier

EKLER

EK-1: Yayın Tarama Formu

No	Yayın Adı	Yıl	Yazarlar	Ülke	Anahtar Kelime	Dergi Adı	Atıf Sayısı

I	J	K
Yayın Türü	Konu	Sonuç

Ek-2: İncelenen Yayınlar

1. Aichouni, M., Touahmia, M., Al-Ghamdi, A., Ait-Messaoudene, N., Al-Hamali, R. M., Al-Ghonamy, A., & Al-Badawi, E. (2015). Creativity and innovation among gifted Saudi students-an empirical study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 195, 1371-1379.
2. Ambrose, D. (2010). Expanding views of creative science: A response to Ghassib's productivist industrial model. *Gifted and Talented International*, 25(1), 35-39.
3. Benson, T. L., & Park, S. (2013). Exceptional visuospatial imagery in schizophrenia; implications for madness and creativity. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 756.
4. Bermejo, M. R., Ruiz-Melero, M. J., Esparza, J., Ferrando, M., & Pons, R. (2016). A new measurement of scientific creativity: The study of its psychometric properties. *anales de psicología*, 32(3), 652-661.
5. Cevher, A. H., Ertekin, P., ve Koksall, M. S. (2014). Investigation of scientific creativity of eighth grade gifted students. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 1(4), 1-8.
6. Fryer, M. (2010). Creativity, scientific practice, and knowledge production. *Gifted and Talented International*, 25(1), 65-67.
7. Ghassib, H. B. (2010). A response to a plethora of responses. *Gifted and Talented International*, 25(1), 117-124.
8. Han, H. J., & Shim, K. C. (2019). Development of an engineering design process-based teaching and learning model for scientifically gifted students at the Science Education Institute for the Gifted in South Korea. *Asia-Pacific Science Education*, 5(1), 1-18.
9. Heller, K. A. (2007). Scientific ability and creativity. *High Ability Studies*, 18(2), 209-234.
10. Hesam, M., & Abedi, A. (2020). Enhancing academic engagement of underachieving gifted students: The effects of Martin's educational program. *Journal of Education and Health Promotion*, 9.
11. Innamorato, G. (1998). Creativity in the development of scientific giftedness: Educational implications. *Roeper Review*, 21(1), 54-59.
12. Kang, D., Park, J., & Hong, H. (2015). Changes in the number of ideas depending on time when conducting scientific creativity activities. *Journal of Baltic Science Education*, 14(4), 448.
13. Karademir, E. (2016). Investigation the scientific creativity of gifted students through project-based activities. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(2), 416-427.
14. Kaynar, H., ve Kiray, S. A. (2021). Scientific imagination of gifted and non-gifted middle school students. *JETT*, 12(3), 78-91.
15. Kızkapan, O., ve Nacaroglu, O. (2021). An examination of relationship between gifted students' scientific creatvity and science-based entrepreneurship tendencies. *Malaysian Online Journal Of Educational Sciences*
16. Kubina Jr, R. M., Morrison, R. S., & Lee, D. L. (2006). Behavior analytic contributions to the study of creativity. *the Journal of creative behavior*, 40(4), 223-242.
17. Lee, I., & Park, J. (2021). Student, Parent and Teacher Perceptions on the Behavioral Characteristics of Scientific Creativity and the Implications to Enhance Students' Scientific Creativity. *Journal of Baltic Science Education*, 20(1), 67-79.

18. Long, H. (2014). More than appropriateness and novelty: Judges' criteria of assessing creative products in science tasks. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 183-194.
19. Mumford, M. D., Hester, K. S., & Robledo, I. C. (2010). Scientific creativity: Idealism versus pragmatism. *Gifted and talented international*, 25(1), 59-64.
20. Newton, L., & Newton, D. (2010). Creative thinking and teaching for creativity in elementary school science. *Gifted and Talented International*, 25 (2), 111-124.
21. Shin, W., & Park, J. (2021). Developing a list of behavioral characteristics of creative physicists during their growth period. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19, 701-725.
22. Simonton, D. K. (2010). Little Science to Big Science Big Scientists to Little Scientists?. *Gifted and Talented Intern*, 25:1, 27-29,
23. Şahin, F. (2016). General intelligence, emotional intelligence and academic knowledge as predictors of creativity domains: A study of gifted students. *Cogent Education*, 3(1), 1218315.
24. Tokmak, F., Sak, U., ve Akbulut, Y. (2021). Big-Fish-Little-Pond Effect on Gifted Students' Academic Self-Concepts: What If the Big Fish has Adaptable Academic Self-Concepts?. *EGITIM VE BILIM-EDUCATION AND SCIENCE*, 46(206).
25. Wai, J., & Brown, M. I. (2021). Developmental histories facilitating the emergence of creative scientific expertise: The role of developed cognitive talents, education, and social and cultural contexts. *Frontiers in Psychology*, 12, 716529.
26. Zhang, J., Liu, G., & Lin, C. (2012). An action-oriented approach to gifted education: Evidence from the field of scientific creativity. *High Ability Studies*, 23(1), 123-125.
27. Aydın, S. Ö., ve Ayverdi, L. (2014). The comparison of proposing solutions of the students who attend and don't attend the science and art institution to an environmental problem in terms of scientific creativity. *Journal of Turkish Science Education*, 11(1).
28. Akkanat, Ç., ve Gökdere, M. (2018). The Effect of Academic Involvement and School Climate as Perceived by Gifted Students in Terms of Talent, Creativity, and Motivation in Science. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1167-1174.
29. Ayverdi, L., ve Öz Aydın, S. (2022). The effects of instructional design based on the STEM approach on the teaching process of training of gifted secondary school students. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(1), 254-273.
30. Park, S. K., Park, K. H., & Choe, H. S. (2005). The relationship between thinking styles and scientific giftedness in Korea. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2-3), 87-97.
31. Blazhenkova, O., & Kozhevnikov, M. (2016). Types of creativity and visualization in teams of different educational specialization. *Creativity Research Journal*, 28(2), 123-135.

A Bibliometric Analysis of the Research on Geographic Information Systems in Field of Education

Assist. Prof. Dr. Abdulkadir Ergün

Sivas Cumhuriyet University - Türkiye

ORCID: 0000-0003-1753-0131

abdulkadirergun@cumhuriyet.edu.tr

Abstract

The present research aims to examine the academic studies published on Geographical Information Systems (GIS) in the field of education with bibliometric analysis method. Case study, one of the qualitative research designs, was used in the research. In the study process, a literature review was conducted using the keywords "Geographic Information System" and "GIS" in WoS databases. As search criteria, "document title, abstract, keyword" was selected and publications issued between 1990 and 2022 were included in the study. The bibliometric data of 1,124 academic studies in the categories of educational research and educational disciplines in WoS constitute the data set of the study. In the research, the years with the highest number of publications on GIS were 2009 and 2012, the language with the highest number of publications was English, most of the studies were articles, Pennsylvania Commonwealth Higher Education System was at the top of the institutions where the authors of the publications worked or were supported, and there were 16 universities from Turkish universities, the Journal of Geography In Higher Education was the leading source of publications, the USA was the leading country of publication, the number of citations to publications on the subject increased every year after the 2000s, and the keywords GIS and Geographical Information Systems were mostly used in scientific publications on GIS. Based on these findings, it is suggested that studies should be carried out with data obtained from different databases such as Scopus, EBSCO, Google Scholar other than WoS to define the trends of publications related to GIS, studies should be carried out to identify the trends and tendencies of studies on GIS in disciplines other than the category of educational research, and researchers in Turkey working on GIS should carry out their studies in a collaborative manner with researchers in other countries, considering the finding that Turkey has few connections in inter-country cooperation.

Keywords: Education, Geographic information systems, Gis, Bibliometric analysis, Web of science.



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 23-40

Systematic Reviews and
Meta Analysis

Received: 2023-07-03

Accepted: 2023-09-11

Suggested Citation

Ergün, A. (2023). A Bibliometric analysis of the researches on geographic information systems in field of education, *E-International Journal of Educational Research*, 14(5), 23-40. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1322121>

Extended Abstract

Problem: Changes in the 21st century in all aspects of people's lives and lifestyles in areas such as education, politics, politics, culture and technology are continuing today (Almalı & Yeşiltaş, 2020). One of the first areas that comes to the forefront of these changes and developments in this age we are in is the developments in information and communication technologies (Dikmen & Tuncer, 2018). With the rapid developments in computer and internet technologies at the beginning of the 21st century, the accessibility and learning of information has become easier with the introduction of communication technologies into almost every aspect of human life.

As computer technologies have become the most effective and rational way of accessing information in all areas of life in a framework ranging from daily life to scientific studies (Küpçü, 2019), many information and data can be easily accessed to any part of the earth. On the other hand, classifying, storing, updating and updating this information and data according to the needs, making a number of queries and analyzes depending on the relationships between the information for a purpose, displaying and sharing them when necessary has brought along the need for information systems.

Information systems are those created for purposes such as collecting, storing, processing and converting data and information into meaningful form in a coordinated manner (Düzgün, 2005). Nowadays, information systems, also referred to as information systems in parallel with technological developments, are divided into two as spatial and nonspatial informatics or information systems (Tecim, 2008). One of the spatial information systems is Geographical Information Systems (GIS).

The definition of GIS as a powerful set of tools for collecting, storing, retrieving, transforming and displaying spatial data from the real world for specific purposes, and representing events and phenomena in the real world, such as their location relative to a known coordinate system, non-location related attributes such as color, cost, wages, disease rates, etc., and mutual spatial relationships that explain how they are interconnected (Burroughs & McDonell, 1998) is a tool-based definition of GIS.

GIS, originally developed to create computer-aided maps in the early periods of its emergence as a new discipline, is now widely used in fields and disciplines such as geology, meteorology, environmental engineering, civil engineering, mapping engineering, mining, agriculture, urban, regional and planning, municipalities, defense, sociology and transportation. Apart from these, one of the sectors where GIS use is becoming increasingly widespread is education, and the use of GIS technologies is especially important in geography education. Since GIS enables the collection and storage of spatial information in a coordinated database, updating, analyzing and querying this information when necessary, and displaying this data when necessary, transferring it to the plane or visualizing it with three-dimensional modeling, it is one of the leading technologies that can be used both in studies related to geography discipline and in geography education. GIS, considered by many geography educators as the most important technological development in the science of geography, started to be recognized in Turkey in the 2000s and is at a very early stage (Kaplukan, 2014). Thus, determining the trends of GIS studies will be a guide for future studies. In this direction, the aim of this research is to determine the trends of academic studies on GIS published in the field of education by examining them with bibliometric analysis technique. It is thought that the findings obtained at the end of the study will contribute to increase the importance of the study and guide the researchers with the idea that it will be a source of GIS studies to be conducted in the field of education, especially geography and geography education.

Method: The present research was conducted using a case study, one of the qualitative research designs. Case study is "it can be defined as the examination of a complex, special and interesting phenomenon within the context of the situation itself." (Sönmez & Alacapınar, 2019).

In the present study, the WoS database was used due to its rich content in the data collection phase and the accessibility of analytical datasets for bibliometric analysis. The Web of Science (WoS) database is a scientific publication citation index covering journals, proceedings, books, and collections of information (Birkle, Pendlebury, Schnell & Adams, 2020). The WoS database is used extensively in bibliometric studies because it contains a large number of journals in the field of social sciences and provides researchers with convenience in their analysis studies (Demir & Erigüç, 2018).

To obtain data in accordance with the purpose of the study, the keywords "Geographic Information System" and "GIS" were searched in all WoS databases on the Web of Knowledge Web page

with the "or" link. As search criteria, "document title, abstract, keyword" was selected. At the end of the study, to obtain a holistic interpretation of the subject, a search was conducted to cover the time period between 1990 and 2022. The data for the year 2023, in which the present study was conducted, was excluded from the search results, taking into consideration the possibility that GIS-related studies can be conducted throughout the year. Among the 121.763 results obtained as a result of the search, bibliometric data related to 1.124 academic studies in the category of "Education/Educational Research" were used as the data set of the study.

Data analysis in this study was carried out with bibliometric analysis technique. A total of 1,124 publications issued on Geographical Information Systems (GIS) in the field of educational research between 1990 and 2022 were examined and categorized in terms of bibliometric indicators. Percentage and frequency distributions of the categorized data were calculated with MS Excel application. The research topics and orientations of the analyzed publications were visually mapped by using the keywords in the publications with the help of WOrdArt online word cloud software. The social network analysis of the keywords of 1.124 academic publications related to GIS was visualized through VOSviewer (Version 1.6.16) package program, one of the bibliometric analysis tools.

Findings: In the WoS database, 1.124 academic studies on GIS were identified in the category of educational research between 1990 and 2022. The number of these studies has generally increased from the 2000s, and the most publications were made in 2009 and 2012. The publications on GIS between 1990-2022 were published in 13 different languages, with English and Spanish having the highest number of publications. In terms of publication type, most of the studies published on GIS consist of articles. After articles, the most common type of publication is proceedings. In the category of educational research, the number of institutions where the authors of scientific publications on GIS work or are supported is 1.220, and Pennsylvania Commonwealth System of Higher Education Pcshe is the leading institution where the authors of GIS-related publications work or are supported. Within these institutions, there are 16 universities from Turkey and a total of 20 publications related to GIS have been made or supported in these universities.

The academic studies on GIS in the category of educational research in WoS were published from 550 different sources, with the Journal of Geography In Higher Education being the leading source. The countries with the highest number of GIS-related scientific publications in the category of educational research are the United States of America and the People's Republic of China. Turkey is ranked 9th together with Romania with 20 publications. In the co-authorship analysis of GIS-related publications, the United States of America is the country with the most cooperation between countries. After the United States, the United Kingdom, Australia and Spain are the countries with the highest number of collaborations, respectively. In cross-country collaboration, Turkey has 3 links with the United Kingdom, the United States of America and Nigeria. Accordingly, it can be said that Turkey has few links in cooperation between countries in the co-authorship analysis. When the number of citations of academic studies by years was analyzed, it was found that there was no recorded citation information in 1990, 1991, 1994 and 1996, the number of citations between 1992, 1993 and 1995 and 1997-2000 was at a low level, and after the 2000s, there was a general increase in the number of citations to GIS-containing publications. The most cited publication is the study titled "Effect of GIS Learning on Spatial Thinking" by Lee, J. & Bednarz, R. and published in 2009.

GIS, Geographical Information Systems, education, information and communication technologies, GPS, geography, technology, e-learning, teaching and remote sensing are the most used keywords in academic studies published on GIS in the category of educational research in the WoS database.

Suggestions: The data of this study are limited to the data on academic studies on GIS that can be accessed in the category of educational research in the Web of Science (WoS) database. Similar studies can be conducted with data obtained from different databases such as Scopus, EBSCO, National Thesis Center, Google Scholar. By expanding the scope of the research, studies can be conducted to determine the trends and tendencies of GIS-related studies in other disciplines other than the category of educational research. In the co-authorship analysis of the research, it was concluded that Turkey has few links in cooperation between countries. Based on this finding, it can be suggested that researchers in Turkey working on GIS should carry out their studies in a collaborative manner with researchers in other countries.

Eğitim Alanında Coğrafi Bilgi Sistemleri ile İlgili Yapılmış Araştırmalara Yönelik Bibliyometrik Bir Analiz

Dr. Öğrt. Üyesi Abdulkadir Ergün
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-1753-0131
abdulkadirergun@cumhuriyet.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı eğitim alanında Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaları bibliyometrik analiz yöntemi ile incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma sürecinde WoS (Web of Science) veri tabanlarında "Geographic Information System" ve "GIS" anahtar kelimeleri kullanılarak literatür taraması yapılmıştır. Arama kriteri olarak "doküman başlığı, özet, anahtar kelime" seçilerek 1990-2022 yılları arasında yayımlanan yayınlar araştırmaya dâhil edilmiştir. WoS'ta eğitim araştırmaları ve eğitim disiplinleri kategorilerinde ulaşılan 1.124 akademik çalışmaya ait bibliyometrik veri, çalışmanın veri setini oluşturmaktadır. Araştırmada CBS ile ilgili olarak en fazla yayın yapılan yılların 2009 ve 2012, en fazla yayın yapılan dilin İngilizce olduğu, çalışmaların büyük bir kısmını makalelerin oluşturduğu, yayın yapan yazarların çalıştığı ya da desteklendiği kurumların başında Pensilvanya Commonwealth Yüksek Öğretim Sistemi'nin, Türk üniversitelerinden ise 16 tane üniversitenin yer aldığı, yayın yapılan kaynakların başında Journal Of Geography In Higher Education dergisinin olduğu, yayın yapılan ülkelerin başında ABD'nin olduğu, 2000'li yıllardan sonra her geçen yıl konuya ilişkin yayınlara yapılan atıf sayısının arttığı, CBS ile ilgili yapılan bilimsel yayınlarda en çok CBS ve Coğrafi Bilgi Sistemleri kavramlarının kullanıldığı bulgularına ulaşılmıştır. Ulaşılan bu bulgular doğrultusunda araştırma sonucunda CBS ile ilgili yapılmış yayınların trendlerini belirlemeye yönelik olarak WoS dışında Scopus, EBSCO, Google Scholar gibi farklı veri tabanlarından elde edilen verilerle çalışmaların yapılması, eğitim araştırmaları kategorisi dışındaki disiplinlerde de CBS ile ilgili yapılmış çalışmaların eğilim ve trendlerini belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması ve Türkiye'nin ülkeler arası iş birliğinde az bağlantıya sahip olduğu bulgusundan hareketle CBS üzerine çalışan Türkiye'deki araştırmacıların diğer ülkelerdeki araştırmacılar ile iş birliğine dayalı bir biçimde çalışmalarını gerçekleştirmeleri önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Coğrafi Bilgi Sistemleri, CBS, Bibliyometrik analiz, Web of science.



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 23-40

Sistemik Derlemeler ve
Meta Analiz

Gönderim: 2023-07-03
Kabul: 2023-09-11

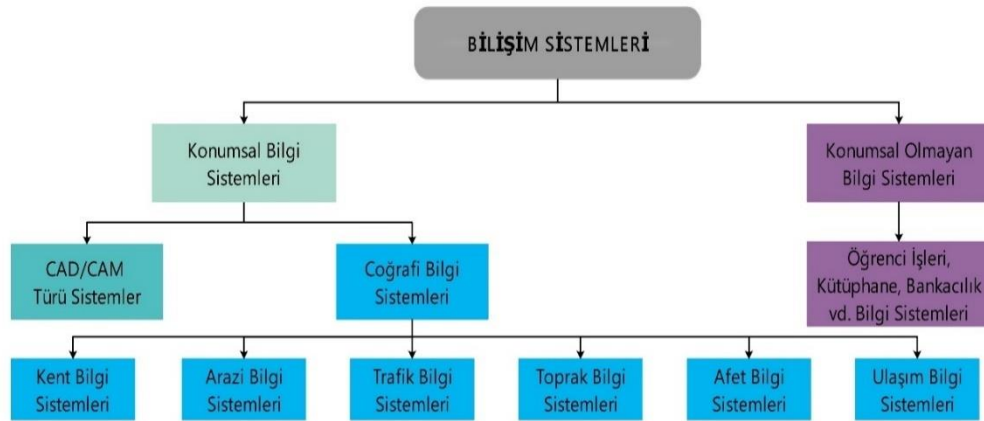
Önerilen Atıf

Ergün, A. (2023). Eğitim alanında coğrafi bilgi sistemleri ile ilgili yapılmış araştırmalara yönelik bibliyometrik bir analiz, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 23-40. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.132212>

GİRİŞ

21. yy'da bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı yeniliklerin ekonomik, eğitimsel ve sosyal sistemler üzerinde etkileri hızla devam etmektedir (Almalı & Yeşiltaş, 2020; Toprakçı, 2007). İçinde bulunduğumuz bu çağda meydana gelen bu değişim ve gelişmelerden ilk akla gelen alanlardan biri de bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerdir (Dikmen & Tuncer, 2018). Bu gelişmeler insan hayatının neredeyse her alanına girmiş ve buna bağlı olarak da bilginin artışı, ulaşılabilirliği ve öğrenilmesi kolaylaşmıştır (Toprakçı, 2006). Günümüzde bilgisayar teknolojileri günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara uzanan bir çerçevede yaşamın tüm alanlarında bilgiye ulaşmanın en etkili ve akılcı yolu haline gelmiştir (Küpçü, 2019). Böylece yeryüzünde herhangi bir mekân parçasına ait nüfus, topografya, eğitim, yükselti, sıcaklık, yağış, konum, ekonomik faaliyetler, ulaşım vb. daha bir çok bilgi ve veriye bilgisayar teknolojileri sayesinde kolay bir şekilde ulaşılabilir. Ancak elde edilen bu bilgi ve verilerin ihtiyaca göre sınıflandırılması, saklanması, güncellenmesi, bir amaç doğrultusunda bilgilerin birbiriyle olan ilişkilerine bağlı olarak bir takım sorgu ve analizlerinin yapılması, görüntülenmesi ve gerektiğinde paylaşılması bilgi sistemlerine olan ihtiyacı da beraberinde getirmiştir.

Bilgi sistemi, veri ve bilgileri koordineli bir şekilde toplayıp depolama, işleme ve anlamlı hale dönüştürme gibi amaçlara yönelik oluşturulmuş sistemlerdir (Düzgün, 2005). Bilgiye kolayca erişip onu daha verimli biçimde kullanmak amacıyla oluşturulan bilgi sistemleri klasik yazılı dokümantasyon olabileceği gibi bilgisayar destekli de olabilir (Yomralıoğlu & Çelik, 1994). Günümüzde teknolojik gelişmelere paralel olarak bilişim sistemleri olarak da adlandırılan bilgi sistemleri konumsal ve konumsal olmayan bilişim veya bilgi sistemleri şeklinde ikiye ayrılmaktadır (Tecim, 2008). Konumsal bilgi sistemlerinden biri de Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS)'dir (Şekil 1).



Şekil 1. Bilişim sistemlerinin sınıflandırılması (Tecim, 2008).

İngilizce Geographical Information Systems (GIS) ifadesinin Türkçe karşılığı olarak kullanılan CBS bir nesneye ait konum, alan, biçim gibi mekânsal; posta kodu, adres, yağış oranı, sokak cadde adı gibi mekânsal olmayan verileri bir arada kullanmaya imkân sağladığı için günümüzde her alanda ve farklı disiplinlerde yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Farklı disiplinlerde kullanıldığı için CBS'nin değişik şekillerde tanımı yapılmıştır. Bu farklılıklara rağmen genel olarak CBS mekâna ait verileri (konumsal ve konumsal olmayan veriler) toplama, depolama, güncelleştirme, analiz etme, dönüştürme ve bunları görüntülemeye (haritalar oluşturma) olanak sağlayan bilgisayar tabanlı bilgi sistem olarak tanımlanmaktadır.

CBS özellikle coğrafi referanslı verilerle uğraşılacak durumlarda verilerin giriş, analiz ve sunum aşamalarını kolaylaştıran bilgisayarlı sistem olarak tanımlanabilir (By, 2001). Belirli amaçlar doğrultusunda gerçek dünyadan mekânsal verileri toplamak, depolamak, istendiği zaman bu verileri sistemden almak, dönüştürmek ve görüntülemek için güçlü bir araçlar seti olup, bu mekânsal veya coğrafi veriler gerçek dünyada bilinen bir koordinat sistemine göre konumları; renk, maliyet, ücret, hastalık oranları...vb. gibi konumla ilgili olmayan nitelikleri ve bunların birbirine nasıl bağlı olduklarını açıklayan karşılıklı mekânsal ilişkiler gibi olay ve olguları temsil eder şeklinde yapılan tanım araç tabanlı CBS'nin tanımıdır (Burrough & McDonell, 1998). Başka bir tanıma göre ise CBS yer temelli bilgileri belirli amaca yönelik olarak

toplama, bilgisayar tabanında depolama, güncelleştirme, kontrol etme, analiz yapma ve görüntüleme gibi işlemleri gerçekleştirmeye imkan veren bir bilgisayar sistemidir (İnan, Sucu, Toy & Kezer, 2017).

CBS farklı disiplinlerin gereksinim duyduğu veri türlerini bir arada ve bir bütünlük içerisinde analiz edilebilmesine olanak sağlamaktadır (Sarigül, 2021). Bu bağlamda ortaya çıktığı ilk dönemlerde bilgisayar destekli haritalar oluşturmak amacıyla geliştirilen CBS günümüzde farklı disiplinler ve kurumlar tarafından yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Jeoloji, meteoroloji, çevre mühendisliği, inşaat mühendisliği, harita mühendisliği, madencilik, tarım, şehir bölge ve planlama, belediyeler, savunma, sosyoloji, ulaşım gibi alanlar ve sektörler CBS'yi yaygın biçimde kullanan kurum ve disiplinlerden bazılarıdır. Bunların dışında CBS kullanımının yaygınlaşmaya başladığı sektörlerden biri de eğitimidir. Özellikle coğrafya eğitiminde CBS teknolojilerinin kullanımı önem arz etmektedir. CBS ile mekânsal bilgilerin koordinatlı olarak bir veri tabanında toplama, depolama, gerektiğinde bu veriler üzerinde güncellemeler, analiz ve sorgu gibi işlemleri gerçekleştirme ve ihtiyaç doğrultusunda bu verileri görüntüleme, çıktı alma veya üç boyutlu modellemelerle görselleştirme gibi işlemler yapılabildiği için gerek coğrafya disiplini ile ilişkili çalışmalarda gerekse coğrafya eğitiminde kullanılabilecek teknolojilerin başında gelmektedir. Literatür incelendiğinde gerek coğrafya eğitimi olsun gerekse sosyal bilgiler, tarih gibi eğitim ile ilgili CBS'nin kullanımı ile ilgili çalışmaların sayısında son dönemlerde bir artışın olduğu söylenebilir.

Genel bir çerçeve sunması ve ilgili alanda çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılara farklı bakış açısı sunması açısından bir alanda yapılmış olan bilimsel çalışmaların durumunun tespit edilmesinin önemli olacağı düşünüldüğünden dolayı bibliyometrik analiz ile ilgili çalışmalara olan ilgi son dönemlerde artmıştır (Karaca & Akbaba, 2022). Nitekim sosyal bilgiler eğitimi (Yeşiltaş & Yilmazer, 2021; Yeşiltaş & Evcı, 2022), coğrafya eğitimi (Aksoy, Bozdoğan & Sönmez, 2021), çevre eğitimi (Bozdoğan, Şahinpinar & Karatekin, 2023) tarih eğitimi (Akbaba & Karaca, 2021; Bozdoğan & Sönmez, 2023), Türkçe eğitimi (Gökçen & Arslan, 2019), müze eğitimi (Bozdoğan, 2020), sağlık (Özsarı, 2022) turizm (Karasakaloğlu, 2020) gibi alanlarda bibliyometrik analiz ile ilgili çalışmaların olduğu belirlenmiştir. CBS ile ilgili olarak farklı alanlarda bibliyometrik analiz çalışmaları bulunsada (Tian, Wen & Hong, 2008; Mohamad, Masrek & Rasam 2013; Güngör, 2022; Öncü, Ateş, Fidan & Yılmaz 2022) özellikle eğitim alanında yapılmış bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla eğitim alanıyla ilgili olarak böyle bir çalışmanın ilgili konu alanına yönelik yapılacak çalışmalara katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

CBS Türkiye'de 2000'li yıllarda tanınmaya başlanmış ve oldukça başlangıç sayılabilecek bir aşamadır (Kapluhan, 2014). Bu nedenle ilgili alanda yapılan çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesi önem arz ettiğinden, CBS ile ilgili olarak eğitim alanında yayınlanmış akademik çalışmaların bibliyometrik analiz tekniği ile incelenerek eğilimlerinin belirlenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda eğitim alanında yapılmış olan CBS içerikli bilimsel veya akademik çalışmalarda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Yıllara göre sayısal dağılımı nasıldır?
- Yayınlandıkları veya hazırlandıkları dillere göre dağılımları nasıldır?
- Yayın türlerine göre dağılımları nasıldır?
- Yazarlarının çalıştığı kurumların türlerine göre dağılımı nasıldır?
- Yayımlandığı kaynaklara göre dağılımları nasıldır?
- Ülkelere göre dağılımı nasıldır?
- Yıllara göre atıf dağılımı nasıldır?
- Atıf analizi nasıldır?
- En sık kullanılan anahtar kelimelerin ağ durumu nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Eğitim alanında yapılmış CBS içerikli akademik çalışmaları bibliyometrik parametreler açısından inceleyip mevcut durumu belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yaklaşım olan durum

çalışması "karmaşık, özel ve ilginç bir olgunun, durumun kendi koşulları içerisinde incelenmesi olarak tanımlanabilir." (Sönmez & Alacapınar, 2019).

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın veri toplama aşamasında Web of Science (WoS) veri tabanından yararlanılmıştır. WoS veri tabanı, dergileri, bildirileri, kitapları ve bilgi derlemelerini kapsayan bilimsel yayın atıf indeksidir (Birkle, Pendlebury, Schnell & Adams, 2020). Bilimler için en eski atıf indeksi olan bu veri tabanı başlangıçta Science Citation Index (SCI) adıyla bilgi alma aracı olarak 1964 yılında Thomson Reuters Institute of Scientific Information (ISI) tarafından ticari olarak geliştirilmiştir (Garfield 1964'den akt. Birkle vd., 2020). Bu veri tabanında 37.000'den fazla dergi ve 171.000.000'i aşkın kayıt yer almakta, dergi, konferans, raporlar, kitap ve kitap serileri gibi farklı kaynaklardan derlenen birçok bilgiyi içeren değişik atıf veri tabanlarından (SCI, SSCI, SCI-Expanded, AHCI, ESCI...) çeşitli veriler içermektedir (Yeşiltaş & Evci 2021). WoS veri tabanı, sosyal bilimler alanında çok sayıda dergi yer aldığından ve araştırmacılara analiz çalışmalarında kolaylık sağladığı için bibliyometrik çalışmalarda yoğun olarak kullanılmaktadır (Demir & Erigüç, 2018). Bu çalışmada da verilerin toplanmasında zengin içeriğe sahip olması ve bibliyometrik analizler için analitik veri setlerinin erişimine olanak sağlaması gibi nedenlerden dolayı WoS veri tabanından yararlanılmıştır.

Çalışmanın amacına uygun olarak verileri elde etmek amacıyla Web of Knowledge Web sayfasında tüm WoS veri tabanlarında "Geographic Information System" ve "GIS" anahtar kelimeleri "or" bağlantısı ile birlikte kullanılarak araştırma başlıklarında arama yapılmıştır. Arama kriteri olarak "doküman başlığı, özet, anahtar kelime" seçilmiştir. Konu ile ilgili bütüncül bir yorum elde edebilmek adına tarama sonucunda en eski yayın yılı olan 1990 yılından başlanarak 2022 yılını kapsayacak şekilde ulaşılan veriler çalışmaya dahil edilmiştir. CBS ile ilgili çalışmaların yıl içerisinde yapılabilme ihtimali göz önünde bulundurularak bu çalışmanın gerçekleştirildiği **mayıs ayı itibarıyla 2023 yılına ait veriler** tarama sonuçlarından çıkarılmıştır. Arama sonunda elde edilen 121.763 veriden "Eğitim/Eğitim Araştırmaları" alanındaki 1.124 akademik çalışmaya ait bibliyometrik veri bu çalışmada kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

WoS'ta elde edilen veriler bibliyometrik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Bu analiz tekniği ilk defa 1969 yılında Pritchard tarafından kullanılmıştır (Okuba, 1997). Bibliyometrik analiz akademik materyallerde matematiğin ve diğer istatistiksel yöntemlerin kullanılmasıdır (Pritchard, 1969'dan akt., Kankam, Okyere, & Awuah, 2020). Bibliyometrik yöntemler seçilen bir araştırma makalesinin yayınladıktan sonra kaç kez alıntılındığını sayarak gelecekteki araştırmalar üzerinde ne kadar etkisi olduğunu tahmin eder (Cooper, 2015).

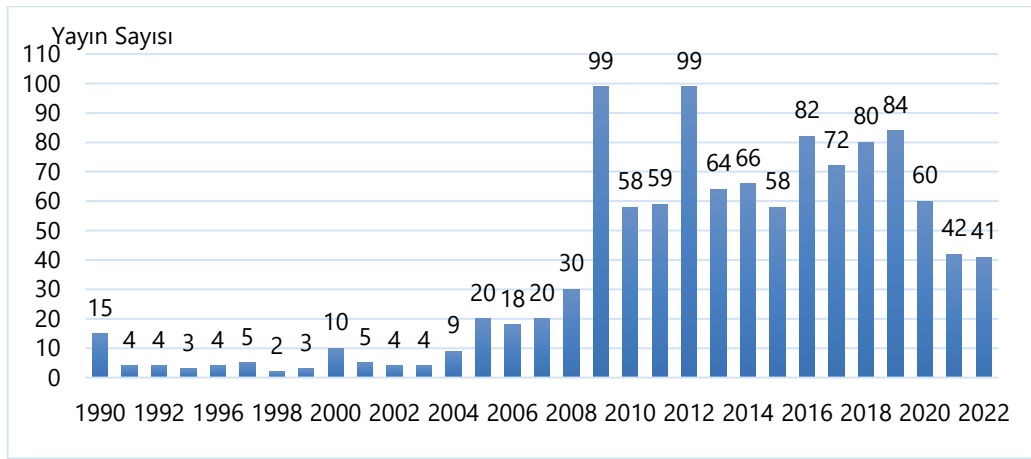
Araştırmada 1990-2022 yılları arasında eğitim alanında Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) ile ilgili olarak yayınlanmış toplam 1.124 yayın bibliyometrik göstergeler açısından incelenerek kategorize edilmiştir. Eğitim/egitim araştırmaları kategorisinde yapılmış CBS içerikli yayınlarla ilgili olarak kategorize edilen bu verilere ilişkin yüzde ve frekans dağılımları MS Excel uygulaması ile hesaplanmıştır. İncelenen yayınların araştırma konuları ve yönelimleri yayınlardaki anahtar kelimeler kullanılarak WordArt çevrimiçi kelime bulutu yazılımı yardımıyla görsel olarak haritalandırılmıştır. WordArt belirli bir alan ile ilgili olarak seçilen kelimeleri bir araya getirmek suretiyle farklı şekillerde kelime bulutu oluşturmaya yarayan Web 2.0 aracıdır. CBS ile ilgili 1.124 akademik yayına ait anahtar kelimelere ait sosyal ağ analizi bibliyometrik analiz programlarından biri olan VOSviewer (Version 1.6.16) aracılığıyla haritalandırılmıştır. VOSviewer, ağ verileri kullanarak haritalar oluşturmak ve bu haritaları görselleştirmek ve yorumlamak amacıyla geliştirilmiş bir yazılımdır (Yeşiltaş & Evci, 2021).

BULGULAR

Bu bölümde WoS veri tabanından elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

1. Yıllara Göre Yayın Sayısı

WoS veri tabanında eğitim araştırmaları kategorisinde 1990-2022 yılları arasında CBS ilgili olarak 1.124 akademik çalışma tespit edilmiştir (Grafik 1).



Grafik 1: Eğitim araştırmaları kategorisinde CBS konusunda yapılmış çalışmaların yıllara göre sayıları

Grafik 1’de görüldüğü üzere CBS ile ilgili 1990’da 15 olan yayın sayısı 2000 yılına kadar hep bu sayının altında seyretmiştir. 2000 yılında 10’a ulaşan yayın sayısı 2004 yılına kadar tekrar düşük bir seviyede seyretmiştir. 2004-2009 yılları arasında ise genel olarak CBS ile ilgili yayın sayısında artış meydana gelmiştir. 2010 yılında yayın sayısında bir azalma meydana gelse de 2012 yılından itibaren yayın sayı tekrar artmış ve 2019 yılına kadar küçük miktarlarda artış ve azalmalar meydana gelmiştir. 2019 yılından sonra ise yayın sayısında sürekli bir azalma meydana gelmiştir. CBS ile ilgili olarak en fazla yayın ise 2009 ve 2012 (f=99) yıllarında yapılmıştır. Bu yıllardan sonra ise en fazla yayın 2019 (f=84), 2016 (f=82) ve 2018 (f=80) yıllarında yapılırken en az yayın ise 1998 (f=2) yılında yapılmıştır.

2. Yayın Dili

WoS veri tabanında eğitim araştırmaları kategorisinde 1990-2022 yılları arasında CBS ile ilgili olarak yapılan çalışmalar 13 farklı dilde yayınlanmıştır (Çizelge 1).

Çizelge 1’de yer alan verilere göre CBS ile ilgili olarak en fazla yayın yapılan dillerin başında İngilizce (f=1.045) gelmektedir. CBS ile ilgili İngilizce dilinde yapılan yayın sayısının diğer dillere göre bu kadar fazla olmasının sebebi bir bilim dili olarak İngilizcenin yaygın bir şekilde kullanılmasından ve WoS veri tabanlarında indekslenen dergilerin büyük bir çoğunluğunun İngilizce dilinde yayın yapmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir (Yeşiltaş & Yılmaz, 2021).

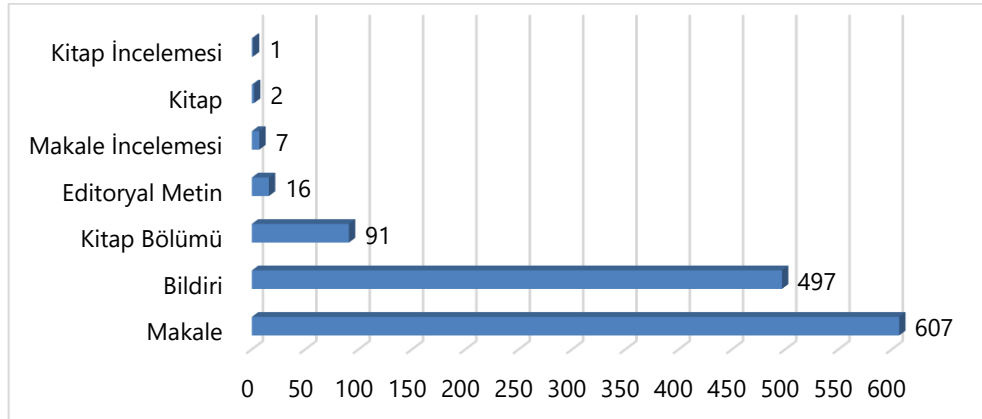
Çizelge 1. Eğitim araştırmaları kategorisinde CBS ile ilgili yapılmış çalışmaların yayınlandığı diller

Dil	f	%
İngilizce	1.045	92,97
İspanyolca	27	2,40
Portekizce	17	1,51
Çince	13	1,16
Rusça	11	0,98
Arapça	2	0,18
Lehçe	2	0,18
Ukraynaca	2	0,18
Bulgarca	1	0,09
Hırvatça	1	0,09
Çek Dili	1	0,09
İtalyanca	1	0,09
Letonca	1	0,09
Toplam	1.124	100,00

İngilizceden sonra en fazla yayın yapılan diller sırasıyla İspanyolca (f=27), Portekizce (f=17) ve Çince (f=13)’dir. En az yayın yapılan diller ise birer yayın ile Bulgarca, Hırvatça, Çek Dili, İtalyanca ve Letoncadır (Çizelge 1). WoS veri tabanında eğitim araştırmaları kategorisinde 1990-2022 yılları arasında CBS ile ilgili olarak yapılan yayınlar içerisinde Türkçe yayınlanmış bir çalışmaya ise ulaşamamıştır. Türkçe olarak yayınlanan CBS ile ilgili çalışmaların yer aldığı kaynakların bu araştırmaya konu olan yıllarda WoS veri tabanında taranmadığı bu durumun nedeni olarak düşünülmektedir.

3. Yayın Türü

WoS veri tabanında eğitim araştırmaları kategorisinde 1990-2022 yılları arasında yapılmış CBS ile ilgili çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı grafik 2’de verilmiştir.



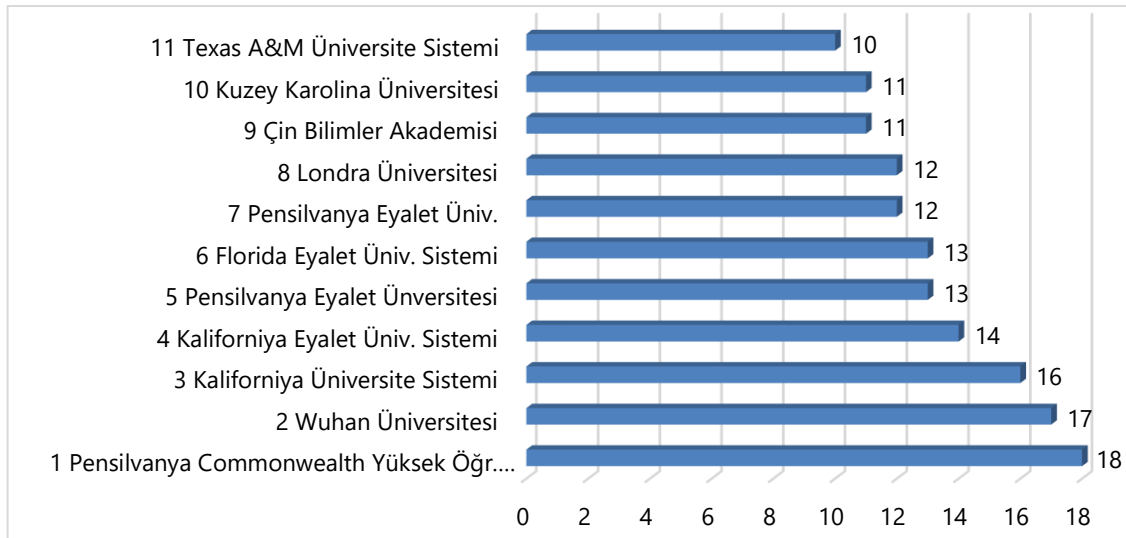
Grafik 2. CBS ile ilgili yapılmış çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı (WoS, Mayıs, 2023).

Grafik 2’ye göre CBS ile ilgili olarak yapılmış çalışmaların önemli bir kısmı (f=607) makalelerden oluşmaktadır. Makalelerden sonra yayın türü olarak bildiri (f=497) ve kitap bölümü (f=91) gelmektedir.

Grafik 2’de yer alan CBS ile ilgili yapılmış çalışmaların yayın türlerine göre dağılımının toplamı 1.221’dir. Yayın türlerine göre dağılımın yayın sayısına göre (1.124 yayın) fazla olmasının nedeni CBS ile ilgili bildiri kategorisinde yer alan çalışmaların aynı zamanda makale veya kitap bölümü gibi farklı kategorilerde de yayınlanmış olabileceğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

4. Yazar Kurumları

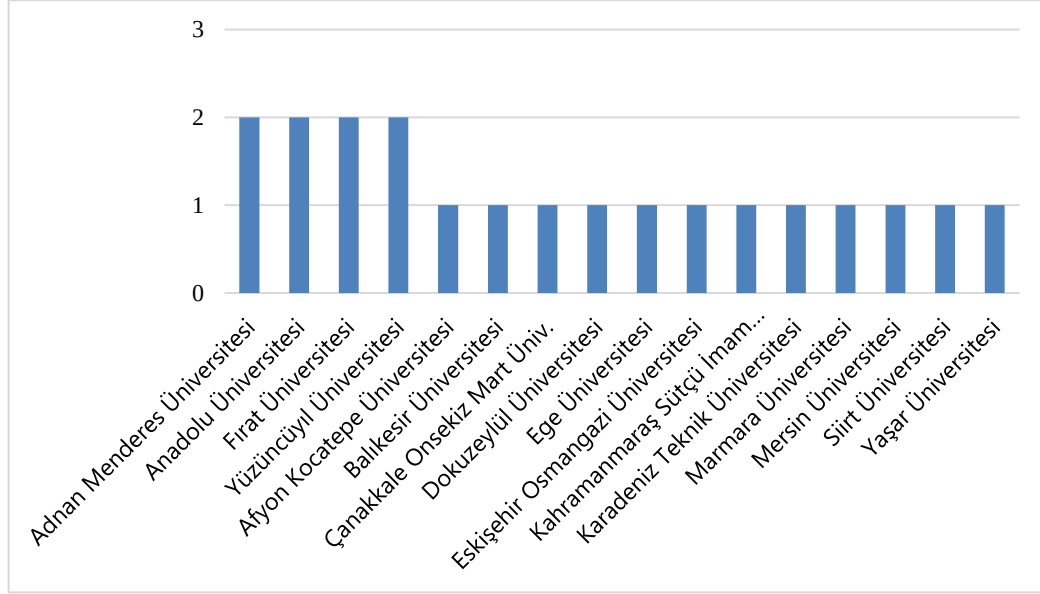
WoS veri tabanında eğitim araştırmaları kategorisinde CBS ile ilgili yayın yapan yazarların çalıştığı veya desteklediği kurum sayısı oldukça fazla olup (f=1.220) yapılan sıralamaya göre grafik 3’te yayın sayısı 10’dan fazla olan kurumlar verilmiştir.



Grafik 3: Eğitim araştırmaları kategorisinde CBS ile yayın yapan yazarların çalıştığı veya desteklediği kurumların yayın sayısı 10’dan fazla olan kurumlar

Grafik 3’e göre eğitim alanında CBS ile ilgili olarak yayın yapan yazarların çalıştığı veya desteklediği kurumların başında Pensilvanya Commonwealth Yüksek Öğretim Sistemi (f=18) gelmektedir. Bu kurumdaki sonrasıyla Wuhan Üniversitesi (f=17), Kaliforniya Üniversite Sistemi (f=16), Kaliforniya Eyalet Üniversite Sistemi (f=14) ve Pensilvanya Eyalet Üniversitesi ile Florida Eyalet Üniversite Sistemi (f=13) gelmektedir.

Eğitim alanında CBS ile ilgili olarak yayın yapan yazarların çalıştığı veya desteklendiği kurumlara ilişkin yapılan arama sonucunda listelenen 1.220 kurum içerisinde Türkiye’den 16 tane üniversite yer almakta olup, bu üniversitelerde CBS ile ilgili olarak toplam 20 tane yayın yapılmış veya desteklenmiştir (Grafik 4).



Grafik 4: Eğitim araştırmaları kategorisinde CBS ile yayın yapan yazarların kurumları- Türkiye’deki Üniversiteler

Grafik 4’te de görüldüğü üzere eğitim araştırmaları kategorisinde CBS ile ilgili olarak Türkiye’deki 16 üniversitenin 4’ünde ikiye yayın, 12’sinde ise birer yayın yapılmıştır.

5. Kaynaklar

WoS veri tabanında eğitim araştırmaları kategorisinde CBS içerikli bilimsel çalışmaların yer aldığı kaynak sayısının fazla (f=550) olması nedeniyle çizelge 2’de yalnızca yayın sayısına göre ilk 10 kaynağa yer verilmiştir.

Çizelge 2. CBS içerikli bilimsel yayınların yer aldığı kaynaklar - ilk 10 kaynak -

Kaynak Adı	f	%
Journal of Geography In Higher Education	113	10,05
International Research In Geographical and Environmental Education	53	4,72
International Perspectives on Teaching and Learning with GIS In Secondary Schools	36	3,20
Edulearn Proceedings	33	2,94
Iceri Proceedings	28	2,49
2008 International Workshop on Education Technology and Training and 2008 International Workshop on Geoscience and Remote Sensing Vol 2 Proceedings	25	2,22
Inted Proceedings	25	2,22
2008 International Workshop on Education Technology and Training and 2008 International Workshop on Geoscience and Remote Sensing Vol 1 Proceedings	23	2,05
Advances in Social Science Education and Humanities Research	23	2,05
International Archives of The Photogrammetry Remote Sensing and Spatial Information Sciences	16	1,42

Çizelge 2’de görüldüğü üzere CBS içerikli yayınların yer aldığı kaynakların başında Journal Of Geography In Higher Education (f=113), International Research In Geographical And Environmental Education (f=53), International Perspectives On Teaching And Learning With GIS In Secondary Schools (f=36) ve Edulearn Proceedings (f=33) geldiği görülmektedir.

6. Ülkeler

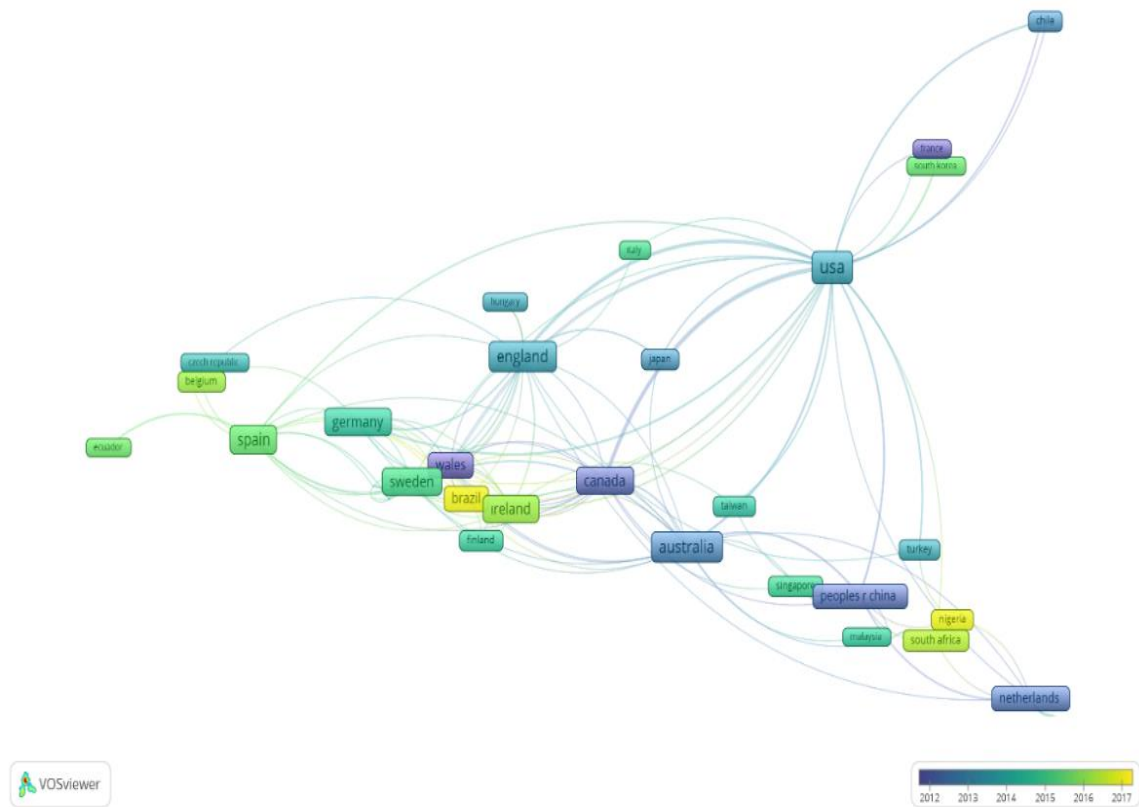
WoS veri tabanında elde edilen verilere göre eğitim araştırmaları kategorisinde CBS içerikli bilimsel yayınların yayımlandığı ülke sayısı 90 tanedir. Yayın sayısının yapıldığı ülke sayısı fazla olduğundan dolayı Çizelge 3’te yayın sayısının en fazla olduğu ilk on ülke verilmiştir.

Çizelge 3. CBS içerikli bilimsel yayınların yayımlandığı ilk on ülke (WoS, Mayıs, 2023).

Ülkeler	f	%
Amerika Birleşik Devletleri	333	30,83
Çin Halk Cumhuriyeti	185	17,13
İspanya	65	6,02
İngiltere	52	4,82
Avustralya	39	3,61
Endonezya	31	2,87
Kanada	25	2,32
Brezilya	21	1,94
Türkiye	20	1,85
Romanya	20	1,85

Çizelge 3'te yer alan verilere göre CBS ile ilgili olarak yayın yapılan ülkelerin başında ABD (f=333), Çin Halk Cumhuriyeti (f=185), İspanya (f=65) ve İngiltere (f=52) gelmektedir. Bu dört ülkede CBS ile ilgili olarak yapılan yayın sayısı toplam yayın sayısının %50'den fazlasını oluşturmaktadır. Türkiye ise en fazla yayın yapılan ülkeler kategorisinde 20 yayınlı Romanya ile birlikte 9. sırada yer almaktadır.

CBS içerikli yayınlarla ilgili olarak ortak yazarlık analizine ait ülkeler arası iş birliği şekil 2’de yer almaktadır. Ülkeler arası işbirliği değişik ülkelerdeki yazar veya araştırmacıların bir çalışmada ortak yazar olarak yer alma durumunu ifade eder.

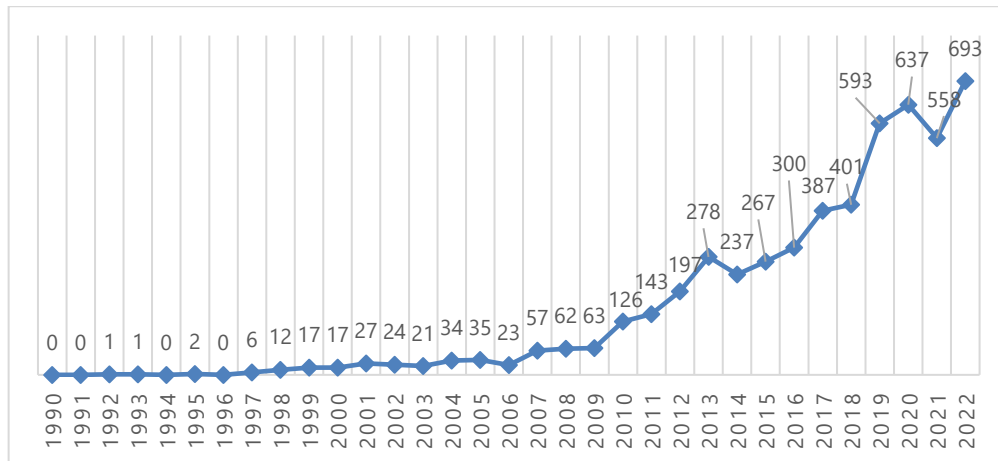


Şekil 2. CBS içerikli bilimsel yayınların ortak yazarlık analizinde ülkeler arası iş birliği

Şekil 2'de yer alan her bir düğüm ülkeleri temsil ederken, düğümün boyutları yayınlanan makaleleri, düğümler arasındaki bağlantı çizgilerinin kalınlığı ise iş birliği boyutunu yansıtmaktadır. Grafiğin okunabilirliğini arttırmak adına VOSviewer programında ülkelerden alıntılanan yayın sayısı en az 3 olarak seçildiğinde bu ülkeler 10 grup altında toplanmakta ve aralarında 137 bağlantı çizgisi bulunmaktadır. Bağlantı sayısına göre Amerika Birleşik Devletleri en fazla (25 bağlantı) sayıya sahip ülkedir. Bu ülkeden sonra, İngiltere (19 bağlantı), Avustralya (18 bağlantı) ve İspanya (16 bağlantı) gelmektedir. Türkiye ise İngiltere Amerika Birleşik Devletleri ve Nijerya ile olmak üzere 3 tane bağlantıya sahiptir.

7. Atıf Dağılımı

CBS ile ilgili eğitim alanında yapılmış çalışmalarla ilgili atıf analizi grafik 5'te verilmiştir.



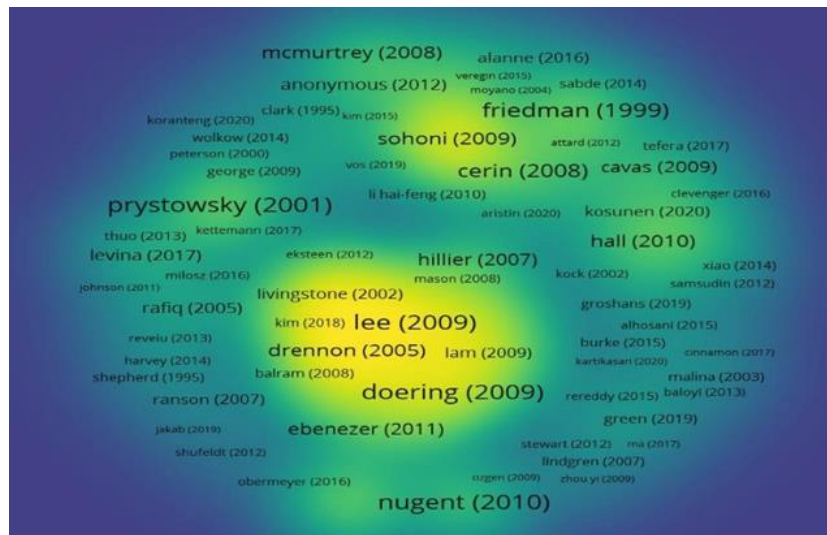
Grafik 5. CBS içerikli yayınların yıllara göre atıf sayısı

WoS veri tabanında eğitim araştırmaları kategorisinde CBS ile ilgili olarak yayımlanan bilimsel çalışmalara ait 1990, 1991, 1994 ve 1996 yılları arasında atıf bilgisi bulunmazken, 1992, 1993 ve 1995 ile 1997-2000 yılları arasında atıf sayıları düşük düzeyde seyretmiştir. 2000'li yıllardan itibaren ise genel olarak atıf sayılarında belirgin bir şekilde artış meydana gelmiştir (Grafik 5).

Atıf sayısındaki bu artış özellikle bilgi iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmelere bağlı olarak CBS'nin Web ve mobil platformlarda yaygın bir şekilde kullanılması ile birlikte CBS ile ilgili olarak yapılan yayın sayısında meydana gelen artış ile ilişkilendirilebilir. Nitekim daha önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi CBS ile ilgili olarak yapılan yayın sayılarında 2000'li yıllardan itibaren bir artış meydana gelmiştir (bkz. Grafik 1).

8. Atıf Analizi

WoS veri tabanında eğitim araştırmaları kategorisinde CBS ile ilgili yayımlanan bilimsel yayınlardan en fazla atıf alan yayınlar şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. CBS ile ilgili yayımlanan bilimsel yayınlardan en fazla atıf alan yayınlar

Şekil 3'te yer alan yayınlarda ait atıfların yoğunluğunun etkisi maviden sarıya doğru artacak şekilde değişmektedir. Buna göre WoS veri tabanından elde edilen verilere göre eğitim araştırmaları kategorisinde CBS ile ilgili yapılan yayınlardan en fazla atıf alan yayın (f=128) Lee, J. & Bednarz, R. tarafından yapılan ve 2009 yılında yayınlanan "Effect of GIS Learning On Spatial Thinking" adlı çalışmadır (Çizelge 4) .

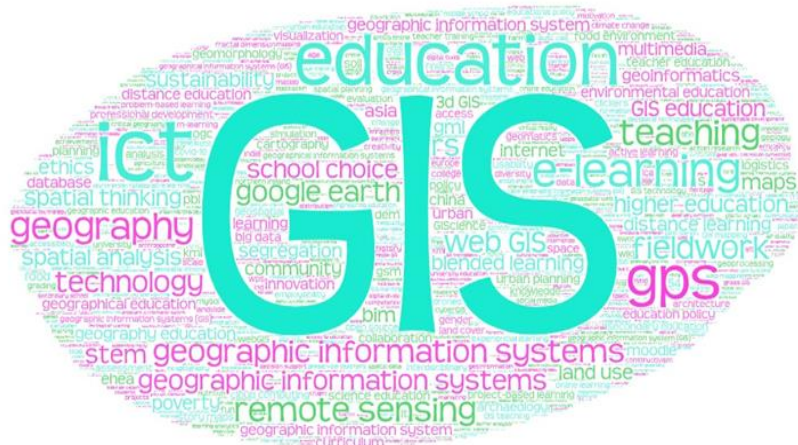
Çizelge 4. CBS ile ilgili yapılan bilimsel yayınlarda en fazla atıf alan ilk on yayın

Sıra No	Yayının Künyesi	Atıf Sayısı
1	Lee, J. & Bednarz, R (2009). Effect of GIS learning on spatial thinking. <i>Journal of Geography in Higher Education</i> , 33(2), 183-198. https://doi.org/10.1080/03098260802276714	128
2	Doering, A., Veletsianos, G., Scharber, C. & Miller, C. (2009). Using the technological, pedagogical, and content knowledge framework to design online learning environments and professional development. <i>Journal of Educational Computing Research</i> , 41(3), 319-346. https://doi.org/10.2190/EC.41.3.d	117
3	Prystowsky, B. J. & Bordage, G. (2011). An outcomes research perspective on medical education: the predominance of trainee assessment and satisfaction. <i>Medical Education</i> , 35(4), 331-336. https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2001.00910.x	108
4	Nugent, G., Barker, B., Grandgenett, N. Adamchuk, V. (2010). Impact of robotics and geospatial technology interventions on youth STEM learning and attitudes. <i>Journal Of Research On Technology In Education</i> , 42(4),91-408. https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782557	107
45	Bernabeo, E.C., Holtman, M. C., Ginsburg, S., Rosenbaum, J. R. & Holmboe, E. S. (2011). Lost in transition: The experience and impact of frequent changes in the inpatient learning environment. <i>Academic Medicine</i> 86(5), 591-598.	98
6	Friedman, C.P., Corn, M., Frisse, M., Hales, J.W. & vd. (1999). Contemporary issues in medicine–Medical informatics and population health: Report II of the medical school objectives project. <i>Academic Medicine</i> 74(2), 130-41.	96
7	Livingstone, D. & Lynch, K. (2000). Group project work and student-centred active learning: two different experiences. <i>Studies in Higher Education</i> . 25(3), 325-345. https://doi.org/10.1080/713696161	93
8	Cerin, E., Leslie, E., Owen, N. & Bauman, A. (2008). An Australian version of the neighborhood environment walkability scale: Validity evidence. <i>Measurement in Physical Education and Exercise Science</i> , 12(1), 31-51. https://doi.org/10.1080/10913670701715190	79
9	Shaw, E., Walpole, S., McLean, M. & vd. (2021). AMEE consensus statement: Planetary health and education for sustainable healthcare. <i>Medical Teacher</i> , 43(3), 272-286. https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1860207	65
10	Hall, K.S. & McAuley, E. (2010). Individual, social environmental and physical environmental barriers to achieving 10 000 steps per day among older women. <i>Health Education Research</i> , 25(3), 478-488. https://doi.org/10.1093/her/cyq019	60

Eğitim araştırmaları kategorisinde CBS ile ilgili yapılan yayınlardan en fazla atıf alan diğer yayınlar ise sırasıyla Doering, A., Veletsianos, G., Scharber, C. & Miller, C. tarafından yapılan ve 2009 yılında yayınlanan "Using The Technological, Pedagogical, And Content Knowledge Framework to Design Online Learning Environments And Professional Development" (f=117), Prystowsky, B. J. & Bordage, G. tarafından yapılan ve 2011 yılında yayınlanan "An Outcomes Research Perspective On Medical Education: The Predominance of Trainee Assessment And Satisfaction" (f=108) ve Nugent, G., Barker, B., Grandgenett, N. Adamchuk, V. tarafından yapılan ve 2010 yılında yayınlanan "Impact of Robotics And Geospatial Technology Interventions On Youth STEM Learning And Attitudes" (f=107) başlıklı çalışmalar çalışmalardır (Çizelge 4).

9. Anahtar Kelimeler

WoS veri tabanında eğitim araştırmaları alanında CBS içerikli bilimsel yayınlarda yer alan anahtar kelimelerle ilgili sıklığı gösteren veriler şekil 4'teki kelime bulutu görselinde sunulmuştur.

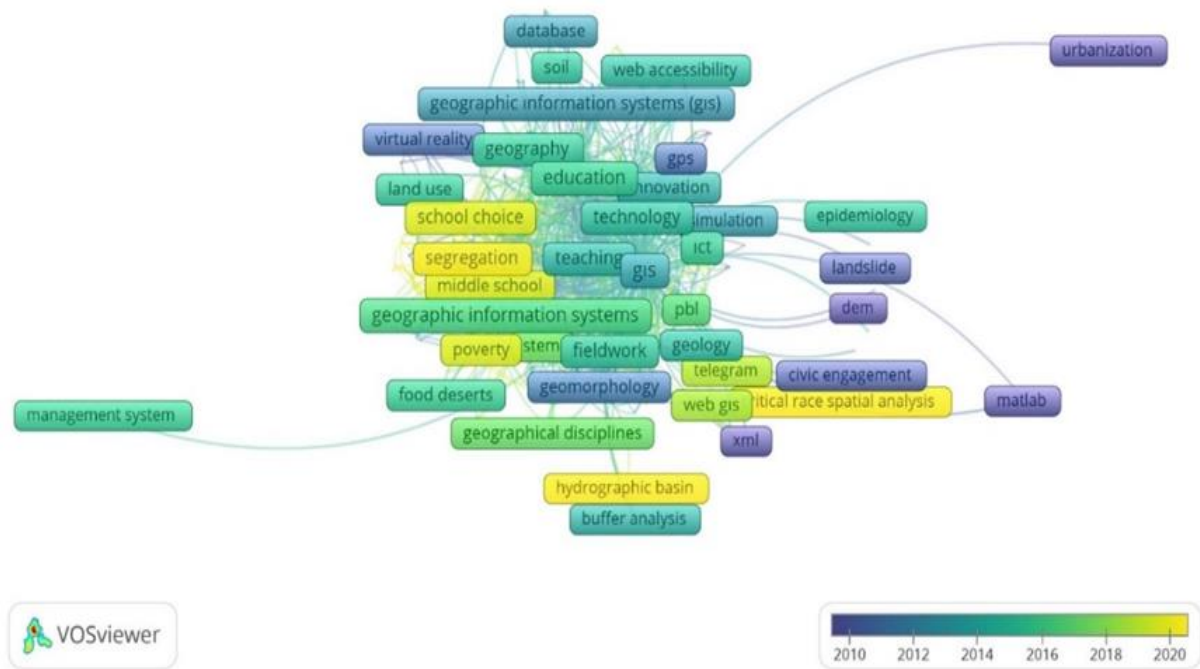


Sekil 4. CBS ile ilgili bilimsel yayınlarda kullanılan anahtar kelimelerin sıklığına ilişkin kelime bulutu

Şekil 4'te yer alan kelime bulutu incelendiğinde CBS ile ilgili yapılan bilimsel yayınlarda en çok GIS (CBS), Geographic Information Systems (Coğrafi Bilgi Sistemleri), education (eğitim), ICT (bilgi ve iletişim teknolojileri) GPS (Global Positioning System), geography (coğrafya), technology (teknoloji), e-learning (e-öğrenme), teaching (öğretim) ve remote sensing (uzaktan algılama) anahtar kelimelerinin kullanıldığı görülmektedir.

CBS içerikli bilimsel yayınlardaki anahtar kelimelerden yararlanılarak tespit edilen araştırma alanları ve aralarındaki ilişkilerin sosyal ağı oluşturulurken grafikte okunabilirliği arttırmak ve analizi kolaylaştırmak için bir anahtar kelimenin minimum oluşum sayısı 2 olarak seçildiğinde 2.752 anahtar kelimenin 383'ü bu eşik değerini (minimum oluşum sayısı 2'yi) aşmaktadır. Başka bir ifadeyle 2.752 anahtar kelimenin 383 tanesi eğitim alanında yapılmış CBS ile ilgili yayınlarda en az iki defa kullanılmıştır. Bu 383 anahtar kelimenin birbirleriyle olan ağ bağlantıları şekil 5'te gösterilmiştir.

Şekil 5 te kare büyüklüğü en çok ele alınan konuyu, sarı alanlar ise güncel konuları ifade etmektedir. Buna göre CBS içerikli bilimsel yayınlar 30 grup altında toplanmış olup bu kümelere arasında toplam 1307 bağlantı bulunmaktadır. Bu gruplarda yer alan anahtar kelimelerden en çok kullanılanlar GIS (CBS) (f=198), Geographic Information Systems (Coğrafi Bilgi Sistemleri) (f=102), education (eğitim) (f=35), remote sensing (uzaktan algılama) (f=23), , geography (coğrafya) (f=21), e-learning (e-öğrenme) (f=21), ve geographical education (coğrafya eğitimi) (f=17) şeklinde sıralanmaktadır. Anahtar kelimelerden bağlantı gücü (bg) en yüksek olanlar ise CBS (bg=153) Coğrafi Bilgi Sistemleri (bg=57), eğitim (bg=33), coğrafya (bg=20), e-öğrenme (bg=19), uzaktan algılama (bg=19), yüksek öğrenim (bg=16), coğrafya eğitimi (bg=15), teknoloji (bg=15) şeklinde sıralanmaktadır. Bağlantı gücü unsurlar arasındaki benzerlik, ilişki ve ortaklık potansiyelini ifade etmektedir (Saf, 2023).



Şekil 5. *Anahtar kelimelerin sosyal ağ analizi*

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bibliyometrik analiz bir alanda gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların yayın sayısı, yayınların gerçekleştirildiği ülkeler, yayın türü, yayın dili, ortak yazarlık gibi birçok parametreler açısından incelenmesine olanak sağlayan bir analiz tekniğidir. Bunun yanı sıra bir alanda meydana gelen değişimlerin, eğilimlerin belirlenmesi ve o alanda çalışmalar gerçekleştirecek olan araştırmacılara yol göstermesi açısından da önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı Web of Science (WoS) veri tabanında indekslenen CBS içerikli bilimsel araştırmaların bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmesidir. Tarama sonucunda elde edilen 121.763 yayından 2023 yılı hariç olmak üzere eğitim/eğitim araştırmaları kategorisinde yer alan 1.124 akademik

çalışma araştırmancının veri setini oluşturmuştur. Ulaşılan 1.124 adet akademik çalışma bibliyometrik göstergeler açısından incelenerek mevcut eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır.

WoS veri tabanında eğitim araştırmaları kategorisinde CBS ile ilgili yayımlanan akademik çalışmalar 1990-2022 yılları arasında dağılım göstermektedir. Bu yıllar arasında yapılmış olan CBS ile ilgili akademik çalışmalarda 2000'li yılların başından itibaren belirgin bir biçimde artış gerçekleşmiş olup, en fazla yayın 2009 ve 2012 yıllarında yapılmıştır. [Tian, Wen ve Hong \(2008\)](#) yapmış oldukları çalışmada CBS araştırmalarında son on yılda bir artış olmakla birlikte özellikle 2000 ve 2003 yıllarında bu artışın bariz şekilde görüldüğünü ifade etmişlerdir.

WoS veri tabanında eğitim araştırmaları kategorisinde CBS ile ilgili yayımlanan akademik çalışmalar en fazla İngilizce (% 92,97) olarak hazırlanmıştır. İngilizceyi sırasıyla İspanyolca, Portekizce ve Çince dilleri takip etmektedir. [Mohamad, Masrek ve Rasam \(2013\)](#) yapmış oldukları çalışmada CBS'nin bilimsel üretimi ile ilgili olarak gerçekleştirilen yayınların en fazla İngilizce dilinde hazırlandığı ve İspanyolcanın da Almancadan sonra üçüncü sırada olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan birçok araştırmacı tarafından [[Bozdoğan, Şahinpinar & Karatekin \(2023\)](#), [Bozdoğan & Sönmez \(2022\)](#), [Yeşiltaş & Cantürk \(2022\)](#), [Yeşiltaş & Yilmazer \(2021\)](#), [Yeşiltaş & Evci \(2021\)](#), [Liu, Zhang & Hong \(2011\)](#), [Bordons & Barrigón' \(1992\)](#)] farklı konular üzerine yapılmış bibliyometrik analiz çalışmalarında da yayınların en fazla İngilizce dilinde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. CBS ile ilgili İngilizce dilinde yapılan yayın sayısının fazla olmasının sebebi bir bilim dili olarak İngilizcenin yaygın bir şekilde kullanılmasından ve WoS veri tabanlarında indekslenen dergilerin yayın dili olarak bu dili tercih etmesinden kaynaklanmaktadır ([Bozdoğan, Şahinpinar & Karatekin, 2023](#); [Yeşiltaş ve Yilmazer, 2021](#)). WoS'ta eğitim araştırmaları kategorisinde CBS ile ilgili Türkçe hazırlanmış herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

WoS veri tabanında eğitim araştırmaları kategorisinde CBS içerikli akademik çalışmaların büyük bir kısmını makaleler oluşturmaktadır. Makalelerden sonra en sık yapılan yayın türünü bildiri, kitap bölümü ve editoryal metinler oluşturmaktadır. [Mohamad, Masrek ve Rasam \(2013\)](#) yapmış oldukları CBS'nin bilimsel üretimi üzerine gerçekleştirilen yayınların bibliyometrik analizi adlı çalışmada 2002-2021 yılları arasında yapılmış yayın türlerinin en fazla makale ve bildiri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. [Sönmez & Bozdoğan \(2020\)](#), [Karagöz & Şeref \(2019\)](#), [Yeşiltaş & Cantürk \(2022\)](#), [Yeşiltaş & Yilmazer \(2021\)](#), [Yeşiltaş & Evci \(2021\)](#) de eğitim alanında farklı konular üzerine yapmış oldukları bibliyometrik analiz ile ilgili çalışmalarında benzer sonuca ulaşmışlardır.

WoS veri tabanında eğitim araştırmaları kategorisinde CBS ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaları gerçekleştiren yazar kurumları veya destekleyen kurum sayısı oldukça fazladır (f= 1220). CBS ile ilgili yayın yapan yazarların çalıştığı veya desteklendiği kurumların başında Pensilvanya Commonwealth Yüksek Öğretim Sistemi, Wuhan Üniversitesi (Çin Halk Cumhuriyeti) ve Kaliforniya Üniversite Sistemi gelmektedir. Bu kategoride Türkiye'den ise sadece 16 tane üniversite yer almakta olup bu üniversitelerin başında ikiye yayınla Adnan Menderes Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Fırat Üniversitesi ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi gelmektedir.

WoS veri tabanında eğitim araştırmaları alanında CBS içerikli bilimsel çalışmaların en fazla yer aldığı kaynak *Journal Of Geography In Higher Education* ve *International Research In Geographical And Environmental Education* dergileridir.

WoS veri tabanında eğitim araştırmaları alanında CBS ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yayımlandığı ülkelerin başında Amerika Birleşik Devletleri gelmektedir. Çin Halk Cumhuriyeti, İspanya ve İngiltere, ABD'den sonra en fazla çalışma yayımlayan ülkelerdendir. [Tian, Wen & Hong \(2008\)](#), [Mohamad, Masrek ve Rasam \(2013\)](#) diğer kategorilerde yayımlanmış CBS içerikli çalışmalarla ilgili olarak yaptıkları bibliyometrik analiz çalışmada büyük oranda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Türkiye ise bu sıralamada CBS ile ilgili en fazla çalışmanın yayımlandığı ilk on ülke arasında yer almakta olup, 20 yayımla Romanya ile birlikte dokuzuncu sırada yer almaktadır.

WoS veri tabanında eğitim araştırmaları alanında CBS ile ilgili olarak yayımlanan bilimsel çalışmalardaki ortak yazarlık analizinde ülkeler arası iş birliğinde Amerika Birleşik Devletleri en fazla iş birliğine sahip ülkedir. Amerika Birleşik Devletleri'nden sonra sırasıyla İngiltere, Avustralya ve İspanya en fazla iş birliğine sahip ülkelerdendir. Türkiye ise İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri ve Nijerya ile olmak üzere 3 tane bağlantıya sahiptir. Buna göre Türkiye'nin ortak yazarlık analizinde ülkeler arası iş birliğinde

nispeten daha az bağlantıya sahip olduğu söylenebilir. Türkiye'nin CBS içerikli akademik yayınlarda ülkeler arası ortaklığının az olması, bu alandaki çalışmalarda önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

WoS veri tabanında eğitim araştırmaları alanında CBS üzerine yayımlanan bilimsel çalışmalara ait 1990, 1991, 1994 ve 1996 yıllarında kayıtlı bir atıf bilgisinin olmadığı, 1992, 1993 ve 1995 ile 1997-2000 yılları arasında atıf sayılarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Atıf sayılarının bu kadar az olmasının sebebi belirtilen yıllarda CBS ile ilgili yapılmış yayınların az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir diğer neden ise o dönemdeki şartlar düşünüldüğünde yapılan yayınlara erişimdeki güçlükler olabilir. 2000'li yıllardan sonra ise CBS içerikli yayınlara yapılan atıf sayılarında genel olarak bir artış meydana gelmiştir. Bu artışta CBS ve bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesine bağlı olarak son yıllarda CBS'nin eğitimde yaygın olarak kullanılmasıyla birlikte eğitim alanında CBS içerikli yayın sayılarının da artmasının etkili olduğu söylenebilir.

WoS veri tabanında eğitim araştırmaları alanında CBS içerikli bilimsel yayınlar içerisinde en fazla atıf alan yayın (f=128) Lee, J. & Bednarz, R. tarafından yapılan ve 2009 yılında yayınlanan "Effect of GIS Learning on Spatial Thinking" adlı çalışmadır. Bu çalışmadan sonra Doering, A., Veletsianos, G., Scharber, C. & Miller, C. tarafında yapılan ve 2009 yılında yayınlanan "Using The Technological, Pedagogical, and Content Knowledge Framework to Design Online Learning Environments and Professional Development" (f=117), Prystowsky, B. J. & Bordage, G. tarafından yapılan ve 2011 yılında yayınlanan "An Outcomes Research Perspective on Medical Education: The Predominance of Trainee Assessment and Satisfaction" (f=108) ve Nugent, G., Barker, B., Grandgenett, N. Adamchuk, V. tarafından yapılan ve 2010 yılında yayınlanan "Impact of Robotics and Geospatial Technology Interventions on Youth STEM Learning and Attitudes" (f= 107) en fazla atıf alan çalışmalardır. Bu çalışmalara yapılmış atıf sayıları 100'ün üzerindedir.

WoS veri tabanında eğitim araştırmaları kategorisinde CBS ile ilgili yayımlanan akademik çalışmalarda GIS (CBS), Geographic Information Systems (Coğrafi Bilgi Sistemleri), education (eğitim), ICT (bilgi ve iletişim teknolojileri) GPS (Global Positioning System), geography (coğrafya), technology (teknoloji), e-learning (e-öğrenme), teaching (öğretim) ve remote sensing (uzaktan algılama) en fazla kullanılan anahtar kelimelerdir. Anahtar kelimeler akademik bir çalışmada ele alınan konu ve yayının içeriği hakkında okuyucuya ve araştırmacılara fikir vermektedir. Bu çalışmada analiz edilen çalışmaların CBS içerikli olması ve WoS'ta eğitim kategorisinin seçilmesinden dolayı anahtar kelime sıklığının CBS, öğrenme ve coğrafya ile ilgili olması olağan bir durum olarak değerlendirilmektedir. Grafikte okunabilirliği arttırmak ve analizi kolaylaştırmak için bir anahtar kelimenin minimum oluşum sayısı 2 olacak şekilde yapılan anahtar kelime sosyal ağ analizinde 2.752 anahtar kelimenin 383'ünün bu eşik değerini aştığı belirlenmiştir. Anahtar kelime sosyal ağ analizinde eğitim kategorisinde yer alan bilimsel yayınların 30 küme altında gruplandığı, bu kümelerde en sık yer alan anahtar kelimelerin sırasıyla GIS (CBS), Geographic Information Systems (Coğrafi Bilgi Sistemleri), education (eğitim), remote sensing (uzaktan algılama), geography (coğrafya), e-learning (e-öğrenme) ve geographical education (coğrafya eğitimi) olduğu belirlenmiştir. Anahtar kelimelerden bağlantı gücü (bg) en yüksek olanların ise sırasıyla GIS (CBS), Geographic Information Systems (Coğrafi Bilgi Sistemleri), education (eğitim), e-learning (e-öğrenme), remote sensing (uzaktan algılama), geographical education (coğrafya eğitimi) ve technology (teknoloji) olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak bu araştırmada WoS veri tabanında eğitim araştırmaları kategorisinde ulaşılabilen CBS ile ilgili yayınlar; sayısı, dili ve türü, bu alanda yayın yapan yazarların çalıştığı veya desteklendiği kurumlar, kaynak türleri, katkı sağlayan ülkeler, ülke işbirlikleri, atıf analizi ve anahtar kelimeler gibi birçok bileşene göre incelenerek mevcut araştırmaların eğilimleri ile ilgili bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırmanın verileri Web of Science (WoS) veri tabanında eğitim araştırmaları kategorisinde ulaşılabilen CBS içerikli akademik çalışmalara ilişkin verilerle sınırlandırılmıştır. Benzer konuda Scopus, EBSCO, Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar gibi farklı veri tabanlarından elde edilen verilerle çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırmanın kapsamı genişletilerek WoS veya diğer farklı veri tabanlarına dayalı olarak eğitim araştırmaları kategorisi dışındaki disiplinlerde de CBS ile ilgili yapılmış çalışmaların eğilim ve trendlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Araştırmada ortak yazarlık analizinde Türkiye'nin ülkeler arası iş birliğinde az bağlantıya sahip sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle CBS üzerine çalışan Türkiye'deki araştırmacıların diğer ülkelerdeki araştırmacılar ile iş birliğine dayalı bir biçimde çalışmalarını gerçekleştirmeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akbaba, B. & Karaca, A. (2021). Tarih eğitimi üzerine yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi. İçinde A. Altunçekiç (Ed.), Covid 19 pandemi etkisinde eğitim ve uzaktan eğitim araştırmaları (s.13-30). Gazi Kitabevi.
- Aksoy, B., Bozdoğan, K. & Sönmez, Ö. F. (2021). An evaluation of the publications in the field of geography education: Bibliometric analysis based on the web of science database. *Review of International Geographical Education Online*, 11(2), 540-557. <https://doi.org/10.33403/rigeo.724741>
- Almalı, H. & Yeşiltaş, E. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konularının Web 2.0 teknolojileri kullanılarak öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi (TÜBİAD)*, 5 (2), 165-182.
- Birkle, C., Pendlebury, D. A., Schnell, J., & Adams, J. (2020). Web of Science as a data source for research on scientific and scholarly activity. *Quantitative Science Studies*, 1(1), 363-376. https://doi.org/10.1162/qss_a_00018
- Bordons, M., & Barrigón, S. (1992). Bibliometric analysis of publications of Spanish pharmacologists in the SCI (1984-89). *Part II. Scientometrics*, 25(3), 425-446.
- Bozdoğan, K. (2020). A Bibliometric analysis of educational studies about "museum education". *Participatory Educational Research*, 7(3), 161-179. <https://doi.org/10.17275/per.20.40.7.3>
- Bozdoğan, K. & Sönmez, Ö. F. (2023). Tarih eğitimi üzerine yapılan eğitim araştırmaları makalelerinin bibliyometrik analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 16-28. <https://doi.org/10.30703/cije.1104813>
- Bozdoğan, K., Şahinpinar, D. & Karatekin, E. (2023). Çevre okuryazarlığı alanında yayınlanan eğitim araştırmaları makalelerinin bibliyometrik analizi. *Turkish Studies - Education*, 18(1), 27-44. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.63833>
- Burrough, P. A. & McDonnell, R. A. (1998). *Principles of Geographical Information Systems*. New York: Oxford University Press.
- By, R. A. (2001). A gentle introduction to GIS. In R. A. de By (Eds.), *Principles of Geographic Information Systems* (p. 26-63). Enschede: The International Institute for Aerospace Survey and Earth Sciences (ITC).
- Cooper, I. D. (2015). Bibliometrics basics. *Journal of the Medical Library Association (JMLA)*, 103(4), 216-218. <http://dx.doi.org/10.3163/1536-5050.103.4.013>
- Demir, H. & Erigüç, G. (2018). Bibliyometrik bir analiz ile yönetim düşünce sisteminin incelenmesi. *İş ve İnsan Dergisi*, 5(2), 91-114.
- Dikmen, M., & Tuncer, M. (2018). Bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin meta-analizi: Son 10 yılda yapılan çalışmaların incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9 (1), 97-121. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.334733>
- Düzgün, H. Ş. (2005). Madencilikte Coğrafi Bilgi Sistemleri ve yardımcı teknolojiler. Ş. Eskikaya, C. Karpuz, M. A. Hindistan & N. Tamzok (Edt.), *Maden Mühendisliği Açık Ocak İşletmeciliği El Kitabı* içinde (s. 315-335). Ankara: TMMOB Maden Mühendisleri Odası Yayınları.
- Gökçen, D. & Arslan, M. (2022). Türkçe eğitimi araştırmalarına genel bir bakış: Bibliyometri çalışması. *Journal Of Research In Turkic Languages*, 1(1), 39-56.
- Güngör, M. (2022). Uzaktan algılama ve Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) alanında yayınlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, Dijitalleşme Özel Sayısı*. 287-305.
- İnan, B., Sucu, F., Toy, K & Kezer, Z. (2017). *MapInfo Pro 64 bit Eğitim Kitabı* (1. bs.). Ankara: Renkform Matbaa.
- Kankam, P. K., Okyere, E. K. & Awuah, P. (2020). A bibliometric study of mphill theses at the Department of Information Studies, University of Ghana (2000 – 2018). *Library Philosophy and Practice* (e-journal). https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/4282?utm_source=digitalcommons.unl.edu%2Flibphilprac%2F4282&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages Erişim tarihi: 08.06.2023.
- Kapluhan, E. (2014). Coğrafi Bilgi Sistemleri'nin (CBS) Coğrafya Öğretiminde Kullanımının Önemi Ve Gerekliliği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 34-59. <https://doi.org/10.14781/mcd.85148>
- Karaca, A. & Akbaba, B. (2022). Tarih, coğrafya ve eğitim araştırmalarında toplumsal bellek konulu makalelerin bibliyometrik analizi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(2), 145-163. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1167472>

- Karagöz, B. & Şeref, İ. (2019). Yunus Emre ile ilgili araştırmaların bibliyometrik analizi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 27, 123-141.
- Karasakaloğlu, B. (2020). İnanç turizmi alanındaki çalışmaların bibliyometrik analizi. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1010-1027. <https://www.tutad.org/index.php/tutad/article/view/221>
- Küpçü, S. (2019). Temel Kavramlar. A. Çabuk & H. Uyguçgil (Edt.), *Coğrafi Bilgi Sistemleri* içinde (s. 2-49). Eskişehir: Anadolu Üniv. Yay. Yayın No: 3161.
- Liu, X., Zhang, L., & Hong, S. (2011). Global biodiversity research during 1900–2009: Abibliometric analysis. *Biodiversity and Conservation*, 20(4), 807-826.
- Mohamad, A. N., Masrek, M. N. & Rasam, A. R. B. A (2013, March). A Bibliometric Analysis On Scientific Production Of Geographical Information System (GIS) in Web of Science. *International Conference of Information and Communication Technology (ICoICT)*. Bandung, Indonesia. <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=6574584>
- Okuba, Y. (1997). *Bibliometric indicators and analysis of research systems: methods and examples*. Paris: OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/208277770603>
- Öncü, M. A., Ateş, E., Fidan, S. & Yılmaz, M. (2022). 30 years of geographic information systems studies in turkey: a bibliometric analysis (1990-2020). *Turkish Journal of Geographic Information Systems*, 4(2), 79-86.
- Özsarı, G. C. (2022). *Çevre sağlığı konusunda yapılmış çalışmaların bibliyometrik analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniv. Aydın, Türkiye.
- Saf, H. H. (2023). Popülizm ve sosyal medyayla ilgili çalışmaların bibliyometrik analizi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 10(1), 283-304 <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.1168214>
- Sarıgül, O. (2021). Yaşantımızın vazgeçilmez araçları: Haritalar. H. Koç & A. Ergün (Edt.) *Bilginin Görsel İfadesi Haritalar* içinde (s. 2-32). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, Ö. F. & Bozdoğan, K. (2020). Bibliometric analysis of values education researches based on web of science database. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1543-1577.
- Sönmez, V. & Alacapınar, G. F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tecim, V. (2008). *Coğrafi Bilgi Sistemleri: Harita Tabanlı Bilgi Yönetimi* (1. bs). Ankara: Renk Form Ofset.
- Tian, Y., Wen, C. & Hong, S. (2008). Global scientific production on GIS research by bibliometric analysis from 1997 to 2006. *Journal of Informetrics*, 2, 65-74.
- Toprakçı, E. (2006). Obstacles in integration of the schools into information and communication technologies according to the opinions of the teachers and principals of primary and secondary schools in Turkey, *thee-Journal of Instructional Science and Technology (e-JIST)*, 9(1), 1-16. Retrieved: https://ascilite.org/archived-journals/e-jist/docs/vol9_no1/papers/commentary/toprakci.htm
- Toprakçı, E. (2007). The profiles of the use of the internet for study purposes among university students, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. TOJET 6(3), 129-145 ERIC No: ED500215 Full Paper: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102629.pdf>
- Yeşiltaş, E. & Cantürk, A. (2022). Sosyal bilgiler eğitiminde oyunların kullanımına ilişkin araştırmaların eğilimleri: 1971 – 2021. *Journal of History School*, 61, 4434-4466.
- Yeşiltaş, E. & Evci, N. (2021). Eğitimde bilgisayar okuryazarlığı çalışmalarının bibliyometrik bir analizi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 223-242. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2021.07.03.001>
- Yeşiltaş, E. & Yilmazer, A. (2021). Eğitimde medya okuryazarlığı ile ilgili araştırmalara yönelik bibliyometrik bir analiz. *OPUS International Journal of Society Researches*, Eğitim Bilimleri Özel Sayısı, 4903-4929. <https://doi.org/10.26466/opus.935547>
- Yomralıoğlu, T. & Çelik, K. (1994). *GIS? 1. Ulusal Coğrafi Bilgi Sistemleri Sempozyumu Bildiriler* (s. 21-32). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniv.

Prospective Teachers' Lifelong Learning Competences and Their Determinants

Dr. Akın Karakuyu

Hatay Mustafa Kemal University - Türkiye

ORCID: 0000-0001-7370-5464

karakuyuakin@gmail.com

Abstract

Learning is a concept that is not only aimed at a certain time or process but continues throughout life. It is important for prospective teachers who will undertake teaching in their professional lives and have a leading role in adapting to changes, to have lifelong learning competencies. In this context, the study aimed to reveal the lifelong learning competencies and determinants of prospective teachers. The research was carried out with the case study method. The design of the research is the nested multiple case design. In this context, 7 experts by using the criterion sampling technique and 104 pre-service teachers by using the appropriate sampling technique were included in the study group. Data were collected with a semi-structured interview form developed by the researcher and a lifelong learning proficiency questionnaire. Expert opinion was taken for the reliability of the data collection tools and the Cronbach alpha reliability coefficient of the survey was calculated. The Cronbach alpha reliability coefficient of the survey was calculated as .824. Data were analyzed using content analysis, percentage, frequency and mean analysis. In the content analysis, the opinion agreement rate between the two coders was examined and the opinion agreement was determined as 83.3%. According to the results of the research, lifelong learning competencies of prospective teachers are moderate. Experts have stated that prospective teachers must have the competencies to learn to learn and use technology consciously in order to be lifelong learners. They also state that a lifelong learning course is needed so that they can use their lifelong learning competencies, improve themselves and adapt to innovations, and that emphasis should be placed on practice by integrating them with other courses. As a result of the research, lifelong learning course can be recommended as a compulsory course in all departments in education faculties.

Keywords: Lifelong learning, Lifelong learning competences, Pre-service teachers, Learning



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 41-56

Research Article

Received: 2023-07-11

Accepted: 2023-09-30

Suggested Citation

Karakuyu, A. (2023). Prospective Teachers' lifelong learning competences and their determinants, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 41-56. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1325624>

Extended Abstract

Problem: Rapid innovations in the field of science and technology have certain effects on economic, educational and social systems. Nowadays, information is constantly renewed and used, shared, evaluated and stored through technology. It has become a necessity for educated individuals to have the skills to access, organize, evaluate and communicate information (Toprakçı, 2005). The differentiation of learning needs of individuals, the development and widespread use of communication technologies, the increase in technological opportunities, and the changing expectations of the business world from employees have been effective in the emergence of the concept of lifelong learning (Knapper & Cropley, 2000).

Lifelong learning is not just about learning knowledge. According to Chapman et al. (2005), lifelong learning aims at a highly skilled workforce, democracy for the whole society, and a quality life to be offered to individuals. In this context, the study aimed to reveal the lifelong learning competencies and determinants of prospective teachers. For this purpose, the main problem of the research is "What are the lifelong learning competencies and determinants of prospective teachers, according to the opinions of experts and teacher candidates?", and the sub-problems are "What are the determinants of the lifelong learning competencies of prospective teachers, according to the opinions of experts?" and "What are the lifelong learning competencies of prospective teachers, according to their opinions?" was determined as .

Method: In line with the purpose of the study, data diversification was made by use of literature review, interview form with experts and questionnaire. In this context, the study was carried out with the case study method. Case studies are studies in which researchers examine a situation in depth and in detail by using multiple data collection tools such as observation, interview, questionnaire, scale and document, and by going to data diversity (Creswell, 2007). In the study, the holistic single case design was used as a design. The design of the research is the nested multiple case design.

In the study, the study group was determined according to the criterion sampling technique. Criterion sampling is the type of sampling in which people with certain criteria are included in the sample according to the problem situation of the research while choosing the sample group (Büyüköztürk et al., 2011). Among the participants whose expert opinion was taken, the criteria were determined as having done scientific work in the field of lifelong learning, and being educated at the faculty of education and voluntary participation from the students. In addition, opinions were taken from 104 pre-service teachers determined by convenient sampling technique in order to get opinions from the pre-service teachers.

In the study, data diversity was tried to be used by using different data collection tools to collect data. In this context, the deficiencies revealed in the studies on lifelong learning in the literature, the semi-structured interview form developed by the researcher and the lifelong learning competency questionnaire developed by the researcher were used as data collection tools. The cronbach alpha reliability coefficient of the questionnaire is .824.

After the opinions obtained from the experts were deciphered as text, they were analyzed by content analysis. Content analysis is to analyze the content of texts or messages in an objective, measurable and verifiable way (Fiske, 1996). Opinions obtained from pre-service teachers were analyzed as average, percentage and frequency. Since the questionnaire is arranged as a 5-point Likert, the scores obtained from each question are between 1-5. When we divide the scores of the prospective teachers from the survey into 3, 1.00-2.32 is low, 2.33-3.65 is medium, and 3.66-5.00 is high.

Many different measures were taken to ensure validity and reliability in the research. To ensure validity; while preparing the data collection tools, precautions were taken such as explaining the process, explaining the expert opinions and the arrangements made in this direction, quoting directly from the opinions of the participants, explaining the method and the sample group with their justifications, and explaining the analysis of the data.

To ensure reliability in the research; measures such as preventing data loss, presenting the findings in an objective way without commenting, and calculating the agreement of opinion were taken. Miles and Huberman's (1994) vision agreement formula was used for the agreement of opinion. According to this formula, the opinion agreement rate between the two coders in the content analysis of the study was determined as 83.3%.

Findings: Experts stated that in order to improve the lifelong learning skills of pre-service teachers, they should give lectures under the theory theme (f: 4) and give them the opportunity to practice under the practical theme (f: 4).

On the question of what pre-service teachers need to become lifelong learners, the experts expressed their opinions as learning to learn (f:4), using technology (f:3) and European Union key competencies (f:1) under the theme of lifelong learning competency. The answers given by the experts on how pre-service teachers can use their lifelong learning skills in their professional lives are as self-development (f:5) and adaptation to innovations (f:2) under the theme of transformation. Experts evaluate the deficiencies in the field of lifelong learning as lack of courses (f:4) and lack of acquisition (f:2). Experts stated that it should be given as a separate course under the necessary theme of the lifelong learning course in education faculties (f:4) and integrated into the related courses (f:3).

Among the reverse items, the lowest average of the prospective teachers was 4.25, "I partially know what my rights and responsibilities are as a citizen" and the highest was 1.74, "There is no need for communicative skills such as written, verbal, gestures and mimics to communicate in my mother tongue". In the non-reversed items, the highest average is 4.60, "I show respect and interest in different ideas, beliefs, feelings, thoughts and cultures" and the lowest average is 2.66, "I have the four basic skills of speaking, writing, listening and understanding in a foreign language".

From the sub-dimensions of the pre-service teachers' lifelong learning competencies survey; pre-service teachers' levels for digital competence and learning to learn competence were high, while other sub-dimensions were moderate. The lifelong learning proficiency levels of pre-service teachers are moderate for the survey in general.

Suggestions and Conclusions: In the research, experts stated that in order for pre-service teachers to develop their lifelong learning skills, it should be given as a course in faculties and practices related to lifelong learning should be included. In the literature, [Scheuch, Shouping and Gaston \(2009\)](#) stated that with creative activities, [Kilag et al. \(2023\)](#) stated that an environment where candidates can gain practice and experience, and [Gedik and Sarpkaya Aktaş \(2016\)](#) stated that environments that can increase their skills are necessary.

Within the scope of the study, data were collected by using the lifelong learning competency questionnaire developed by the researcher with 104 pre-service teachers and the opinions of the pre-service teachers were determined. The dimensions of learning to learn and digital competencies of prospective teachers were determined as high level, while other dimensions and the overall scale were determined as medium level. Similarly, [Gencel \(2013\)](#) stated that the areas in which pre-service teachers feel the most inadequate in lifelong learning are communication in a foreign language and social and civic competences. It is expected that pre-professional lifelong learning competencies and the elements that make up it are at a high level so that they can be helpful and role models for learners, conduct research and learn, and catch up with changes. For these reasons, it is a necessity that both lifelong learning courses should be given in education faculties and that they should be associated with related courses. [Selvi \(2011\)](#) stated that pre-service teachers in Turkey graduated from education faculties without gaining lifelong learning skills; [Scheuch, Shouping, and Gaston \(2009\)](#) stated that universities have a culture of research, innovation, change and creativity.

In Turkey, Lifelong Learning and Adult Education Departments were established within education faculties in 2016. There is no undergraduate level education in these departments. In some universities, postgraduate education is provided, and it is seen that lifelong learning is included as a course in these universities. Out of 84 universities with education faculties, only 21 universities, that is 25%, have lifelong learning courses. At the undergraduate level, the course is compulsory in only one university, while it is optional in others. In this context, it stands out as a deficiency that lifelong learning courses are not given enough place in education faculties.

As a result, it can be said that there is a need for lifelong learning courses in education faculties according to expert and student opinions and studies in the literature. In the face of the changing conditions of the day, it can be suggested that the lifelong learning course should be given as a compulsory course in faculties in order to renew themselves, to catch up with the changes, to be a role model for the learners in their professional life, and to gain knowledge and competencies for their professional development

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri ve Belirleyicileri

Dr. Akın Karakuyu

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0001-7370-5464

karakuyuakin@gmail.com

Özet

Öğrenme, sadece belli bir zamana veya sürece yönelik değil tüm hayat boyu devam eden bir kavramdır. Özellikle bilginin değişken bir yapı gösterdiği günümüzde bireylerin hem meslek hem de sosyal hayatına uyum sağlayabilmesi yaşam boyu öğrenme ile mümkündür. Meslek yaşantısında öğretme işini üstlenecek ve değişimlere uyum sağlamada öncü olma rolleri olacak öğretmen adayları için yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olmaları önemlidir. Bu kapsamda çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini ve belirleyicilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, durum çalışması yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın deseni ise iç içe çoklu durum desendir. Bu kapsamda ölçüt örnekleme tekniği kullanarak yaşam boyu öğrenme alanında çalışma yapmış 7 uzman ve uygun örnekleme tekniği kullanarak 104 öğretmen adayı çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yaşam boyu öğrenme yeterlik anketi ile toplanmıştır. Veri toplama araçlarının güvenilirliği için uzman görüşü alınmış ve anketin cronbach alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Anketin cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.824 olarak hesaplanmıştır. Veriler, içerik analizi, yüzde, frekans ve ortalama analizleri kullanarak çözümlenmiştir. Yapılan içerik analizinde iki kodlayıcı arasındaki görüş uyum oranına bakılmış ve görüş uyumu %83,3 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri orta düzeydedir. Uzmanlar, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen olabilmeleri için öğrenmeyi öğrenme ve teknolojiyi bilinçli bir şekilde kullanabilme yeterliklerine sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme yeterliklerini kullanabilmeleri için kendilerini geliştirme ve yeniliklere uyum sağlayabilmeleri bunun içinde yaşam boyu öğrenme dersine ihtiyaç olduğunu ve başka derslerle entegre edilerek uygulamaya ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Araştırmanın sonucunda yaşam boyu öğrenme dersi eğitim fakültelerinde bütün bölümlerde zorunlu ders olarak önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, Öğretmen adayları, Öğrenme



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 41-56

Araştırma Makalesi

44

Gönderim: 2023-07-11
Kabul: 2023-09-30

Önerilen Atıf

Karakuyu, A. (2023). Öğretmen adaylarının ömür boyu öğrenme yeterlilikleri ve belirleyicileri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 41-56. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1325624>

GİRİŞ

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı yeniliklerin ekonomik, eğitimsel ve sosyal sistemler üzerinde belirli etkileri bulunmaktadır. Artık bilgi sürekli yenilenmekte olup, teknoloji vasıtasıyla kullanılmakta, paylaşılmakta, değerlendirilmekte ve depolanmaktadır. Eğitimli bireylerin bilgiye erişme, bilgiyi organize etme, değerlendirme ve iletme becerilerine sahip olması bir zorunluluk haline gelmiştir (Toprakçı, 2005). Bu durum bilgiyi paylaşan ve bilgiye ulaşma yollarını öğreten öğretmenleri de yakından etkilemiş ve onlardan yaşam boyu öğrenen olmaları beklentisine yol açmıştır. Öğretmen adaylarının, yaşanan değişimlerin farkında olmaları ve daha mesleğe başlamadan önce uyum sağlayabilmeleri yaşam boyu öğrenen olabilmelerinden geçmektedir.

Bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının farklılaşması, iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve yaygınlaşması, teknolojik imkânların artması, iş dünyasının çalışanlardan beklentilerinin değişmesi yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Knapper ve Cropley, 2000). Ayrıca dijitalleşmenin hayatın her alanında yaygınlaşması, bilginin değişkenlik göstermesi, yeni mesleklerin ortaya çıkması veya var olanlarda gerekli olan bilgi ve yeterliklerin değişmesi ve bunlara bağlı olarak bireylerin ve toplumların ihtiyaç ve beklentilerinin değişmesi de yaşam boyu öğrenmenin ortaya çıkmasında ve önemli hale gelmesinde etkili olmuştur.

Yaşam boyu öğrenme, bireysel, sosyal veya mesleki nedenlerden dolayı kişilerin kendilerini değiştirip geliştirmesidir (Toprak ve Erdoğan, 2012). Hem formal hem de informal eğitimi kapsayan yaşam boyu öğrenme, kişilerin yaşamları boyunca karşılaştıkları her türlü bilgi, değer, beceri ve niteliğin kazanıldığı ve bu kazanımların günlük yaşamda uygulanabildiği süreçtir (Candy, 2003). Bu tanımların ortak noktası yaşam boyu öğrenmenin hem örgün hem de yaygın olması, süreklilik arz etmesi ve bireylere günlük ve meslek yaşamında gerekli bilgi ve yeterliklerin kazandırılmaya çalışılmasıdır.

Yaşam boyu öğrenme sadece bilgi öğrenmeden ibaret değildir. Chapman vd.'ne (2005) göre yaşam boyu öğrenmede, yüksek düzeyde beceriye sahip işgücü, tüm topluma yönelik demokrasi ve bireylere sunulacak kaliteli bir yaşam amaçlanmaktadır. Yaşam boyu öğrenmede, bireylerin iş ve sosyal hayatı ile ilgili olarak bazı bilgi, beceri ve yeterlikleri kazanarak; gelişimlerini sağlamak, toplumsal birlik ve kalkınmaya yardımcı olmak ve ekonomik gelişmelere katkı sağlamak gibi üç önemli amaca ulaşmak hedeflenir (Babanlı ve Akçay, 2018).

Yaşam boyu öğrenen olabilmek için bazı yeterliklere sahip olmak gerekir. Bu yeterlikleri Avrupa Komisyonu (European Commission, 2005) 8 başlık altında toplamıştır. Bunlar; Anadilde İletişim Yeterlikleri: Bireylerin sahip oldukları anadillerinde sözlü ve yazılı olarak duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi. Yabancı Dil Yeterliği: Bireylerin yabancı bir dili sözlü ve yazılı olarak kullanabilme, bir metni okuyup anlayabilme ve kendini ifade edebilmesi. Fen ve Teknoloji İle İlgili Temel Yeterlikler: Bireylerin fen ve teknolojiye ilişkin temel ilkeleri bilimsel süreç becerilerini öğrenebilme ve gelişmeleri takip edebilme. Matematiksel Yeterlikler: Bireylerin temel düzeydeki matematiksel becerileri, kavramları kullanabilme, dört işlem becerisine sahip olma ve günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözebilme. Dijital Yeterlikler: Bireylerin dijital teknolojileri kullanarak bilgiye ulaşma, üretme, depolama ve transfer etme internet üzerinden ilgili paydaşlarla iletişime geçme ve işbirliği kurabilme. Öğrenmeyi Öğrenmeye İlişkin Yeterlikler: Bireylerin düşünme becerilerini kullanarak kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilme. Sosyal Sorumluluğa İlişkin Yeterlikler: Bireylerin içinde yaşadığı toplumdaki sosyal yaşama daha etkin ve işlevsel şekilde katılabilme. Kültürel Yeterlikler: Bireylerin, medya, sanat, resim, edebiyat vb. alanlarında duygularını ifade etme ve yaratıcı fikirler geliştirme yeterlikleri şeklinde tanımlanmıştır.

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme yeterince bilinen bir kavram olmadığı için eğitimlere de zorunlu olmadığı müddetçe düşük katılıma yol açmaktadır. İnsanlarda çoğunlukla eğitim öğretim faaliyetleri bir işe girene kadar önemli olduğu düşünülmekte yaşam boyu devam ettiği farkındalığı düşük kalmaktadır. Toplumda yaşam boyu öğrenme kültürü oluşmasıyla, daha fazla kişiden, eğitim ve öğretim talebi gelebilecek dijitalleşmenin sunduğu imkanlardan da faydalanarak dezavantajlı kişiler de dahil olmak üzere çok sayıda kişi fırsatlardan yararlanabilecektir. Bu kapsamda yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin ülke çapında sistematik olarak yürütülmesine ihtiyaç vardır (Urhan, 2020). Bu ise anaokulundan itibaren üniversiteler de dahil olmak üzere hem örgün hem de yaygın eğitim ile mümkündür.

Öğretmenlerin topluma yön verme ve değişimlerin öncüsü olma rolleri düşünüldüğünde yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olmaları beklenir (Toprakçı, 2017). Bireylerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini kazanabilmesi için rehber ve model olarak görülen öğretmenlerin bahse konu yeterliklere ne derece sahip oldukları önemlidir (Gencel, 2013). Chapman vd. (2003) yaşam boyu öğrenen toplumların ortaya çıkmasında öğretmen eğitimi vurgulayarak öğretmen adaylarına yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerindeki yenilikleri takip etme, alanlarındaki gelişmeler ve bilgi değişimlerinden haberdar olabilmeleri içinde söz konusu yeterliklere sahip olmaları gerekir.

Alanyazında Karakış ve Demirtaş (2022) 471 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini orta düzey olarak belirlemişlerdir. Yasa (2018) 539 öğretmen adayı ile yaptığı yüksek lisans çalışmasında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeylerini orta düzey olarak bulmuştur. Bulaç ve Kurt (2019) eğitim fakültesi son sınıfta öğrenim gören 394 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu eğilimlerini orta-üst düzey olarak belirlemişlerdir. Gür Erdoğan, Bayat ve Şentürk (2017) 227 pedagojik formasyon öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeylerini orta düzey olarak belirlemişlerdir. Duymuş ve Sulak (2018) farklı bölümlerde öğrenim gören 104 son sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini orta düzey olarak ifade etmişlerdir. Tunca, Alkın Şahin ve Aydın (2015) 286 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini düşük düzey olarak belirlemişlerdir. Ekşioglu, Tarhan ve Çetin Gündüz (2017) Marmara, Karadeniz ve İç Anadolu bölgelerinden birer üniversite olarak 352 öğretmen adayı ile oluşturdukları örneklem grubundaki katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini düşük olarak tespit etmişlerdir. Ergün ve Kurnaz (2017) uzaktan eğitim ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini düşük düzey olarak ortaya koymuşlardır. Güzel (2017) ortaöğretim fen ve matematik eğitimi alan 411 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerini düşük olarak ifade etmiştir. Göloğlu Demir (2022) 357 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğunu vurgulamıştır.

Ulusal alanyazında öğretmen adaylarının eğitim öğretim süreçlerinde yaşam boyu öğrenmenin önemini ortaya koyan çalışmalar da sayıca fazladır. Bulaç ve Kurt (2019) öğretmen adaylarının, araştırmacı, öğrenmeye istekli ve yaşam boyu öğrenmelerini sürdürmek için çabalayan bireyler olduklarını ifade etmişlerdir. Göloğlu Demir (2022) aday öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini geliştirebilmek için eğitim fakültelerinde konu ile ilgili hem ders hem de ders dışı eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesi gerektiğini bildirmiştir. Aykaç ve Aslandağ (2019) pedagojik formasyon programı öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, eğitim fakültelerinin programlarında yaşam boyu öğrenme eğilimini artırma ve destekleme adına etkinlikler düzenlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Kılıç (2014), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmenin gereğine ve önemine inandıklarını ve eğitim fakültelerinin programına yaşam boyu öğrenme ile ilgili dersler konulması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca farkındalığın artırılmasının amaçlandığı bu derslerde yaşam boyu öğrenme becerileri, gereği, önemi, olumlu ve olumsuz bakış açılarına yer verilmesi gerektiği ortaya konmuştur. Özoğlu ve Kaya (2021), öğretmen adaylarının ülkenin geleceğini şekillendirmede önemli rol oynayacak kişiler olduğunu bu nedenle yaşam boyu öğrenme beceri ve kazanımlarının programlara çıktılarını çeşitli şekillerde görülebilecek şekilde entegre edilmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir. Demiralp ve Kuzu (2017), eğitim fakültelerinde aday öğretmenlere yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kişisel ve mesleki yetkinliklerini geliştirmelerine yönelik ortamlar oluşturarak, yönlendirmeler yaparak, danışma ve rehberlik hizmetleri verilmesi gerektiğini belirlemişlerdir. Aynı şekilde Gedik ve Sarpkaya Aktaş (2016), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeyi gerekli gördüklerini ve yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanabilecekleri ortamlar oluşturulması gerektiğini, öğretmen adaylarına kompozisyon yazdırarak topladıkları verilerle elde etmişlerdir. İlic ve Haseski (2019) öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yaşam boyu öğrenme dersinden haberdar olmadığını, dersin gerekli olduğunu, bireysel, sosyal ve mesleki anlamda beklentilerinden dolayı dersi seçmek istediklerini belirlemişlerdir. Çağatay (2021) yaşam boyu öğrenme dersini seçen 38 öğretmen adayı ile yaptığı görüşmelerde adayların, ders hakkında bilgi sahibi olmadığı derse ve ilişkin kavramlarla ilgili bilgilere ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir.

Uluslararası alan yazında da yaşam boyu öğrenmenin öğretmen adayları için öneminden bahsedilmiştir. Scheuch, Shouping ve Gaston (2009) öğretmen adaylarının branşları ile ilgili eğitim

almalarının yeterli olmadığını, yaşam boyu öğrenme becerileri gibi temel yaşam becerilerinin fakültedeki öğretim programları içerisine örtük bir şekilde yaratıcı etkinliklerle eklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. [Stefanov, Naskinova ve Rouman \(2007\)](#), öğretmen adayları için yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin önemine vurgu yaparak, öğretmen adaylarına bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma olanağı sağlayan öğretmen yetiştirme programlarıyla öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin geliştiğini tespit etmişlerdir. [Dută ve Rafailă \(2013\)](#) konuyu eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirmiş, öğrencilerin mesleki gelişim ile profesyonelliklerini artırmaları ve bilgilerini güncellemeleri için YBÖ'ye ihtiyaçları olduğu ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları ile yapılan bir çalışmada [Kilag vd. \(2023\)](#) öğretim elemanları, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini geliştirmede daha fazla uygulama ve deneyim elde edebilecekleri ortamlar oluşturulması ve teknolojinin yenilikçi yanlarının bu ortamlara dâhil edilmesini vurgulamışlardır. [Matsumoto, Ramírez-Montoya ve Glasserman \(2022\)](#) eğitim fakültelerindeki öğretim programlarının öğretmen adaylarını etkili öğretim ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini geliştirmeye yönelik hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. [Coronado ve Alentejan \(2020\)](#) çalışmalarında yaşam boyu öğrenme ile iş-yaşam dengesi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirleyerek yaşam boyu öğrenme becerileri ile donatılmış öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarına meslek yaşamlarında öğrencileri ve velileri ile olumlu bir iş-yaşam dengesi geliştirebileceklerini ileri sürmüşlerdir. [Battulga ve Sandui \(2022\)](#) yaşam boyu öğrenme konusunda profesyonel bir öğretmen için gerekli yeterliliklerin neler olduğu ve bu konuda öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinin hayati kısmının ne olduğu sorularına cevap aramak için delphi yöntemini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri için 12 kişilik özelliği, 51 bilgi becerisi, 9 tutum ve 8 değer olmak üzere toplam 80 gösterge belirlemişlerdir.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili, ölçek geliştirme, eğilimlerin belirlenmesi, önemi ve diğer değişkenlerle arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalar mevcut olmasına rağmen öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin belirleyicileri ve eğitim fakültelerinde ders olarak konulmasına yönelik ihtiyaç belirleme çalışmalarına rastlanmamıştır. İhtiyaç, bir amaca ulaşabilmek için gerekli olan şeylerdir. İhtiyaç analizi ise, bu gerekli olan şeyleri belirleyebilmek için verilerin toplanması, analiz edilmesi ve betimlenmesi sürecidir ([Acar Erdol ve Gözütok, 2017](#)). Eğitimde ihtiyaçların belirlenmesi program geliştirme sürecinin ilk aşamasıdır. Sürecin doğru bir biçimde şekillendirilebilmesi için ilk aşamanın titizlikle yürütülmesi gerekir. İhtiyaç analizi çalışmaları programın amaçlarının gerçek anlamda neler olduğunu ortaya koymaya yardımcı olur. Bu nedenle ihtiyaç belirleme çalışmalarında, bireyin, toplumun ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçların neler olduğu belirlenmeye çalışılır ([Demirel, 2015](#)). Bu çalışmanın da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ile ilgili belirleyicilerini ve ihtiyaçlarını belirleyebilme adına alan yazındaki boşluğu doldurması beklenmektedir. Bu kapsamda araştırmanın problemi, "uzman ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve belirleyicileri nelerdir?" şeklinde ifade edilebilir. Bu soruya aşağıda verilen iki temel alt problem ile cevap verilmeye çalışılmıştır.

1. Uzman görüşlerine öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin belirleyicileri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine katılma durumları ne düzeydedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının günümüzün gerekliliklerinden olan yaşam boyu öğrenme yeterliklerini ve belirleyicilerini ortaya koymaları amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda alan yazın taraması, uzmanlarla görüşme formu ve anket kullanarak veri çeşitlenmesine gidilmiştir. Bu kapsamda çalışma durum çalışması yöntemi ile yürütülmüştür. Durum çalışması, araştırmacıların bir durumu, gözlem, görüşme, anket, ölçek ve doküman gibi çoklu veri toplama araçları kullanıp veri çeşitlenmesine giderek ele alınan durumun derinlemesine ve detaylı bir şekilde incelediği çalışmalardır ([Creswell, 2007](#)). Çalışmada, desen olarak iç içe çoklu durum deseni kullanılmıştır. İç içe çoklu durum deseni, kendi içinde birden fazla analiz birimi olan birden fazla durumun olduğu çalışmalardır ([Yin, 2014](#)). Çalışma grubunda

yer alan uzmanlar farklı unvan ve farklı üniversitelerde, öğretmen adayları ise özel eğitim ve sınıf öğretmenliği bölümleri ile sınırlıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, örneklem grubu seçilirken araştırmacının problem durumuna göre belirli ölçütlere sahip kişilerin örnekleme dahil edildiği örneklem türüdür (Büyükoztürk vd., 2011). Uzman görüşü alınan katılımcılardan ölçüt olarak, yaşam boyu öğrenme alanında bilimsel çalışma yapmış olmak, öğrencilerden ise eğitim fakültesinde eğitim alıyor olma ve gönüllü katılım sağlama ölçütleri olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışmaya 7 uzman (1 Prof. Dr., 3 Dr. Öğr. Üyesi, 2 Öğr. Gör. Dr. ve 1 Bilim Uzmanı) katılmıştır. Bilim uzmanı olan katılımcının yüksek lisans tez konusu, yaşam boyu öğrenmedir. Prof. Dr. unvanına sahip katılımcının ise doktora tez konusu yaşam boyu öğrenmedir. Diğer uzmanlar ise doktor derecesine sahip ve konu ile ilgili makale veya bildiri çalışmalarına sahiptir. Çalışmaya katılan öğretmen adayları ise uygun örnekleme tekniğine göre belirlenen 104 kişidir. Uzman katılımcılara ait demografik özellikler Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Uzman grubun demografik özellikleri

Katılımcılar	Unvan	n	%
Uzmanlar	Prof. Dr.	1	14.2
	Dr. Öğr. Üyesi	3	42.8
	Öğr. Gör. Dr.	2	28.8
	Bilim Uzmanı	1	14.2
Toplam		7	100

Çizelge 1’de ki verilere göre görüş bildiren uzmanların; %14.2 si (n:1) Prof. Dr., %42.8’i (n:3) Dr. Öğr. Üyesi, %28.8’i (n:2) Öğr. Gör. Dr. ve %14.2 si (n:1) Bilim uzmanıdır.

Öğretmen adaylarına ait demografik özelliklere ise Çizelge 2’de yer verilmiştir.

Çizelge 2. Öğretmen adaylarının demografik özellikleri

Katılımcılar		n	%	
Öğretmen adayları	Cinsiyet	Erkek	41	39.4
		Kadın	63	60.6
	Sınıf	1	35	33.6
		2	43	41.3
		3	14	13.4
		4	12	11.7
	Bölüm	Özel eğitim	32	30.7
		Sınıf öğretmenliği	72	69.3
Toplam		104	100	

Çizelge 2’de ki verilere göre öğretmen adaylarının %39.4’ü (n:41) erkek, %60.6’sı (n:63) kadındır. %33.6’sı (n:35) 1.sınıf, %41.3’ü (n:43) 2.sınıf, %13.4’ü (n:14) 3.sınıf ve %11.7’si (n:12) 4.sınıf öğrencisidir. Bölüm olarak ise %30.7’si (n:32) özel eğitim öğretmenliği ve %69.3’ü (n:72) sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak için farklı veri toplama araçları kullanarak veri çeşitlemesi yoluna gidilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşme formu uzmanlara ve anket veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından oluşturulan ve beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda, Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin geliştirilmesi için neler yapılmalıdır? Öğretmen adayları yaşam boyu öğrenen olabilmek için nelere ihtiyaç duyarlar? Öğretmen adayları meslek yaşamlarında yaşam boyu öğrenme yeterliklerini nasıl kullanabilirler? Yaşam boyu öğrenmenin öğretilmesi ile ilgili alandaki eksiklikler nelerdir? Eğitim fakültelerinde yaşam boyu öğrenme dersine ihtiyaç var mıdır? Sorularına yer verilmiştir. Sorular hazırlandıktan sonra iki alan uzmanından görüş alınmış ve bir sorunun benzer nitelik taşıması nedeniyle çıkarılmasına karar verilerek beş soru şeklinde son hali verilmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Anketi: Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından Avrupa Komisyonunca (2005) belirlenen yaşam boyu öğrenme yeterlikleri dikkate alınarak anket geliştirilmiştir. Hazırlanan anket maddeleri 11 uzmanın görüşüne sunulmuş uzmanlardan 4'ü dönüt vermiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda bir madde ikiye bölünmüş ve kültürel yetkinlik ile ilgili bir soru eklenerek toplam 23 maddeden oluşan bir anket elde edilmiştir. Anket ilk önce 17 öğrenciye uygulanmış soruların anlaşılabilirliği ile ilgili öğrencilerden herhangi bir olumsuz dönüt olmamıştır. Anketin cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.824 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Uzmanlardan elde edilen görüşler metin olarak transkript edildikten sonra içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, metinlerin veya iletilerin içeriğinin nesnel, ölçülebilir ve doğrulanabilir bir şekilde çözümleyebilmektir (Fiske, 1996). Öğretmen adaylarından elde edilen görüşler ise ortalama, yüzde ve frekans şeklinde analiz edilerek verilmiştir. Anket 5'li likert olarak düzenlendiği için her bir sorudan alınan puanlar 1-5 arasındadır. Öğretmen adaylarının anketten aldıkları puanların düzeylerini 3'e ayırdığımızda 1.00 – 2.32 arası düşük, 2.33 – 3.65 arası orta ve 3.66 – 5.00 arası yüksek düzeydir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak için birçok farklı önlemler alınmıştır. Geçerliği sağlamak için; veri toplama araçları hazırlanırken sürecin açıklanması, alınan uzman görüşleri ve bu doğrultuda yapılan düzenlemelerin açıklanması, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapma, yöntemin ve örneklem grubunun gerekçeleriyle açıklanması ve verilerin analizinin açıklanması gibi önlemler alınmıştır.

Araştırmada güvenirliği sağlamak için; veri kaybının önlenmesi, bulguların yorum yapmadan objektif bir şekilde sunulması ve görüş uyumunun hesaplanması gibi önlemler alınmıştır. Görüş uyumu için Miles ve Huberman'ın (1994) görüş uyumu formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre $[G.U = G.B / (G.B + G.A) * 100]$ görüş uyumunun %70 ve üzeri olması yeterlidir (Miles ve Huberman, 1994). Çalışmada içerik analizinde iki kodlayıcı arasındaki görüş uyum oranı %83,3 olarak belirlenmiştir. Ayrıca anketin cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.824 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

1. Uzman Görüşlerine Göre Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin Belirleyicileri Nelerdir?

Uzmanlar, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin geliştirilmesi için teori teması altında ders verme (n:4), pratik teması altında ise uygulama imkânı verilmesi (n:4) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Uzman görüşlerine Çizelge 3'de yer verilmiştir.

Çizelge 3. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin geliştirilmesi için neler yapılabileceğine dair uzman görüşleri

Tema	Kod	f
Teori	Ders verme	4
Pratik	Uygulama	4

Çizelge 3'te görüldüğü gibi belirlenen kodlara ilişkin uzmanların bazı örnek görüşleri şu şekildedir;

"Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarına yaşam boyu öğrenme becerilerinin öğretilmesi amacıyla yaşam boyu öğrenme dersi verilebilir. Çünkü becerilerin oluşmasını sağlayabilmek için konu ile ilgili temel düzeyde bilgi sahibi olmak gerekir". (U1)

"Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için onların profesyonel yaşamları boyunca öğrencilerine kaliteli ve etkili bir eğitim sağlamalarına yardımcı olabilmek için fakülte yaşamlarında yaşam boyu öğrenme dersleri verilmesi önemli bir unsurdur". (U5)

"Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirebilme adına deneyimlerinden öğrenmeyi ve bu deneyimleri gelecekteki uygulamalar için kullanmayı öğrenmeli ve öğretmenlik kariyerlerinde sürekli mesleki gelişimin önemini anlamalarını sağlamalıyız. Bu, yeni öğretim stratejilerini öğrenme, pedagojik becerilerini geliştirme ve eğitim alanındaki en son araştırmaları takip etme isteğini içermelidir". (U3)

"Öğretmen adaylarının programa girdikleri ilk yıldan itibaren araştırma ve uygulamanın içinde olması sağlanmalıdır. Öğretmen adaylarının entelektüel kapasiteleri ile yaşam boyu öğrenme becerileri ilişkilidir bu yüzden bu kapasitenin artırılması için sanat, spor, müzik gibi alanlarla zenginleştirilmiş programlar uygulanmalıdır".(U2)

Uzmanlar, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen olabilmeleri için yaşam boyu öğrenme yeterliği teması altında, öğrenmeyi öğrenme (n:4), teknolojiyi kullanma (n:3) ve Avrupa Birliği anahtar yeterlikleri (n:1) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Uzmanların görüşlerine Çizelge 4'de yer verilmiştir.

Çizelge 4. Öğretmen adayları yaşam boyu öğrenen olabilmek için nelere ihtiyaç duyduklarına dair uzman görüşleri

Tema	Kod	f
YBÖ yeterlikleri	Öğrenmeyi öğrenme	4
	Teknolojiyi kullanma	3
	AB Anahtar yeterlikleri	1

Çizelge 4'te görüldüğü gibi belirlenen kodlara ilişkin uzmanların bazı örnek görüşleri şu şekildedir;

"Öğretmen adaylarına bu anlamda öncelikle kendi öğrenme süreçlerini nasıl yöneteceklerini öğretmek gerekmektedir. Bu öğrenme süreci kendi öğrenme hedeflerini belirleme, zamanı yönetme ve öğrenme süreçlerini değerlendirme becerisini içermelidir. Aynı zamanda öğretmen adaylarına, bilgiye eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşma ve karşılaştıkları problemleri çözme becerisi kazandırılmalıdır. Ayrıca öğretmen adayları, etkili öğrenme stratejilerine hakim olma, kendi öğrenme stillerini anlama, bilgiyi özümseme ve hatırlama tekniklerini kullanma ve yeni bilgileri mevcut bilgilerle entegre etme becerisi vb. beceriler kazanmaları yaşam boyu öğrenen olmalarına yardımcı olacaktır." (U3)

"Birinci olarak, öğretmen adaylarının çeşitli teknolojik araçları ve platformları kullanarak bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi işleme becerileri geliştirilmeli, öğretmen adaylarının çeşitli öğrenme kaynaklarını keşfetmeleri ve bu kaynakları etkili bir şekilde kullanmaları teşvik edilmelidir. (Kitaplar, akademik dergiler, çevrimiçi kurslar ve diğer eğitim materyalleri vs.). İkinci olarak bu teşvik sayesinde farklı konular hakkında bilgi edinmek için çeşitli öğrenme kaynaklarına (online dersler, seminerler, podcast, web seminerleri ve diğer eğitim materyalleri) erişim sağlanması gibi. Yani eğitim teknolojilerini ve dijital araçları etkili bir şekilde kullanabilmeleri, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen olmalarında önemli bir katkı sağlar."(U7)

"Öğretmen adaylarının, alanları ile ilgili yenilikleri takip etmeye, Avrupa Birliği'nin belirlemiş olduğu anahtar yeterliklerine ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaya ihtiyaçları vardır."(U1).

Uzmanlar, öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında yaşam boyu öğrenme yeterliklerini kullanabilmek için dönüşüm teması altında kendini geliştirme (n:5) ve yeniliklere uyum (n:2) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Uzmanların görüşleri Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında yaşam boyu öğrenme yeterliklerini nasıl kullanabileceklerine dair uzman görüşleri

Tema	Kod	f
Dönüşüm	Kendini geliştirme	5
	Yeniliklere uyum	2

Çizelge 5'te görüldüğü gibi belirlenen kodlara ilişkin uzmanların bazı örnek görüşleri şu şekildedir;

"Öğretmen adayları, kendilerini alanlarında sürekli geliştirme çabası içinde olarak ve bu konuda öğrencilerine rol model olarak meslek yaşamlarında yaşam boyu öğrenme becerilerini kullanabilir. Bir başka ifadeyle değişen dünyada meslek yaşamlarına başladıklarında gelişim odaklı bir kariyer planlaması yaparak bu becerileri etkili olarak kullanabilirler."(U2)

"Öğretmen adayları meslek yaşamlarında, alanlarında en son ne olduğunu takip etmek ve yeni öğretim stratejileri, teknolojiler ve pedagojik araştırmalar hakkında bilgi edinerek kendilerini yenilemelidirler. Aksi takdirde teknolojiyi aktif olarak kullanan Z kuşağı öğrencilerine hitap etme şansları çok zor. Yaşam boyu öğrenme becerilerini kullanarak öğrencilere bu becerilerin önemini gösterebilirler, kendi öğrenme süreçlerini paylaşıyor ve öğrencilere öğrenmenin bir ömür boyu sürecek bir yolculuk olduğunu göstererek, onları kendi yaşam boyu öğrenme yolculuklarına teşvik edebilirler, kendi profesyonel gelişimlerini desteklemek için yaşam boyu öğrenme becerilerini kullanabilirler".(U6).

Uzmanlar, yaşam boyu öğrenmenin öğretilmesi ile ilgili alandaki eksiklikleri ders olmaması (n:4) ve edinim eksikliği (n:2) şeklinde değerlendirmişlerdir. Uzmanların görüşleri Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6. Uzmanlara göre yaşam boyu öğrenme ile ilgili alandaki eksikliklerin neler olduğuna dair uzman görüşleri

Tema	Kod	f
Alandaki eksiklikler	Ders olmaması	4
	Edinim eksikliği	2

Çizelge 6'da görüldüğü gibi belirlenen kodlara ilişkin uzmanların bazı örnek görüşleri şu şekildedir;

"Yaşam boyu öğrenme, az sayıda üniversitede ders olarak var. Eğitim fakültelerinde ayrı bir anabilim dalı olarak kurulmasına rağmen şu an tamamen pasif durumdalar. Ayrıca eğitim fakültelerinde bu konuda ders olmayışı ve programların yaşam boyu öğrenme becerilerini edinmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmemiş olması da büyük bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır "(U5)

"Aslında yaşam boyu öğrenme öğretilemez. Çünkü beceriler öğretilmez sürece dayalı kazanılır. Edimler yoluyla uygulama yaparak aşama aşama edinilir. Öğrenmek ile uygulamak aynı şeyler değildir. Bu nedenle öğrenilmesi/öğretilmesi yeterli olmaz. Beceri edimi süreci yaşatılmalıdır. O nedenle bence daha çok alanda yaşam boyu öğrenmeye yönelik uygulama ve edinmeye yönelik eksiklikler mevcut." (U2).

Uzmanlar, eğitim fakültelerinde yaşam boyu öğrenme dersine gerekli teması altında ayrı bir ders olarak verilmeli (n:4) ve ilgili derslere entegre edilmeli (n:3) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Uzman görüşleri Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7. Uzmanların eğitim fakültelerinde yaşam boyun öğrenme dersine ihtiyaç olup olmadığına dair görüşleri

Tema	Kod	f
Gerekli	Ayrı bir ders olmalı	4
	İlgili derslere entegre edilmeli	3

Çizelge 7'de görüldüğü gibi belirlenen kodlara ilişkin uzmanların bazı örnek görüşleri şu şekildedir;

"Evet, eğitim fakültelerinde yaşam boyu öğrenme dersine kesinlikle ihtiyaç vardır. Yaşam boyu öğrenme becerileri, öğretmen adaylarına sadece kendi profesyonel gelişimleri için değil, aynı zamanda öğrencilere bu becerileri öğretme yeteneği için de çok önemlidir. Bununla birlikte yaşam boyu öğrenme, öğretmenlerin kendi bilgi ve becerilerini sürekli güncellemelerine yardımcı olur. Bu, onların alanlarındaki en son gelişmeleri, pedagojik stratejileri ve eğitim teknolojilerini takip etmelerini sağlar. Ayrıca, öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini, özellikle eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, dijital okuryazarlık ve iletişim becerileri öğretmeye yardımcı olur."(U3)

"Aslında yaşam boyu öğrenmeyi ayrı bir ders olarak koymaktan ziyade ilgili ve ilişkili derslerle entegre etmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Bunu şu yüzden söylüyorum, yaşam boyu öğrenme becerileri çeşitlidir ve bu becerilerin bir ders değil her dersin kapsamında kazandırılması, eklektik şekilde fakülte felsefesine dönüşmesi ve öğrenme çıktılarında kendine yer bulması esastır. Lisansüstü'nde ise bu alanda araştırma yapma uygulama geliştirmek için anabilim dallarının varlığı yeterlidir".(U2).

Uzmanlar, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini geliştirmek için ayrı bir derse ihtiyaç olduğunu bu durumun alanda bir eksiklik olarak karşımıza çıktığını veya başka derslerle entegre edilmesi ve uygulamaya ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen olabilmesi için, öğrenmeyi öğrenmeleri ve teknolojiyi bilinçli bir şekilde kullanabilmeleri önemlidir. Öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme yeterliklerini kullanabilmeleri kendini geliştirebilmelerine ve yeniliklere uyum sağlayabilmelerine bağlıdır.

2. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Katılma Durumları Ne Düzeydedir?

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, ters puanlanan maddeler içerisinde ortalaması en düşük olan 4.25 ile "vatandaş olarak hak ve sorumluluklarımın neler olduğunu kısmen biliyorum" en yüksek ise 1.74 ile "anadilimde iletişim kurmak için yazılı, sözel, jest ve mimik gibi iletişimsel becerilerine fazlaca gerek yoktur" maddeleri olmuştur. Ters olmayan maddelerde ise en yüksek ortalama 4.60 ile "farklı fikir, inanç, duygu, düşünce ve kültürlere saygı ve ilgi gösteririm" en düşük ortalama ise 2.66 ile "yabancı bir dilin dört temel becerisi olan konuşma, yazma, dinleme ve anlama becerilerine sahibimdir" maddeleridir. Öğretmen adaylarının ankette yer alan yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yüzde ve frekans değerleri ile düzeylerine Çizelge 8'de yer verilmiştir.

Çizelge 8. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri anketi maddelerine verilerin cevapların betimsel değerleri

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Ortalama	Düzyey
1-Anadilimi kullanmak için yeterli kelime, deyim, atasözü ve dil bilgisi kurallarını bilmeme gerek yoktur.*	f 60 % 57.7	19 18.3	12 11.5	9 8.7	4 3.8	1.82	Yüksek	
2-Anadilimde iletişim kurmak için yazılı, sözel, jest ve mimik gibi iletişimsel becerilere fazlaca gerek yoktur.*	f 64 % 61.5	19 18.3	10 9.6	6 5.8	5 4.8	1.74	Yüksek	
3- Anadilde konuşma ve kişiler arası iletişim kurmak dikkatimi çeker.	f 3 % 2.9	4 3.8	13 12.5	35 33.7	49 47.1	4.18	Yüksek	
4-Anadilimde bir dilin dört temel becerisi olan konuşma, yazma, dinleme ve anlama becerilerine sahibimdir.	f 3 % 2.9	5 4.8	5 4.8	28 26.9	63 60.6	4.37	Yüksek	
5-Yabancı dilimi kullanmak için yeterli kelime, deyim, atasözü ve dil bilgisi kurallarını bilmeme gerek yoktur.*	f 49 % 47.1	24 23.1	23 22.1	6 5.8	2 1.9	1.92	Yüksek	
6-Yabancı dilde iletişim kurmak için yazılı, sözel, jest ve mimik gibi iletişimsel becerilere fazlaca gerek yoktur.*	f 55 % 52.9	24 23.1	9 8.3	3 2.9	3 2.9	1.79	Yüksek	
7-Yabancı bir dilde iletişim kurmaya ve kişiler arası iletişim kurmaya karşı ilgiliyimdir.	f 11 % 10.6	16 15.4	33 31.7	19 18.3	25 24	3.29	Orta	
8-Yabancı bir dilin dört temel becerisi olan konuşma, yazma, dinleme ve anlama becerilerine sahibimdir.	f 22 % 21.2	35 33.7	18 17.3	14 13.5	15 14.4	2.66	Orta	
9-Matematik daha çok akademik anlamda ve sınavlarla ilgili olduğu için günlük hayatta temel matematiksel kavram ve dört işlem bilgisine gerek yoktur.*	f 44 % 42.3	8 7.7	22 21.2	6 5.8	4 3.8	2.01	Yüksek	
10-Günlük hayatımda karşılaştığım problem veya durumlarda matematiksel kavram ve dört işlem becerilerimi kullanabilirim.	f 3 % 2.9	8 7.7	16 15.4	30 28.8	47 45.2	4.05	Yüksek	
11-Günlük hayattaki ihtiyaçlarımı karşılayabilmek için fen bilimleri ve doğal hayat ile ilgili temel bilgi ve becerilere sahibimdir.	f 2 % 1.9	6 5.8	21 20.2	48 46.2	27 26.0	3.88	Yüksek	
12-Günlük hayatımda karşılaştığım problem veya durumlarda fen ve doğal hayatla ilgili bilgi ve becerilerimi kullanabilirim.	f 2 % 1.9	7 6.7	20 19.2	43 41.3	32 30.8	3.92	Yüksek	
13-Dijital cihazları (laptop, akıllı telefon, akıllı saat vb) kullanarak günlük işlerimi (alışveriş, bankacılık, randevu, iletişim) sanal ortam yerine yüz yüze yaparım.*	f 10 % 9.6	24 23.1	35 33.7	20 19.2	15 14.4	3.05	Orta	
14-Dijital cihazları kullanırken gerekli güvenlik önlemlerini alabilirim.	f 5 % 4.8	5 4.8	24 23.1	36 34.6	34 32.7	3.85	Yüksek	
15-Dijital cihazları ve interneti kullanarak bilgiye ulaşma, saklama, paylaşma ve değerlendirmeler yapabilirim.	f 3 % 2.9	5 4.8	15 14.4	37 35.6	44 42.3	4.09	Yüksek	
16-İnternet ortamında araştırma ve öğrenme yaparken planladığımdan fazla zaman harcayabiliyorum.*	f 5 % 4.8	5 4.8	27 26.0	37 35.6	30 28.8	3.78	Düşük	
17-Kendimin nasıl daha iyi öğrendiğini, öğrenmeye ilişkin beceri ve yeteneklerimin güçlü ve zayıf yanlarını bilirim.	f 3 % 2.9	3 2.9	20 19.2	45 43.3	33 31.7	3.98	Yüksek	
18-Kendi öğrenme sürecimi gerçekleştirebilme, işbirliği ile grup halinde çalışabilme becerisine sahibimdir.	f 2 % 1.9	4 3.8	14 13.5	42 40.4	42 40.4	4.13	Yüksek	
19-Vatandaş olarak hak ve sorumluluklarımın neler olduğunu kısmen biliyorum.*	f 2 % 1.9	2 1.9	14 13.5	36 34.6	50 48.1	4.25	Düşük	
20-Sosyal yaşantımda ve öğrencilik yaşantımda olumlu ve sağlıklı iletişim kurmakta zorlanırım.*	f 43 % 41.3	34 32.7	16 15.4	6 5.8	5 4.8	2.00	Yüksek	
21-Sosyal ve sanal ortamlarda herhangi bir konuyla ilgili görüş, düşünce ve önerilerimi paylaşmaktan çekinirim.*	f 23 % 22.1	26 25.0	33 31.7	17 16.3	5 4.8	2.56	Orta	
22-Farklı fikir, inanç, duygu, düşünce ve kültürlere saygı ve ilgi gösteririm.	f 2 % 1.9	0 0	8 7.7	17 16.3	77 74.0	4.60	Yüksek	
23- Bireylerin sahip olduğu öz kültürlerinin önemli olduğunu düşünürüm.	f 5 % 4.8	7 6.7	21 20.2	17 16.3	54 51.9	4.03	Yüksek	

*Ters puanlı maddeler

Anketin alt boyutları ve geneli için katılımcı sayısı, minimum, maksimum, ortalama, standart sapma değerleri ve düzeylerine ait betimsel değerler çizelge 9'da yer verilmiştir.

Çizelge 9. Anektin alt boyutları ve geneli için katılımcı sayısı, minimum, maksimum, ortalama, standart sapma değerleri

Boyutlar	N	Min	Max	X	S.sapma	Düzy
Anadilde yeterlik	104	1	5	3.03	1.07	Orta
Yabancı dilde yeterlik	104	1	5	2.42	1.17	Orta
Matematik ve Fende yeterlik	104	1	5	3.47	1.02	Orta
Dijital yeterlik	104	1	5	3.69	1.08	Yüksek
Öğrenmeyi öğrenme	104	1	5	4.05	0.93	Yüksek
Sosyo-kültürel yeterlik	104	1	5	3.49	1.03	Orta
Toplam (Genel)	104	1	5	3.30	1.05	Orta

Çizelge 9'da ki verilere göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri anketinin alt boyutlarından; dijital yeterlik ve öğrenmeyi öğrenme yeterliği için öğretmen adaylarının düzeyleri yüksek diğer alt boyutlar için orta düzey çıkmıştır. Anketin geneli için öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyleri orta düzeydir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yaşam boyu öğrenme, içinde yaşadığımız çağda sürekli yaşanan, yenilik, gelişim ve değişimlere bireylerin uyum sağlayabilmeleri açısından önemlidir. Öğretmenlerin, toplumların değişimine ön ayak olma rolleri nedeniyle bu durum öğretmenler ve öğretmen adayları için daha da önem arz etmektedir. Bu kapsamda çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve belirleyicilerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmada uzmanlar öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini geliştirebilmeleri için fakültelerde ders olarak verilmesi ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili uygulamalara yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Alan yazında da [Scheuch, Shouping ve Gaston \(2009\)](#) yaratıcı etkinliklerle, [Kilag vd.\(2023\)](#) adayların uygulama ve deneyim kazanabilecekleri ortam, [Gedik ve Sarpkaya Aktaş \(2016\)](#) becerilerini artırabilecek ortamların gerekli olduğunu bildirmişlerdir. Yaşam boyu öğrenme yapısı itibarıyla birey merkezci bir yaklaşıma sahiptir. Bu nedenle bireylerin yaşam boyu öğrenme bilgi ve yeterliklerini geliştirmede kendi çabaları ve yaklaşımları daha önemlidir. [Thwe ve Kálmán, \(2023\)](#) yaşam boyu öğrenmenin gelişimini bireylerin onu nasıl algıladığına ve deneyimlerine bağlı olarak, öğretmen yeterlikleri için öğrenme stratejilerini nasıl kullandıklarına bağlı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Uzmanlarda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini geliştirebilmede öğrenmeyi öğrenme ve teknolojiyi kullanma kodlarını ön plana çıkarmışlardır. Öğretmen adayları da anketin alt boyutlarında sadece öğrenmeyi öğrenme ve dijital yeterlik boyutlarında yüksek ortalamaya ulaşabilmişlerdir. Bu yönüyle uzman görüşleri ile öğretmen adaylarının görüşleri birbiri ile örtüşmektedir. [Anthonysamy, Koo ve Hew \(2020\)](#); [Boyacı \(2019\)](#) ve [Uslu, Akdemir ve Genç \(2023\)](#) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeleri ile dijital okuryazarlıkları arasında pozitif yönlü ilişki belirlemişlerdir. [Coronado ve Alentejan \(2020\)](#) yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirebilmek için verilmesi gereken eğitimlerden birinin de teknoloji kullanımı olduğunu belirtmişlerdir.

Günümüzde değişim ve yenilik her alanda kendini göstermektedir. Bu dönüşüme uyum sağlamak için bireylerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini kullanabilmeleri gerekir. Uzmanlara göre öğretmen adaylarının bunu sağlayabilmeleri için kendilerini geliştirmeleri ve yeniliklere uyum sağlamaları gerekir. [Ünal ve Akay \(2017\)](#) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada gelişimin anahtarı olarak yaşam boyu öğrenme teması altında bu çalışmada olduğu gibi kendini geliştirme ve yaşama uyum sağlamak kodlarına ulaşmışlardır. Uzmanlar yaşam boyu öğrenme ile ilgili alandaki eksiklikleri ders olmaması ve edinim eksikliği olarak değerlendirmişlerdir. [Demiralp ve Kuzu \(2017\)](#) kütüphane, erişim, kurs, seminerler vb. ortamlar oluşturarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerini edinebileceklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde [İzci ve Koç \(2012\)](#) geliştirdikleri anket ile öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmelerinde ortamların anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını incelemişler, interneti kullananlar ve kütüphaneden yararlananlar lehine anlamlı fark belirlemişlerdir. [Göloğlu Demir \(2022\)](#) hem ders hem de ders dışı eğitim faaliyetleri ile aday öğretmenlere edinim kazandırılabilceği yönünde öneri sunmuştur. Uzmanlar ayrıca eğitim fakültelerinde yaşam boyu öğrenmenin ayrı bir ders olarak veya farklı öğretim programlarına entegre edilerek alandaki bu eksikliğin giderilebileceğinden bahsetmişlerdir. [Özoğlu ve Kaya \(2021\)](#) eğitim fakültelerinde yaşam boyu öğrenme beceri ve kazanımlarının programlara çok yönlü olarak entegre edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Eğitim fakültesindeki öğrenimleri süresince öğretmen adaylarına yaşam boyu öğrenme yeterliklerini geliştirebilmek için öncelikle bilgi düzeylerini bunları uygulamaya dökabilmeleri için ise yeterlik düzeylerini geliştirecek ders ve uygulamalar hazırlanması yoluna gidilmelidir.

Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen yaşam boyu öğrenme yeterlik anketine göre öğretmen adaylarının düzeyi, öğrenmeyi öğrenme ve dijital yeterlikler boyutlarında yüksek düzey, diğer boyutları ve anketin genelinde orta düzey olarak tespit edilmiştir. Benzer şekilde [Gencel \(2013\)](#) ve [Yasa \(2018\)](#) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede kendilerini en yetersiz hissettikleri alanların yabancı dilde iletişim ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenenlere yardımcı ve rol model olabilmeleri, araştırma yapıp öğrenmeleri ve değişimleri yakalayabilmeleri için

öğretmen adaylarının meslek öncesinde yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve onu oluşturan öğelerin yüksek düzeyde olması beklenir. Bu sebeplerle eğitim fakültelerinde hem yaşam boyu öğrenme dersi konulması hem de ilgili derslerle ilişkilendirilerek verilmesi ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır. Selvi (2011) Türkiye’de öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmadan eğitim fakültelerinden mezun olduklarını; Scheuch, Shouping ve Gaston (2009), üniversitelerin araştırma, yenilik, değişim ve yaratıcılık kültürüne sahip olduğunu belirtmişlerdir. Üniversitelerin bunu fırsata dönüştürerek yaşam boyu öğrenme yeterliğini kazandırmada aktif rol almaları gerekmektedir. Kılıç (2014), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmenin gereğine ve önemine inandıklarını belirterek, öğrencilerin farkındalığını artırmak için derslerin konulması gerektiğini ifade etmiştir. Alan yazında öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeylerini inceleyen bazı çalışmalarda bu çalışmadakinin aksine katılımcıların yaşam boyu öğrenme düzeyleri yüksek çıkmıştır (Ayra ve Kösterilioğlu, 2015; Boztepe ve Demirtaş, 2018; Manbaki, 2023; Sevinç ve Çelebi, 2020; Yıldırım, 2021). Dokumacı Sütçü ve Sütçü (2022) öğretmen adaylarının yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerilerini orta ve yüksek düzey olarak belirlemişlerdir. Karakış ve Demirtaş (2021), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğiliminde oldukları ve bu yeterliklere sahip olmalarının kendilerinin öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişimlerine katkı sunacağını beyan ettiklerini ortaya koymuşlardır. Çağatay (2021), öğretmen adaylarının, dersin öğretmenlik mesleğinde öğrenci ve velilerle iletişim kurarken katkı sağlayacağını bu nedenle hayat boyu öğrenen olabilmeleri için birey olarak öğrenim süreçleri boyunca fakülte ve üniversite tarafından çeşitli olanaklarla desteklenmeyi istediklerini belirlemiştir. Benzer şekilde Wang (2018) meslekteki öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için ihtiyaçları doğrultusunda yaşam boyu öğrenme ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmeleri gerektiğini düşünmektedir. Buradan hareketle aday öğretmenlerin daha mesleğe başlamadan önce hem değişimi yakalama adına bireysel hem de mesleki gelişimlerini sağlayabilmeleri adına yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ihtiyaç duydukları ileri sürülebilir.

Türkiye’de 2016 yılında eğitim fakülteleri bünyesinde Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalları kurulmuştur. Bu anabilim dallarında lisans düzeyinde eğitim yoktur. Bazı üniversitelerde lisansüstü düzeyde eğitim verilmektedir, bu üniversitelerde ders olarak yaşam boyu öğrenmeye yer verildiği görülmektedir. Eğitim fakültesi olan 84 üniversiteden sadece 21 üniversitede yani %25’inde yaşam boyu öğrenme dersi bulunmaktadır. Lisans düzeyinde sadece bir üniversitede ders zorunlu olarak yer almakta iken diğerlerinde seçmeli olarak yer almaktadır. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde yaşam boyu öğrenme dersine yeterince yer verilmediği bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Ayrıca 2018 yılında MEB tarafından güncellenen öğretim programlarında yetkinlikler başlığı altında her öğretim programında öğrencilerin ulaşması beklenen yetkinlikler yaşam boyu öğrenme yetkinlikleri çerçevesinde açıklanmıştır. Yaşam boyu öğrenme dersine eğitim fakültelerinde yeterince yer verilmemesi, mesleğe başladığında bu yetkinlikleri kazandırması beklenen öğretmen adayları açısından tezat oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, uzman ve öğrenci görüşleri ile alan yazındaki çalışmalara göre eğitim fakültelerinde yaşam boyu öğrenme dersine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Günün değişen şartları karşısında öğretmen adaylarının kendilerini yenileyebilmeleri değişimleri yakalayabilmeleri, meslek yaşamlarında öğrenenlere rol model olabilmeleri ve mesleki gelişimleri için yaşam boyu öğrenme dersi bilgi ve yeterlik kazandırmaya yönelik fakültelerde zorunlu ders olarak konulması önerilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Acar Erdol, T. & Gözütok, F.D. (2017). Ortaöğretim öğrencileri için toplumsal cinsiyet eşitliği öğretim programı ihtiyaç analizi: (Bir anadolu lisesi örneği). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(190), 39-65. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6429>
- Anthony Samy, L., Koo, A. C. & Hew, S. H. (2020). Self-regulated learning strategies in higher education: Fostering digital literacy for sustainable lifelong learning. *Education and Information Technologies*, 25, 2393-2414. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-020-10201-8>
- Aykaç, M. & Aslandağ, B. (2019). Pedagojik formasyon programı öğretmen adaylarının hayatboyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 14(1), 77-90. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14896>
- Ayra, M. & Kösterilioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10 (1), 17-28. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19839/212535>
- Babanlı, N. & Akçay, R.C. (2018). Yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 87-104. <http://dx.doi.org/10.29129/inujgse.411354>
- Battulga, K., & Sandui, E. (2022). Determining the competencies of lifelong education teachers using the delphi

- method. Lavai - *International Journal of Education*, 18(27), 35–51. <https://doi.org/10.5564/lavai.v18i27.2496>
- Boyacı, Z. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki: Düzce Üniversitesi örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Boztepe Ö., & Demirtaş Z. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(2), 327-335. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.275>
- Bulaç, E. & Kurt, M. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125-161.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem A Yayınları, 10.Baskı
- Candy, P. C. (2003). *Lifelong learning and information literacy*. Report for U.S National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy. <https://doi.org/10.1.1.119.5676>.
- Chapman, J., Toomey, R., Gaff, J., McGlip, J., Walsh, M., Warren, E. & Williams, I. (2003). *Lifelong learning and teacher education*. Canberra: Australian Government Department of Education, Science and Training.
- Chapman, J., Gaff, J., Toomey, R. & Aspin, D. (2005). Policy on lifelong learning in Australia. *International Journal of Lifelong Education* 24(2), 99-122.
- Coronado, N.D. & Alentejan, J.O (2020). Lifelong Learning and Work-life Balance among the Teacher Training Faculty of State Universities and Colleges: Basis for Human Resource Development Program, 11th. *Global Conference On Business and Social Science*, 11-12 December, Thailand
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. (2nd.ed.) USA: SAGE Publications.
- Çağatay, Ş.M. (2021). Seçmeli ders olarak yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme: öğretmen adayları için ne ifade ediyor? *Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 5(5), 186 – 196. <https://doi.org/10.29329/ijiipe.2021.333.12>
- Demiralp, D., & Kazu, H. (2017). Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 71-85. <https://doi.org/10.17679/inuefd.354234>
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. (22. Baskı). Pegem Yayıncılık
- Dokumacı Sütçü, N. & Sütçü, K. (2022). Examination of preservice teachers' competence perceptions of 21st century skills by C&RT analysis. *E-International Journal of Educational Research*, 13(2), 18-38. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1035968>
- Dută, N., & Rafailă, E. (2013). Importance of the lifelong learning for Professional development of university teachers - needs and practical implications. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 801-806. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.358>
- Duymuş, Y & Sulak S. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde lisans, eğitimi, cinsiyet ve bölümün etkisi, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 58-74.
- Ekşioğlu, S., Tarhan S. & Çetin-Gündüz H. (2017). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterkinlik beklentisi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1925-1940.
- Ergün, E. & Kurnaz, F.B. (2017). Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 1-17.
- European Commission (2005). Proposal for a Recommendation of The European Parliament and of The Council on Key Competences for Lifelong Learning
- Fiske, J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş*. (S. İrvan, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Gedik, H. & Sarpkaya Aktaş, G. (2016). Hayat boyu öğrenmeden yansımalar: Öğretmen adaylarının görüşleri, *Turkish Studies*, 11(14), 277 – 294.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Gür Erdoğan, D., Bayat, S. & Sentürk, Ş. (2017). The Relationship between alternative teacher certification program students' computer and communication technology, e-learning and lifelong learning tendencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 147-160.
- Güzel, H. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10) , 312-325.
- Göloğlu Demir, C. (2022). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 2488-2506.
- İlic, U. & Haseski, H. İ. (2019). Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi dersine yönelik görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 51 – 66. <http://dx.doi.org/10.12984/eggefd.488612>
- İzci, E. & Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi.

- Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (9), 101-114.
<http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.267>
- Karakış, Ö. & Demirtaş, Z. (2022). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretmenlik mesleğini seçimlerinden duydukları memnuniyetin mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularını yordaması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (5) , 77-92. <http://dx.doi.org.0.19160/e-ijer.1121973>
- Knapper, C. & Cropley, A. (2000). *Lifelong learning in higher education* (3rd Ed). London: KoganPage Limited.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 79 – 87.
- Kilag, O. K., Engbino, V., Abendan, C. F., Cuizon, J., Pahayahay, D. & Cerna, A. (2023). The factors affecting filipino grade 11-12 students' Pronunciation, *European Journal of Innovation in Nonformal Education*, 3(6), 68 – 78.
- Manbaki, D. (2023). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Matsumoto, K., Ramírez-Montoya, M.S. & Glasserman, L. (2022). Lifelong learning and metacognition in the assessment of pre-service teachers in practice-based teacher education. *Frontiers in Education*. 7, 1-13.
<http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2022.879238>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd. ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özoğlu, C. & Kaya, E. (2021). Z kuşağı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeleri ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 415-437.
<http://dx.doi.org/10.18039/ajesi.824040>.
- Scheuch, K., Shouping, H. & Gaston, G. J. (2009). The influences of faculty on undergraduate student participation in research and creative activities. *Innovative Higher Education*, 34(3), 173.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69.
- Sevinç, Ş., & Çelebi, M. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29 Ekim Özel Sayısı), 3533-3564.
- Stefanov, K., Naskinova, I., & Rouman, N. (2007). ICT-enhanced teacher training for lifelong competence development. <http://lnx-hrl-075v.web.pwo.ou.nl/handle/1820/973>
- Thwe, W. P., & Kálmán, A. (2023). The regression models for lifelong learning competencies for teacher trainers. *Heliyon*, 9(2). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13749>
- Tunca, N. , Alkin Şahin, S. & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- Toprak, M. & Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91. <http://dx.doi.org.10.5961/jhes.2012.03>
- Toprakçı, E. (2005). Türkiye'deki okul yöneticisi ve öğretmenlerin Evlerindeki bilgisayar mesleki amaçlı kullanım profilleri (Sivas ili örneği) *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET* April 2005 ISSN: 1303-6521 volume 4 Issue 2. ss.64-75 <http://www.tojet.net/>
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Urhan, N. (2020). Hayat boyu öğrenme: Avrupa Birliği ve Türkiye karşılaştırması, *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 1(1), 18 – 45.
- Uslu, E. M., Akdemir, A. & Genç, S. Z. (2023). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları ile yaşam boyu öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 283-302.
<http://dx.doi.org.10.26468/trakyasobed.1183684>
- Ünal, K. & Akay, C. (2017). Öğretmenlik mesleği ve yaşam boyu öğrenme: öğretmen adayları penceresinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 821-838. <http://dx.doi.org.10.17860/mersinefd.339943>
- Wang, S. (2018). Patterns and strategies on professional development for college English teacher in lifelong education perspective. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 294, 415-419.
<http://dx.doi.org/10.2991/ieesasm-18.2019.77>
- Yasa, H. D. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yin, R.K. (2014). *Case study methods: design and methods* (5. Baskı). Sage Pub.

Opinions of Biology Teachers on the Application of the Measurement and Evaluation Approach in Curriculum

Assist. Prof. Dr. Mürşet Çakmak
Mardin Artuklu University – Türkiye
ORCID: 0000-0001-9472-8200
mursetcakmak@artuklu.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to examine the views of biology teachers on the application of the measurement and evaluation approach in the 2018 curriculum. Teachers working in public and private schools in Mardin were included in the study. The study was conducted using a survey model. The data collection tool was developed by the researcher. In this context, the 2018 curriculum of the Ministry of Education has been examined. The information, expectations, and principles given under the heading of measurement and evaluation approach in the curriculum were examined. This information, expectations, and principles were made into a proposition and formed into a draft scale. Expert opinions were taken for the draft scale. The draft scale was prepared as a five-point Likert type. Afterwards, the draft scale was applied to biology teachers selected by the purposive sampling method. Post-implementation data was analyzed as EFA and CFA. SPSS and AMOS programs were used for analysis. For the EFA analysis process, first of all, item-total correlation, sample adequacy, and item factor load value were examined. As a result of the analysis, four items were eliminated. To determine the number of factors, eigenvalues, scree plots, and total variance were examined. As a result, it was seen that the draft scale had two sub-dimensions. Then data were collected from biology teachers for CFA. With the analysis made, the model fit index value was checked. It was observed that the indices were at an excellent and acceptable level. Thus, the model was validated. As a result, a valid and reliable scale was obtained. On the prepared scale, the opinions of biology teachers on this subject were examined. In all sub-dimensions of the scale, there was no significant difference between biology teachers' educational status, professional seniority, and view point averages of examining the curriculum.

Keywords: Biology teachers, Curriculum, Measurement and evaluation, Scale development



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 57-73

Research Article

Received: 2023-07-17
Accepted: 2023-08-30

Suggested Citation

Çakmak, M. (2023). Opinions of biology teachers on the application of the measurement and evaluation approach in curriculum, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 57-73. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1328871>

Extended Abstract

Problem: Education is a process in which information that will contribute to the survival of the individual and society is learned and taught. What is covered in the process consists of the knowledge produced by social sciences in terms of those related to society and human beings, and science in terms of those related to nature and matter (Toprakçı, 2016). One of the important science/knowledge fields within science is biology. The science of biology, which tries to explain the phenomenon of vitality in living things, also examines the structure and functioning of living things, their relations with the inanimate environment, their distribution and diversity (MoNE, 2013). Biology is a field with many subjects, disciplines and subdivisions that require knowledge and comprehension (Doğan ve Ay, 2010; YÖK/Dünya Bankası, 1997). On this basis, it is seen that biology is related to many fields such as medicine, veterinary medicine, food, nutrition, cosmetics, pharmacy, environmental regulation, defense industry, security, trade and tourism. In addition, individuals follow and try to understand the development, nutrition and health of themselves and their families through biology (YÖK/Dünya Bankası, 1997). In recent years, many problems have been experienced regarding the life and continuity of living things, such as increasing population, environmental problems, food and nutrition problems, global epidemics, drought, floods, decrease in biodiversity, etc. Both the solution of these problems and the importance of the continuation of individual and social life seem to have made the effort of education systems to make individuals literate in biology an indispensable culture (Cerrah ve Ayas, 2003). In fact, biology should be a part of everyone's education, both in its pure sense and in terms of the breadth of its scope (Jones ve Jones, 2002). Because a person who does not have knowledge about his or her own body may be infected with diseases or get harmed, which may also cause harm to the society. In a study conducted by Toprakçı ve Meşe (2019), it was determined that there is a relationship between education and health, and Gürbüz, Kışoğlu, Alaş ve Sülün (2011) found a relationship between biology knowledge and environmental literacy (sensitivity). In terms of biology being the basis of other sciences (Brawn, 1995; Akt., Gürbüzoğlu-Yalmanlı, 2016), considering the relationship between health and environmental awareness and knowledge of biology, it becomes obvious that every individual should have an idea about the basic content of biology. Based on all these, this importance of biological science has increased the importance of biology for all types of schools and its role in other courses (Killerman, 1995; Akt., Atıcı, 2013).

The knowledge, skills, attitudes, habits, values, etc. That are planned to be acquired by the students in schools related to a discipline area feature are prepared and put into practice within the framework of the programs. A program being implemented has some basic elements and is prepared with various questions. These elements, which are related and have a lively structure, are goal/purpose and achievement, content, educational situations, and testing situations (measurement and evaluation) (Demirel, 2012; Çil and Çepni, 2010; Erden, 1998). Measurement and evaluation in education have three important features, such as getting to know students, monitoring their learning and determining their level (Özçelik, 2010). Different measurement tools are used to measure the degree to which students reach these determined goals (Erden, 1998). It is seen that the measurement and evaluation approach and the practice of originality and creativity in the curriculum of the Ministry of National Education (2018) have become the main expectations from teachers.

The aim of this study is to examine the views of biology teachers on the application of the measurement and evaluation approach in the 2018 curriculum. In this direction, first of all, a valid and reliable scale has been developed that can be used to evaluate the approach of measurement and evaluation practices in curricula. Then, with the developed scale, it was examined whether biology teachers' views on the application of measurement and evaluation approaches in their curriculum differed significantly in terms of educational status, professional seniority, and view point averages of examining the curriculum.

Method: In the scale development process, a survey model was used (Karasar, 2005). The study group was selected with purposeful sampling (Christensen, Johnson and Turner, 2015). In this context, the study was conducted by including biology teachers working in public and private schools. The literature was reviewed to prepare the data collection tool. In this process, the 2018 curriculum was examined. In these programs, the measurement and evaluation approach has been investigated in detail. Then, based on this approach and the mentioned issues, a 17-item draft scale was developed. The draft scale was

submitted for expert opinion. The draft scale was prepared as a 5-point Likert-type scale, to be between "totally agree" and "totally disagree." By obtaining the necessary permissions, the data were collected using physical and technological means.

Finding: SPSS and AMOS programs were used for the analysis of the collected data. For the collected data, first of all, item-total correlation was made for item sorting. With this correlation, item N17, which had a very low item-total correlation, was eliminated (Büyüköztürk, 2010). After item sorting, construct validity was passed. This validity was done as EFA and CFA (Seçer, 2017). For EFA, sample size adequacy was first checked. For this purpose, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Barlett sphericity test results were examined (Karagöz and Bardakçı, 2020; Seçer, 2017; Çokluk, Şekercioğlu and Büyüköztürk, 2014; Büyüköztürk, 2010; Can, 2014). As a result, KMO sample adequacy was found to be "very good," and the Barlett sphericity test was also found to be significant. After these analyses, a principal component analysis was made, and it was seen that the draft scale had two factors. Considering the sample size studied, preference was made for item factor loading values. Data were collected from N=121 individuals for EFA analysis. It has been noted in the literature that when at least N = 120, the item factor load value of the items can be considered to,50 (Kim-Yin, 2004; Akt., Çokluk, Şekercioğlu and Büyüköztürk, 2014) For this purpose, items with item factor load values of ,50 or more were left on the draft scale. The N25 item not carrying this value was removed from the scale. Again, it was stated that the items with a difference of less than 0,1 between these values, which are called overlapping items and which have high values in more than one factor, should be eliminated (Büyüköztürk, 2010). In this context, item N14 was found to be overlapping and was removed from the draft scale. In the resulting two-factor structure, item N12 was eliminated, considering that it had meaning and integrity incompatibility in the factor. As a result, 13 items remained on the draft scale.

In order to determine the number of factors in the draft scale, the eigenvalues of the scale were examined. Factors with eigenvalues of 1 and above were considered significant. In addition, attention was paid to ensure that the contribution of each factor to the total variance was 5% or more (DeVellis, 2017; Büyüköztürk, 2010; Can, 2014). Both factors were found to meet these criteria. It was observed that the coefficient of the factors contributing to the explained variance was 54,848 % in total. This contribution was deemed sufficient (Henson ve Roberts, 2006; Akt., Seçer, 2017). A scree plot was drawn for the number of factors, and it was seen here that the factors could be limited to two (Can, 2014). The Cronbach Alpha coefficient for the factors was found to be ,70 and above, which is recommended for scale development studies (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Büyüköztürk, 2010). In addition, as a result of the correlation analysis between the factors, it was seen that the factors had a "moderate degree of relationship" (Şencan, 2005). As a result of all these processes, the items collected in the factors and their properties were given their names. These names are: F1: Framework for the Implementation of the Measurement and Evaluation Approach of the Curriculum (IMEAC-Framework); F2: Functionality for the Implementation of the Measurement and Evaluation Approach of the Curriculum (IMEAC-Functional); and Whole Scale: The Evaluation Scale for the Application of the Measurement and Evaluation Approach in the Curriculum (IMEAC-Evaluation) naming scale. After the EFA procedures were completed, CFA analysis was performed. As a result of the analysis, it was concluded that the scale was valid and reliable.

Conclusion: Biology teachers' opinion scores were found to be the highest in the whole dimension of the IMEAC-Evaluation Scale and the lowest in the IMEAC-Functional sub-dimension. Although there was no significant difference between the opinions, it was found that the average score of the biology teachers' opinion in all dimensions of the IMEAC-Evaluation Scale corresponded to the level of "I agree". It was concluded that the teachers who graduated from postgraduate education had higher opinion points than the teachers who had a bachelor's degree in all dimensions of the IMEAC-Functional, IMEAC-Framework, and IMEAC-Evaluation Scale. However, although there was no significant difference between the views, it was observed that the average of the biology teachers' views corresponded to the level of "I agree". It was seen that the opinions of the biology teachers who made a full examination of the curriculum in all dimensions of the IMEAC-Functionality, IMEAC-Framework, and IMEAC-Evaluation Scale were higher than those who did not make a full review. Although there is no significant difference between these opinion scores, it corresponds to the level of "I agree". It was seen that the opinion points of the biology teachers who have professional service between 6 and 10 years in all dimensions of the

IMEAC-Framework and IMEAC-Evaluation Scale were the lowest, while the biology teachers who had 16 years or more of service were the highest.

Suggestions: With this study, a valid and reliable scale was developed that can be used for the application of measurement and evaluation approach in curricula. This scale was created with purposive sampling and data collected from biology teachers. However, measurement and evaluation approach has been prepared within the same framework in all of the curricula. Therefore, it can also be used for other teaching fields. Although the opinions of biology teachers on the subject are at the level of "I agree", it is thought that other studies should be done in order to be brought to the level of "I totally agree". In addition, the reasons for the opinions corresponding to the "I am undecided" degree of the teachers who have a professional service period of 6-10 years can be investigated.

Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımının Uygulanmasına Yönelik Biyoloji Öğretmenlerinin Görüşleri

Dr. Öğr. Üyesi Mürşet Çakmak

Mardin Artuklu Üniversitesi- Türkiye

ORCID: 0000-0001-9472-8200

mursetcakmak@artuklu.edu.tr

Özet

Bu çalışma, 2018 yılı öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımının uygulamasına yönelik biyoloji öğretmenlerinin görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya Mardin’de resmi ve özel okullarda çalışan öğretmenler dahil edilmiştir. Çalışma tarama modeli ile yapılmıştır. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu bağlamda MEB 2018 yılı öğretim programları incelenmiştir. Öğretim programında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı başlığı altında verilen bilgilendirmeler, beklentiler ve ilkeler incelenmiştir. Bu bilgiler, beklentiler ve ilkeler önerme hâline getirilerek taslak ölçek oluşturulmuştur. Taslak ölçek için uzman görüşleri alınmıştır. Taslak ölçek beş dereceli likert tipi olarak hazırlanmıştır. Daha sonra taslak ölçek, amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen biyoloji öğretmenlerine uygulanmıştır. Uygulama sonrası veriler AFA ve DFA olarak analiz edilmiştir. Analiz işlemleri için SPSS ve AMOS programları kullanılmıştır. AFA analiz işlemi için öncelikle madde-toplam korelasyonu, örneklem yeterliliği ve madde faktör yük değeri incelenmiştir. Analizler sonucu dört madde elenmiştir. Faktör sayısı belirlemek için özdeğerler, yamaç birikinti grafiği ve açıklanan toplam varyans miktarı incelenmiştir. Sonuçta taslak ölçeğin iki alt boyutlu olduğu görülmüştür. Sonra DFA için yine biyoloji öğretmenlerinin görüşleri kullanılmıştır. Yapılan analiz ile model uyum indeks değerine bakılmıştır. İndekslerin mükemmel ve kabul edilebilir düzeyinde olduğu görülmüştür. Böylece model doğrulanmıştır. Sonuç itibarı ile geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir. Hazırlanan ölçek ile biyoloji öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri incelenmiştir. Ölçeğin tüm alt boyutlarında biyoloji öğretmenlerinin öğrenim durumu, mesleki kıdem, öğretim programını inceleme durumu görüş puan ortalamaları arasında anlamlı fark görülmemiştir.

Anahtar kelimeler: Biyoloji öğretmenleri, öğretim programları, Ölçek geliştirme ve değerlendirme, Ölçek geliştirme.



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 57-73

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-07-17
Kabul: 2023-08-30

Önerilen Atıf

Çakmak, M. (2023). Öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımının uygulanmasına yönelik biyoloji öğretmenlerinin görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 57-73. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1328871>

GİRİŞ

Eğitim birey ve toplumun hayatını devam ettirebilmesine katkı sağlayacak bilgilerin öğrenildiği, öğretildiği bir süreçtir. Süreçte kapsananlar; toplumsala ve insana dair olanlar itibariyle sosyal bilimlerin ve doğaya, maddeye dair olanlar itibariyle ise fen bilimlerinin ürettiği bilgilerden oluşur (Toprakçı, 2016). Fen bilimleri içerisinde önemli bilim/bilgi alanlarından biri de biyolojidir. Canlılardaki canlılık olgusunu açıklamaya çalışan biyoloji bilimi, aynı zamanda canlılarda yapı ve işleyişi, cansız çevreyle olan ilişkileri, dağılımları ve çeşitlilikleri de inceler (MEB, 2013). Biyoloji günümüzde bilgi ve kavramayı gerektiren birçok konu, disiplin ve alt bölümü olan bir alandır (Doğan ve Ay, 2010; YÖK/Dünya Bankası, 1997). Bu temelde düşünüldüğünde biyolojinin tıp, veterinerlik, gıda, beslenme, kozmetik, eczacılık, çevre düzenleme, savunma sanayi, güvenlik, ticaret, turizm gibi birçok alanla ilişkisi olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bireyler biyoloji ile özde kendilerinin ve ailelerinin gelişimini, beslenmesini, sağlığını takip eder ve anlamaya çalışırlar (YÖK/Dünya Bankası, 1997). Son yıllarda artan nüfus, çevre problemleri, gıda ve beslenme sorunları, küresel çapta salgınlar, kuraklık, seller, biyoçeşitlilikteki azalma vb gibi canlı hayatı ve devamlılığı konusunda pek çok sorun da yaşanmaktadır. Gerek bu sorunların çözümü gerekse de bireysel ve toplumsal yaşamın devamının önemi açısından eğitim sistemleri, bireyleri biyoloji okuryazarı yapma çabasının vazgeçilmez bir kültürü hâline getirmiş gözükmemektedir (Cerrah ve Ayas, 2003).

Biyoloji ve uygulamalarının araştırmalara konu edinmeye başlamasıyla birlikte insanların günlük yaşamlarını, toplumu ve çevreyi önemli ölçüde etkilediği fark edilmiş ve biyoloji bilimi gittikçe artan bir önem kazanmıştır (Jones ve Jones, 2002; Ersoy ve Merter, 2012). Aslında biyoloji gerek yaşamla ilgili olması ve gerekse de kapsamının genişliği itibariyle herkesin eğitiminin bir parçası hâline gelebilmelidir (YÖK/Dünya Bankası, 1997). Bu temelde Toprakçı ve Meşe (2019) tarafından yapılan bir araştırmada eğitim ile sağlık, Gürbüz, Kışoğlu, Alaş ve Sülün (2011) tarafından yapılan araştırmada ise biyoloji bilgisi ile çevre okuryazarlığı arasında ilişki olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Yetkin (1998) tarafından yapılan çalışmada ise biyoloji eğitimi ile sağlanan davranış değişiminin insanın kendisiyle, toplumla ve dünya barışına katkı sağladığı belirtilmiştir. Sonuç olarak kendi vücudu ile ilgili bilgiye vakıf olamayan insanın hastalıklara yakalanması, zarar görmesi, zarar vermesi, çevresi hakkında bilgi sahibi olmaması topluma da zarar verebilmektedir. Biyoloji biliminin bu önemli katkıları göz önüne alındığında her bireyin biyolojinin temel içerikleri hakkında fikir sahibi olması gerektiği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Çünkü biyolojinin diğer bilimlerle de dengeleyici olma özelliği bulunmaktadır (Brawn, 1995; Akt., Gürbüzöğlu-Yalmanlı, 2016) Tüm bunlardan hareketle biyoloji biliminin taşıdığı bu önem, biyolojinin tüm okul türleri için önemini arttırmış ve diğer dersler üzerindeki rolünü de ortaya çıkarmıştır (Killerman, 1995; Akt., Atıcı, 2013).

Süreç içerisinde bilimde, sanayide, teknolojiye, ekonomide, çevresel faktörlerde, insanların bireysel-toplumsal hareketliliklerinde değişim ve gelişimler yaşanabilmektedir. Yaşanan bu gelişim ve değişimler kuşkusuz ki okullarda uygulanmakta olan programları da etkilemektedir. Bu etkiler programları değişime ve gelişime zorlamaktadır. Program geliştirme, bilimsel temelleri merkeze alarak tarih, felsefe, psikoloji, konu, toplum, ekonomi vb. alanlarla ilişki kurularak yapılır. Böylece yeni geliştirilecek programın temelleri oluşturulmuş olur (Özdaş, 2021). Bu gelişmeler ışığında, bir disiplin alanı ile ilgili olarak okullarda öğrenciye kazandırılması planlanan bilgi, beceri, tutum, alışkanlık, değer vb. özellikler programlar çerçevesinde hazırlanır ve uygulamaya konulur. Uygulanmakta olan bir programın bazı temel öğeleri bulunur ve çeşitli sorularla hazırlanır. Birbiri ile ilişkili ve dirik bir yapıya sahip olan bu öğeler, hedef/amaç ve kazanım, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları (ölçme ve değerlendirme) şeklindedir (Demirel, 2012; Çil ve Çepni, 2010; Erden, 1998). Sınav durumları (ölçme ve değerlendirme), eğitim sürecinin sonunda öğrencide gözlemeye karar verilmiş istendik davranışlara ne kadarına ulaşıp ulaşılmadığını belirleyen ve "ne kadar?" sorusuna yanıt aramaya çalışan ölçme ve değerlendirme ögesidir (Demirel, 2012; Uzunboyulu ve Hürsen, 2012). Bununla beraber eğitimde ölçme ve değerlendirme yapmanın öğrencileri tanıma, öğrenmelerini izleme ve öğrenci düzeyinin belirlenmesi gibi önemli özellikleri de bulunmaktadır (Özçelik, 2010). Öğrencilerin, belirlenmiş bu hedeflere ulaşma dereceleri için farklı ölçme araçları kullanılır (Erden, 1998).

MEB (2018) öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile özgünlük ve yaratıcılık uygulamasının öğretmenlerden temel beklenti hâline getirildiği, insanlar arasında bireysel farklılıkların olduğu, ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesinin

doğru olduğuna dikkat çekilmiştir. Ayrıca eğitimdeki çeşitlilik, bireyi iç ve dış dinamiklerle ciddi olarak etkilediği ve bu nedenle ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada önceliğin öğretmen ve eğitim uygulayıcılarında olması gerektiği öne çıkartılmıştır. Bu bağlamda öğretim programlarının paydaşları için bir rehber olduğu, ölçme ve değerlendirmeye ait bütün unsur ve ayrıntıların ne olduğunun öğretim programlarının içerisinde bulunması gerektiğini beklemenin gerçekçi olamayacağı belirtilmiştir. Sonuç olarak programda ölçme ve değerlendirmeye yönelik beklentiler ilkelere ilişkilendirilmiştir. Program uygulayıcılarından ise bu ilkelere uyulması beklenmektedir.

Her ne kadar 2018 yılı biyoloji öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı bu şekilde ifade edilmiş olsa da aslında ilkelerine uygun hazırlanmış bir program ancak uygulanınca işlerlik kazanır. Programın etkinliği konusunda yargıda bulunmak için program uygulama sürecini gözlemlemek ve bilgi toplamak gerekir. Bu yargı ancak program değerlendirme ile sağlanabilir (Erden, 1998). Öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme boyutunun değerlendirmesi konusunda; okulöncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise öğretim kademelerinin fen, fen bilimleri, fizik ve matematik gibi disiplinlere ait farklı örneklem ve çalışma grupları ile yapılan bazı araştırmaların olduğu görülmüştür. Bu araştırmalar, farklı öğretim programlarının karşılaştırılması, ders kitaplarındaki yansımaları ile temel öğeler açısından karşılaştırma çalışmalarıdır (İnci, 2022; Palaz, 2022; Şen, 2021; Bezen, Aykutlu ve Bayrak, 2020; Yetim, 2020; Altıntaş, 2019; Başar ve Demiral, 2019; Erdoğan, 2019; Karadeniz, 2019; Deveci, 2018). Ayrıca kimya ve fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adayları ile ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı konusunda bazı çalışmaların da yapıldığı görülmüştür (Atasoy, 2022; Söylemez, 2022; Şahingöz, 2021; Korkut, 2019; İzci, 2018). Yapılan bu çalışmalardan hareketle doğrudan Biyoloji Dersi Öğretim Programı ölçme ve değerlendirme boyutu konusunda bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, biyoloji öğretmenlerinin öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı uygulamalarına yönelik görüşlerini incelemektir. Amaca ulaşabilmek için aşağıda belirtilen iki alt problemten hareket edilmiştir:

1. Öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı uygulanmasını değerlendirme ölçeğinin ölçüm özellikleri nelerdir?
2. Öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımının uygulanmasına yönelik biyoloji öğretmenlerinin görüşlerinin düzeyleri nedir ve bu düzeyler çeşitli değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Nicel olarak yürütülen bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Temel olarak tarama yöntemi, geçmişte ya da hâlihazırda varlığı devam eden bir durumu var olma şekliyle betimlemeyi amaç edinmiş araştırma yaklaşımı olarak kullanılmaktadır (Karasar, 2005). Tarama türü araştırmalar, nicel araştırma yöntemlerinden biridir. Deneyimsel olmayan bu yöntemde anketler veya görüşme protokolleri kullanılır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

1. Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2019 yılında Mardin il sınırları içinde resmî ve özel eğitim kurumlarında görev yapan tüm öğretmenler içerisinde sadece biyoloji öğretmenleri ile yürütülmüştür. Çalışmada amaçlı örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örneklemde araştırma grubu oluşturulurken önce kişilerin özellikleri belirlenir. Daha sonra da bu özellikleri taşıyan bireylere ulaşılır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Kuşkusuz ki öğretim programlarının uygulanması uzmanlık gerektirir. Her öğretmen, eğitim-öğretim süreci boyunca kendi alanı programının hedef ve amaçları doğrultusunda programını uygulamaya çalışır. Bu uygulamalardan birisini de elbette ki ölçme ve değerlendirme boyutu oluşturur. Biyoloji öğretmenlerinin, eğitim-öğretim sürecinde uyguladıkları programlarının ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili bilgi, beceri ve deneyimlerini en iyi olarak kendi alanlarında yansıtabilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2018 öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ortak olmasına rağmen bu çalışmada biyoloji öğretmenleri ile çalışılmış ve biyoloji öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı değerlendirme ölçeği çalışması özelinde yapılmıştır. Bu gerekçelerden hareketle bu çalışmada amaçlı örneklem kullanılmıştır. Çalışma sürecinde katılımcılara ölçek geliştirme süreçlerinde takip edilmesi önerilen adımlar dikkate alınarak veriler toplanmıştır. Bu nedenle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için N=121 ve N=86 kişiden veri alınmıştır.

2. Veri Toplama Toplama Aracı ve Süreci

Veri toplama aracını hazırlamak için çalışmanın amacı bağlamında alanyazın taranmıştır. Bu doğrultuda MEB 2018 yılı öğretim programları incelenmiştir. Bu amaçla 2018 yılı öğretim programında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı başlığı altında verilen bilgilendirmeler, beklentiler ve ilkeler incelenmiştir. Bu incelemeler doğrultusunda bilgiler, beklentiler ve ilkeler önerme hâline getirilmiştir. Bu önermeler bir taslak ölçeğe dönüştürülmüştür. Söz konusu taslak ölçek için hazırlanan madde havuzu toplam 17 madde olmuştur. Bu maddeler çalışmanın amacı kapsamı uygunluğu, öğretim programında belirtilen yaklaşıma uygunluğu, görünüş, anlaşılabilirlik gibi çeşitli yönlerden değerlendirilmek amacıyla eğitim bilimleri alanında uzman akademisyenlere, fen eğitimi alanında uzman akademisyenlere ve öğretmen görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri dikkate alınarak maddelerde düzenlemeler yapılmıştır. Taslak ölçek likert tipi 5 dereceli olarak hazırlanmıştır. Bu dereceler "Tamamen Katılıyorum" ile "Hiç Katılmıyorum" aralığına doğru sıralanmıştır (EK-1). Çalışma verilerinin toplanması için kurumlardan gerekli resmî izinler (Mardin Artuklu Üniversitesi Rektörlüğü Evrak Tarih ve Sayısı: 10/04/2019-7256239 ile Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü Evrak Tarih ve Sayısı: 18/04/2019-3090) alınarak hem fiziki hem de teknolojik imkânlardan yararlanmıştır.

3. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analiz işlemleri için SPSS ve AMOS programları kullanılarak aşağıda belirtildiği gibi yapılmıştır. Veri analizi için taslak madde seçimi; taslak ölçeğin geçerlik analizi, açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi şeklindedir. Ayrıca çalışmanın amacı bağlamında öğretmen görüşlerinin dağılımları ve istatistiki fark testleri için de betimsel ve kestirimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Ölçek derecelerinin dizi geniş aralıkları için her bir dereceye karşılık gelen miktar değerlendirilmiştir (Tekin, 1996). Bu bağlamda 1,00-1,80=Hiç katılmıyorum, 1,81-2,60=Katılmıyorum, 2,61-3,40=Kararsızım, 3,41-4,20=Katılıyorum, 4,21-5,00=Tamamen katılıyorum şeklindedir.

BULGULAR

1. Öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı uygulanmasının değerlendirme ölçeğinin ölçüm özellikleri

1.1. Taslak Ölçekte Madde Seçimi

Taslak ölçekte yer alacak madde seçimi için madde toplam korelasyon analizi yapılmıştır. Bu korelasyon, bir ölçme aracında bulunan maddelerden elde edilen puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiye dayanır (Büyükoztürk, 2010). Bir ölçme aracında yer alan maddeler benzer özellikleri doğru ölçüyorsa ölçme aracında yer alan bir maddede ulaşılan puan arttıkça, ölçekten alınacak toplam puan da artacaktır (Can, 2014). Alanyazında madde toplam korelasyonuna ait ölçütler incelendiğinde ,30 ve üzeri değerde olan maddelerin ayırt edicilik özelliğinin yüksek olduğu ve ölçekte kalması gerektiği belirtilmiştir. Korelasyonu ,20-,30 aralığında bulunan maddelerin ise gerekli görüldüğü takdirde ölçeğe alınabileceği ya da düzeltilme ihtiyacı olan maddeler olarak belirtilmiştir. Bununla beraber korelasyonu,20 değeri altında olan maddelerin ölçekten çıkartılması gerektiğine dikkat çekilmiştir (Büyükoztürk, 2010). Tüm bu ölçütler göz önünde tutularak bu çalışmanın ilk madde toplam analizi korelasyon değerlerinin ,175- ,707 arasında olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ölçütü sağlamayan N17 kodlu madde taslak ölçekten atılarak analiz tekrarlanmıştır. Yapılan bu ikinci analiz ile değerlerin 0,257-0,722 aralığında olduğu görülmüştür (Tablo 1).

Tablo 1. Madde toplam korelasyonu analiz sonuçları

Madde No	İlk Analiz / Madde Toplam Korelasyonu	İkinci Analiz / Madde Toplam Korelasyonu
N9	,513	,529
N10	,504	,509
N11	,372	,360
N12	,521	,512
N13	,651	,648
N14	,247	,257
N15	,601	,622
N16	,705	,695
N17	,175	X
N18	,707	,722
N19	,582	,594
N20	,305	,300
N21	,518	,507
N22	,690	,699
N23	,668	,667
N24	,670	,681
N25	,503	,502

1.2. Taslak Ölçeğin Geçerlik Analizi

Bir ölçme aracının, ölçmeye çalıştığı teorik yapıyı ölçebilme derecesi olarak tanımlanabilen yapı geçerliği ölçekte bulunan her maddenin birbiri ile olan ilişki düzeyi olarak da tanımlanabilir (Seçer, 2017). Sonuç olarak yapı geçerliği, bir ölçek ile ölçülmek istenen yapının veya özelliğin hangi derece ölçebildiğini ortaya çıkartır (Büyüköztürk, 2010; Erkuş, 2015). İstatiksel açıdan yapı geçerliğini incelemek için düşünülebilecek en iyi yolun faktör analizi olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda faktör analizi AFA ve DFA olmak üzere yapılır (Seçer, 2017). Bu çalışmada da ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için bu faktör analizleri yapılmıştır.

1.3. Açıklayıcı Faktör Analizi

AFA analizi uygulamasına geçilmeden önce ilerleyen süreçte çıkması muhtemel sorunları en aza indirmek için dikkat edilmesi gereken bazı durumların olabileceğine dikkat etmek gerekir. Bu durumlardan birisi de örneklem büyüklüğüdür (Seçer, 2017; Can, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Alanyazında örneklem büyüklüğü belirleme konusunda farklı ölçütlerin dikkate alınabileceği belirtilmektedir. Bu çalışmada değişken (madde) sayısının beş veya on katı kadar sayıya ulaşılabilir önerisi dikkate alınmıştır (Seçer, 2017; Bryman ve Cramer, 2001; Akt., Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). AFA için hazırlanan taslak ölçekte 17 madde bulunmaktadır. Çalışma için N=121 öğretmene ulaşılabilmektedir. DFA analiz işlemleri sonucunda ölçekten 4 madde atılmıştır. Ancak bu çalışmada N=86 öğretmene ulaşılmıştır. Sonuç olarak önerilen örneklem yeterliliğine ulaşılabilmektedir.

AFA için örneklem büyüklüğü yeterliliği istatistiki teknik olarak da incelenebilir. Bunun için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Küresellik Testi kullanılır (Seçer, 2017). Bu katsayılara ilişkin bazı değer aralıkları bulunmaktadır (Seçer, 2017; Can, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Büyüköztürk, 2010). Bu değerler, 60'tan fazla olması gerektiği belirtilmiştir (Pallant, 2001; Akt., Seçer, 2017; Büyüköztürk, 2010). Ayrıca Bartlett testinin de anlamlı olması ($p < .05$) gerekmektedir (Karagöz ve Bardakçı, 2020; Seçer, 2017; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Büyüköztürk, 2010; Can, 2014).

Tüm bu sonuçlar incelendiğinde bu taslak ölçeğe ait (Tablo 2) KMO ve Bartlett örneklem yeterliliği koşullarının sağlandığı görülmektedir. Ayrıca KMO örneklem yeterliliği katsayısının ,8- ,9 arasında olmasının da "çok iyi" düzeyine denk olduğu belirtilmiştir (Seçer, 2017).

Tablo 2. KMO ve Bartlett örneklem yeterliliği

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		,869
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-kare Değeri	677,747
	Serbestlik Derecesi (sd)	78
	Anlamlılık Düzeyi (Sig.)	,000

AFA için faktör çıkarmada en sık kullanılan faktörleştirme tekniği olarak temel bileşenler analiz (Principal Component Analysis) kullanılmıştır (Fidel, 2001; Akt., Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bu teknik ile maddelerin oluşturduğu faktörler ile olan ilişkileri görmek için maddelerin faktör yük değerleri incelenmiştir. Faktör yük değeri, faktörlerde bulunan maddelerin faktörle ilişkisini açıklayan katsayıdır (Büyüköztürk, 2010). Alanyazında bir ölçek geliştirme sürecinde yapılacak analizler sonucunda madde faktör yük değerlerine bakılarak hangi maddelerin ölçekten atılacağı konusunda çeşitli ölçütlerin olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda Kim-Yin (2004; Akt., Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014) örneklem büyüklüğünün en az 120 olması durumunda madde faktör yük değeri olarak ,50 alınacağını belirtmiştir. Bu çalışmada bu ölçüt dikkate alınmıştır. Bir ölçekte bulunan maddelerin bir faktörde yüksek değerde, diğerlerinde de düşük olması gerekir. Ancak yüksek faktör yük değeri ile farklı faktörlerde yer alan bazı maddeler de olabilir. Binişik madde olarak kabul edilen bu maddeler arası farkın en az ,10 olması beklenir. Bu ölçütü sağlamayan maddeler ölçekten çıkartılır (Büyüköztürk, 2010). Değişken sayısının azaltılması ve en az madde ile en fazla bilgi toplayabilecek bir ölçek geliştirmek amacıyla dik döndürme işlemi ile varimax yöntemi kullanılır (Can, 2014).

Tüm bu uygulama ve ölçütlere dikkat edilerek N14 maddesinin binişik madde olmasından dolayı madde ölçekten çıkartılmıştır. Ayrıca N12 maddesinin bulunduğu faktörle anlam ve bütünlük açısından uyum göstermemesi ve N25 maddesinin de madde faktör yük değerinin düşük olmasından dolayı bu

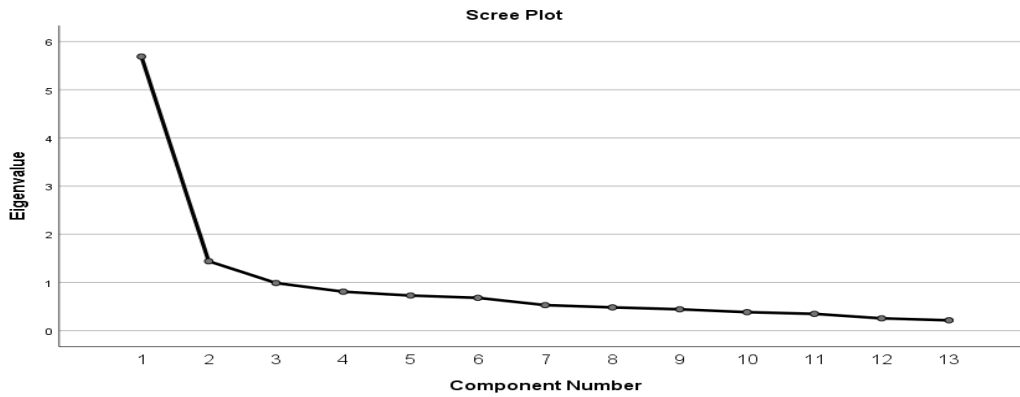
maddeler taslak ölçekten çıkartılmıştır. Sonuç olarak geliştirilmeye çalışılan ölçekte dört madde elenmiş ve 13 madde kalmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Faktörlere ilişkin maddeler ve yükleri

Maddeler	Bileşenler	
	F1	F2
N16	,849	
N23	,761	
N19	,738	
N21	,736	
N22	,727	
N24	,721	
N18	,658	
N15	,613	
N10		,859
N11		,669
N9		,571
N13		,521
N20		,500

Faktör sayısının belirlenmesi için ölçekte özdeğerlere (Eigenvalue) bakılmıştır. Öz değer, faktörde açıklanan varyansı hesaplama ve önemli faktör sayısına karar kılmak için kullanılır. Özdeğerleri 1 ve üzerinde olan faktörler anlamlı kabul edilir. Bununla birlikte her bir faktörün toplam varyansa katkısının %5'in üzerinde olması beklenir (Büyüköztürk, 2010; Can, 2014; DeVellis, 2017). Açıklanan toplam varyansın ne olması gerektiği konusunda farklı görüşler (Karagöz ve Bardakçı, 2020; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Büyüköztürk, 2010) olmakla birlikte %52 ve üstünde bir değer yeterli olduğu belirtilmektedir (Henson ve Roberts, 2006; Akt., Seçer, 2017). Açıklanan varsansın yüksek olarak bulunması, ölçek yapısının ilgili konu veya kavramın iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2010). Açıklanan toplam varyansın dönüştürme öncesi ve sonrası özdeğerleri incelendiğinde iki faktörlü bir yapının olduğu görülmektedir (Tablo 4).

Faktör sayısını belirlemek için seçenek sunan bir diğer ölçüt ise çizgi grafiğidir (Can, 2014). Temel olarak grafikte yüksek eğimle düşüş görülen yer ölçekte bulunan faktör sayısının belirlenmesini sağlar (DeVellis, 2017). Bu sonuçlar dikkate alındığında özdeğerler ekseninde görülen düşüşün ikinci faktörden sonra özdeğerlerinin 1'in altına düştükleri bulunmuştur. Üstünde kalanlar ise iki faktör olarak kalmaktadır (Şekil 1).



Şekil 1. Yamaç birikinti grafiği

Geliştirilen ölçeğe ait Cronbach Alpha katsayısı F1=,894, F2=,700 ve Tüm Ölçek=,0887 arasında değerler aldığı görülmüştür. Cronbach Alpha katsayısı değerleri incelendiğinde, ölçek geliştirme çalışmalarında önerilen katsayı değeri olan ,70 ve üzerinde bir değer aralığında bulunması yeterli olarak kabul görmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Büyüköztürk, 2010). Bu kritere göre geliştirilen ölçeğin yüksek bir güvenilirlik katsayısına sahip olduğu görülmektedir.

Gerek açıklayıcı faktör analizi gerekse de diğer güvenilirlik analizleri ile ulaşılan sonuçlara bakılarak elde edilen ve bir boyut altında toplanan maddelere ortak isimler verilmiştir. Bu bağlamda boyutlardan; F1: Programın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı Uygulamalarında Çerçeve (PÖDYU-Çerçeve), F2: Programın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı Uygulamalarında İşlevsellik (PÖDYU-İşlevsellik), Tüm

Ölçek: Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı Uygulamaları Değerlendirme Ölçeği (PÖDUY-Değerlendirme Ölçeği) isimlendirme yapılmıştır (Tablo 5).

Tablo 4. Faktör isimlendirme, cronbach alpha katsayıları, açıklanan toplam varyans

Faktörler	Faktör İsimlendirme	Madde sayısı	Cronbach Alpha Katsayısı	Açıklanan Toplam Varyans
F1	Programın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı Uygulanmasında İşlevsellik (PÖDYU-İşlevsellik)	8	,894	35,864
F2	Programın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı Uygulanmasında (PÖDYU-Çerçeve)	5	,700	18,983
Tüm Ölçek	Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı Uygulanması Değerlendirme Ölçeği (PÖDYU-Değerlendirme)	13	,887	54,848

Eşit veya oranlı ölçeklerle ölçme işlemi uygulanan iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin miktarını, yönünü, düzeyini bulup ve yorumlamak amacıyla korelasyon katsayısı kullanılır (Seçer, 2017; Büyükoztürk, 2010). Korelasyon katsayısının kullanımı konusunda alanyazında farklı ölçütlerin olduğu görülmektedir (Seçer, 2017; Büyükoztürk, 2010; Şencan, 2005). Şencan (2005) korelasyon katsayısının $r=,40-.59$ aralığında olmasının faktörler arasında "orta derecede ilişki var" olarak yorumlanacağını belirtmiştir. Bu çalışmadan elde edilen korelasyon verileri incelendiğinde faktörler arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir (Tablo 5).

Tablo 5. Alt boyutlara ait korelasyon sonuçları

Boyutlar		PÖDYU-İşlevsellik	PÖDYU-Çerçeve
PÖDYU-İşlevsellik	r	1	,573**
	p	-	,000
	N	121	121
PÖDYU-Çerçeve	r	,573**	1
	p	,000	-
	N	121	121

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

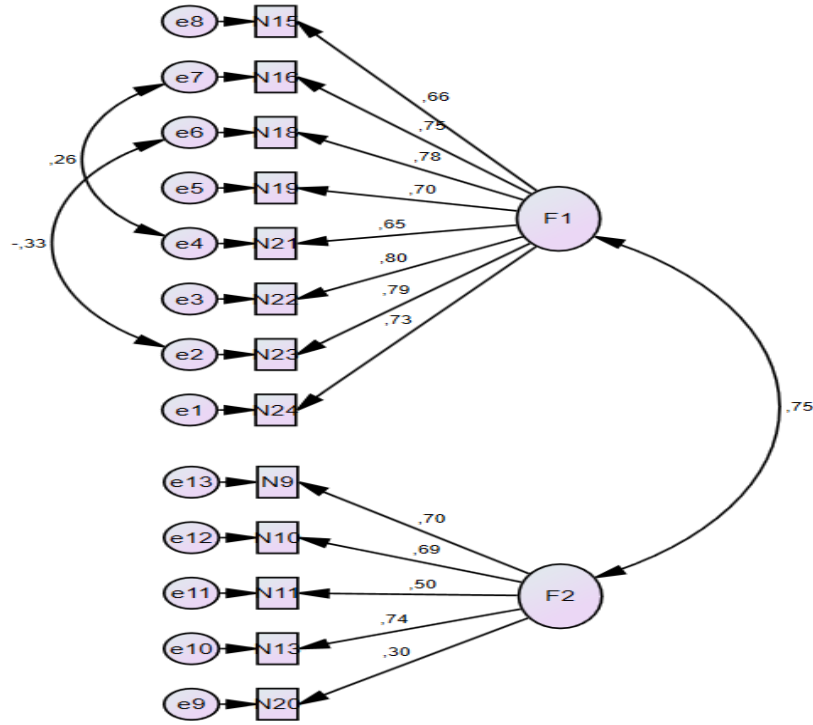
1.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi

DFA, bir araştırmacının elinde bulunan verinin özgün yapıya uygunluğu için yapılır (Meydan ve Şeşen, 2015). DFA ile elde edilen değerlerin model uyum indeksleri incelenir. Uyum indeksleri ile önceden belirlenen modellerin, veriyi ne kadar iyi açıklayabildiği belirlenir. Alanyazın incelendiğinde DFA model uyumu için birçok değer kullanıldığı görülmektedir. Ancak hangi indeksin kullanılacağı hakkında sınırlama yoktur (Karagöz ve Bardakçı, 2020). Karagöz ve Bardakçı (2020) ile Meydan ve Şeşen (2015) tarafından da kullanılabilir olarak önerilen bazı değerler kullanılmıştır. Model uyum indeks değerleri ile ulaşılan değerlerden CMIN/DF ile IFI mükemmel uyum, RMSEA, RMR, GFI, CFI, değerlerinin ise kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (Tablo 6).

Tablo 6. Model uyum indeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçekte bulunan değerler	Sonuç (Uyum)
χ^2/df (CMIN/DF)	$\chi^2/sd \leq 3$	$\chi^2/sd \leq 4-5$	1,361	Mükemmel
RMSEA	$RMSEA \leq ,05$	,06-,08	,065	Kabul edilebilir
RMR	$RMR \leq ,05$	,06-,08	,068	Kabul edilebilir
GFI	$GFI \geq ,90$	,89-,85	,877	Kabul edilebilir
CFI	$CFI \geq ,97$	$CFI \geq ,95$	,953	Kabul edilebilir
IFI	$IFI \geq ,95$	,94-,90	,955	Mükemmel

Değişkenler arasındaki modele dâhil edilmesini sağlayan analiz, birinci seviye doğrulayıcı faktör analizidir (Seçer, 2017). Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ait veriler dikkate alındığında hazırlanan ölçeğin 13 maddesi ile 2 faktörlü yapısı test edilmiştir. Test sonucunda modelin doğrulandığı görülmüştür (Şekil 2).



Şekil 2. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi

2. Öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımının uygulanmasına yönelik biyoloji öğretmenlerinin görüşlerinin düzeyleri ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından farkı

Bu çalışmada DFA için kullanılan örneklemde elde edilen veriler, alt problemlere yanıt aramak için de kullanılmıştır. Bu bağlamda öncelikli olarak verilerin analizleri için hangi tekniklerin kullanılacağını kesinleştirmek için normallik analizleri yapılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde normallik konusunda çeşitli ölçüt ve uygulamaların olduğu görülmüştür. Bu çalışmada toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediği ile ilgili skewness (basıklık) ve kurtosis (çarpıklık) değerleri incelenmiştir. Bu bağlamda skewness ve kurtosis değerlerinin (PÖDYU-İşlevsellik=-,361 ve-,255), [(PÖDYU-Çerçeve=-,056 ve-,458), (PÖDYU-Değerlendirme Ölçeği =-,227 ve-,178)] önerilen değer aralığında (-1.0 ve +1.0) olduğu görülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Çalışma verilerinin tümünün normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 7. Biyoloji öğretmenlerinin PÖDY-Değerlendirme Ölçeği tüm boyutlar için görüş dağılımı sonuçları

Ölçek Boyutları	N	$\bar{X}$	Ss
PÖDYU-İşlevsellik	121	3,46	,74
PÖDYU-Çerçeve	121	3,66	,64
PÖDYU-Değerlendirme Ölçeği	121	3,54	,63

Tablo 7 verileri incelendiğinde biyoloji öğretmenlerinin PÖDYU-İşlevsellik alt boyutunda $\bar{X}=3,46$, PÖDYU-Çerçeve $\bar{X}=3,66$ ve PÖDYU-Değerlendirme Ölçeği tüm boyutunda da $\bar{X} = 3,54$ görüş puanına sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 8. Öğrenim durumuna göre biyoloji öğretmenlerinin PÖDYU-Değerlendirme görüşleri t-testi sonuçları

Ölçek Boyutları	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
PÖDYU-İşlevsellik	Lisans	69	3,43	,76	-,885	84	,379
	Lisansüstü	17	3,61	,69			
PÖDYU-Çerçeve	Lisans	69	3,60	,60	-1,596	84	,114
	Lisansüstü	17	3,88	,77			
PÖDYU-Değerlendirme Ölçeği (Tüm)	Lisans	69	3,49	,62	-1,262		,211
	Lisansüstü	17	3,71	,65			

Tablo 8 verileri incelendiğinde öğrenim durumuna göre biyoloji öğretmenlerinin;

PÖDYU-İşlevsellik alt boyutunda lisans mezunu olanların $\bar{X}=3,43$; lisansüstü eğitim mezunu olanların da $\bar{X}=3,61$ görüş puanına; PÖDYU-Çerçeve alt boyutunda lisans mezunu olanların $\bar{X}=3,60$; lisansüstü eğitim mezunu olanların da $\bar{X}=3,80$ görüş puanına; PÖDYU-Değerlendirme Ölçeği tüm boyutta da lisans mezunu olanların $\bar{X}=3,60$; lisansüstü eğitim mezunu olanların da $\bar{X}=3,80$ görüş puanına sahip oldukları görülmüştür. Tüm boyutlar incelendiğinde ise öğretmen görüşleri arasında istatistiki bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Tablo 9. Öğretim programı inceleme durumuna göre biyoloji öğretmenlerinin PÖDYU-Değerlendirme görüşleri t-testi sonuçları

Ölçek Boyutları	İnceleme	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
PÖDYU-İşlevsellik	Tam	71	3,49	,73	,663	84	,509
	Kısmen	15	3,35	,79			
PÖDYU-Çerçeve	Tam	71	3,72	,61	1,925	84	,058
	Kısmen	15	3,37	,71			
PÖDYU-Değerlendirme Ölçeği (Tüm)	Tam	71	3,57	,61	1,224		,224
	Kısmen	15	3,35	,72			

Tablo 9 verileri incelendiğinde öğretim programını inceleme durumuna göre biyoloji öğretmenlerinin;

PÖDYU-İşlevsellik alt boyutunda tam inceleme yapanların $\bar{X}=3,49$; kısmen inceleme yapanların $\bar{X}=3,35$ görüş puanına; PÖDYU-Çerçeve alt boyutunda tam inceleme yapanların $\bar{X}=3,72$; kısmen inceleme yapanların $\bar{X}=3,37$ görüş puanına; PÖDYU-Değerlendirme Ölçeği tüm boyutta da tam inceleme yapanların $\bar{X}=3,57$; kısmen inceleme yapanların $\bar{X}=3,35$ görüş puanına sahip oldukları görülmüştür. Tüm boyutlar incelendiğinde ise öğretmen görüşleri arasında istatistiki bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Tablo 10. Mesleki kıdeme göre biyoloji öğretmenlerinin PÖDYU-Değerlendirme görüşleri ANOVA testi sonuçları

Boyut	Mesleki Kıdem (Yıl)	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
PÖDYU-İşlevsellik	5 ve daha az	34	3,51	,73	Gruplar arası	2,004	3	,668	1,206	,313
	6-10	27	3,25	,77	Grup içi	45,415	82	,554		
	11-15	18	3,56	,69	Toplam	47,420	85			
	16 ve daha fazla	7	3,75	,80						
	Toplam	86	3,46	,74						
PÖDYU-Çerçeve	5 ve daha az	34	3,68	,57	Gruplar arası	1,298	3	,433	1,039	,380
	6-10	27	3,55	,71	Grup içi	34,147	82	,416		
	11-15	18	3,62	,71	Toplam	35,446	85			
	16 ve daha fazla	7	4,02	,45						
	Toplam	86	3,66	,64						
PÖDYU-Değerlendirme Ölçeği (Tüm)	5 ve daha az	34	3,58	,58	Gruplar arası	1,564	3	,521	1,302	,279
	6-10	27	3,37	,67	Grup içi	32,843	82	,401		
	11-15	18	3,58	,66	Toplam	34,408	85			
	16 ve daha fazla	7	3,85	,63						
	Toplam	86	3,54	,63						

Tablo 10 verileri incelendiğinde mesleki kıdeme göre biyoloji öğretmenlerinin;

PÖDYU-İşlevsellik alt boyutunda 5 ve daha az çalışanların $\bar{X}=3,51$; 6-10 yıl arasında çalışanların $\bar{X}=3,25$; 11-15 yıl arasında çalışanların $\bar{X}=3,56$; 16 yıl ve daha fazla çalışanların $\bar{X}=3,75$ görüş puanına; PÖDYU-Çerçeve alt boyutunda 5 ve daha az çalışanların $\bar{X}=3,58$; 6-10 yıl arasında çalışanların $\bar{X}=3,55$; 11-15 yıl arasında çalışanların $\bar{X}=3,62$; 16 yıl ve daha fazla çalışanların $\bar{X}=4,02$ görüş puanına; PÖDYU-Değerlendirme Ölçeği tüm boyutunda 5 ve daha az çalışanların $\bar{X}=3,58$; 6-10 yıl arasında çalışanların $\bar{X}=3,37$; 11-15 yıl arasında çalışanların $\bar{X}=3,58$; 16 yıl ve daha fazla çalışanların $\bar{X}=3,85$ görüş puanına sahip oldukları görülmüştür. Tüm boyutlar incelendiğinde ise öğretmen görüşleri arasında istatistiki bir farkın olmadığı bulunmuştur.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, biyoloji öğretmenlerinin öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı uygulamalarına yönelik görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç bağlamında öncelikle bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra çalışmaya amacı bağlamında devam edilmiştir. Öncelikle alt problemlerin hangi analiz tekniği ile analiz edilebileceğine karar vermek için ölçek verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan incelemede verilerin tüm boyutlarının normal dağılıma sahip oldukları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre biyoloji öğretmenlerinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

PÖDYU-Değerlendirme Ölçeği tüm boyutunda biyoloji öğretmenlerinin görüş puanları en yüksek değerde olduğu görülürken PÖDYU-İşlevsellik alt boyutunda da en düşük olduğu görülmüştür. Görüşler arasında anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte PÖDYU-Değerlendirme Ölçeği tüm boyutlarında biyoloji öğretmenlerinin görüş puan ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyine karşılık geldiği bulunmuştur. Bu verilerden hareketle biyoloji öğretmenlerinin programlarda ölçme ve değerlendirme yaklaşımı konusunda olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Biyoloji öğretmenlerinin PÖDYU-Çerçeve alt boyutunda gösterilen yaklaşımları ile verilen mesajları doğru bir şekilde aldıkları düşünülmektedir. Ancak doğru alınan bu mesajların okullarda yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda birtakım sıkıntılar içinde oldukları da düşünülmektedir. Zira PÖDYU-İşlevsellik alt boyutundan alınan görüş puanları incelendiğinde bu sonuç okunabilmektedir. Ayrıca benzer şekilde Şahinöz (2021) yılında fen bilimleri öğretmenleri ile yaptığı çalışmada da ölçme ve değerlendirme öz yeterlik inanç düzeylerinin iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

PÖDYU-İşlevsellik, PÖDYU-Çerçeve ve PÖDYU-Değerlendirme Ölçeği tüm boyutta lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere göre görüş puanlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak görüşler arasında anlamlı fark olmamakla birlikte biyoloji öğretmenlerinin görüş ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyine karşılık geldiği görülmüştür. Bu verilerden hareketle biyoloji öğretmenlerinin eğitim seviyeleri arttıkça ölçme ve değerlendirme yaklaşımı uygulamaları konsundaki görüş puanlarının da arttığı görülmektedir. Lisansüstü eğitimin ölçme ve değerlendirme yaklaşımı çerçevesini ve uygulamalarındaki işlevsellik özelliklerinin daha anlaşılabilirliğini arttırdığını düşündürmektedir. Benzer şekilde Şahinöz’ün (2021) yaptığı çalışmada da eğitim düzeyinin fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz yeterlik inançlarını etkilemediği görülmüştür. Ancak lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin inanç puanları biraz daha fazla olduğu görülmüştür. Söylemez (2022) ise fen bilimleri öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öz yeterlik algılarının lisansüstü eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılığa neden olmadığını belirtmektedir. Ancak Gürdal (2021) yaptığı çalışmada ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik fen bilimleri öğretmenlerin görüşlerinin lisans mezunu olanlar lehinde anlamlı olarak farklılaştığını göstermiştir. Bu farklı görüşlerin temellendirilmesi için başka çalışmalara ihtiyaç duyulduğu aşikârdır.

PÖDYU-İşlevsellik, PÖDYU-Çerçeve ve PÖDYU-Değerlendirme Ölçeği tüm boyutta öğretim programlarını tam inceleme yapan biyoloji öğretmenlerinin görüşleri tam inceleme yapmayanlardan daha fazla olduğu görülmüştür. Bu görüş puanları arasında anlamlı farklılık olmamakla birlikte “Katılıyorum” düzeyine karşılık gelmektedir. Bununla birlikte tüm boyutlarda olmak üzere öğretim programlarında tam inceleme yapmadım şeklinde görüş bildiren biyoloji öğretmenlerinin görüş puan ortalamaları “Kısmen katılıyorum” düzeyine karşılık geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu verilerden hareketle böyle bir sonucun ortaya çıkması doğaldır. Bu bağlamda “programı kısmen inceledim” şeklinde görüş bildiren biyoloji öğretmenlerinin bu durumlarının nedenlerinin araştırılması ve önlem alınması önem kazanmaktadır.

PÖDYU-İşlevsellik, PÖDYU-Çerçeve ve PÖDYU-Değerlendirme Ölçeği tüm boyutunda mesleki olarak 6-10 yıl arasında hizmeti olan biyoloji öğretmenlerinin görüş puanları en düşük, 16 yıl ve daha fazla hizmeti olan biyoloji öğretmenlerinin ise en yüksek olduğu görülmüştür. PÖDYU-İşlevsellik ve PÖDYU-Değerlendirme Ölçeği tüm boyutunda mesleki olarak 6-10 yıl arasında hizmeti olan öğretmenlerin görüş puan ortalamaları “Kararsızım” düzeyine denk gelmektedir. Öte taraftan ölçeğin hem alt hem de tüm boyutunda biyoloji öğretmenlerinin bulundukları hizmet yıllarındaki görüş puan ortalamaları “Katılıyorum” düzeyine karşılık geldiği görülmüştür. Bu verilerden hareketle mesleki olarak hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan biyoloji öğretmenlerinin görüşleri hariç tutulduğunda, artan hizmet

süresine bağlı olarak programlarda ölçme ve değerlendirme yaklaşımı uygulamaları konusunda da öğretmenlerin mesajları doğru aldıkları ve uygulamalardaki işlevsellikleri yerine getirdikleri görülmektedir. Ancak mesleki olarak hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan biyoloji öğretmenlerinin ölçeğin tüm boyutlarında “kararsızım” derecesine karşılık görüş bildirmeleri ise manidardır. Benzer şekilde Söylemez (2022) fen bilimleri öğretmenlerinin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ve mesleki deneyimleri 16-20 yıl aralığında olanların öz yeterlik algı puanlarının en yüksek, 6-10 yıl aralığı arasında deneyimleri olanlarda ise en düşük olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Şahingöz’ün (2021) yaptığı çalışmada da görev süresinin fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz yeterlik inançlarını etkilemediğini göstermiştir. Gürdal’ın (2021) yaptığı çalışmada ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik fen bilimleri öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı da görülmüştür.

Sonuç olarak bu çalışma bağlamında her ne kadar biyoloji öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri “katılıyorum” derecesinde olsa da “Tamamen katılıyorum” derecesine getirilebilmek için başka çalışmalarının da yapılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca mesleki olarak 6-10 yıl arasında hizmet süresi olan öğretmenlerin “Kararsızım” derecesine karşılık gelen görüşlerinin nedenleri araştırılabilir. Ayrıca bu çalışma ile öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımının uygulanmasına yönelik kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek, biyoloji öğretmenlerinden toplanan verilerle oluşturulmuştur. Ancak diğer öğretmenlik alanları için de kullanılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Atasoy, B. (2022). *Kimya öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıkları ve ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış tezli yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altıntaş, R. (2019). *Ortaokul matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması: 2009-2013-2017-2018*. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Afyonkarahisar.
- Atıcı, T. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının bölümü tercih etme nedenleri ve akademik başarıları. *Turkish Journal of Education*, 2(4), 4-12.
- Bezen, S., Aykutlu, I., & Bayrak, C. (2020). Türkiye’de 2013 ve 2018 yılı ortaöğretim fizik dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Başkent University Journal Of Education*, 7(1), 92-101.
- Başar, T., & Demiral, Ü. (2019). 2013, 2017 ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 261-292.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cerrah, L. & Ayas, A. (2003). Meslek liselerinde görev yapan biyoloji öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler: biyoloji ve sağlık bilgisi öğretim programına bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 149-159.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çeviri Editörü: Ahmet. Aypay.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çepni, S. & Çil, E. (2014). *Fen bilimleri dersi öğretim programı ilköğretim ve ortaokul öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, S. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Deveci, İ. (2018). Türkiye’de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 799-825.
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme: kuram ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Doğan, B & Ay, T. (2010). Biyolojinin toplum bilim ve teknoloji açısından önemi. (Ed. Fikriye Bolat). *Biyolojide özel konular*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Erden, M. (1997). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, Y. (2019). *Türkiye’nin (2018) fen bilimleri dersi öğretim programı ile japonya’nın (2008) fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış tezli yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Erkuş, A. (2015). *Psikometri üzerine yazılar*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Ersoy, M., & Merter, F. (2012). 9. Sınıf biyoloji dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sivas İli Örneği). *E-International Journal of Educational Research*, 3(3).1-17.
- Gürbüz, H. , Kışoğlu, M. , Alaş, A. & Sülün, A. (2011). Biyoloji öğretmeni adaylarının çevre okuryazarlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-14. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/8013/105226>
- Gürbüzoğlu- Yalmanlı, S. (2016). *Fen eğitiminde biyolojinin yeri ve önemi*. (Ed. Solmaz Aydın & Sibel Gürbüzoğlu Yalmanlı). Fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adayları için biyoloji öğretimi. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Gürdal, B. (2021). 2018 yılında güncellenen 6. sınıf fen bilimleri öğretim programı ve uygulamaları hakkındaki öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- İnci, A. Y. (2022). *Okul öncesi eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşleri* (Yayımlanmamış tezli yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi.
- İzci, K. (2018). Türkiye kapsamında ortaöğretim fen bilimleri alan öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıkları: betimsel bir içerik analizi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 23-54.
- Jones, M. ve Jones, G. (2002). *Biyoloji*. L. Bikem Süzen, (Ed). Gülgün Gündüz ve L. Bikem Süzen (Çev.). İstanbul: Birol Yayınları.
- Karadeniz, M. (2019). *2013 ve 2018 fen bilimleri öğretim programları ölçme ve değerlendirme anlayışlarının 6-8. sınıf ders kitaplarına yansımaları* (Yayımlanmamış tezli yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Karagöz, Y. & Bardakçı, S. (2020). Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Ölçme Araçları ve Ölçek Geliştirme. Nobel Yayınevi.
- Karasar, M. (2005). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Korkut, H. M. (2019). *Fen edebiyat ve eğitim fakültesi mezunu fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış tezli yüksek lisans tezi), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- MEB. (2013). 9. sınıf biyoloji ders kitabı.
- MEB. (2018). Biyoloji dersi ortaöğretim programı.
- Meydan, H., M. & Şeşen, H. (2015). Yapısal eşitlik modellemesi amos uygulamaları. Ankara: Detay Yayıncılık
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenirlik. Ankara: Seçkin Matbaası.
- Özdaş, F. (2021). *Program geliştirmenin kuramsal temelleri*. (Ed. Veli Batdı). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Özçelik, D. A. (2010). Eğitim programları ve öğretim. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Uzunboylu, H. & Hürsen, Ç. (2012). Eğitimde programları ve değerlendirilmesi. Ankara: Pegem Yayınevi.
- YÖK/Dünya Bankası. (1997). Milli eğitimi geliştirme projesi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi. Biyoloji Öğretimi. Ankara.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Söylemez, S. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış tezli yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Tekin, H. (1996). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınları.
- Toprakçı, E. (2016). Eğitimbilim Pedandragoji. içinde *Eğitimbilim Pedandragoji*, 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi
- Toprakçı, E. ve Meşe, Ö.F. (2019) Türkiye’de bireylerin eğitim düzeyi ile sağlığı arasındaki ilişki: ulusal veriler ışığında bir analiz. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 118-143. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/768735>
- Şahingöz, Ş. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış tezli yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şen, H. (2021). *5, 6, 7 ve 8. sınıf ve fen bilimleri ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış tezli yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Palaz, Ş. (2022). *Fen öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış tezli yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Yetim, H. (2020). 2018 fen bilimleri öğretim programı ışığında ölçme ve değerlendirme anlayışlarının 3-5. sınıf ders kitaplarına yansımaları (Yayımlanmamış tezli yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yetkin, Y. (1998). Biyoloji eğitimi ile sağlanan davranış değişikliklerinin insanın yücelişi ve dünya barışına katkısı. *Turkish Journal of Biology*, 22, 347-367.

EK-1: Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı Uygulanmasının Değerlendirme Ölçeği

BOYUTLAR	MADDELER	Tamamen katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
PÖDYU-İŞLEYSELLİK	N15. 2018 öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitim süreci boyunca yapılabilir.					
	N16. 2018 öğretim programının psiko-motor alan kazanımlarının ölçümleri yeterince yapılabilir.					
	N18. 2018 öğretim programı ile farklı süreçlerde öğrencilerdeki ilgi, tutum, değer, başarı vb. değişimler dikkate alan ölçümler yapılabilir.					
	N19. 2018 öğretim programında bilişsel alan kazanımlarının ölçümleri yeterince yapılabilir.					
	N21. 2018 öğretim programı ölçme ve değerlendirme uygulamalarında, öğrencilerin aktif katılımı sağlanabilir.					
	22. 2018 öğretim programındaki kazanımların ölçme ve değerlendirmesinde öğrenci özelliklerine uygun yöntem ve araçlar kullanılabilir.					
	N23. 2018 öğretim programında öğrencinin akademik gelişimi, farklı yöntem veya tekniklerle ölçülüp değerlendirilmektedir.					
	N24. 2018 öğretim programı konu içeriklerine uygun ölçme ve değerlendirmeler yapılabilir.					
PÖDYU-ÇERÇEVE	N9. 2018 öğretim programında ölçme ve değerlendirmede özgünlük ve yaratıcılığın temel olarak öğretmenlere bırakılmış olması doğrudur.					
	N10. 2018 öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme çalışmaları, öğretim programının tüm bileşenleri ile azami olarak uyum sağlamaktadır.					
	N11. 2018 öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme çalışmalarının kazanım ve açıklamaları ile sınırlı tutulması uygundur.					
	N13. 2018 öğretim programının ölçme ve değerlendirmesinde, akademik standartlara uyulmaktadır					
	N20. 2018 öğretim programındaki ölçme sürecinde kullanılabilecek yöntem ve araçlar açısından öğretmenlere kesin sınırlar çizilmeden sadece yol gösterilmesi uygundur.					
*Ölçekten Silinen Maddeler	*N25. 2018 öğretim programındaki kazanımların ölçme ve değerlendirmesi için okul imkânları yeterlidir. *N12. 2018 öğretim programının duyuşsal alan kazanımlarının ölçümleri yeterince yapılabilir. *N17. 2018 öğretim programı ile bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yöntemi uygulanabilir. *N14. Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.					

Determining the Self-Efficacy of Special Education Teachers in Developing Digital Instructional Materials

Dr. Mehmet Oğuz Günşen

Trakya University- Türkiye
ORCID: 0000-0003-2049-1786
moguzgunsen@trakya.edu.tr

Abstract

Educational technologies have made significant advances and over time have begun to replace traditional learning environments with technology-supported learning environments. The aim of the study is to determine the self-efficacy of special education teachers in developing digital instructional materials. The research group of the study, which was conducted according to the mixed research method, consists of 35 special education teachers working in the Marmara Region during the 2022-2023 academic year. As a quantitative data collection tool, "Teacher's Digital Instructional Material Development Self-Efficacy Scale" was used to determine the self-efficacy of teachers in developing digital instructional materials, and as a qualitative data collection tool, a semi-structured interview form was used. The quantitative data of the research were analyzed with one-way analysis of variance and independent samples t-test, and the qualitative data were analyzed with content analysis. As a result of the research, it was determined that the self-efficacy of special education teachers in developing digital instructional materials was at a moderate level, did not show a significant difference according to gender or technology-based education status, but showed a significant difference according to years of professional experience and graduation status. It was observed that teachers with 1-5 years of professional experience and special education teachers with a master's degree had higher self-efficacy in developing digital instructional materials. According to the qualitative results of the research, it was determined that special education teachers were aware of the importance of developing digital instructional materials, but they did not include digital instructional materials at an adequate level in their educational processes.

Keywords: Special education teachers, Special education, Technology-supported instruction, Digital instructional material development, Self-efficacy



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 74-91

Research Article

Received: 2023.07.29
Accepted: 2023.10.03

Suggested Citation

Günşen, M. O. (2023). Determining the self-efficacy of special education teachers in developing digital instructional materials, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 74-91. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1334393>

Extended Abstract

Problem: Educational technologies have made significant advances and, over time, have begun to replace traditional learning environments with technology-supported learning environments. Technology not only helps individuals to use the knowledge and skills they have acquired more effectively in educational environments but also contributes to students receiving instant feedback during and after the learning process (Börnert-Ringleb, Casale & Hillenbrand, 2021; Siyam, 2019). While technology can be an effective teaching tool for individuals with normal development in educational environments, it also makes important contributions to enabling individuals with special needs to become independent individuals (Çay, Yıkıncı & Sola Özgüç, 2020). While technology provides accessible learning experiences that are suitable for the needs of individuals with special needs in teaching environments, it also contributes to reinforcing the success of students in special education programs (Smith, 2020). Teachers are mostly responsible for the planning and execution of educational activities, and special education teachers have important roles in the process of incorporating technology into education, as in other branches (Gül & Sönmez, 2023). By using technology effectively and efficiently, special education teachers can increase the independence of individuals with special needs and provide them with the opportunity to offer a better future (Çağiltay et al., 2019). In this process, teacher competencies are seen as one of the important components that affect the success in learning environments (Sulaiman & Ismail, 2020) and the concept of digital competence comes to the fore among the competencies that teachers should have in the 21st century (Kennedy & Odell, 2014; OECD, 2009). 21st century teachers are expected to develop and use digital teaching materials in their lesson designs (Arkan & Kaya, 2018). It is known that one of the technologies that will lighten the workload of teachers in this regard is Web 2.0 tools (Karaman, Yıldırım & Kaban, 2008).

Web 2.0 tools are recognized as the new face of the Internet and are gaining popularity in many countries. New strategies and learning theories known as Pedagogy 2.0 (McLoughlin & Lee, 2007) are being developed for courses supported by these tools (Elmas & Geban, 2012). In preparing digital teaching materials, Web 2.0 tools can increase student-teacher interaction and collaboration and provide active participation by adding fun to the learning process (Billingsley, Israel & Smith, 2011; García et al., 2014; Seabrooks-Blackmore & Patterson, 2013; Yeni, 2017; Zentel, Lingnau & Cress, 2008). In the process of special education, it can enable the development of many digital materials by considering the individual differences of students, and the preparation of digital teaching materials by special education teachers, especially in special education classes, has become a need and gained importance (Arslan, Bulut Özek & Türel, 2023). However, it is seen that more than half of special education teachers do not develop digital instructional materials for their students due to their inadequacies in using these tools (Horzum, 2010; Tatlı, Akbulut & Altınışık, 2016; Yu, Yuen & Park, 2012), and especially because it is thought to increase the preparation time for the lesson (Arabacı & Akıllı, 2021; Yeni, 2017). It is thought that spending more time in the process of preparing digital instructional materials for teachers who are inadequate in technology can be among the factors that can disrupt the balance of daily life. Indeed, according to Hobfoll's Conservation of Resources Theory, this imbalance can cause stress and burnout (Hobfoll, 2001; Yener, 2018). In this regard, Fernández-Suárez et al. (2021), Avcı and Seferoğlu (2011) and Durak and Seferoğlu (2017) state that there is a relationship between teachers' inadequacy in technology use and professional burnout. On the other hand, Bandura (1977) argues that self-efficacy is one of our own resources that will minimize both stress and burnout. Bandura (1977) defines the concept of self-efficacy as "people's beliefs in their capacities to organize and perform the actions required to accomplish given tasks". In other words, self-efficacy is an individual's belief that he or she has the ability to perform expected behaviors in a specific field (Özerkan, 2007).

At this point, it is important to determine the self-efficacy of special education teachers in developing digital instructional materials, as stated in the literature. In the literature, there are generally studies revealing the self-efficacy of primary school, Turkish, English, science, mathematics, computer and instructional technologies, and social studies teachers in developing digital instructional materials (Agung & Akhyar, 2018; Bediroğlu, 2021; Erbenzer, 2021; Gökbulut, Keserci & Akyüz, 2021; Sariyatun, Joebagio & Akhyar, 2018; Karademir, 2018; Korkmaz, Arıkaya & Altıntaş, 2019; Şanlı, 2022; Şendoğdu, 2022; van Acker et al., 2013); but the fact that no research has been reached on the self-efficacy of special

education teachers in developing digital instructional materials reveals the importance of this research. From this point of view, the aim of this research is to determine the self-efficacy of special education teachers in developing digital instructional materials.

Method: The mixed research method was used in the study. Mixed research is a method that allows researchers to examine a subject in depth by using quantitative and qualitative data together (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). As the research design, the convergent parallel design was used. In this design, equal priority is given to quantitative and qualitative research methods; the methods are kept separate from each other during the process and applied simultaneously, and then the results are combined when making general interpretations (Creswell & Plano Clark, 2020).

The convenience sampling method was preferred when reaching the research group. This sampling method was preferred because it offers advantages to the researcher in terms of time and cost, provides convenience in the interviews to be conducted to collect qualitative data, and as a result, helps to complete the research quickly. The research group consists of 35 special education teachers who are working in two different provincial centers and districts in the Marmara Region during the 2022-2023 academic year and who graduated from special education programs.

As a quantitative data collection tool, the "Teacher's Digital Instructional Material Development Self-Efficacy Scale" developed by Korkmaz, Arıkaya and Altıntaş (2019) was used to determine the self-efficacy of teachers in developing digital instructional materials, and as a qualitative data collection tool, a semi-structured interview form was used. The quantitative data were analyzed using IBM SPSS Statistics (Version 26.0). One-way analysis of variance and independent samples t-test were used in the analysis (Sönmez & Alacapınar, 2016). For qualitative data analysis, content analysis was used, and within the scope of content analysis, similar concepts and themes were identified and interpreted (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Findings and Conclusions: As a result of the research conducted to determine the self-efficacy of special education teachers in developing digital instructional materials, it was determined that their self-efficacy was generally at a moderate level, did not show a significant difference according to gender or technology-based education status, but showed a significant difference according to years of professional experience and graduation status.

As a result of the research, it was determined that the self-efficacy of special education teachers in developing digital instructional materials was at a moderate level. In line with this result, there are different studies in the literature showing that the level of digital instructional material development of teachers and teacher candidates is at a moderate level (Arslan, Bulut Özek & Türel, 2023; Bediroğlu, 2021; Erbenzer, 2021). In some studies, it is seen that teachers' skills in using digital content and technology are high (Özbek, 2020; Şendoğdu, 2022), while in others they are low (Pan & Franklin, 2011). The research result that female and male teachers have similar self-efficacy in developing digital instructional materials is also supported by other studies in the literature (Bediroğlu, 2021; Erbenzer, 2021; Kreijns et al., 2013; Martinez-Lopez, Yot-Domínguez & Trigo, 2020; Özbek, 2020). However, there are also studies showing that female teachers have higher self-efficacy than male teachers (Algan, 2006; Güneş & Buluç, 2017; Kara, 2011; Şanlı, 2022) or that male teachers have higher self-efficacy than female teachers (Gökbulut, Keserci & Akyüz, 2021) in some research conducted with classroom teachers. Today, as in all professions, it is thought that women and men special education teachers have equal access to technology, and therefore their self-efficacy in developing digital instructional materials is similar, and gender will not create a difference in self-efficacy in developing digital instructional materials.

In the research, it is seen that special education teachers with 1-5 years of professional experience have more self-efficacy in developing digital instructional materials than teachers with 6-10 years of professional experience and 11 years and over. In the literature, there are studies showing that as the professional seniority year increases, the self-efficacy of developing digital instructional materials decreases in a way that supports this research result (Akkaya & Kıpıdere, 2021; Erbenzer, 2021; Gökbulut, Keserci & Akyüz, 2021). Among the reasons for this, the fact that teachers with less professional experience are new graduate teachers and may be teachers who are more interested in technology and have higher usage skills can be shown as a reason. In a study conducted by Spiteri and Chang-Rundgren (2017), on the contrary, it was seen that classroom teachers with 10 years or more of experience had

higher technology usage competencies. In a study conducted by Coffey (2021), it was also seen that there was no difference between experienced and novice teachers in terms of technology self-efficacy.

Within the scope of the education level variable, it is seen that special education teachers with a master's degree have higher self-efficacy in developing digital instructional materials than undergraduate teachers. In parallel with this result, in the research conducted by Erbenzer (2021), it is seen that as the level of education increases, teachers' self-efficacy in creating digital instructional materials increases. This situation can be thought of as a reason why, as the level of education increases, especially teachers at the master's level may have increased their self-efficacy towards technology due to their increased use of technologies such as computers and tablets, and they may reflect this on their teaching processes.

As a result of the research, no significant difference was found between the self-efficacy of special education teachers in developing digital instructional materials according to their technology-based education status. Similarly, in the literature, in a study conducted by Bediroğlu (2020), it was determined that technology-based training received from outside did not affect digital self-efficacy. In a study conducted by Alhassan (2017), it was determined that there was a strong relationship between teachers receiving in-service training on using Web 2.0 tools and their self-efficacy. In a study conducted by Akkaya and Kapidere (2021), it was also seen that teachers who received technology-based education had high self-efficacy in developing digital instructional materials.

According to the qualitative results of the research, it was determined that special education teachers were aware of the importance of developing digital instructional materials, but they saw themselves as inadequate and did not include them at an adequate level in their educational processes. In the literature, this result is supported by research results reporting that teachers find digital instructional materials interesting but inadequate in their development (Erbenzer, 2021; Şanlı, 2022). In addition, in a study conducted by Walan (2020), it was seen that science teachers stated that it is important to use digital technologies in educational processes and that they see themselves as sufficient. Sadaf, Newby, and Ertmer (2012) similarly stated that Web 2.0 tools are particularly beneficial for students in educational processes. In the studies conducted by Agung and Akhyar (2018) and Sariyatun, Joebagio, and Akhyar (2018); it was seen that teachers generally had positive perceptions towards developing digital instructional materials, but within the framework of the difficulties they encountered in educational processes, they did not have enough time, there was a lack of technological infrastructure, and their access to resources was insufficient. In this research, only three special education teachers stated that they used digital instructional materials in the educational process, and these were StoryJumper, Canva, and Wordwall applications. In a study conducted by Barseghyan (2014), teacher candidates stated that they used EdrawMax, Quiz Maker, and Powtoon applications from Web 2.0 tools the most.

Suggestions: In the 21st century, the rapid development of digital technologies has brought about a great transformation in the field of education. Especially for special education teachers, the use of digital technologies in educational processes is of great importance. These technological tools can offer a more effective, efficient, and personalized approach to the education of students with special needs. However, in this research, it is seen that the self-efficacy of special education teachers in preparing digital instructional materials is at a moderate level. At this point, the importance of in-service trainings where good examples are presented of Web 2.0 tools and what kind of materials they can prepare with their students in special education classrooms for special education teachers emerges. Sharing classroom application examples based on the competence acquired by special education teachers with these trainings with other teachers and creating digital portfolio files will also contribute to the quality of education. In addition, it is suggested to enrich the contents of technology-based courses in the education faculties of universities and increase their number. Conducting experimental research where digital material preparation trainings are organized with special education teachers and presenting the results will also be important for the literature.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterliklerinin Belirlenmesi

Dr. Mehmet Oğuz Günşen

Trakya Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0003-2049-1786

moguzgunsen@trakya.edu.tr

Özet

Eğitim teknolojileri önemli ilerlemeler kaydederek zaman içerisinde geleneksel öğrenme ortamlarını teknoloji destekli öğrenme ortamlarıyla değiştirmeye başlamıştır. Araştırmanın amacı özel eğitim öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin belirlenmesidir. Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma hem nicel hem de nitel verilerin bir arada kullanılmasını sağlamakta ve böylece araştırmacıların konuyu daha derinlemesine incelemelerine olanak tanımaktadır. Çalışmanın araştırma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Marmara Bölgesi'nde görev yapmakta olan 35 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel veri toplama aracı olarak; öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerini belirleyebilmek amacıyla "Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Ölçeği", nitel veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri tek yönlü varyans analizi ve ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testi ile nitel verileri ise içerik analizi ile analize edilmiştir. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu, cinsiyet ve teknoloji temelli eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği, mesleki deneyim yılları ve eğitim düzeylerine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ile yüksek lisans mezunu özel eğitim öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre ise özel eğitim öğretmenlerinin dijital öğretim materyalleri geliştirmenin öneminin farkında oldukları ancak dijital öğretim materyallerine eğitim süreçlerinde yeterli düzeyde yer vermedikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim öğretmenleri, Özel eğitim, Teknoloji destekli öğretim, Dijital öğretim materyali geliştirme, Öz-yeterlik



E-Ulusal Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 5, ss. 74-91

Araştırma Makalesi

78

Gönderim: 2023.07.29

Kabul: 2023.10.03

Önerilen Atıf

Günşen, M. O. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin belirlenmesi, *E-Ulusal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (5), 74-91. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1334393>

GİRİŞ

Eğitim bireyi özeğe alarak başta bireyin kendisi sonra içinde bulunduğu toplum ve dünyayı mutlu kılacak davranış, zihin ve duygu oluşum ve değişimlerinin gerçekleştirildiği faaliyetler toplamıdır. Bireyin özeğe alınması ona rağmen gerçekleştirilemeyeceğine vurgu yapan bir anlam taşımaktadır. Buna göre bireyin yetenek, yeterlilik ve özellikleri eğitsel başarıda önemli belirleyicilerindendir (Toprakçı, 2016). Eğitim teknolojilerindeki ilerlemeler geleneksel öğrenme ortamlarını teknoloji destekli öğrenme ortamlarına dönüştürmeye başlamıştır. Teknoloji, eğitim ortamlarında bireylerin öğrenme oran ve hızlarına katkı sağlamakla kalmamakta, bilgi ve becerilerini daha etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmakta, tekrar ve geri bildirim fırsatı da sağlamaktadır (Börnert-Ringleb, Casale & Hillenbrand, 2021; Siyam, 2019; Toprakçı, 1996). Teknoloji, eğitim ortamlarında normal gelişim gösteren bireyler için etkili bir öğrenme/öğretim aracı olabilirken aynı zamanda özel gereksinimli bireylerin bağımsızlıklarını sağlama konusunda da önemli katkılar sunmaktadır (Çay, Yıkılmış & Sola Özgüç, 2020). Teknoloji, öğretim ortamlarında özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına uygun ve erişilebilir öğrenme deneyimleri sunarken bu yolla özel eğitim programlarındaki öğrencilerin başarılarını pekiştirmeye de katkı sağlamaktadır (Smith, 2020). Çoğunlukla eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesinden öğretmenler sorumludur ve teknolojinin eğitime dâhil edilmesindeki süreçte diğer branşlarda olduğu gibi özel eğitim öğretmenlerine de önemli roller düşmektedir (Gül & Sönmez, 2023). Özel eğitim öğretmenleri, teknolojiyi etkili ve verimli kullanarak özel gereksinimli bireylerin bağımsızlıklarını artırabilmekte ve onlara daha iyi bir gelecek sunabilme fırsatı sunabilmektedir (Çağiltay vd., 2019). Bu süreçte öğrenme ortamlarındaki başarıyı etkileyen önemli bileşenlerden biri olarak öğretmen yeterlikleri görülmektedir (Sulaiman & Ismail, 2020) ve 21. Yüzyılda öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler arasında dijital yeterlilik kavramı ön plana çıkmaktadır (Kennedy & Odell, 2014; OECD, 2009). 21. Yüzyıl öğretmenlerinden ders tasarımlarında dijital öğretim materyalleri geliştirmesi ve kullanması beklenmektedir (Arkan & Kaya, 2018). Bu konuda öğretmenlerin iş yükünü hafifletecek teknolojilerden birinin de Web 2.0 araçları olduğu bilinmektedir (Karaman, Yıldırım & Kaban, 2008).

Web 2.0 araçları, internetin yeni yüzü olarak kabul edilmekte ve birçok ülkede popülerlik kazanmaktadır. Bu araçlarla desteklenen dersler için Pedagoji 2.0 (McLoughlin & Lee, 2007) olarak bilinen yeni stratejiler ve öğrenme teorileri geliştirilmektedir (Elmas & Geban, 2012). Dijital öğretim materyali hazırlamada Web 2.0 araçları öğrenci-öğretmen etkileşimini ve iş birliğini artırabilmekte, öğrenme sürecine eğlence katarak aktif katılımı sağlayabilmektedir (Billingsley, Israel & Smith, 2011; García vd., 2014; Seabrooks-Blackmore & Patterson, 2013; Yeni, 2017; Zentel, Lingnau & Cress, 2008). Özel eğitim sürecinde de öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak birçok dijital materyalin geliştirilmesine imkân sağlayabilmekte ve özellikle özel eğitim sınıflarında özel eğitim öğretmenleri tarafından dijital öğretim materyallerinin hazırlanması bir ihtiyaç hâline gelerek önem kazanmaktadır (Arslan, Bulut Özek & Türel, 2023). Ancak özel eğitim öğretmenlerinin özellikle bu araçları kullanma yetersizliklerine bağlı olarak (Horzum, 2010; Tatlı, Akbulut & Altınışık, 2016; Yu, Yuen & Park, 2012) ve özellikle derse hazırlık süresini artırdığı düşünüldüğünden (Arabacı & Akıllı, 2021) yarısından fazlasının öğrencileri için dijital öğretim materyali geliştirmede yetersizlikleri görülmektedir (Yeni, 2017). Teknoloji konusunda yetersizlikleri olan öğretmenler için dijital öğretim materyali hazırlama sürecinde daha fazla zaman harcamanın günlük yaşam dengesini bozabilecek etmenler arasında olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Hobfoll'un Kaynakların Korunması Teorisi'ne göre, bu dengenin bozulması strese ve tükenmişliğe neden olabilmektedir (Hobfoll, 2001; Yener, 2018). Bu doğrultuda Fernández-Suárez vd. (2021), Avcı ve Seferoğlu (2011) ve Durak ve Seferoğlu, (2017); öğretmenlerin teknoloji kullanımlarındaki yetersizlik ile mesleki tükenmişlik arasında paralellik olduğunu ifade etmektedir. Diğer taraftan Bandura (1977); öz-yeterliğin hem stresi hem de tükenmişliği en aza indirecek kendi kaynaklarımızdan biri olduğunu savunmaktadır. Bandura (1977) öz-yeterlik kavramını; "kişilerin verilen görevleri gerçekleştirmek için gerekli olan eylemleri örgütleme ve yerine getirme konusundaki kapasitelerine olan inançları" olarak tanımlamaktadır. Bir başka deyişle, öz yeterlilik; bireyin belirli bir alanda beklenen davranışları gerçekleştirme becerisine sahip olduğuna dair inancıdır (Özerman, 2007).

Bu noktada alanyazının belirttiği üzere özel eğitim öğretmenlerinin dijital öğretim materyalleri geliştirme öz-yeterliliğinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Alanyazında genel olarak sınıf, Türkçe, İngilizce, fen bilgisi, matematik, bilgisayar ve öğretim teknolojileri, sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital

öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerini ortaya koyan araştırmalar bulunmakta olup (Agung & Akhyar, 2018; Bediroğlu, 2021; Erbenzer, 2021; Gökbulut, Keserci & Akyüz, 2021; Sariyatun, Joebagio & Akhyar, 2018; Karademir, 2018; Korkmaz, Arıkaya & Altıntaş, 2019; Şanlı, 2022; Şendoğdu, 2022; van Acker vd., 2013), özel eğitim öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerine yönelik bir araştırmaya ulaşamamış olması bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu noktadan hareketle, bu araştırmanın amacı özel eğitim öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin belirlenmesi olarak seçilmiştir.

YÖNTEM

1. Araştırma Modeli ve Uygulama Süreci

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma hem nicel hem de nitel verilerin bir arada kullanılmasını sağlamakta ve böylece araştırmacıların konuyu daha derinlemesine incelemelerine olanak tanımaktadır (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). Araştırma deseni olarak yakınsayan paralel desen olarak adlandırılan araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desen, nicel ve nitel araştırma yöntemlerine eşit öncelik vermekte, yöntemler süreç boyunca birbirinden ayrı tutulmakta ve eş zamanlı olarak uygulanmaktadır. Daha sonra genel yorumlama yapılırken sonuçlar birleştirilmektedir (Creswell & Plano Clark, 2020).

Araştırmada nicel veriler IBM SPSS Statistics (Versiyon 26.0) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi ve ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır (Sönmez & Alacapınar, 2016). Nitel veri analizi için ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle, benzer kavram ve temalar belirlenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

2. Araştırma Grubu

Araştırma grubuna ulaşılırken uygun (kolay ulaşılabilir) örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme yönteminde zaman, para, konum gibi koşullara bağlı olarak elverişlilik durumlarına uygun örneklem seçilmektedir (Büyükoztürk, vd., 2008; Gürbüz & Şahin, 2014). Bu çalışmada da araştırmacıya zaman ve maliyet açısından avantaj sunması, nitel verilerin toplanması için gerçekleştirilecek görüşmelerde kolaylık sağlaması ve bunun sonucunda araştırmanın hızlı bir şekilde tamamlanmasına yardımcı olması sebebiyle bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Marmara Bölgesi'nde bulunan iki farklı il merkezinde ve ilçelerinde görev yapmakta olan ve üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği programlarından mezun olan 35 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1.'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Demografik bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	26	74.29
	Erkek	9	25.71
	Toplam	35	100
Mesleki deneyim yılı	1-5	9	25.71
	6-10	11	31.43
	11 yıl ve üzeri	15	42.86
	Toplam	35	100
Eğitim düzeyi	Lisans	31	88.57
	Yüksek lisans	4	11.43
	Toplam	35	100
Teknoloji temelli bir eğitim alma durumu	Evet	9	25.71
	Hayır	26	74.29
	Toplam	35	100

Araştırmada yer alan özel eğitim öğretmenlerinin %74.29'unun kadın ($f=26$), %25.71'inin ($f=9$) erkek olduğu, meslekteki deneyim yılı olarak %42.86'sının ($f=15$) 11-15 yıl, %31.43'ünün ($f=11$) 6-10 yıl, %25.71'inin ($f=9$) 1-5 yıldır özel eğitim öğretmeni olarak çalıştığı ve eğitim düzeyi olarak da %88.57'sinin ($f=31$) lisans, %11.33'ünün ($f=4$) yüksek lisans mezunu oldukları görülmektedir. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin öğrenim süreçlerinde teknoloji temelli bir eğitim alıp almama durumlarına bakıldığında

%74.29'unun ($f=26$) teknoloji temelli bir eğitim almadıkları, %25.71'inin ($f=9$) teknoloji temelli bir eğitim aldıkları görülmektedir. Araştırmadaki katılımcıların demografik durumları özetlenecek olursa katılımcıların çoğunluğunun kadın, genç-orta yaş aralığında, altı yıldan fazla deneyime sahip, lisans mezunu ve eğitimde teknoloji destekli bir eğitim almadıkları ama teknolojik gelişmeleri takip ettiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır.

3.1. Nicel Ölçüm Aracı

Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Ölçeği: Korkmaz, Arıkaya ve Altıntaş (2019) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Ölçeği", Web 2.0 geliştirme, tasarım ve olumsuz bakış faktörü olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 38 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek beşli likert tipi derecelendirmeye sahip olduğundan, ölçeğin maddeleri için "çok yüksek", "yüksek", "orta", "düşük" ve "çok düşük" şeklinde dereceleme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 125, en düşük puan ise 25'tir. Ölçüt aralığı 1-1.79 çok düşük; 1.80-2.59 düşük; 2.60-3.39 orta; 3.40-4.19 yüksek; 4.20-5 çok yüksek şeklindedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .961 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırmadaki güvenilirliği $\alpha=.91$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin bu araştırmada kullanımına ilişkin yapılan izin isteğine sorumlu yazardan olumlu yanıt gelmiştir.

3.2. Nitel Ölçüm Aracı

Dijital Öğretim Materyali Geliştirmeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırma kapsamında nitel veriler dijital öğretim materyali geliştirmeye yönelik araştırma kapsamında geliştirilen ve üç uzman görüşü alınarak son hâli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu özel eğitim öğretmenlerine; dijital öğretim materyalleri hakkında ve kendi yeterliklerini ne düzeyde gördükleri, eğitim süreçlerinde hangi dijital öğretim materyallerini kullandıkları ve özel eğitim alanında kullanımın önemi hakkında soruların yöneltildiği maddelerden oluşmaktadır.

4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada öncelikle özel eğitim öğretmenlerinin araştırmaya katılmalarında gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Öğretmenlerin kendileri için uygun zaman diliminde öğretmenler ile yüz yüze görüşülerek veri toplama araçları uygulanmıştır. Nicel ve nitel veri toplama araçlarının uygulanması sürecinde öğretmenlerle görüşme süresi ortalama 25-30 dakika sürmüştür.

5. Verilerin Analizi

5.1. Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Ölçeği Analizi

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak kullanılan "Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Ölçeği"nden elde edilen veriler nicel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler bilgisayar ortamında paket programa girilerek analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırmadaki katılımcı sayısının 30'dan fazla olması göz önünde bulundurulmuş (Baykul & Adıgüzel, 2013), bununla birlikte verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Araştırmanın nicel ölçüm araçlarından elde edilen veri setinin normal dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla kullanılan ölçek için basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış ve değerlerin -.254 ile .487 arasında değiştiği gözlenmiştir. Puan dağılımlarının çarpıklık ve basıklık değerinin -1 ile +1 arasında olması nedeniyle normal dağılım şartının sağlandığı varsayılmıştır (George & Mallery, 2001; Leech, Barrett & Morgan, 2011). Araştırmadaki veri sayısı 29'dan az ise Shapiro Wilks testi, fazla ise Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılması önerilmektedir (Kalaycı, 2018). Bu araştırmanın veri seti 35 katılımcıdan oluştuğu için normallik sınaması Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda "Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Ölçeği"nin tüm alt boyutları ($K-S_{\text{Web 2.0 geliştirme}}=.132$, $K-S_{\text{Tasarım}}=.153$, $K-S_{\text{Olumsuz bakış}}=.115$) için bulunan p değerinin .05'den büyük olduğu ve normallik dağılımı varsayımının sağlandığı görülmüştür. Verilerin normal dağılması sebebiyle araştırmada parametrik testlerden yararlanılmıştır (Sönmez & Alacapınar, 2016). İki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası

karşılaştırmalarında tek yönlü (one way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey post hoc testi kullanılmıştır. "Demografik Bilgiler" bölümünden elde edilen demografik özellikler Tablo 1.'de yüzdeler halinde sunulmuştur.

5.2. Dijital Öğretim Materyali Geliştirmeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Analizi

Özel eğitim öğretmenlerinden elde edilen veriler için içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın veri analizi sürecinde, verilen cevaplara yönelik kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler ve kodlar, araştırmacı ve bağımsız bir uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlayıcılar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın değerlendirilmesi için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen "Uzlaşma yüzdesi = $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ " formülü kullanılmıştır. Bu şekilde hesaplanan kodlayıcılar arasındaki uzlaşma yüzdesi %94.3 olarak belirlenmiştir.

6. Etik İzin

Bu araştırma için Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Tarih: 21.06.2023, Sayı: 472361).

BULGULAR

1. Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin "cinsiyet, meslek yılı, öğrenim durumu, teknolojik eğitim alma durumu" değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan verilerin analizine ilişkin araştırma bulguları aşağıda verilmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik düzeyleri Tablo 2.'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik düzeyleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS	Öz-yeterlik düzeyi
Web 2.0 geliştirme	35	3.38	1.03	Orta
Tasarım	35	3.79	1.05	Yüksek
Olumsuz bakış	35	2.69	.86	Orta
Toplam	35	3.29	.79	Orta

Tablo 2. incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algıları ortalamasının $\bar{X}=3.29$ ve orta düzeyde, Web 2.0 geliştirme alt boyutunda ortalaması $\bar{X}=3.38$, ve olumsuz bakış alt boyutunda $\bar{X}=2.69$ ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Tasarım alt boyutunda ortalamasının ise $\bar{X}=3.79$ olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyete göre "Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Ölçeği"nden elde edilen bağımsız t-testi sonuçları Tablo 3.'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Cinsiyete göre bağımsız t-testi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Web 2.0 geliştirme	Kadın	18	3.92	.81	33	1.94	.062
	Erkek	17	3.73	.90			
Tasarım	Kadın	18	3.81	.88	33	1.73	.091
	Erkek	17	3.79	.93			
Olumsuz bakış	Kadın	18	2.67	.89	33	2.14	.071
	Erkek	17	2.64	.94			
Toplam	Kadın	18	3.47	.86	33	1.93	.075
	Erkek	17	3.39	.92			

Tablo 3.'teki veriler incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni ile dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlikleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($t(33)=1.93$; $p>.05$). Ölçeğin toplamında kadın öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik puan ortalamasının ($\bar{X}=3.47$; SS: .86), erkek öğretmenlerin öz-yeterlik puan ortalamasından ($\bar{X}=3.39$; SS: .92) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Web 2.0 geliştirme ($t(33)=1.94$;

$p > .05$), tasarım ($t(33)=1.73$; $p > .05$), olumsuz bakış ($t(33)=2.14$; $p > .05$) boyutları ve ölçek toplamı ($t(33)=1.93$; $p > .05$) puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla kadın ve erkek özel eğitim öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin benzer olduğu ifade edilebilmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki deneyim yıllarına göre "Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Ölçeği"nden elde edilen tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Mesleki deneyim yılına göre tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Mesleki deneyim yılı	N	$\bar{X}$	SS	Varyans kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Web 2.0 geliştirme	1-5 yıl	9	3.59	.81	G. arası	38.35	2	14.32 .794	18.86	.000*	A>B A>C
	6-10 yıl	11	3.38	.84	G. içi	458.84	33				
	11 yıl ve üzeri	15	2.91	1.02	Toplam	497.19	35				
Tasarım	1-5 yıl	9	3.89	.80	G. arası	13.49	2	12.97 .775	16.50	.000*	A>B A>C
	6-10 yıl	11	3.88	.84	G. içi	505.23	33				
	11 yıl ve üzeri	15	3.53	.94	Toplam	518.72	35				
Olumsuz bakış	1-5 yıl	9	3.55	.93	G. arası	7.52	2	13.91 .772	18.02	.000*	A>B A>C
	6-10 yıl	11	2.58	1.06	G. içi	354.71	33				
	11 yıl ve üzeri	15	2.50	.91	Toplam	362.23	35				
Toplam	1-5 yıl	9	3.75	.80	G. arası	11.38	2	12.72 .794	19.90	.000*	A>B A>C
	6-10 yıl	11	3.54	.84	G. içi	231.56	33				
	11 yıl ve üzeri	15	2.98	.75	Toplam	242.94	35				

A: 1-5 yıl, B: 6-10 yıl, C: 11 yıl ve üzeri

Tablo 4. incelendiğinde araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki deneyim yılına göre tüm alt boyutlarda ve toplam puanlarında "Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlikleri" arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Bu farkın yönünü belirlemek için Tukey post hoc testi yapılmıştır. Web 2.0 geliştirme alt boyutunda 1-5 yıl puanı ($\bar{X}=3.59$; SS: .81) ve 6-10 yıl puanı ($\bar{X}=3.38$; SS: .84) arasında 1-5 yıl lehine, 1-5 yıl puanı ($\bar{X}=3.59$; SS: .81) ve 11 yıl ve üzeri yıl puanı ($\bar{X}=2.91$; SS: 1.02) arasında 1-5 yıl lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($F=18.86$; $p < 0.05$). Tasarım alt boyutunda 1-5 yıl puanı ($\bar{X}=3.89$; SS: .80) ve 6-10 yıl puanı ($\bar{X}=3.88$; SS: .84) arasında 1-5 yıl lehine, 1-5 yıl puanı ($\bar{X}=3.89$; SS: .80) ve 11 yıl ve üzeri yıl puanı ($\bar{X}=3.53$; SS: .94) arasında 1-5 yıl lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($F=16.50$; $p < .05$). Olumsuz bakış alt boyutunda ise 1-5 yıl puanı ($\bar{X}=3.55$; SS: .93) ve 6-10 yıl puanı ($\bar{X}=2.58$; SS: 1.06) arasında 1-5 yıl lehine, 1-5 yıl puanı ($\bar{X}=3.55$; SS: .93) ve 11 yıl ve üzeri yıl puanı ($\bar{X}=2.50$; SS: .91) arasında 1-5 yıl lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($F=18.02$; $p < .05$). Bu bulgular dikkate alındığında özel eğitim öğretmenlerinin hem ölçek toplamında hem de ölçek alt boyutlarında 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl mesleki deneyime ve 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlere oranla dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin daha fazla olduğu görülmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre "Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Ölçeği"nden elde edilen bağımsız t-testi sonuçları Tablo 5.'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Öğrenim durumlarına göre bağımsız gruplar için t-testi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Web 2.0 geliştirme	Lisans	31	2.85	.96	33	9.42	.00*
	Yüksek lisans	4	3.72	.94			
Tasarım	Lisans	31	3.51	.98	33	4.68	.00*
	Yüksek lisans	4	3.88	1.03			
Olumsuz bakış	Lisans	31	2.46	.91	33	-5.71	.00*
	Yüksek lisans	4	2.94	.88			
Toplam	Lisans	31	2.94	.83	33	7.03	.00*
	Yüksek lisans	4	3.51	.94			

Tablo 5.'teki veriler incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin öğrenim durumları ile dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlikleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t(33)=7.03$; $p < .05$). Ölçeğin toplamında yüksek lisans mezunu özel eğitim öğretmenlerinin dijital öğretim materyali

geliştirme öz-yeterlik puan ortalamasının ($\bar{X}=3.51$; $SS: .94$), lisans mezunu öğretmenlerin öz-yeterlik puan ortalamasından ($\bar{X}=2.94$; $SS: .83$) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ($p<.05$). Bununla birlikte, Web 2.0 geliştirme ($t(33)=9.42$; $p<.05$), tasarım ($t(33)=4.68$; $p<.05$), olumsuz bakış ($t(33)=-5.71$; $p<.05$) boyutları ve ölçek toplamı ($t(33)=7.03$; $p<.05$) puanlarının öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($p<.05$). Eğitim düzeyi değişkeni kapsamında yüksek lisans mezunu özel eğitim öğretmenlerinin lisans mezunu öğretmenlere göre dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin teknoloji temelli eğitim alma durumlarına göre "Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Ölçeği"nden elde edilen bağımsız t-testi sonuçları Tablo 6.'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Teknoloji temelli eğitim alma durumlarına göre bağımsız gruplar için t testi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Web 2.0 geliştirme	Evet	9	3.65	1.04	33	1.74	.082
	Hayır	26	3.37	1.01			
Tasarım	Evet	9	3.99	1.17	33	1.08	.255
	Hayır	26	3.75	1.09			
Olumsuz bakış	Evet	9	2.69	1.03	33	-.744	.304
	Hayır	26	2.51	.98			
Toplam	Evet	9	3.60	.89	33	1.53	.124
	Hayır	26	3.41	.82			

Tablo 6.'daki veriler incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin teknoloji temelli eğitim alma değişkeni ile dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlikleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($t(33)=1.53$; $p>.05$). Bununla birlikte, Web 2.0 geliştirme ($t(33)=1.74$; $p>.05$), tasarım ($t(33)=1.08$; $p>.05$), olumsuz bakış ($t(33)=-.744$; $p>.05$) boyutları ve ölçek toplamı ($t(33)=1.53$; $p>.05$) puanlarının teknoloji temelli eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin toplamında teknoloji temelli eğitim almış öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik puan ortalamasının ($\bar{X}=3.60$; $SS: .89$), teknoloji temelli eğitim almamış öğretmenlerin öz-yeterlik puan ortalamasından ($\bar{X}=3.41$; $SS: .82$) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

2. Dijital Öğretim Materyali Geliştirmeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Bulguları

Özel eğitim öğretmenlerine uygulanan "Dijital Öğretim Materyali Geliştirmeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" bulguları incelendiğinde formun ilk sorusunu oluşturan "Dijital öğretim materyalleri hakkında neler biliyorsunuz, eğitim sürecinde kullanıyor musunuz? Açıklar mısınız?" sorusuna vermiş oldukları cevapları Tablo 7.'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin dijital öğretim materyalleri hakkında bilgileri ve kullanma durumları

Tema	Kod	f	%
Dijital öğretim materyalleri bilgisi	Web 2.0 araçlarının kullanılmasıyla oluşturulan materyaller	16	45.71
	Tablet, bilgisayar ile oluşturulan materyaller	14	40.0
	Cevap yok / kısmi cevap	5	14.29
Dijital öğretim materyali kullanma durumu	Storyjumper ile dijital kitap oluşturma	1	2.89
	Canva ile çalışma sayfası hazırlama	1	2.89
	Wordwall ile oyun hazırlama	1	2.89
	Hayır	32	91.43

Tablo 7.'de özel eğitim öğretmenlerinin dijital öğretim materyali bilgisine yönelik vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde dijital öğretim materyallerini %45.71'inin ($f=16$) Web 2.0 araçlarının kullanılmasıyla oluşturulan materyaller olarak, %40'ının ($f=14$) tablet, bilgisayar ile oluşturulan materyaller olarak açıkladıkları %14.29'unun ($f=5$) ise herhangi bir açıklama yapamadıkları görülmektedir.

Dijital öğretim materyallerini Web 2.0 araçlarının kullanılmasıyla oluşturulan materyaller olarak açıklayan 16 özel eğitim öğretmeninden Ö33 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"İnternet uygulamalarının kullanılmasıyla oluşturulan materyallerdir. Dijital öğretim materyalleri, öğrencilerin etkileşimini artırarak öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirebilir. Ancak ben eğitim sürecimde kullanamıyorum." (Ö33)

Dijital öğretim materyallerini tablet, bilgisayar ile oluşturulan materyaller olarak açıklayan 14 özel eğitim öğretmeninden Ö11 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Tabletler veya bilgisayarlar ile oluşturulur. Özel gereksinimli çocuklar için kullanımının uygun olup olmadığı konusunda bilgim yok ama çocuklar için daha eğitici öğretici olduğunu düşünüyorum." (Ö11)

Tablo 7.'de özel eğitim öğretmenlerinin dijital öğretim materyallerini kullanım durumları incelendiğinde %91.43'ünün (f=32) kullanmadıklarını, %8.67'sinin (f=3) kullandıklarını ifade ettikleri, kullanan özel eğitim öğretmenin ise %2.89'unun (f=1) StoryJumper uygulaması ile dijital kitap oluşturduğunu, %2.89'unun (f=1) Canva uygulaması ile çalışma sayfası oluşturduğunu ve yine %2.89'unun (f=1) Wordwall uygulaması ile dijital oyun hazırladığını ifade ettiği görülmektedir.

Dijital öğretim materyallerini eğitim-öğretim sürecinde kullanmadığını ifade eden 32 özel eğitim öğretmeninden Ö7 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Dijital dünyanın çocuklar için önemli olduğunu ve özel gereksinimli çocuklarımız için de geri kalınmaması gerektiğini düşünüyorum ancak eğitim-öğretim sürecimde nasıl uygulamalar kullanarak hazırlayacağımı ve çocuklarımız için nasıl içeriklerin daha uygun olacağı konusunda kendimi yetersiz hissediyorum. Bilmediğim için de herhangi dijital materyali sınıfta kullanmıyorum." (Ö33)

Dijital öğretim materyallerini eğitim-öğretim sürecinde kullandığını ifade eden 3 özel eğitim öğretmeninden Ö19 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Wordwall uygulamasını kullanarak hafif zihinsel engelli bir öğrencim için bir oyun hazırladım ve çocuğum bu süreçte çok eğlendi. Oyunun adı "Renkli Kelime Eşleştirme"ydi ve amacı, çocuğun renkleri doğru kelimelerle eşleştirmesini sağlamaktı. Öncelikle Wordwall uygulamasını kullanarak renkli kartlar oluşturdum. Her kartta bir renk ve o renge ait kelime bulunuyordu. Daha sonra bu kartları ekranda göstererek çocuğun dikkatini çekmeyi amaçladım. Ardından eşleştirme oyununu başlattık. Çocuğa ekranda görünen renkli kartlardan birini gösterdim ve o renge ait kelimeyi söylemesini istedim. Çocuğun dikkati ve ilgisi bu etkileşimli oyun sayesinde oldukça yükseldi. Her doğru yanıtında onu pekiştirerek teşvik ettim ve oyunun devamını sağladım. Oyun sürecinde çocuğum hem renkleri öğrenme hem de kelime dağarcığını genişletme fırsatı buldu. Aynı zamanda görsel ve işitsel uyaranların kullanıldığı bu materyal, çocuğun dikkatini çekerek öğrenme motivasyonunu artırdı. Bu tecrübe çocuğumla daha yakın bir ilişki kurmamı ve onun öğrenme sürecine uygun materyalleri seçmemi sağladı. Ayrıca dijital öğretim materyalleriyle çalışmak, öğrencilerin teknoloji becerilerini geliştirerek onları gelecekteki dijital dünyaya hazırladığını düşünüyorum. Wordwall uygulamasını kullanarak hazırladığım oyun sayesinde öğrencim hem eğlendi hem de renkleri öğrenme ve kelimeleri eşleştirebildi." (Ö19)

Özel eğitim öğretmenlerine görüşme formunda sorulan "Eğitim sürecinde dijital öğretim materyallerinin kullanımı hakkında kendinizi yeterli görüyor musunuz? Açıklar mısınız?" sorusuna vermiş oldukları cevapları Tablo 8.'de gösterilmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin eğitim sürecinde dijital öğretim materyalleri kullanım yeterlilikleri

Tema	Kod	f	%
Yeterli görmeme	Web 2.0 araçlarının kullanımını bilmeme	9	25.71
	Dijital teknoloji kullanılarak öğretim materyalinin oluşturulmasını bilmeme	8	22.86
	Dijital materyal ile daha önceden oluşturulmuş bir öğretim materyali görmeme	5	14.29
	Teknoloji ile ilgisinin olmaması	1	2.86
Yeterli görme	Web 2.0 araçlarına ilgi duyma ve takip etme	9	25.71
	Teknoloji temelli bir projede yer alma	3	8.57

Tablo 8.'de özel eğitim öğretmenlerinin eğitim sürecinde dijital öğretim materyallerinin kullanımı hakkında %65.71'inin (f=23) yeterli görmediği, %32.29'unun (f=12) yeterli gördüğünü ifade ettikleri görülmektedir. Kendisini yeterli görmeyen özel eğitim öğretmenlerinin %25.71'inin (f=9) Web 2.0 araçlarının kullanımını bilmediği için, %22.86'sının (f=8) dijital teknoloji kullanılarak öğretim materyalinin oluşturulmasını bilmediği için, %14.29'unun (f=5) dijital materyal ile daha önceden oluşturulmuş bir öğretim materyali görmediği için ve %2.86'sının (f=1) teknoloji ile ilgisi olmadığı için kendisini yeterli görmediğini ifade ettikleri görülmektedir. Kendisini yeterli gören özel eğitim öğretmenlerinin

%25.71'inin (f=9) Web 2.0 araçlarına ilgi duyduğu ve takip ettiği için, %8.57'sinin (f=3) teknoloji temelli bir projede daha önceden görev aldığı için kendilerini yeterli gördüklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Dijital öğretim materyallerinin kullanımı hakkında kendisini yeterli görmeyen 23 özel eğitim öğretmeninden Ö13 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Dijital öğretim materyallerini daha önce görmediğimi ve nasıl kullanılacağını bilmediğimi ifade etmek isterim. Bu sebeplerle dijital öğretim materyali hazırlama konusunda kendimi yetersiz görüyorum ancak bu durum benim kendimi geliştirmem ve yeni öğrenme araçlarını keşfetmem için bir fırsat da olabilir aslında. Dijital öğretim materyallerinin kullanımı günümüzde öğrencilerin ilgisini çekmek ve öğrenme deneyimlerini çoğaltmak için önemli bir araçtır. Bu yüzden bu alanda kendimi geliştirmek ve öğrencilerime daha iyi bir eğitim verebilmek için çaba harcamam gerektiğinin farkındayım. Öncelikle dijital öğretim materyalleriyle ilgili eğitimlere katılmak ve bu konuda bilgi sahibi diğer öğretmenlerden destek almak istiyorum." (Ö13)

Dijital öğretim materyallerinin kullanımı hakkında kendisini yeterli gören 12 özel eğitim öğretmeninden Ö17 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Dijital öğretim materyali hazırlama konusunda kendimi yeterli görüyorum ve daha önce teknoloji eğitim kongresine katılmışım. Ayrıca kapsayıcı eğitim projesi kapsamında çocuklar için hazırlanan dijital eğitim materyallerini biliyorum. Bu sebeple, dijital materyal hazırlama konusunda kendim de StoryJumper uygulamasını kullanarak çocuklar için kitaplar hazırlıyorum." (Ö17)

Özel eğitim öğretmenlerine görüşme formunda sorulan "Özel eğitim alanında dijital öğretim materyalleri kullanmak önemli midir? Açıklar mısınız?" sorusuna vermiş oldukları cevapları Tablo 9.'da gösterilmektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin özel eğitim alanında dijital öğretim materyalleri kullanmanın önemi ile ilgili görüşleri

Tema	Kod	f	%
Önemli görme	Çocukların teknoloji çağına ayak uydurmaları açısından	11	31.43
	Çocukların dikkatlerini çekme açısından	6	17.14
	Çocukların öğrenmesini kolaylaştırması açısından	4	11.43
	Çocuklar için eğlenceli olması açısından	3	8.57
Önemli görmeme	Özel gereksinimli çocuklar için gelişimsel destek sunmada	8	22.86
	teknolojinin uygun olmaması açısından		
	Öğrenme sürecini olumsuz etkilemesi açısından	2	5.72
	Çocukların dikkatini dağıtması açısından	1	2.86

Tablo 9.'da özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim alanında dijital öğretim materyallerinin önemine yönelik cevapları incelendiğinde %68.57'sinin (f=24) önemli gördüğü, %31.43'ünün (f=11) önemli görmediğini ifade ettikleri görülmektedir. Önemli gören özel eğitim öğretmenlerinin %31.43'ünün (f=11) çocukların teknoloji çağına ayak uydurmaları açısından, %17.14'ünün (f=6) çocukların dikkatini çekmesi açısından, %11.43'ünün (f=4) çocukların öğrenmesini kolaylaştırması açısından, %8.57'sinin (f=3) çocuklar için eğlenceli olması açısından önemli gördüğünü ifade ettikleri görülmektedir. Önemli görmeyen özel eğitim öğretmenlerinin ise %22.86'sının (f=8) özel gereksinimli çocuklar için gelişimsel destek sunmada teknolojinin uygun olmadığını ifade ettiği, %5.72'sinin (f=2) öğrenme sürecini olumsuz etkilemesi açısından ve %2.86'sının (f=1) çocukların dikkatini dağıtması açısından önemli görmediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Özel eğitim alanında dijital öğretim materyallerinin kullanımını önemli gören 24 özel eğitim öğretmeninden Ö35 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Dijital öğretim materyallerinin kullanımını önemsiyorum ve engelli öğrenciler için gereksinimlerine uygun materyaller hazırlamanın bireysel eğitimi planlamada önemli bir katkı sunduğunu düşünüyorum. Bu sebeple öğrencilerim için özel eğitim materyalleri hazırlamak amacıyla Canva uygulamasını kullanıyorum. Canva'nın içerisinde yer alan şablonlar, metin ve görseller ve çizim araçları sayesinde etkileşimli ve görsel açıdan zengin materyaller oluşturabiliyorum. Mesela; görsel destekli matematik problemleri, kelime dağarcığını geliştiren çalışma sayfaları veya görsel hafıza kartları gibi materyalleri Canva üzerinden hazırlayabiliyorum." (Ö35)

Özel eğitim alanında dijital öğretim materyallerinin kullanımını önemli görmeyen 11 özel eğitim öğretmeninden Ö23 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Özel eğitim alanında dijital teknolojilerin çocuklar için uygun olmadığını düşünüyorum. Yetersizliği olan çocuklar genellikle farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip. Bu ihtiyaçların karşılanması için daha fazla özelleştirilmiş bir yaklaşım gerekli. Dijital teknolojilerin standart ve genel bir şekilde sunulan çözümler sunduğunu düşünüyorum. Bu tür çözümler engelli çocukların öğrenme ihtiyaçlarına tam uygun olmayabilir. Ayrıca çocukların teknolojiyle etkileşimde bazı zorluklar yaşayabileceğini düşünüyorum. Motor beceri zorlukları olan çocuklar için dokunmatik ekranları kullanmak veya algılama güçlüğü olan çocuklar için karmaşık görselleri takip etmek zor olabilir. Bu durum teknolojilerin özel gereksinimli çocuklar için kullanımını zorlayabilir. Bunun yerine özel gereksinimli çocukların bireysel ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilecek kişisel etkileşimler ve deneyimler sağlayan bilindik öğretim yöntemlerine odaklanmayı tercih ediyorum. Tabii ki, her çocuğun özel gereksinimleri farklıdır ve bazı durumlarda dijital teknolojilerin bazı faydaları olabilir ancak genel olarak bizim çocuklar için dijital teknolojilerin uygun olmadığına inanıyorum." (Ö23)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Özel eğitim öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucunda genel olarak öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu cinsiyet ve teknoloji temelli eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği, mesleki deneyim yılları ve eğitim düzeylerine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucu destekleyecek şekilde alanyazında öğretmen ve öğretmen adaylarının dijital öğretim materyali geliştirme düzeylerinin orta düzeyde olduğunu gösteren farklı araştırmalar bulunmaktadır (Arslan, Bulut Özek & Türel, 2023; Bediroğlu, 2021; Erbenzer, 2021). Bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin dijital içerik ve teknolojiyi kullanma becerilerinin yüksek olduğu (Özbek, 2020; Şendoğdu, 2022) bazısında ise düşük olduğu (Pan & Franklin, 2011) görülmektedir. Araştırma sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin benzer olduğu alanyazındaki diğer araştırmalar ile de desteklenmektedir (Bediroğlu, 2021; Erbenzer, 2021; Kreijns, vd., 2013; Martinez-Lopez, Yot-Dominguez & Trigo, 2020; Özbek, 2020). Ancak sınıf öğretmenleri ile yapılan bazı araştırmalarda kadın öğretmenlerin öz-yeterliklerinin, erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu (Algan, 2006; Güneş & Buluç, 2017; Kara, 2011; Şanlı, 2022) ya da erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha yüksek öz-yeterliliğe sahip olduğunu gösteren (Gökbulut, Keserci & Akyüz, 2021) araştırmalar da bulunmaktadır. Günümüzde tüm mesleklerde olduğu gibi kadın ve erkek özel eğitim öğretmenlerinin teknolojiye erişimlerinin eşit olduğu ve bu sebeple dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin benzer olduğu ve cinsiyetin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlikleri için bir farklılık yaratmayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada 1-5 yıl mesleki deneyime sahip özel eğitim öğretmenlerinin, 6-10 yıl mesleki deneyime ve 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlere oranla dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Alanyazında bu araştırma sonucunu destekleyici şekilde mesleki kıdem yılı arttıkça dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliğinin düştüğünü gösteren araştırmalar mevcuttur (Akkaya & Kapıdere, 2021; Erbenzer, 2021; Gökbulut, Keserci & Akyüz, 2021). Bunun nedenleri arasında mesleki deneyim yılı az olan öğretmenlerin yeni mezun öğretmenler olmasına bağlı olarak teknolojiye karşı daha ilgili ve kullanım becerilerinin daha yüksek öğretmenler olabilmesi bir sebep olarak gösterilebilir. Spiteri ve Chang-Rundgren (2017) tarafından yapılan bir araştırmada ise tam tersi şekilde 10 yıl ve üzeri deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanım yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Coffey (2021) tarafından yapılan bir araştırmada ise deneyimli ve yeni başlayan öğretmenler arasında teknoloji öz-yeterliği arasında bir fark bulunmamış olduğu da görülmektedir.

Eğitim düzeyi değişkeni kapsamında yüksek lisans mezunu özel eğitim öğretmenlerinin lisans mezunu öğretmenlere göre dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca paralel şekilde Erbenzer (2021) tarafından yapılan araştırmada da öğrenim seviyesi arttıkça öğretmenlerin dijital öğretim materyali oluşturma öz-yeterliklerinin yükseldiği görülmektedir. Bu duruma öğrenim seviyesi arttıkça, özellikle yüksek lisans seviyesindeki öğretmenlerin bilgisayar ve tablet gibi teknolojileri daha çok kullanmalarına bağlı olarak teknolojiye yönelik öz-

yeterliklerinin artmış olabileceği ve bunu öğretim süreçlerine de yansıtabilecekleri bir neden olarak düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin teknoloji temelli eğitim alma durumlarına göre dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alanyazında benzer şekilde [Bediroğlu \(2020\)](#) tarafından yapılan araştırmada dışarıdan alınan teknoloji temelli eğitimlerin dijital öz-yeterlikleri etkilemediği tespit edilmiştir. [Alhassan \(2017\)](#) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin özellikle Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik hizmet içi eğitim almaları ile öz-yeterlikleri arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. [Akkaya ve Kapidere \(2021\)](#) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde teknoloji temelli eğitim alan öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliklerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel sonuçlarına göre ise özel eğitim öğretmenlerinin dijital öğretim materyalleri geliştirmenin önemini farkında oldukları, kendilerini yetersiz gördükleri ve eğitim süreçlerinde yeterli düzeyde yer vermedikleri tespit edilmiştir. Alanyazında bu sonuç, öğretmenlerin dijital öğretim materyallerini ilgi çekici buldukları ancak geliştirme noktasında yeterli olduklarını raporlayan araştırma sonuçları ile desteklenmektedir ([Erbenzer, 2021](#); [Şanlı, 2022](#)). Bununla birlikte [Walan \(2020\)](#) tarafından yapılan araştırmada, fen bilgisi öğretmenlerinin dijital teknolojilerin eğitim süreçlerinde kullanılmasının önemli olduğunu ve kendilerini yeterli gördüklerini ifade ettikleri de görülmektedir. [Sadaf, Newby ve Ertmer \(2012\)](#)'de benzer şekilde özellikle eğitim süreçlerinde Web 2.0 araçlarının öğrenciler için faydalı olduğunu ifade etmiştir. [Agung ve Akhyar \(2018\)](#) ve [Sariyatun, Joebagio ve Akhyar \(2018\)](#) tarafından yapılan araştırmalarda; öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirmeye yönelik genel olarak olumlu algılarının olduğu ancak eğitim süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler çerçevesinde yeterli zamana sahip olamama, teknolojik alt yapı eksikliği ve kaynak erişimlerinin yetersiz olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu araştırmada sadece üç özel eğitim öğretmeni eğitim sürecinde dijital öğretim materyali kullandığını ve bunların StoryJumper, Canva ve Wordwall uygulaması olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. [Barseghyan \(2014\)](#) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğretmen adayları en çok Web 2.0 araçlarından EdrawMax, Quiz Maker ve Powtoon uygulamalarını kullandıklarını ifade etmişlerdir.

21. yüzyılda dijital teknolojilerin hızla gelişmesi, eğitim alanında da büyük bir dönüşümü beraberinde getirmiştir. Özellikle özel eğitim öğretmenleri için, dijital teknolojilerin eğitim süreçlerinde kullanılması büyük bir önem arz etmektedir. Bu teknolojik araçlar, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde daha etkili, verimli ve kişiselleştirilmiş bir yaklaşım sunabilmektedir. Ancak bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin dijital öğretim materyali hazırlama öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu noktada özel eğitim öğretmenlerine yönelik Web 2.0 araçlarının ve özel eğitim sınıflarında öğrencileri ile ne tür materyaller hazırlayabileceklerine yönelik iyi örneklerin sunulduğu hizmet içi eğitimlerin önemi ortaya çıkmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin bu eğitimler ile edinmiş olduğu yetkinliğe dayalı olarak sınıf içi uygulama örneklerini diğer öğretmenler ile paylaşması, dijital portfolyo dosyalarının oluşturulması da eğitimin kalitesine katkı sunacaktır. Bununla birlikte üniversitelerin eğitim fakültelerinde özellikle teknoloji tabanlı derslerin içeriklerinin zenginleştirilmesi ve sayısının artırılması da öneri olarak sunulmaktadır. Özel eğitim öğretmenleri ile dijital materyal hazırlama eğitimlerinin düzenlendiği deneysel araştırmaların yapılması ve sonuçların ortaya konması yine alanyazın için önem arz edecektir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Agung, L., & Akhyar, M. (2018). Teachers' perception on the development of local history digital teaching material in Surakarta. In *International Conference on Teacher Training and Education 2018 (ICTTE 2018)* (pp. 35-39). Atlantis Press.
- Akkaya, S., & Kapidere, M. (2021). How do digital games utilization levels predict a teacher's digital material development self-efficacy? *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13(2), 322-335.
- Algan, C. E. (2006). *Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde bilgi teknolojileri kullanımı öz-yeterlikleri ve derslerinde bilgi teknolojilerinden yararlanma durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Alhassan, R. (2017). Exploring the Relationship between Web 2.0 Tools Self-Efficacy and Teachers' Use of These

- Tools in Their Teaching. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 217-228.
- Arabacı, İ. B., & Akıllı, C. (2021). English Teachers' Views on the Use of Web 2.0 Tools in Educational Environments. *Asian Journal of Education and Training*, 7(2), 115-125.
- Arkan, A., & Kaya, E. (2018). Education information network (EBA) and 2023 education vision. *Seta Perspektif*, 221, 1-6.
- Arslan, S., Bulut Özek, M., & Türel, Y. K. (2023). The Relation between Web 2.0 Rapid Content Development Self-Efficiency and Professional Burnout of Special Education Teachers. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 11(1), 14-24.
- Avcı, Ü., & Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barseghyan, L. (2014). The role and importance of audio-visual aids in teaching. *Foreign Languages in Higher Education*, 18(2), 120-128. <https://doi.org/10.46991/FLHE/2014/18.2.120>
- Baykul, Y., & Adigüzel, O. C. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamaları*. Pegem Akademi Yayınları.
- Bediroğlu, R. (2021). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Billingsley, B., Israel, M., & Smith, S. (2011). Supporting new special education teachers: How online resources and Web 2.0 technologies can help. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 20-29. <https://doi.org/10.1177/004005991104300502>
- Börnert-Ringleb, M., Casale, G., & Hillenbrand, C. (2021). What predicts teachers' use of digital learning in Germany? Examining the obstacles and conditions of digital learning in special education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 80-97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872847>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., E., Akgün, E., Ö., Karadeniz, Ş., & Demirci, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Coffey (2021). *A comparative study of novice and experienced teachers' self-efficacy toward technology integration and level of technology integration in the classroom*. (PhD Thesis), Liberty University, Lynchburg, VA.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. (Çeviri: Y. Dede, S. B. Demir, 4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çağıltay, K., Çakır, H., Karasu, N., İslim, Ö. F., & Çiçek, F. (2019). Use of educational technology in special education: Perceptions of teachers. *Participatory Educational Research (PER)*, 6(2), 189-205. <http://dx.doi.org/10.17275/per.19.21.6.2>
- Çay, E., Yıkılmış, A. & Sola Özgüç, C. (2020). Özel eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin deneyim ve görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 629-648.
- Durak, H. Y., & Seferoğlu, S. S. (2017). Examination of teachers' sense of burnout in terms of various variables. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 759-788.
- Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). 21. Yüzyıl öğretmenleri için Web 2.0 araçları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Erbenzer, E. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algıları ve kullanım durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.
- Fernández-Suárez, I., García-González, M. A., Torrano, F., & García-González, G. (2021). Study of the prevalence of burnout in university professors in the period 2005–2020. *Education Research International*, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2021/7810659>
- García, C., Sorte, A., Díaz-Pérez, J., Leal, A. R., & Gandra, M. (2014). Use of ITC and 2.0 Web tools by Portuguese primary and special education teachers: The importance of the personal competences. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 241-255.
- George, D. & Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Needham Heights: AllynBacon.
- Gökbulut, B., Keserci, G. & Akyüz, A. (2021). Eğitim fakültesinde görev yapan akademisyen ve öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlikleri. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(1), 11-24.
- Gül, M. D. & Sönmez, S. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi-uygulama yetkinlik düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(3), 701-714. DOI: <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1253727>

- Güneş, A. M. & Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 94-113.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hobfoll, S. E. (2001). The Influence of Culture, Community, and the NestedSelf in the Stress Recess: Advancing Conservation of Resources Theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50(3), 337-421.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Method Research*, 1(2), 112-133.
- Kalaycı, Ş. (2018). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (9. baskı). Ankara: Dinamik Akademi.
- Kara, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliklerinin belirlenmesi İstanbul örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Karademir, T. (2018). *Teknolojinin benimsenmesine ekolojik bir yaklaşım: sürdürülebilir bir dijital öğretim materyali geliştirme ekosistemi* (Yayımlanmamış doktora lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Karaman, S., Yıldırım, S., & Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri*, 22, 23.
- Kennedy, T. J., & Odell M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Journal of Science Education International*, 25(3), 246-258.
- Korkmaz, Ö., Arıkaya, C., & Altıntaş, Y. (2019). Öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 40-56.
- Kreijns, K., van Acker, F., Vermeulen, M., & van Buuren, H. (2013). What stimulates teachers to integrate ICT in their pedagogical practices? The use of digital learning materials in education. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 217-225.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2011). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (4th ed.). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Martinez-Lopez, R., Yot-Domínguez, C., & Trigo, M. E. (2020). Analysis of the internet use and students' Web 2.0 digital competence in a Russian university. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 12, 316.
- McLoughlin, C. & Lee, M. J. (2007) Social Software and Participatory Learning: Pedagogical Choices with Technology Affordances in the Web 2.0 Era. In: *ICT: Providing Choices for Learners and Learning. Proceedings Ascilite Singapore 2007* (pp. 664-675).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- OECD (Organization of Economic Cooperation and Development) (2009). *The new millennium learners: Main findings*. Paris: OECD
- Özbek, Y. (2020). Sınıf öğretmenlerinin dijital içerik ve teknolojiyi kullanma becerileri (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Özkeran, E. (2007) *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye.
- Pan, S. C., & Franklin, T. (2011). In-service teachers' self-efficacy, professional development, and Web 2.0 tools for integration. *New Horizons in Education*, 59(3), 28-40.
- Sadaf, A., Newby, T. J., & Ertmer, P. A. (2012). Exploring pre-service teachers' beliefs about using Web 2.0 technologies in K-12 classroom. *Computers & Education*, 59(3), 937-945.
- Sariyatun, Joebagio, H., & Akhyar, M. (2018). Teachers' perception on digital teaching material development in social science education. *Journal of Turkish Science Education*, 15(Special), 13-21.
- Seabrooks-Blackmore, J., & Patterson, K. B. (2013). Preservice teachers in special education: Using edublogs for transition collaboration. *Journal of Educational Technology*, 10(2), 7-14.
- Siyam, N. (2019). Factors impacting special education teachers' acceptance and actual use of technology. *Education and Information Technologies*, 24(3), 2035-2057.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma metotları* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, L. (2020). *The role of technology in special education*. TechNotes Blog. <https://blog.tcea.org/the-role-of-technology-in-special-education/> adresinden 28 Eylül 2023 tarihinde alınmıştır.
- Spiteri, M., & Chang-Rundgren, S. N. (2017). Maltese primary teachers' digital competence: implications for continuing professional development. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 521-534.
- Sulaiman, J., & Ismail, S. N. (2020). Teacher competence and 21st century skills in transformation schools 2025

- (TS25). *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3536-3544. DOI: 10.13189/ujer.2020.080829
- Şanlı, G. (2022). *Yenilik transferi bağlamında sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarına dayalı dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterliliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Şendoğdu, K. (2022). *Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde dijital içerik geliştirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Tatlı, Z., Akbulut, H. İ., & Altınışık, D. (2016). The impact of Web 2.0 tools on pre-service teachers' self confidence levels about TPCK. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(3), 659-678.
- Toprakçı, E. (1996). Okul örgütünün teknoloji açısından kendine özgü yönleri, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(1), 139-149. Erisim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/teknoloji-acisindan.pdf>
- Toprakçı, E. (2016). Eğitimbilim Pedandragoji. içinde *Eğitimbilim Pedandragoji*, 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi
- van Acker, F., van Buuren, H., Kreijns, K., & Vermeulen, M. (2013). Why teachers use digital learning materials: The role of self-efficacy, subjective norm and attitude. *Education and Information Technologies*, 18(3), 495-514.
- Walan, S. (2020). Embracing digital technology in science classrooms-secondary school teachers' enacted teaching and reflections on practice. *Journal of Science Education and Technology*, 29(3), 431-441.
- Yener, S. (2018). The effects of technostress on employee performance: The mediating role of burnout. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 85-101.
- Yeni, S. (2017). Examining the effectiveness of the in-service training program on Web 2.0 tools for the special education teachers. *Electronic Turkish Studies*, 12(23).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yu, M., Yuen, A. H., & Park, J. (2012). Using Web 2.0 technologies: Exploring perspectives of students, teachers and parents. *Interactive Technology and Smart Education*, 9(4), 204-216.
- Zentel, P., Lingnau, A., & Cress, U. (2008). Perspectives of ICT in special education: Potential and possibilities of Web 2.0 and social software. Report of a workshop at the Knowledge Media Research Center, Tübingen, Germany in June 2008. *Journal of Assistive Technologies*, 2(3), 46-47. <https://doi.org/10.1108/17549450200800027>

The Effect of Solution Focused Brief Group Counseling on Adolescents' Basic Need Satisfaction and Wellness

Assist.Prof.Dr. Melda Meliha Erbaş
Manisa Celal Bayar University-Türkiye
ORCID: 0000-0001-8640-5356
melda.erbas@cbu.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of short-term solution-focused group counseling on adolescents' basic need satisfaction and well-being levels. In this study in which quantitative and qualitative data were evaluated together, sequential explanatory design was used. In order to determine the participants of the study, the Need Satisfaction Scale and the Well-being Scale were administered to 121 students studying in a high school in Turkey. After the measurement results were evaluated, twenty-four students who met the criteria for participation in the study were randomly assigned to the experimental (12) and control (12) groups. There were 8 female and 4 male students in the experimental group and 7 female and 5 male students in the control group; the ages of the students ranged between 15-17. In this study, in which criterion sampling, one of the purposive sampling types, was used, the participants' low level of need satisfaction and well-being was determined as a criterion. A five-week short-term solution-focused group counseling process was conducted with the students in the experimental group, while no treatment was applied to the control group. The quantitative findings showed that short-term solution-focused group counseling had a significant effect on adolescents' basic need satisfaction (competence and relatedness) and well-being. On the other hand, no significant difference was observed in adolescents' autonomy levels. The qualitative findings obtained from the focus group interviews conducted at the end of the process were categorized under two themes: individual development and social relationships. The participants stated that the short-term solution-focused group counseling process supported their individual development with the dimensions of responsibility, self-efficacy, happiness and positive thinking, and contributed to their social relationships with the dimensions of sincerity, commitment and understanding. When the findings obtained from the research are evaluated in general, it is revealed that short-term solution-focused group counseling is an effective approach when working with adolescents in schools. The findings were discussed in the light of the literature, and recommendations were made for the dissemination of similar studies on the effectiveness of mental health interventions and the dissemination of short-term solution-focused interventions in schools by psychological counselors working in schools.

Keywords: Short term solution focused therapy, Basic need satisfaction, Psychological needs, Well-being, Adolescent.



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 92-108

Research Article

Received: 2023-07-29
Accepted: 2023-10-01

Suggested Citation

Erbaş, M. M. (2023). The effect of solution focused brief group counseling on adolescents' basic need satisfaction and wellness, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 92-108. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1334582>

Extended Abstract

Problem: Adolescence is a difficult period in which an individual develops an identity, but also experiences confusion about life roles. It is suggested that unsatisfied needs during this period may lead to traumatic experiences, perception of failure and difficulties in life in individuals (Erikson, 1994). Various approaches have been put forward to explain the needs underlying human behavior. According to Maslow, all individuals need to have their physical needs met, to feel safe in their environment, to be loved and respected by others, and ultimately to realize themselves. Each individual satisfies these needs in unique ways (Maslow, 1954; as cited in Noltemeyer et al., 2021). Murray considers need as a force that organizes the perceptions and behaviors of the individual in order to change the dissatisfied situation or to increase satisfaction (Schultz & Schultz 1997). According to this view, an individual's needs lead to the emergence of certain emotions and behaviors, and the need is satisfied through these behaviors (Maddi & Costa, 2017). According to Glasser, there are five basic needs that an individual needs to satisfy continuously. These needs are defined as survival, belonging (love, affection and attachment), power, freedom and entertainment needs. Individuals tend to choose the behavior that will satisfy their needs the most. Failure to satisfy these needs can lead to various psychological problems (Wubbolding, 2013).

Another theory about psychological needs is self-determination theory. Self-determination theory includes three basic psychological needs: autonomy, competence and relatedness. According to the theory, meeting these needs is necessary for individuals' growth, integration, development, mental health and well-being (Deci & Ryan, 2012). Among these needs, autonomy is the ability to initiate one's own actions and make choices (Deci et al., 2017). Efficacy is defined as the individual's desire to positively affect the environment and the capacity to establish an effective relationship with the environment (Ryan & Deci, 2017). Relatedness, on the other hand, includes a sense of belonging, trust in others, emotional acceptance, sensitivity, respect and care in the social environment in which the individual is in (Deci & Ryan, 2012; Ryan & Deci, 2000).

The relationship between need satisfaction and variables such as perceived support (Gagne et al., 2003), motivation (Cox & Williams, 2008), well-being (Deci et al., 2001, İlhan & Özbay, 2010) has been revealed. In addition, self-determination theory emphasizes that basic need satisfaction and motivation are closely related to individuals' well-being (Deci et al., 2001; Deci et al., 2017; Ryan & Deci, 2017). Wellness is a multidimensional structure that includes life attitudes related to social and psychological well-being (Myers et al., 2000). In recent years, the importance of interventions to improve wellness in schools has been emphasized significantly within the scope of developmental and preventive services (Kaplan et al., 2014).

Short-term approaches have been preferred in the psychological counseling services conducted in schools in recent years due to their practicality (Murphy, 2008). Solution-focused brief therapy, developed by Steve DeShazer and others in the 1970s, has become a rapidly developing and widespread approach. Because the model focuses on the present and the direct solution instead of the client's problem and emphasizes the client's problem-solving capacity (Quick, 2008).

It is seen that there is a limited number of studies conducted in Turkish literature on the effectiveness of solution-focused brief approach on children and adolescents (Arslan & Akin, 2015; Bilgin, 2016; Bulut, 2010; Özdağ, 2021; Siyez & Tan Tuna, 2014). This research constitutes a first in literature because it examines the effectiveness of solution focused brief group counseling on the basic need satisfaction of adolescents in quantitative and qualitative dimensions.

The first aim of this study, in which quantitative and qualitative methods are used together, is to enable the participants to develop various solutions to their problems by learning the basic philosophy of short-term solution-focused counseling; thus contributing to the satisfaction of their basic psychological needs and increasing their general well-being. The second aim of the study was to examine the effect of five-week short-term solution-focused group counseling conducted by the researcher on adolescents' basic need satisfaction (autonomy, competence, relatedness) and well-being levels. Another aim of the study was to qualitatively evaluate the opinions of adolescents regarding the contribution of the short-term solution-focused group counseling process.

Method: The pattern of this research has been determined as a sequential explanatory design among the mixed research designs. The study group consists of 24 high school students. In this research, where criterion sampling is used from the types of purposeful sampling, Need Satisfaction Scale and the Wellness Scale were applied to the students and the low level of the participants' need satisfaction and wellness were determined as criteria.

During the implementation process, a five-session short-term solution-oriented group consultation process was conducted with the students in the experimental group, and no studies were conducted with the control group.

In the first session of the short-term solution-focused group counseling, the participants were introduced to each other, learned the group rules and determined their individual goals within the group process. It was observed that the group members focused on improving relations with family, friends and teachers. In the second session, the members were asked to evaluate their current problems by using rating questions. Then, with the miracle question, they were asked to clarify their goals and make them more realistic. In the third session, exception questions were asked to direct the participants to moments when their problems did not exist. Thus, the participants moved away from the problem situation and focused on developing new solutions. In the development of solutions, mind maps were used to remember and reinforce the behaviors that led to success. At the end of the session, homework assignments were given. In the fourth session, the group members were encouraged to imagine a life in which the problems were solved and to set goals for the future with the reading the future method; they were encouraged to recognize the progress they had made with rating questions. coping questions and cheerleading technique were used. The fifth session was devoted to finalization. In this session, members' evaluations of the group process and the continuity of change were emphasized. A message was written to the members by the group leader and the process was finalized with good wishes and praise.

In the research, Wellness Scale, Need Satisfaction Scale and a focus group interview form were used as measurement tools. before and after the experimental study, these two scales were applied to the experimental and control groups, and a focus group interview was also conducted with the experimental group.

In order to ensure the validity and reliability of the qualitative data, expert opinions were obtained on the interview questions, participants were determined by purposeful sampling method, participant confirmation was requested during the interview, researcher triangulation was used and the findings were supported by direct citations. (Miles & Huberman, 1994).

In this research, "2x2 Mixed Design Anova" was used to determine the effect of the experimental procedure on wellness and basic need satisfaction (Balci, 1997; Büyüköztürk, 2002). Content analysis was used in the analysis of qualitative data. The data obtained from the focus group interviews were coded by two different experts and the themes were obtained.

Findings: In the study, it was found that there was a significant increase in the wellness, competence and relatedness levels of adolescents who participated in the experimental group. On the other hand, there was no differentiation in the autonomy levels of adolescents. The qualitative findings of the research show that adolescents' personal growth supported in the dimensions of responsibility, self-efficacy, happiness and positive thinking. It has also been concluded that adolescents' social relationships also develop in the dimensions of closeness, commitment and understanding.

Generally, the findings shows that solution-focused brief counseling group is effective in satisfying the basic psychological needs of adolescents (competence and relatability). In addition, it can be argued that it has a supportive effect on adolescents' personal growth and social relationships.

Suggestions: This research is the first study in the national and international literature in terms of considering the effectiveness of short-term solution-oriented group counseling on the basic need satisfaction of adolescents in quantitative and qualitative dimensions. Based on this, it may be recommended to disseminate studies on the effectiveness of short-term solution-oriented therapy and, in particular, to enrich them with qualitative findings.

It may be necessary to test the interventions used with students studying in different types of schools. In order to assess the long-term effect of the study, more comprehensive researchs involving follow up study can be carried out. Increasing school-based wellness interventions can make significant contributions to improving students' personality development as well as school environments. Workshops about solution-oriented brief interventions, maybe useful for school counselors. The inclusion of solution focused brief interventions in school guidance programs can provide significant benefits to preventive services.

Kısa Süreli Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Temel İhtiyaç Doyumu ve İyilik Hali Üzerindeki Etkisi

Dr. Öğrt.Üyesi Melda Meliha Erbaş
Manisa Celal Bayar Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0001-8640-5356
melda.eras@cbu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, kısa süreli çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin temel ihtiyaç doyumu ve iyilik hali düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Nicel ve nitel verilerin bir arada değerlendirildiği bu çalışmada, karma desenlerden ardışık açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını belirlemek için Türkiye’de bir lisede öğrenim gören 121 öğrenciye İhtiyaç Doyumu Ölçeği ve İyilik Hali Ölçeği uygulanmıştır. Ölçüm sonuçları değerlendirildikten sonra, çalışmaya katılım ölçütlerini karşılayan yirmi dört öğrenci, deney (12) ve kontrol (12) gruplarına seçkisiz olarak atanmıştır. Deney grubunda 8 kız 4 erkek öğrenci, kontrol grubunda ise 7 kız 5 erkek öğrenci yer almakta; öğrencilerin yaşları 15-17 arasında değişmektedir. Amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanıldığı bu çalışmada, katılımcıların ihtiyaç doyumu ve iyilik hali düzeyinin düşük olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerle beş haftalık kısa süreli çözüm odaklı grupla psikolojik danışma süreci yürütülürken, kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Elde edilen nicel bulgular, kısa süreli çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin temel ihtiyaç doyumu (yeterlik ve ilişkili olma) ve iyilik hali düzeyinin artmasında anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Öte yandan ergenlerin özerklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Süreç sonunda yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen nitel bulgular, bireysel gelişim ve sosyal ilişkiler olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Katılımcılar, kısa süreli çözüm odaklı grupla psikolojik danışma sürecinin sorumluluk, öz yeterlilik, mutluluk ve olumlu düşünme boyutlarıyla bireysel gelişimlerini desteklediğini; samimiyet, bağlılık ve anlaşılma boyutlarıyla sosyal ilişkilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; kısa süreli çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın okullarda ergenler çalışırken etkili bir yaklaşım olduğu ortaya konmuştur. Bulgular alanyazın ışığında tartışılmış, ruh sağlığı müdahalelerinin etkililiğine yönelik benzer çalışmaların yaygınlaştırılması ve okullarda çalışan psikolojik danışmanlar tarafından kısa süreli çözüm odaklı müdahalelerin okullarda yaygınlaştırılmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kısa Süreli Çözüm Odaklı Terapi, Temel İhtiyaç Doyumu, Psikolojik İhtiyaç, İyilik Hali, Ergen.



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 92-108

Araştırma Makalesi

96

Gönderim: 2023-07-29
Kabul: 2023-10-01

Önerilen Atıf

Erbaş, M. M. (2023). Kısa süreli çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin temel ihtiyaç doyumu ve iyilik hali üzerindeki etkisi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 92-108. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1334582>

GİRİŞ

Ergenlik, fiziksel ve duygusal değişimlerin yanı sıra bireyin kimlik duygusu, bağımsızlık ve sosyal üretkenlik kazanma çabasında olduğu bir arayış dönemidir (Derman, 2008; Yavuzer, 2006). Birey ergenlik döneminde ya güçlü bir kendilik duygusu geliştirmekte ya da yaşam rolleriyle ilgili karmaşa yaşamaktadır. Özellikle kişiliğin şekillendiği bu dönemde karşılanamayan ihtiyaçların bireylerde travmatik deneyimlere, başarısızlık algısına ve ileriki yaşamda zorlanmalara yol açabileceği ileri sürülmektedir (Erikson, 1994). İhtiyaç, bireylerin yaşamını sürdürme içgüdüüne dayalı olarak bedensel, duygusal ve zihinselince belirlenen istekler olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2008). İhtiyaçlar çoğaldıkça ve karşılanması geciktikçe bireyde gerginlik oluşur. İhtiyacın hissedilmesi eile ortaya çıkan gerilim, ihtiyacın giderilmesi ile ortadan kalkar ve tatmin duygusu yaşanır (Fromm, 2021). İhtiyaçların doyurulması bireylerin yaşama uyumunu ve kişilik gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Baard vd., 2004).

İnsan davranışlarının altında yatan ihtiyaçları açıklamaya yönelik çeşitli yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Maslow'a göre tüm bireyler fiziksel ihtiyaçlarının karşılanmasına, içinde bulundukları çevrede güvende hissetmeye, diğerleri tarafından seilmeye ve saygı görmeye en nihayetinde kendilerini gerçekleştirmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Her birey bu ihtiyaçları, kendine özgü biçimlerde doyurmaktadır (Noltemeyer vd., 2021). Murray, ihtiyacı bireyin memnun olmadığı durumu değiştirebilmesi ya da memnuniyetini arttırabilmesi için algılarını ve davranışlarını organize eden bir güç olarak ele alır (Schultz ve Schultz 1997). Bu görüşe göre; bireyin ihtiyaçları belli duyguların ve davranışların ortaya çıkmasını sağlar ve ihtiyaç ortaya konan bu davranışlar yoluyla doyurulur (Maddi ve Costa, 2017). Glasser'a göre, bireyin sürekli olarak tatmin etmesi gereken beş temel ihtiyatnikç bulunmaktadır. Bu ihtiyaçlar; hayatta kalma, ait olma (sevgi, şefkat ve bağlanma), güç, özgürlük ve eğlence ihtiyacı olarak tanımlanmaktadır. Bireyler ihtiyaçlarını en çok tatmin edecek davranışı seçme eğilimindedirler. Bu ihtiyaçların yeterince karşılanmaması çeşitli psikolojik sorunlara yol açabilmektedir (Wubbolding, 2013).

Psikolojik ihtiyaçları ele alan bir diğer teori de öz belirleme teorisidir. Öz-belirleme teorisi üç temel psikolojik ihtiyacı içerir: özerklik, yeterlilik ve ilişkililik. Teoriye göre, bu ihtiyaçların karşılanması bireylerin büyümesi, bütünleşmesi, gelişmesi, ruh sağlığı ve esenliği için gereklidir (Deci ve Ryan, 2012). Bu ihtiyaçlar arasında özerklik, kişinin kendi eylemlerini başlatabilme ve seçimler yapabilme yeteneğidir. Başka bir deyişle, bireyin kendi davranışlarını kabul etmesi, onaylaması ve bu davranışların ardında durabilmesidir. Özerkliğin, yetkinlik ve ilişkililik ihtiyaçlarının karşılanması için de önemli bir koşul olduğu belirtilmektedir (Deci vd., 2017). Yeterlik ihtiyacı, bireyin çevresini olumlu yönde etkileme arzusu ve çevresiyle etkili bir ilişki kurma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Diğer bir deyişle yeterlik çevreyle etkileşimde uyum sağlayabilme ve kendini yeterli hissetmektir (Adams vd., 2017; Deci ve Ryan, 2012). İlişkili olma ihtiyacı ise bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrede aidiyet duygusunu, başkalarına güvenmeyi, duygusal kabulü, duyarlılığı, saygıyı ve özeni içermektedir. Bu ihtiyaç bireylerin yaşamlarındaki önemli kişilerle yakın bağ kurmalarını, ilişkilerinde doyum elde etmelerini sağlamaktadır (Deci ve Ryan, 2012; Ryan ve Deci, 2000).

Bu üç ihtiyacın doyurulması, bireylerde içsel motivasyonun ortaya çıkmasını sağlamaktadır. İçsel motivasyon bireyin bir etkinliği yapmaktan duyduğu içsel zevk ve mutluluk olarak tanımlanmaktadır (Cox ve Williams, 2008; Ryan ve Deci, 2000). Dışsal motivasyon ise ödüle ya da somut bir sonuca ulaşmak için ortaya konan araçsal davranışları kapsar. Bu motivasyon türü, ödül ve cezanın dışsal etkisiyle ilişkilidir (Ryan ve Deci, 2020). İhtiyaç doyumunun algılanan destek (Gagne vd., 2003), motivasyon (Cox ve Williams, 2008), iyi oluş (Deci vd., 2001, İlhan ve Özbay, 2010) gibi değişkenlerle ilişkisi ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra öz belirleme kuramında temel ihtiyaç doyumu ve motivasyonun bireylerin iyilik hali ile yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Deci vd., 2001; Deci vd., 2017; Ryan ve Deci, 2017).

Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (ACA), 21. yüzyılda iyilik hali kavramının psikolojik danışma müdahalelerinin temel konuları arasında yer aldığını vurgulamaktadır (Kaplan vd., 2014). Ryff'e (1989) göre iyilik hali, sosyal ve psikolojik iyi oluşla ilgili yaşam tutumlarını içinde barındıran çok boyutlu bir yapıdır. İyilik Hali Çemberi Modeli'ne göre iyilik hali; beden, zihin ve ruhun bütünleştiği, sosyal, kişisel ve ekolojik olarak işlevsel bir yaşamı tanımlar (Myers vd., 2000). Korkut-Owen ve Owen'in (2012) ortaya attığı İyilik Hali Yıldızı Modeli'ne (WHSM) göre iyilik hali, fiziksel, psikolojik-duygusal, sosyal, entelektüel-mesleki ve manevi olmak üzere beş farklı boyuttan oluşur ve boyutlar birbiriyle ilişkilidir. İyilik hali, öğrenilebilir ve değiştirilebilir özelliklere sahip bir yapı olarak ele alınmaktadır (Myers vd., 2000). Son

yıllarda, okul psikolojik danışma hizmetlerinde gelişim ve önleme ilkelerine paralel olarak öğrencilerin iyilik halini arttırmaya yönelik müdahalelere vurgu yapılmaktadır (Kaplan vd., 2014).

Okullarda yürütülen psikolojik danışma uygulamalarında zaman ve uygulama pratikliği nedeniyle uzun süreli yaklaşımlar yerine kısa süreli yaklaşımlar tercih edilmektedir (Murphy, 2008). 1970'li yıllarda Steve deShazer ve diğerleri tarafından geliştirilen kısa süreli çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımı, şimdiki zamana ve doğrudan çözüme odaklanması, danışanın sorun çözme kapasitesine vurgu yapması nedeniyle hızla gelişen ve yaygınlaşan bir yaklaşım haline gelmiştir (Quick, 2008). Bu yaklaşımda danışanın kendi amaçlarını belirleyebilme ve çözüm bulma kapasitesine inanılır. Danışanın etkili çözüm yolları bulmasına destek olunur. Danışanlar işe yarayan olumlu noktalar yerine işe yaramayan olumsuz noktalara odaklanma eğilimindedirler. Oysa her danışanın yaşamında mutlaka iyi giden istisnalar vardır (Sklare, 2010). Bu nedenle danışma sürecinde sorun yerine çözümden bahsetmek; danışanları değişim için sorumluluk almaya, harekete geçmeye ve yeni davranışlar sergilemeye daha fazla motive eder (Seligman, 2006). Kısa süreli çözüm odaklı yaklaşımı benimseyen bir psikolojik danışman, danışanın belirlediği hedefleri ve çözümleri danışanla birlikte ele alır, danışana rehberlik eder ve onu cesaretlendirir (Doğan, 1999).

Kısa süreli çözüm odaklı psikolojik danışmanın uygulanmasında beş temel varsayım vardır. Bunlardan birincisi, başarılarla odaklanıldığında faydalı değişimlerin ardından geleceğidir; ikincisi, her problem için çözümünün sağlandığı ya da problemin yaşanmadığı istisna anlar vardır; üçüncüsü, küçük değişiklikler genişleyerek büyük değişimlere yol açarlar; dördüncüsü, bütün danışanların kendi problemlerini çözebilecek kapasiteleri vardır; beşincisi ise danışanın amaçları neleri istemediği yerine neleri yapmak istediğini içeren olumlu cümlelerle ifade edilmelidir (Sklare, 2010). Bu varsayımlardan hareketle kısa süreli çözüm odaklı terapinin problem yerine çözüme odaklanan, etkili müdahalelerin kullanıldığı, şimdi ve geleceği ele alan ve iç görü yerine eylemlere odaklanan bir yaklaşım olduğu söylenebilir (Meydan, 2013). Kısa süreli çözüm odaklı danışma sürecinde, oturum sayısı genellikle 4-6 oturum arasında değişmekte (Sparrer, 2012) ve farklı aşamalarında çeşitli teknikler kullanılmaktadır. İlk oturum danışanın amacının belirlendiği ve bu amaçla ilgili başarılı olduğu istisna durumların ele alındığı bir aşama olduğu için "Mucize Sorular", "Başka Ne? Soruları" ve "Derecelendirme Soruları" sıkça kullanılmaktadır. Böylece amacın somutlaştırılması ve danışanın belirlediği amaçla ilgili sahip olduğu kapasitenin ve deneyimlerin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Sonraki aşamalarda ise danışanın belirlediği amaca yönelik ilerlemesi için cesaretlendirilmesi ve olası engellerin saptanıp ortadan kaldırılabilmesi için "Zihin Haritası", "Amigoluk", "Mayın Tarlası", "Övgüde Bulunma", "Açıklığa Kavuşturma, Güçlendirme, Pekiştirme, Yeniden Başlama Süreci" ve "Ev Ödevleri" gibi teknikler kullanılmaktadır (Doğan, 1999; Sklare, 2010).

Kısa süreli çözüm odaklı terapinin okullardaki etkililiğine ilişkin yapılan çalışmalar; bu yaklaşımın çocuk ve ergenlerde sınıf içi problem davranışlar, okul reddi, risk alma davranışı, ergenlik dönemi sorunları gibi yaygın sorunlar üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (Aslan ve Çakmak Tolan, 2021). Özellikle çocuk ve ergenlerde içgörü oluşmasının zorluğu nedeniyle danışma sürecinde doğrudan değişime odaklanmak daha işlevsel olabilmektedir. Diğer yandan okullardaki zaman kısıtlılığı nedeniyle kısa süreli pratik müdahalelere duyulan ihtiyaç, kısa süreli çözüm odaklı terapinin okullarda yaygınlaşmasında önemli bir etkidir (Meydan, 2013; Sklare, 2010). Türkiye'de okul psikolojik danışmanlarının çok sayıda öğrenciye psikolojik yardım sunma gereklilikleri dikkate alındığında, kısa süreli çözüm odaklı müdahalelerin kullanımının yaygınlaştırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Alanyazında kısa süreli çözüm odaklı yaklaşımın çocuk ve ergenler üzerindeki etkililiğine ilişkin pek çok araştırma (Cepukiene ve Pakrosnis, 2011; Corcoran, 2006; Daki ve Savage, 2010; Enea ve Dafinoiu, 2009; Franklin vd., 2008; Franklin vd., 2007; MacDonald, 2007; Newsome, 2005; Perkins, 2006; Quinn vd., 2007; Shin, 2009; Smock vd., 2008; Vostanis vd., 2006; Window vd., 2004) olmasına rağmen, Türkiye'de sınırlı sayıda araştırma olduğu (Arslan ve Akın, 2015; Bilgin, 2016; Bulut, 2010; Özdağ, 2021; Siyez ve Tan Tuna, 2014) görülmektedir. Söz konusu araştırmaların nicel araştırma türünde olması ise konuyla ilgili nitel ve karma desen araştırmalara duyulan ihtiyacı gözler önüne sermektedir. Diğer yandan alanyazında kısa süreli çözüm odaklı terapinin iyilik hali ve ihtiyaç doyumuna etkisine yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırma, kısa süreli çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin temel ihtiyaç doyumunu üzerindeki etkililiğini nicel ve nitel boyutta ele alması bakımından yurt içi ve yurt dışı literatürde bir ilki teşkil etmektedir. Bu temelde birinci amaç; katılımcıların kısa süreli çözüm

odaklı psikolojik danışmanın temel felsefesini öğrenerek problemlerine yönelik çeşitli çözüm yolları geliştirebilmeleri; böylece temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu ve genel iyilik halinin arttırılmasına katkı sunmaktadır. Çalışmanın ikinci amacı, araştırmacı tarafından yürütülen beş haftalık kısa süreli çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin temel ihtiyaç doyumu (özerklik, yetkinlik, ilişkisel) ve iyilik hali düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın bir diğer amacı ise ergenlerin katılmış oldukları kısa süreli çözüm odaklı grupla psikolojik danışma sürecinin katkısına ilişkin görüşlerinin nitel boyutta değerlendirilmesidir. Bu amaçların gereğini yerine getirmek adına araştırmanın problemleri şöyledir:

1. Kısa süreli çözüm odaklı grupla psikolojik danışma sürecine katılan ergenlerin (deney grubu) bu sürece katılmayanlara göre (kontrol grubu) temel ihtiyaç doyumu ve iyilik hali puan ortalamaları arasında fark var mıdır?
2. Ergenlerin katılmış oldukları kısa süreli çözüm odaklı grupla psikolojik danışma sürecinin katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın deseni, karma araştırma desenleri arasında yer alan ardışık açıklayıcı desen olarak belirlenmiştir. Karma araştırma deseni, araştırma sürecinde nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı bir desen türüdür. Ardışık açıklayıcı desen ise üç aşamadan oluşmaktadır. Bu desende ilk aşamada nicel veriler toplandıktan sonra, ikinci aşamada nitel veriler elde edilmektedir. Son aşamada ise, nicel ve nitel bulgular bütünleştirilmekte ve yorumlanmaktadır (Creswell, 2003).

2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada ilk olarak 2018-2019 eğitim- öğretim yılında Türkiye’de bir lisede öğrenim gören 121 öğrenciye İhtiyaç Doyumu Ölçeği ile İyilik Hali Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonrasında örneklemin temel ihtiyaç doyumu ve iyilik hali puanlarının ortalaması hesaplanmış ve her iki ölçek için ortalamanın bir standart sapma altı ve üstü kesme noktası olarak belirlenmiştir. Her iki ölçekten düşük puan kategorisinde yer alan öğrencilerle öngörüşme yapılarak araştırmanın amacı ve uygulama süreci konusunda bilgi verilmiştir., Gönüllü 24 öğrenci katılımcı olarak belirlenmiş, her biri deney (12) ve kontrol (12) grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. Deney grubunda 8 kız 4 erkek öğrenci, kontrol grubunda ise 7 kız 5 erkek öğrenci yer almakta; öğrencilerin yaşları 15-17 arasında değişmektedir. Amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleminin kullanıldığı bu çalışmada, katılımcıların ihtiyaç doyumu ve iyilik hali düzeyinin düşük olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

3. Veri Toplama Araçları

3.1. İyilik Hali Ölçeği

İyilik Hali Ölçeğinin orijinali Diener ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilmiş, Türkçe’ye uyarlaması Fidan ve Usta (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçek maddelerinin tamamından alınan puan, toplam iyilik hali puanını vermektedir. Ölçek sekiz tane düz maddeden oluşmaktadır. 7 dereceli Likert tipi bu ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 56, en düşük puan ise 8’dir. Ölçekten alınan yüksek puan, bireyin iyilik hali düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Orijinal formda, yapılan açımlayıcı faktör analizi ölçeğin tek faktörden oluştuğunu ve bu faktörün toplam varyansın %53’ünü açıkladığını göstermiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı .87’dir. Türkiye uyarlama çalışmasında, doğrulayıcı faktör analizi orijinal formda olduğu gibi tek boyutlu modelin uyum verdiğini göstermiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları maddelerin tek boyut altında toplandığını, bu faktörün toplam varyansın %47’sini açıkladığını göstermiştir. Türkçe uyarlama çalışmasında bulunan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .83’tür (Fidan ve Usta, 2013).

3.2. İhtiyaç Doyumu Ölçeği

Orijinali Deci ve Ryan tarafından geliştirilen İhtiyaç Doyumu Ölçeği, Bacanlı ve Cihangir-Çankaya (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. 7’li Likert tipi olan ölçekte, 21 maddeden yer almaktadır. Ölçeğin özerklik, yetkinlik ve ilişkisel olmak üzere üç alt ölçeği bulunmaktadır. Özerklik alt ölçeğinde yedi, yetkinlik alt ölçeğinde altı ve ilişkisel alt ölçeğinde sekiz madde yer almaktadır. Puan aralıkları;

ölçeğin tamamı için 21-147, Özerklik alt ölçeği için 7-49, Yetkinlik alt ölçeği için 6-42 ve İlişkisel alt ölçeği için 8-56 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan, bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılandığını göstermektedir. İç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .83, özerklik alt ölçeği için .71, yetkinlik alt ölçeği için .60 ve ilişkisel alt ölçeği için .74' olarak saptanmıştır. Ölçeğin madde-toplam korelasyonları .33 ile .64 arasında değişmektedir. Ölçeğin üç faktörlü yapısının geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile belirlenmiştir. Modelin uyum istatistikleri RMSEA: 0.07, GFI: 0.86, AGFI: 0.82, CFI: 0.82, NNFI: 0.80. Elde edilen faktör yükleri .30 ile .77 arasında değişmektedir. Ölçüt geçerliği kapsamında, İhtiyaç Doyumu Ölçeğinin özerklik alt boyutu ile Sosyotropi-Otonomi Ölçeğinin Otonomi alt ölçeği arasında .19, yeterlik alt boyutu ile Genelleştirilmiş Öz-yetki Beklentisi Ölçeği arasında .50 ve ilişkili olma alt boyutu ile UCLA Yalnızlık Ölçeği arasında -.70'lik bir ilişki saptanmıştır (Bacanlı ve Cihangir-Cankaya, 2003).

3.3. Odak Grup Görüşme Formu

Deney grubunda yer alan katılımcıların görüşlerini almak için, araştırmacı tarafından hazırlanan odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Formda yer alan sorular: a) Katıldığınız bu çalışmanın bireysel gelişiminize katkısını nasıl değerlendirirsiniz? b) Katıldığınız bu çalışmanın sosyal ilişkilerinize katkısını nasıl değerlendirirsiniz? şeklindedir.

Nitel Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği: Nitel araştırmalarda güvenirlik ve geçerlilik düzeyini arttırabilmek için birtakım stratejiler kullanılmaktadır (Başkale, 2016). Bu araştırmada, güvenirliği (inandırıcılığı) sağlayabilmek için çeşitleme (araştırmacı üçgenlemesi) kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu doğrultuda, odak grup görüşmesinden elde edilen veriler iki ayrı uzman tarafından kodlanarak elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar arası güvenirlik yüzdesini saptayabilmek için, Miles ve Huberman'ın P (Uzlaşma Yüzdesi) = $[Na \text{ (Görüş Birliği)} / Na \text{ (Görüş Birliği)} + Nd \text{ (Görüş Ayrılığı)}] \times 100$ formülü kullanılmıştır. Sonuç olarak kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın %84 olduğu görülmüştür. Araştırmacı üçgenlemesinde kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu doğrultuda araştırma güvenilir kabul edilmiştir. Ayrıca güvenirliği (inandırıcılığı) arttırabilmek için, elde edilen bulgular doğrudan katılımcı ifadeleri ile desteklenmiştir. Dış geçerliliği sağlamak amacıyla katılımcılar amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiş ve nitel görüşme soruları açık biçimde tanımlanmıştır. Araştırmada iç geçerliliği sağlamak için odak grup görüşme sorularını hazırlama aşamasında ilgili alan yazın dikkatle incelenerek kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra görüşme sorularına yönelik uzman görüşü alınmıştır. Odak grup görüşmesi sürecinde ise özetlemeler yapılarak katılımcı teyidi istenmiştir.

4. DeneySEL İşlem

DeneySEL işlem, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de bir lisede öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Uygulama sürecinde deney grubunda yer alan öğrencilerle beş oturumluk kısa süreli çözüm odaklı grupla psikolojik danışma süreci yürütülürken, kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

Kısa süreli çözüm odaklı psikolojik danışma süreci genellikle 4-6 oturumdan oluşmaktadır (Sparrer, 2012). Bu doğrultuda deney grubuyla yürütülen grupla psikolojik danışma süreci beş oturum olarak planlanmıştır. İlk oturumda katılımcıların tanışmaları, grup kurallarını öğrenmeleri ve grup süreci içerisinde kendi bireysel amaçlarını belirlemeleri sağlanmıştır. Katılımcıların bireysel amaçlarda aile, arkadaşlar ve öğretmenleriyle ilişkileri düzeltme konularına yoğunlaştıkları gözlenmiştir. İkinci oturumda öncelikle derecelendirme soruları kullanılarak katılımcıların şu anki problemlerini değerlendirmeleri; daha sonra mucize soru yardımıyla gelecekteki çözümler üzerinde odaklanmaları, amaçlarını netleştirerek daha gerçekçi hale getirmeleri üzerinde çalışılmıştır. Üçüncü oturumda katılımcıların sorunların var olmadığı anlara yönelmek için istisna sorular sorulmuştur. Katılımcıların tamamı ilişkilerini geliştirmeye yönelik amaçlar belirlediği için, bu aşamada ilişki sorunlarının yaşanmadığı istisna durumlarda nasıl davrandıkları ele alınmıştır. Böylece katılımcıların problem durumundan uzaklaşarak yeni çözüm yolları geliştirmeye odaklandıkları gözlenmiştir. Bu çözüm yollarının geliştirilmesinde zihin haritaları kullanılarak kendilerini başarıya ulaştıran davranışları hatırlamaları ve pekiştirmeleri sağlanmıştır. Bu oturumda ayrıca katılımcıların sahip olduğu kaynaklar ele alınarak değişim konusunda motivasyonlarının artırılması hedeflenmiştir. Oturum sonunda, ele alınan bu konulara ilişkin ev ödevleri verilmiştir. Dördüncü oturumda ise geleceği okuma yöntemi sorunların çözülmüş olduğu bir yaşamın hayal edilmesi ve

geleceğe ilişkin hedef belirlenmesi ve derecelendirme soruları ile katılımcıların bireysel amaçları konusunda kaydettikleri gelişmeleri fark etmeleri üzerinde çalışılmıştır. İhtiyaç duyulan noktalarda baş etme soruları ve amigoluk tekniği kullanılarak cesaretlendirme yapılmıştır. Beşinci oturum sonlandırmaya ayrılmıştır. Bu oturumda katılımcıların grup sürecine ilişkin değerlendirmeleri ve değişimin devamlılığı üzerinde durulmuştur. Grup lideri tarafından üyelere mesaj yazılmış, iyi dileklerde ve övgülerde bulunularak süreç sonlandırılmıştır.

5. Verilerin Analizi

5.1. Nicel Verilerin Analizi

Deneyisel işleme başlamadan önce katılımcılara ön test uygulaması yapılmıştır. Grupla psikolojik danışma sürecinin tamamlanmasından bir hafta sonra son test izleme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön testte, Türkiye’de bir lisede öğrenim gören 9. ve 10. sınıf öğrencilerine İyilik Hali Ölçeği ve İhtiyaç Doyumu Ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçeklerden düşük puanı alan gönüllü öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. Deneyisel uygulama sürecine başlamadan önce seçkisiz atama yoluyla oluşturulan grupların, iyilik hali ve temel ihtiyaç doyumu puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığı *t* testi ile test edilmiş ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Sonraki aşamada varyans analizi (anova) için gerekli varsayımların (normallik, varyansların homojenliği ve bağımsız gözlem) sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir (Büyüköztürk, 2002). Varsayımların karşılandığı saptanmış ve Karışık Ölçümler İçin Varyans Analizi kullanılmıştır. Araştırmada iyilik hali ve temel ihtiyaç doyumu açısından gruplar içinde ve gruplar arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığının, ayrıca zaman ve grup ortak etkisinin anlamlı düzeyde olup olmadığının belirlenmesinde karışık ölçümler için 2x2 faktörlü varyans analizi uygulanmıştır (Balci, 1997; Büyüköztürk, 2002).

5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri analizi öncesinde, odak grup görüşmelerinin deşifreleri yapılmıştır. Ardından içerik analizi yoluyla veriler analiz edilmiştir. Güvenirliğin (inandırıcılığın) artırılması amacıyla deşifreler iki ayrı uzman tarafından kodlanmıştır. Daha sonra bu kodlamalar karşılaştırılarak benzer ve farklı kodlar gözden geçirilmiştir. Kodlama sürecinde ilk olarak açık kodlama yapılarak genel bir çerçeve oluşturulmuştur. Sonrasında eksenel kodlama ile açık kodlar belli temalar çerçevesinde toplanmıştır. Son olarak seçici kodlama ile veriler karşılaştırılarak nihai bulgulara ulaşılmıştır. Böylece araştırmanın kodları ve temaları elde edilmiştir. Elde edilen bulgular katılımcıların söylemlerine ilişkin doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Analiz sürecinde kolaylık sağlaması ve açısından katılımcılar K 1, K 2,..... K 12 şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR

1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test ve Son-test Puanları ve Karşılaştırılması

Bu başlık altında öncelikle deney ve kontrol gruplarının Ön-test sonuçları paylaşılmıştır. Sonra, kısa süreli çözüm odaklı grupla psikolojik danışma sürecine katılan ergenlerin (deney grubu) bu sürece katılmayanlara göre (kontrol grubu) temel ihtiyaç doyumu ve iyilik hali puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanları

Araştırmada seçkisiz atama sonucu oluşturulan grupların karşılaştırılabilir hale gelip gelmediğini belirlemek için *t* testi yapılmıştır. Grupların iyilik hali, özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ön-test puan ortalamaları ve standart sapmalarına Tablo.1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına İlişkin *t* Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
İyilik Hali	Deney	12	31.58	10.43	22	-.403	.69
	Kontrol	12	33.08	7.58			
Özerklik	Deney	12	27.42	8.57	22	1.905	.70
	Kontrol	12	21.42	5.14			
Yeterlik	Deney	12	22.92	4.80	22	-.576	.57
	Kontrol	12	24.16	5.78			
İlişkili Olma	Deney	12	41.08	8.71	22	.139	.89
	Kontrol	12	40.67	5.71			

Tablo 1’de görülen t testi sonuçları deney ve kontrol gruplarının iyilik hali, özerklik, yeterlik ve yakınlık puanları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olmadığını göstermektedir.

1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test ve Son-test Puanları Karşılaştırması

Kısa süreli çözüm odaklı grupla psikolojik danışma sürecine katılan ergenlerin (deney grubu) bu sürece katılmayanlara göre (kontrol grubu) temel ihtiyaç doyumu ve iyilik hali puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için yapılan Karışık Ölçümler İçin Anova sonucunda elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 2. Ergenlerin iyilik hali ve temel ihtiyaç doyumu puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

İyilik Hali								
Ön test			Son test			F	p	
Grup	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$			
Deney	12	31.58	10.43	12	43.75	7.37	4.729*	.04*
Kontrol	12	33.08	7.59	12	34.25	8.45		
Özerklik								
Ön test			Son test			F	p	
Grup	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$			
Deney	12	27.42	8.58	12	27.92	6.00	.055	.82
Kontrol	12	21.92	5.14	12	23.25	4.85		
Yeterlik								
Ön test			Son test			F	p	
Grup	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$			
Deney	12	22.92	4.80	12	29.58	5.36	4.633*	.04*
Kontrol	12	24.17	5.78	12	23.58	4.23		
İlişkili Olma								
Ön test			Son test			F	p	
Grup	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$			
Deney	12	41.08	8.71	12	45.42	11.30	5.259*	.03*
Kontrol	12	40.66	5.71	12	35.33	7.77		

p* < .05

Analiz sonuçlarına göre iyilik hali puanlarında grup ölçüm ortak etkisi ($F(1,22) = 4.729$; $p(.041) < .05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, (deney grubu $\bar{x} = 43.75$, kontrol grubu $\bar{x} = 34.25$) deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Elde edilen puanlar için eta değeri (ortak etki büyüklüğü) orta ($\eta = .18$) düzeydedir (Cohen, 1988; akt. Leech vd., 2008). Buna göre grupla psikolojik danışma sürecinin deney grubunun iyilik hali düzeyini arttırmada orta düzeyde etkili olduğu saptanmıştır.

Özerklik puanlarında grup ölçüm ortak etkisi ($F(1,22) = .055$; $p(.817) > .05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre grupla psikolojik danışma süreci, deney grubunun özerklik düzeyini arttırmada anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Yeterlik puanlarında grup ölçüm ortak etkisi ($F(1,22) = 4.633$; $p(.043) < .05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, (deney grubu $\bar{x} = 29.58$, kontrol grubu $\bar{x} = 23.58$) deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Elde edilen puanlar için eta değeri (ortak etki büyüklüğü) orta ($\eta = .17$) düzeydedir (Cohen, 1988; akt. Leech vd. 2008). Buna göre grupla psikolojik danışma sürecinin deney grubunun yeterlik düzeyini arttırmada orta düzeyde etkili olduğu saptanmıştır.

İlişkili olma puanlarında grup ölçüm ortak etkisi ($F(1,22) = 5.259$; $p(.032) < .05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, son test puan ortalamalarına göre (deney grubu $\bar{x} = 45.42$, kontrol grubu $\bar{x} = 35.33$) deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Elde edilen puanlar için eta değeri (ortak etki büyüklüğü) orta ($\eta = .19$) düzeydedir (Cohen, 1988; akt. Leech vd., 2008). Buna göre grupla psikolojik danışma sürecinin deney grubunun ilişkili olma düzeyini arttırmada orta düzeyde etkili olduğu saptanmıştır.

2. Ergenlerin katılmış oldukları kısa süreli çözüm odaklı grupla psikolojik danışma sürecinin katkısına ilişkin görüşleri

Araştırmanın nitel kısmında katılımcılarla bir odak grup görüşmesi yapılmış ve “Katıldığınız grupla psikolojik danışma sürecinin size nasıl bir katkısı olmuştur?” sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcı

görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular iki tema altında toplanmıştır. Bu temalar; bireysel gelişim ve sosyal ilişkilerdir.

Tablo 3. Araştırmada Elde Edilen Tema ve Kodların Dağılımı

Tema	Kod	n
Bireysel gelişim	Sorumluluk	8
	Özyeterlilik	5
	Mutluluk	7
Sosyal ilişkiler	Olumlu düşünme	8
	Samimiyet	9
	Bağlılık	6
	Anlaşılma	8

Bireysel gelişim teması altında *sorumluluk*, *öz yeterlilik*, *mutluluk* ve *olumlu düşünme* olmak üzere dört kod yer almaktadır. Katılımcılar grupla psikolojik danışma sürecinden sonra değişim için daha fazla sorumluluk almaya başladıklarını belirtmişlerdir. *“Önceden ailem ve arkadaşlarımın değişmesini isterdim ancak işlerin yoluna girmesi için benim de biraz sorumluluk almam ve değişmem gerektiğini fark ettim”* (K3).

Katılımcılar yaşamlarında istedikleri değişimin gerçekleşmeye başladığını fark ettikçe kendilerini daha yeterli hissetmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. *“Derslerimle daha fazla ilgilendikçe ailemin ve öğretmenlerimin de bana daha olumlu yaklaştığını gördüm. İsteyince bir şeyleri başarabiliyordum”* (K10).

Katılımcılar okul ve aile ortamında ilişkileri iyileştikçe kendilerini daha mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. *“Evde ailemle, okulda öğretmenler ve arkadaşlarımla sorun yaşadıkça sürekli öfkelenirdim. Şimdi ilişkilerim düzelmeye başladı ve ben hem evde hem okulda daha mutluyum”* (K6).

Katılımcılar yaşamlarında bazı değişimleri gördükçe kendileri ve yaşamları konusunda daha olumlu düşünmeye başladıklarını belirtmişlerdir. *“Her şeyin olumsuz gittiğine inanıyordum ama isteyince yaşamımızda bir şeyler değişebiliyormuş. Artık hem kendim hem gelecek yaşamım için her şeyin daha iyi olabileceğine inanıyorum”* (K1).

Sosyal ilişkiler teması altında samimiyet, bağlılık ve anlaşılma olmak üzere üç kod yer almaktadır.

Katılımcılar grupla psikolojik danışma sürecinden sonra aile, öğretmen ve arkadaşlarıyla daha samimi ilişkiler kurduklarını belirtmişlerdir. *“Ben sakin davranmaya başladıkça hem ailemin hem de öğretmen ve arkadaşlarımın bana daha içten davrandığını fark ettim. Artık çok daha samimi ilişkilerimiz var”* (K8).

Katılımcılar sosyal ilişkileri geliştikçe ev ve okulda daha fazla bağlılık hissetmeye başladıklarını belirtmişlerdir. *“Aile ve öğretmenlerimle ilişkilerim daha iyi, bu nedenle artık okulda ve evde kendimi daha fazla ait hissediyorum”* (K4).

Katılımcılar sosyal ilişkilerinde artık daha fazla anlaşıldıklarını hissettiklerini belirtmişlerdir. *“Önceden sürekli ailem, öğretmenlerim ve arkadaşlarımla tartışırdım. Şimdi sakince açıklama yapıyorum ve onlar da beni anlayıp daha olumlu tepkiler veriyorlar. Özellikle öğretmenlerim çok destek oluyorlar”* (K2).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada kısa süreli çözüm odaklı grupla psikolojik danışma sürecine katılan ergenlerin iyilik hali, yeterlik ve ilişkili olma düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır. Alanyazın çalışmalarında, kısa süreli çözüm odaklı terapinin stresi azaltıp iyilik halini attırdığı (Beauchemin, 2018; Karahan ve Hamarta, 2020); olumlu duygu ve tutumların gelişmesinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Kim ve Franklin, 2015; LaFountain vd., 1996). çalışmada da kısa süreli çözüm odaklı terapinin ergenlerde olumlu duygu ve tutum geliştirmelerinde etkili olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda araştırma bulgusunun alanyazın bulguları ile benzer olduğu söylenebilir. Diğer yandan bu yaklaşımın anksiyete ve depresyon gibi negatif duygular (Bilge ve Engin, 2016; Karahan ve Hamarta, 2020; Özdağ, 2021), riskli davranışlar (Franklin vd., 2007) ve davranış problemlerinin azaltılmasında (Corcoran, 2006; Franklin vd., 2008; Kim, 2008) etkili olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur. Söz konusu değişkenlerin iyilik hali ile negatif bir ilişki içinde

olduğu düşünüldüğünde; davranış problemlerinin ve negatif duyguların azalmasıyla birlikte ergenlerin genel iyilik halinde artış olacağı ileri sürülebilir.

Alanyazında kısa süreli çözüm odaklı terapinin ergenlerin özyeterlilik düzeylerini arttırmada etkili olduğunu gösteren araştırma bulguları mevcuttur (Bingöl ve Akın 2015; Kvarme vd., 2010). Bu bulgular, bu araştırmanın bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Benzer şekilde Bilgin'in (2016) çalışmasında, kısa süreli çözüm odaklı terapinin ergenlerde özgüvenin artırılmasında etkili olduğu saptanmıştır. Özgüveni artan ergenlerin kendilerini daha yeterli hissedecekleri düşünülebilir. Öte yandan, kısa süreli çözüm odaklı terapi sürecinde danışanın olumlu kişilik özellikleri ve istisna başarıları ortaya çıkarılarak desteklenir (Visser, 2010). Ayrıca danışanın kendi yaşam amaçlarını ve bu amaçlar doğrultusunda seçebileceği yolları değerlendirmesi beklenir. Danışan amaçları gerçekleştirmesi konusunda cesaretlendirilir ve motive edilir (Sklare, 2010). Terapi sürecinde kullanılan bu müdahalelerin bireylerin kendi potansiyellerini ortaya koymaları ve yeterlilik duygularının artmasında destekleyici bir rolünün olduğu ileri sürülebilir.

Alanyazında kısa süreli çözüm odaklı terapinin ilişkili olma üzerindeki etkisine yönelik bir araştırmaya rastlanamamıştır ancak bu yaklaşımın ergenlerde okulu bırakma eğiliminin azalmasında (Franklin vd., 2007) ve sosyal becerilerin gelişmesinde (Newsome, 2005) etkili olduğuna ilişkin bulgular mevcuttur. Öte yandan kısa süreli çözüm odaklı yaklaşımda danışan terapist ilişkisi önemli bir yere sahiptir. Terapötik ilişkinin kurulması da, danışan için ilişki geliştirmenin ilk adımı olarak görülür (Visser, 2010). Ayrıca terapi sürecinde danışanın ilişkilerini değerlendirmesi ve bu ilişkilerini geliştirmesine yönelik "ilişki soruları" gibi çeşitli teknikler kullanılır. Böylece danışanlar ilişkilerdeki rollerini fark etmeye ve bu rolleri yeniden çerçevelemeye başlarlar (De Jong ve Berg, 2012). Bu doğrultuda bu araştırmanın bulgularının literatür bulgularıyla benzer olduğu ve kısa süreli çözüm odaklı terapi uygulamalarının ergenlerin sosyal ilişkilerdeki rollerini değerlendirmelerine ve böylece ilişkilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu düşünülebilir.

Araştırmada kısa süreli çözüm odaklı grupla psikolojik danışma sürecine katılan ergenlerin özerklik düzeyinde herhangi bir farklılık saptanmamıştır. Kısa süreli çözüm odaklı terapide danışanın kendi problemini çözebilecek potansiyele sahip olduğu kabul edilir ve bu potansiyeli ortaya çıkarmak için danışanın güçlü yönleri üzerinde durulur (Kurnianto, 2019; Sklare, 2010). Çözüm odaklı terapistler, uzman tavsiyesi vermek yerine danışanların kendi amaçlarını belirlemeleri ve çözüm yollarını üretmeleri konusunda faydalı sorular sorarlar (Sklare, 2010; Visser, 2010). Bu doğrultuda kısa süreli çözüm odaklı terapi müdahalelerinin danışanın kendi potansiyelini keşfetmesi ve kendi çözüm yollarını ortaya koyması bakımından destekleyici nitelikte olduğu düşünülebilir. Öte yandan özerklik, bağımsızlığı ve diğerlerinden ayırmayı içeren bir değişken olarak görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 2005). Bu dönemde birey, duygusal ve toplumsal olarak özerkleşmek; kendi kararlarını alabilmek, kendi kimliğini oluşturmak ve kişiliğine yön vermek ister ancak yeterli deneyim ve içsel motivasyona sahip olmadığı için bu süreç zorlaşır. Ergenlik dönemindeki bireye ebeveynleri tarafından bağımsızlaşması yönünde daha fazla sorumluluk ve özerklik tanınması gerektiği vurgulanmaktadır. Ergen bir yandan özerkleşme mücadelesi verirken bir yandan da özerkleşmenin yarattığı korkuyla ebeveynlerin rehberliğine ihtiyaç duymaktadır (Torun, 2019). Öte yandan bu dönemde ergen ve ebeveynlerin özerklik konusundaki görüş farklılıkları, ebeveyn ergen çatışmasının temel nedeni olarak açıklanmaktadır. Özellikle geleneksel toplumlarda özerkleşme süreci; otoriter ve koruyucu ebeveyn tutumları, bireyselleşme yerine toplumsallaşmanın ön planda tutulması ve özerkliği engelleyici çevresel baskılar nedeniyle modern toplumlara göre daha da zorlaşmaktadır (Dönmezer, 2003; Özekes, 2023). Ergenlerin içinde bulundukları gelişimsel dönem itibarıyla yaşamlarındaki kararları çoğunlukla kendi başına verememeleri, anne babalarından tam olarak ayıramamış olmaları ve Türk toplumunun geleneksel yapısıyla ilişkili özelliklerin; araştırma sonucunda özerklik boyutunda artış olmamasıyla bağlantılı olduğu düşünülebilir. Ayrıca özerklik, herhangi bir baskı olmaksızın kendi bağımsız kararlarını verebilme, kendi benliğini ortaya koyabilme, özgür seçimler yapabilme, kendi yaşamını biçimlendirebilme gibi boyutları içerdiği için bireyin kimlik gelişiminin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Kimlik gelişiminin ergenlik döneminin tamamına yayılan bir süreç olduğu göz önünde bulundurulduğunda; araştırmada kullanılan müdahalenin beş haftalık kısa bir süreyi kapsamasının özerklik boyutunda anlamlı bir artışın oluşmamasında etkili olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmanın nitel bulguları, kısa süreli çözüm odaklı grupla psikolojik danışma sürecine katılan ergenlerin bireysel gelişimlerinin sorumluluk, öz yeterlilik, mutluluk ve olumlu düşünme boyutlarında

geliştiğini göstermektedir. Alanyazın bulguları; kısa süreli çözüm odaklı terapinin özyeterlilik (Bingöl ve Akın, 2015; Kvarme vd., 2010), çözüm odaklı düşünme stili (Karahana ve Hamarta, 2020), olumlu duygu – tutumların ve duygu odaklı baş etme becerilerinin gelişmesinde (Kim ve Franklin, 2015; Ko vd., 2003; LaFountain ve Garner, 1996) ve depresyon, anksiyete gibi olumsuz duyguların azalmasında (Bilge ve Engin, 2016; Karahana ve Hamarta, 2020; Sarı ve Günaydın, 2016) etkili olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle, kısa süreli çözüm odaklı müdahalelerin etkisiyle kendi potansiyellerini ortaya koyabilen ergenlerin olumlu düşünme becerisi kazandıkları, kendilerini daha yeterli hissettikleri ve sonuç olarak daha mutlu oldukları ileri sürülebilir.

Araştırmada ayrıca kısa süreli çözüm odaklı grupla psikolojik danışma sürecine katılan ergenlerin sosyal ilişkilerinin samimiyet, bağlılık ve anlaşılma boyutlarında geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın bulguları çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışmanın ergenlerde sosyal becerileri (Newsome, 2005) ve iletişim becerilerini (Siyez ve Tan-Tuna, 2014) geliştirdiğini; okulu bırakma eğilimini azalttığını (Franklin vd., 2007) göstermektedir. Öte yandan araştırmanın nicel bulguları da ergenlerin ilişkili olma düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda kısa süreli çözüm odaklı terapi sürecine katılan ergenlerin iletişim becerileri ve sosyal becerileri geliştikçe sosyal ilişkilerinde diğerleri tarafından anlaşıldıklarını hissettikleri, daha samimi ilişkiler kurdukları ve bağlılıklarının güçlendiği ileri sürülebilir.

Bu araştırma, kısa süreli çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin temel ihtiyaç doyumu üzerindeki etkililiğini nicel ve nitel boyutta ele alması bakımından yurt içi ve yurt dışı literatürde bir ilki teşkil etmektedir. Elde edilen nicel ve nitel bulgular bu yaklaşımın ergenler üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Yurt dışı literatürde kısa süreli çözüm odaklı terapinin ergenler üzerindeki etkililiğine ilişkin çalışmalar olmakla birlikte yurt içi literatürde benzer çalışmaların çok sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ayrıca mevcut çalışmaların nicel çalışmalar olduğu ve literatürde konuyla ilgili nitel bulgular konusunda önemli bir boşluk olduğu görülmektedir. Buradan hareketle kısa süreli çözüm odaklı terapinin etkililiğine yönelik çalışmaların yaygınlaştırılması ve özellikle nitel bulgularla zenginleştirilmesi önerilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın gerçekleştiği okulun öğrencileriyle sınırlıdır. Bu nedenle kullanılan müdahalelerin farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerle sınanmasına ihtiyaç duyulabilir. Bir başka sınırlılık ise araştırmada plasebo grubunun olmaması ve izleme çalışmasının yapılmamasıdır. Bu nedenle program etkililiğinin daha kapsamlı değerlendirilebilmesi için plasebo grubunu ve izleme çalışmasını içeren araştırmalar yapılabilir.

Gerek bu araştırmadan elde edilen bulguları gerekse alanyazın bulguları, kısa süreli çözüm odaklı psikolojik danışmanın okullardaki birçok sorunun çözümünde etkili olduğunu göstermektedir. Benzer müdahalelerin okul psikolojik danışmanları tarafından kullanılmasının okullardaki problemlerin azaltılması, öğrencilerin temel ihtiyaçlarının karşılanması ve iyilik hallerinin artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İyilik hali son yıllarda ruh sağlığı alanında üzerinde durulan kavramlardan biridir. Okullarda iyilik halini arttırmaya yönelik okul temelli müdahalelerin yaygınlaştırılmasının öğrencilerin kişilik gelişimlerinin yanı sıra okul ortamlarının iyileştirilmesine de önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Kısa süreli çözüm odaklı yaklaşımının kısa süreli ve davranış odaklı olması yardım sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu doğrultuda okul psikolojik danışmanlarına kısa süreli çözüm odaklı müdahalelerin kullanımına yönelik verilecek hizmet içi eğitimlerin katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ruh sağlığı hizmetlerinde önleyici çalışmaların önemi göz önünde bulundurulduğunda, okul rehberlik çerçeve programlarında kısa süreli çözüm odaklı müdahale ve etkinliklere yer verilmesinin önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Adams, N., Little, T. D., & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory*. In Development of self-determination through the life-course (pp 47-54). Springer.7
- Arslan, N., & Akın, A. (2016). Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 72-84.
- Arslan, Ü., & Gümüşşaylan, G. (2018). Çözüm odaklı kısa süreli terapiye kısa bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 491-507. <https://doi.org/10.21764/mauefd.396228>

- Aslan, H. R., & Cakmak Tolan, Ö. (2021). Çocuk, ergen ve aileye uygulanan çözüm odaklı terapi müdahalelerinin çocuk ve ergenlerin davranış problemleri üzerinde etkililiği: bir sistematik derleme. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2582-2605. <https://doi.org/10.17679/inuefd.919480>
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x>
- Bacanlı, H., & Cankaya-Cihangir, Z. (2003). *İhtiyaç doyum ölçeği uyarlama çalışması*. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresine Sunulmuş Bildiri.
- Balci, A. (1997). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: 72TDFO Yayınları
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Beauchemin, J. D. (2018). Solution-focused wellness: A randomized controlled trial of college students. *Health & Social Work*, 43(2), 94-100.
- Bingöl, T. Y., & Akin, A. (2015). Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının öz-yeterlik inancına etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(14), 321-340. <https://doi.org/10.26466/opus.406195>
- Bilge, A., & Engin, E. (2016). Kisilerarası ilişkiler kurami temelli çözüm odakli terapisinin etkinligi: Geriye dönük bir inceleme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(4), 261.
- Bilgin, O. (2016). *Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın ergenlerin özgüven düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Bulut, S. S. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygıları, saldırganlık eğilimleri ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında grupla çözüm odaklı kısa terapisinin etkileri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 30(2).
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cepukiene, V., & Pakrošnis, R. (2011). The outcome of Solution-Focused Brief Therapy among foster care adolescents: The changes of behavior and perceived somatic and cognitive difficulties. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 791-797. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.11.027>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd Ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corcoran, J. (2006). A comparison group study of solution-focused therapy versus "treatment-as-usual" for behavior problems in children. *Journal of Social Service Research*, 33(1), 69-81. https://doi.org/10.1300/J079v33n01_0769
- Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 222-239. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.2.222>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Daki, J., & Savage, R. S. (2010). Solution-focused brief therapy: Impacts on academic and emotional difficulties. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 309-326. <https://doi.org/10.1080/00220670903383127>
- De Jong, P., & Berg, I. K. (2012). *Interviewing for solutions*. Cengage Learning.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). *Self-determination theory*. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416-436). Sage Publications Ltd.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi*, (63), 19-21.
- Doğan, S. (1999). Çözüm-odaklı kısa süreli terapi: Kuramsal bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), 23-38.
- Dönmezer, İ. (2003). Ergenlik döneminde özerkleşme/bağımsızlaşma. *Sosyoloji Dergisi*, 10, 61-64.
- Enea, V., & Dafinoiu, I. (2009). Motivational/solution-focused intervention for reducing school truancy among adolescents. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 9(2), 185.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. WW Norton & Company.

- Fidan, M., & Usta, F. (2013). İyilik hali ölçeğinin Türkçe formunun güvenirlik ve geçerliğinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 265-269.
- Franklin, C., Streeter, C. L., Kim, J. S., & Tripodi, S. J. (2007). The effectiveness of a solution-focused, public alternative school for dropout prevention and retrieval. *Children & Schools*, 29(3), 133-144. <https://doi.org/10.1093/cs/29.3.133>
- Franklin, C., Moore, K., & Hopson, L. (2008). Effectiveness of solution-focused brief therapy in a school setting. *Children & Schools*, 30(1), 15-26. <https://doi.org/10.1093/cs/30.1.15>
- Fromm, E. (2021). *The fear of freedom*. Routledge.
- Gagne, M., Ryan, R.M., & Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390. <https://doi.org/10.1080/714044203>
- İlhan, T., & Özbay, Y. (2010). Yaşam amaçlarının ve psikolojik ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(34), 109-116.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context. Implication for self and family. *J Cross-Cultural Psychol*, 36, 403-422. <https://doi.org/10.1177/0022022105275959>
- Kaplan, D. M., Tarvydas, V. M., & Gladding, S. T. (2014). 20/20: A vision for the future of counseling: The new consensus definition of counseling. *Journal of Counseling & Development*, 92(3), 366-372. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00164.x>
- Karahan, F. Ş., & Hamarta, E. (2020). The relationship between solution-focused thinking, depression, anxiety, stress and psychology well-being among university students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 10(59), 649-660.
- Kim, J. S. (2008). Examining the effectiveness of solutionfocused brief therapy: a metaanalysis using random effects modeling. *Research On Social Work Practice*, 18(2), 107-116.
- Kim, J. S., & Franklin, C. (2015). Understanding emotional change in solution-focused brief therapy: Facilitating positive emotions. *Best Practices in Mental Health*, 11(1), 25-41.
- Ko, M. J., Yu, S. J. ve Kim, Y. G. (2003). The effects of solution-focused group counseling on the stress response and coping strategies in the delinquent juveniles. *Taehan Kanho Hakhoe Chi*, 33(3), 440-450. <https://doi.org/10.4040/jkan.2003.33.3.440>
- Korkut-Owen, F. ve Owen D. W. (2012). İyilik hali yıldızı modeli, uygulanması ve değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 3(9), 24-33.
- Kurnanto, M. E. (2019). Solution focused brief counseling (sfbc): Study in students with academic procrastination. *GUIDENA: Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan Dan Konseling*, 9(1), 7. <https://doi.org/10.24127/gdn.v9i1.1579>
- Kvarme, L. G., Helseth, S., Sorum, R., Luth-Hansen, V., Haugland, S. ve Natvig, G. K. (2010). The effect of a solution-focused approach to improve selfefficacy in socially withdrawn school children: a non-randomized controlled trial. *International Journal of Nursing Studies*, 47(11), 1389- 1396. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.05.001>
- LaFountain, R. M., Garner, N. E., & Eliason, G. T. (1996). Solution-focused counseling groups: A key for school counselors. *The School Counselor*, 43(4), 256-267.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. ve Morgan, G. A. (2008). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. New York: Psychology Press.
- MacDonald, A. J. (2007). *Solution-focused therapy: Theory, Research and Practice*. Sage Publications Inc.
- Maddi, S. R., & Costa, P. T. (2017). *Humanism in personology: Allport, Maslow, and Murray*. Routledge.
- Maslow, A. H. (1954). The instinctoid nature of basic needs. *Journal of Personality*, 22, 326-347. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1954.tb01136.x>
- Meydan, B. (2013). Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma: okullardaki etkililiği üzerine bir inceleme. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(39), 120-129.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*.
- Murphy, J. J. (2008). *Solution-focused counseling in schools* (2nd Ed.). Alexandria VA: American Counseling Association.
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling and Development*, 78, 251-266. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01906.x>
- Newsome, W. S. (2005). The impact of solution-focused brief therapy with at-risk junior high school students. *Children & Schools*, 27(2), 83-90. <https://doi.org/10.1093/cs/27.2.83>

- Noltemeyer, A., James, A. G., Bush, K., Bergen, D., Barrios, V., & Patton, J. (2021). The relationship between deficiency needs and growth needs: The continuing investigation of Maslow's theory. *Child & Youth Services*, 42(1), 24-42. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2020.1818558>
- Özdağ, M. (2021). *Grupla yapılan bilişsel davranışçı terapi ve çözüm odaklı kısa süreli terapinin lise öğrencilerinde sınav kaygısına etkisinin karşılaştırmalı incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi İstanbul, Türkiye.
- Özekes, 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>
- Perkins, R. (2006). The effectiveness of one session of therapy using a single-session therapy approach for children and adolescents with mental health problems. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 79(2), 215-227. <https://doi.org/10.1348/147608305X60523>
- Quick, E. K. (2008). *Doing what works in brief therapy: A strategic solution focused approach*. Academic Press.
- Quinn, M., Carr, A., Carroll, L., & O'Sullivan, D. (2007). Parents plus programme 1: Evaluation of its effectiveness for pre-school children with developmental disabilities and behavioural problems. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20(4), 345-359. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2006.00352.x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sarı, E., & Günaydın, N. (2016). Çözüm odaklı depresyon ile basa çıkma eğitiminin depresyon belirtileri üzerindeki etkileri*/Effectiveness of solution-focused coping with depression training on depression symptoms. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(5), 369-375. <https://doi.org/10.5455/apd.208951>
- Schultz, D., Schultz, S. (1997). *Theories of personality*. Pacific Grove: Brooks/Cole Pub.
- Seligman, L. (2006). *Theories of counseling and psychotherapy: Systems, strategies, and skills*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc.
- Shin, S. K. (2009). Effects of a solution-focused program on the reduction of aggressiveness and the improvement of social readjustment for Korean youth probationers. *Journal of Social Service Research*, 35(3), 274-284. <https://doi.org/10.1080/01488370902901079>
- Siyez, D. M., & Tan Tuna, D. (2014). Lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerilerinde çözüm odaklı psiko-eğitim programının etkisi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41), 11-22.
- Sklare, G. B. (2010). *Okul danışmanları için kısa süreli çözüm odaklı psikolojik danışma*. (Çev. D. M. Siyez, A. Kaya). Ankara: Pegem Akademi.
- Smock, S. A., Trepper, T. S., Wetchler, J. L., McCollum, E. E., Ray, R., & Pierce, K. (2008). Solution-focused group therapy for level 1 substance abusers. *Journal of Marital and Family Therapy*, 34(1), 107-120. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2008.00056.x>
- Sparrer, I. (2012). *Çözüm odaklı yaklaşıma ve sistemik yapısal dizime giriş*. (Çev. E. Suvarierol). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Torun, F. (2019). *Mükemmel boşluk*. A. Gürdal Küey (Ed.), *Hangi otorite? içinde* (s. 186-197). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Visser, C. (2010). Self-determination theory meets solution-focused change: Autonomy, competence and relatedness support in action. *InterAction-The Journal of Solution Focus in Organisations*, 2(1), 7-26.
- Vostanis, P., Anderson, L., & Window, S. (2006). Evaluation of a family support service: short-term outcome. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 11(4), 513-528. <https://doi.org/10.1177/13591045060678>
- Window, S., Richards, M., & Vostanis, P. (2004). Parents' and children's perception of a family support intervention for child behavioral problems. *Journal of Social Work Practice*, 18(1), 113-131. <https://doi.org/10.1080/0265053042000180554>
- Wubbolding, R. E. (2013). *Reality therapy for the 21st century*. Routledge.
- Yavuzer H. (2006). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Examination of Middle School Students' Levels of Cyberbullying in Some Dimensions

Assoc. Prof. Dr. Bayram Gökbulut

Zonguldak Bülent Ecevit University - Türkiye

ORCID: 0000-0002-7218-5900

bayramgokbulut@hotmail.com

Ceren Akbaş (Teacher)

Ministry of Education - Türkiye

ORCID: 0009-0006-4595-1581

ceren__erbay@hotmail.com

Abstract

With the advancements in technology, peer bullying has taken on a new dimension and transformed into cyberbullying. This study aimed to examine the cyberbullying and cyber victimization levels among middle school students. The research was conducted with students attending a public middle school in the Western Black Sea Region during the 2021-2022 academic year. The study sought to identify differences in cyberbullying and cyber victimization experiences based on gender, grade level, internet usage duration, and internet usage purpose. Additionally, the study investigated the relationships between cyberbullying and cyber victimization. Data were collected from 519 middle school students using the "Peer Bullying Scale". According to the data analysis results, it was seen that middle school students were bullied most frequently in terms of "forcing them to leave the chat room or game site" and in the least in terms of "preventing e-mails from coming by filling their e-mail boxes". In terms of bullying, it was seen that the highest rate was "Forcing to leave the chat room or game site" and the lowest was "Deliberately sending infected e-mails". Male students showed a higher tendency for cyberbullying compared to female students. Moreover, as grade level and internet usage time increased, cyberbullying and cyber victimization cases also increased. Students who used the internet for entertainment and social media purposes exhibited higher tendencies for cyberbullying and cyber victimization compared to those who used it for educational purposes. There was a positive moderate-level relationship between students' cyberbullying and cyber victimization experiences. To prevent cyberbullying, students can be provided with education on this matter, and the gender factor should also be taken into account during the education process.

Keywords: Cyber bullying, Virtual victim, Social media, Problematic internet use



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 109-127

Research Article

Received: 2023-08-02

Accepted: 2023-09-17

Suggested Citation

Gökbulut, B. & Akbaş, C. (2023). Examination of middle school students' levels of cyberbullying in some dimensions, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 109-127. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1336942>

Extended Abstract

Problem: Internet has become an integral part of our lives every passing day and is being used more frequently by young people. Alongside the widespread use of the internet, it brings along certain risks, one of which is cyberbullying 9carried out through electronic devices such as mobile phones or the internet (Iranzo et al., 2019; Smith, 2008). Bullying is defined as intentionally aggressive behavior, repeated over time, by a group or individual against a victim who cannot easily defend themselves (Olweus, 1993). Cyberbullying, on the other hand, is conducted using digital technologies. It is a form of violence that aims to intentionally hurt or harm someone using information and communication technologies (Akça & Sayımer, 2017). Cyberbullying involves intentionally and repeatedly harming others through the use of computer, mobile phone, and other electronic devices (Hinduja & Patchin, 2009; Smith et al., 2008). Cyberbullying can also involve publishing inappropriate images of the victim online without their consent (Lam vd., 2018). One of the most significant threats to our children is cyberbullying. Cyberbullying takes place through various means, such as emails, mobile phone messages, multimedia messages, instant messaging, defamatory blogs, personal websites, and online personal voting sites (Belsey, 2019). While cyberbullying shares characteristics of intentionality and repetition with traditional bullying, it differentiates itself through anonymity and the virtual environment (Martínez-Monteagudo, Martínez-Monteagudo & Delgado, 2023). Cyberbullying can occur anytime and anywhere (Belsey, 2019). In the global network created by the internet, cyberbullying transcends national borders and poses a significant threat to children worldwide. Cyberbullying in adolescents leads to depression, anxiety, and anger (Fisher et al., 2016). While cyberbullies exhibit aggressive behaviors, cyber victims may experience stress, depression, and even suicidal thoughts (Garaigordobil & Machimbarrena, 2019; Gonzalez-Cabrera et al., 2019; Iranzo et al., 2019; Kowalski, 2014; Tokunaga, 2010). Victims of cyberbullying can be targeted at any time through their mobile phones, emails, and instant messaging applications, in contrast to traditional bullies whose actions usually stop when the victim returns home from school (Tokunaga, 2010). While the identity of traditional bullies is known, cyberbullies can hide their identities (Belsey, 2019) and craft harassing messages carefully (Beran & Li, 2007). Often, society perceives bullying primarily as physical bullying, neglecting the significance of cyberbullying. However, cyberbullying poses significant risks to children and adolescents. To combat cyberbullying, teachers, parents, and community members must work together to develop preventive policies (Agatston, Kowalski & Limber, 2007; Varjas, Henrich & Meyers, 2009). At this point, parents, teachers, police officers, and members of society need to keep up with technological advancements to prevent cyberbullying (Patchin & Hinduja, 2006). A student can be both a cyberbully and a cyber victim, as well as both a traditional bully and a cyberbully. Experiencing bullying at school and in the virtual environment can lead to negative effects such as psychological issues, concentration problems, academic decline, and absenteeism (Beran & Li, 2007). Due to various concerns, children and adolescents who fall victim to cyberbullying tend to avoid seeking help, leading to the underrecognition of cyberbullying cases and a lack of necessary preventive measures (Huang & Chou, 2010). Cyberbullying is associated with problematic internet use (Kircaburun et al., 2018). With the increasing number of internet users, it is likely that cyberbullying cases will also rise in the future. Although there is a significant need for individuals to identify ways to protect themselves from cyberbullying (Doane et al., 2016), evaluation studies on prevention programs for cyberbullying are limited (Doane, Kelley & Pearson, 2015). Bullying victims tend to avoid seeking support for various reasons, and there are deficiencies in preventing bullying behaviors, which is a serious intercultural issue (Huang & Chou, 2010). In the future, understanding the cyberbullying and cyber victimization status of students is essential for creating a healthier society. This study aimed to determine the cyberbullying and cyber victimization status of students in middle school. To achieve this goal, data obtained from students attending a public middle school in a district of the Western Black Sea region were used to answer the following questions:

1. What are the levels of cyberbullying/cybervictimization among middle school students?
2. Do the cyberbullying/cybervictimization status of middle school students vary according to gender, grade level, frequency of internet use, and purpose of internet use?
3. Is there a relationship between cyberbullying and cybervictimization among students?

Method: The study utilized the quantitative research method with the survey design, aiming to determine the levels of cyberbullying (bully-victim) among middle school students. In this study, using

the survey design, the cyberbullying and cybervictimization levels of middle school students were described. The differences between middle school students' cyberbullying and cybervictimization levels and the variables of gender, grade level, daily internet usage time, and purpose of internet use were examined. The relationship between students' cyberbullying and cybervictimization status was also investigated.

The population of the study consisted of middle school students attending public schools in a district of the Western Black Sea region. The data was obtained from 519 middle school students during the 2021-2022 academic year, using the easily accessible sampling method.

Data Collection Instruments: In the study, the "Cyberbullying/Victimization Scale" developed by Ayas and Horzum (2010) was used to collect data. The scale consists of 19 items with a 5-point Likert structure. The first factor is "Blocking and Harming in the Virtual Environment," consisting of 8 items, and the second factor is "Creating Rumors in the Virtual Environment," consisting of 4 items. The lowest possible score on the scale is 12, and the highest score is 60. Higher scores indicate higher levels of cyberbullying/cybervictimization.

Descriptive statistics were used to determine the cyberbullying and cybervictimization levels of middle school students in the study. The Mann-Whitney U test was applied to determine if there is a significant difference between the cyberbullying/cybervictimization levels of male and female students. The Kruskal-Wallis test was used to investigate the differences in cyberbullying/cybervictimization levels based on grade level, daily internet usage time, and purpose of internet use. The Spearman correlation coefficient analysis was conducted to determine the relationship between cyberbullying and cybervictimization among students.

Findings and Conclusion: The study aimed to identify the cyberbullying and cybervictimization levels of middle school students. The study revealed that the highest level of cyberbullying and cybervictimization among students was related to "forcing someone to leave a chat room or game site" in both cases. The lowest level was related to "blocking incoming emails or messages" as both a cyberbully and a cybervictim. Concerning the factor "Creating Rumors in the Virtual Environment," the highest level of bullying was related to "making fun of someone's phone or computer model," and the lowest level was related to "sharing personal information shared with them through email, messages, etc." Students who engage in cyberbullying are more likely to become cybervictims, and one person can be both a cyberbully and a cybervictim.

Significant differences were found between the cyberbullying and cybervictimization levels of students based on gender. Male students had higher levels of cyberbullying and cybervictimization compared to female students. Male students showed a higher tendency to engage in cyberbullying, particularly in blocking and harming in the virtual environment, compared to female students. However, no significant difference was found between male and female students in creating rumors in the virtual environment.

As the grade level of students increased, their cyberbullying and cybervictimization levels also increased. As the duration of internet use increased, students showed higher tendencies towards cyberbullying. Students who used the internet for social media and entertainment purposes showed higher tendencies for cyberbullying compared to students who used it for educational purposes. Increased internet use for social networks and entertainment led to problematic internet use among students, negatively affecting their mental health, which, in turn, contributed to their tendencies for cyberbullying.

There was a positive relationship between students' cyberbullying and cybervictimization levels. In other words, students engaged in both cyberbullying and being cybervictims.

Ortaokul Öğrencilerinin Siber Zorbalık Düzeylerinin Bazı Boyutlardan İncelenmesi¹

Doç. Dr. Bayram Gökbulut

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi- Türkiye

ORCID: 0000-0002-7218-5900

bayramgokbulut@hotmail.com

Ceren Akbaş (Öğretmen)

Milli Eğitim Bakanlığı- Türkiye

ORCID: 0009-0006-4595-1581

ceren_erbay@hotmail.com

Özet

Teknolojide yaşanan gelişmelerle birlikte akran zorbalığı yeni bir boyut kazanarak sanal zorbalık şekline dönüşmüştür. Yapılan bu çalışma ile ortaokul öğrencilerinin sanal zorba/kurban olma durumları ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Batı Karadeniz Bölgesinde resmi bir ortaokulda öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin sanal zorba/sanal kurban olma durumları ile cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, internet kullanım süresi ve internet kullanım amaç değişkenleri arasındaki farklar ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmada ayrıca sanal zorba ve sanal kurban olma durumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Veriler "Akran Zorbalığı ölçeği" kullanılarak 519 ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Veri analizi sonuçlarına göre, ortaokul öğrencileri en yüksek olarak "Sohbet odası (chat) ya da oyun sitesini terk etmeye zorlama", en düşük olarak "Mail kutularını doldurarak mail gelmesini engelleme" konusunda zorbalık yaptıkları görülmüştür. Zorbalığa uğrama konusunda ise en yüksek "Sohbet odası (chat) ya da oyun sitesini terk etmeye zorlama", en düşük olarak "Kasıtlı olarak virüslü mail yollama" konusunda olduğu görülmüştür. Öğrenciler, en yüksek "Birinin kullandığı telefon veya bilgisayar modeliyle alay etme" konusunda zorbalık yaparken, en düşük "Mail, mesaj vb. yollarla kendisiyle paylaşılan kişisel bilgileri yayma" konusunda sanal ortamda söylenti çıkardıkları görülmüştür. Cinsiyete göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sanal zorbalık eğilimleri daha yüksek bulunmuştur. Araştırmada öğrencilerin sınıf düzeyi ve internette geçirdikleri süre arttıkça sanal zorba/sanal kurban olma durumlarının arttığı görülmüştür. İnterneti eğlence ve sosyal medya amaçlı kullanan öğrencilerin sanal zorba/sanal kurban olma eğilimleri, interneti eğitim amaçlı kullananlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sanal zorbalık/kurban olma durumları arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sanal zorbalığın önlenmesi için öğrencilere bu konuda eğitimler verilebilir, eğitimler verilirken cinsiyet faktörü de göz önünde bulundurulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Sanal zorbalık, Sanal kurban, Sosyal medya, Problemlerli internet kullanımı



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 109-127

Araştırma Makalesi

112

Gönderim: 2023-08-02

Kabul: 2023-09-17

Önerilen Atıf

Gökbulut, B. & Akbaş, C. (2023). Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerinin bazı boyutlardan incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 109-127. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1336942>

¹ Doç. Dr. Bayram Gökbulut danışmanlığında yürütülen, Ceren Akbaş'a ait dönem projesine ait veriler kullanılmıştır.

GİRİŞ

Bilgisayar ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemelere paralel yaşamımızın ayrılmaz bir parçası haline gelen internetin, kullanıcı sayısı her geçen gün artmakta ve kullanıcılarının yaş aralığında ise büyük değişiklikler olmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) çocukların bilişim teknolojileri kullanımlarına yönelik 2021 yılında yaptığı araştırmasında internet kullanım yaşının altı yaşa kadar indiğini belirtmektedir. TÜİK'in yapmış olduğu araştırmada, 2013 yılında 6-15 yaş aralığında bulunan çocukların internet kullanım oranı %50.8 iken, 2021 yılında bu oran %82.7'ye çıkmıştır (TÜİK, 2021). Aynı araştırmada hemen hemen her gün veya haftada bir gün düzenli olarak internet kullandığını beyan eden çocukların oranı %98.6'ya ulaşırken, sosyal medyayı hafta içi günde ortalama 2 saat 54 dakika, hafta sonu günde ortalama 2 saat 44 dakika kullanıldığı belirtilmektedir. Bu artışta mobil cihazlar ve internetin kullanıcılarına sunmuş olduğu yer ve mekân bağı kalmadan erişilebilirlik ve iletişim imkanlarının etkisi büyüktür. Erişilebilirlik sayesinde gençler, akranları ile mesajlaşma ya da sosyal medya platformları üzerinden sürekli iletişim kurabilmektedir. Hangi yaşta olurlarsa olsunlar insanların interneti bu kadar yoğun kullanmaları, kapsamında; eğitim, ulaşım, sağlık, iletişim vb. gibi faaliyetleri bağlamalı hayatlarını kolaylaştırıcı etkileri yanında gerçek hayattan kopuş, dijital bağımlılık gibi birtakım riskleri de barındırabilmektedir (Arslan, 2022; Manap ve Durmuş, 2021; Özdemir ve Karaboğa, 2021; Toprakçı, 2007; Kaya, Vangölü, Özdemir ve Marufoğlu, 2023). Bu riskler arasında, cep telefonu veya internet gibi elektronik cihazların kullanımı aracılığıyla gerçekleşen sanal zorbalık da (Iranzo vd., 2019; Smith, 2008) vardır. Geleneksel olarak zorbalık, bir grup veya birey tarafından, kendisini kolayca savunamayan bir kurbanı karşı zaman içerisinde kasıtlı olarak, yinelenen bir şiddet şekli olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1993). Geleneksel zorbalıkta fiziki bir eylem söz konusu iken, alanyazında siber zorbalık olarak da ifade edilebilen sanal zorbalıkta dijital teknolojilerin kullanılması söz konusudur. Siber zorbalık ile geleneksel zorbalık arasındaki temel fark, geleneksel zorbalığın fiziki bir ortamda gerçekleşmesi sanal zorbalıkta ise böylesi bir ortama ihtiyaç duyulmamasıdır (Aksaray, 2011). Sanal zorbalık, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak kasten başkasını üzmeyi ya da ona zarar vermeyi içeren yeni bir şiddet türü olarak (Akça & Sayımer, 2017), bir kişi veya grup tarafından kendisini kolayca savunamayan bir kurban üzerinde bilgisayar, cep telefonu ve diğer elektronik cihazlar kullanılarak kasıtlı olarak zaman içerisinde tekrarlanan saldırgan bir davranış şekli olarak tanımlanmaktadır (Hinduja & Patchin, 2009; Smith vd., 2008). Sanal zorbalık, doğrudan tehdit veya sözlü saldırı yoluyla veya dolaylı olarak, mağdurun rızası olmadan uygunsuz bir resmini çevrimiçi olarak yayınlamak gibi yöntemlerle gerçekleştirilebilir (Lam vd., 2018). Çocuklarımıza yönelik en gerçek tehditlerden biri olan sanal zorbalık, e-posta, cep telefonu mesajı ve multimedya mesajları, anlık mesajlaşma, karalayıcı Web günlükleri (Bloglar), kişisel Web siteleri ve çevrimiçi kişisel oylama siteleri aracılığıyla gerçekleşmektedir (Belsey, 2019). Sanal zorbalık, kasıtlılık ve tekrarlama özellikleri ile geleneksel zorbalıkla örtüşürken, anonimlik ve sanal ortam özellikleri ile geleneksel zorbalıktan ayrılmaktadır (Martínez-Monteagudo, Martínez-Monteagudo & Delgado, 2023). Her zaman her yerde gerçekleşebilen sanal zorbalık (Belsey, 2019), internetin ülkeler arasındaki sınırları kaldırmasıyla tüm dünyada ki çocuklar için tehdit oluşturmaktadır.

Amerika'da 3767 ortaokul öğrencisi ile yürütülen çalışmada, öğrencilerin %11'i son birkaç ayda en az bir kez elektronik ortamda siber zorbalığa uğradığını belirtmektedir (Agatston, Kowalski & Limber, 2007). 738 ortaokul ve lise öğrencisi ile yapılan diğer bir çalışmada ise öğrencilerin dörtte biri sanal zorbalık ile karşı karşıya kalmış, bunlardan %16.4'ü sanal mağdur, %4.9'u sanal zorba ve %5.6'sı hem sanal zorba hem de sanal mağdur olduğunu sonucuna ulaşmıştır (Kubiszewski vd., 2012). Sanal mağduriyete uğrayan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu zayıf benlik saygısı olan öğrenciler olup (Olweus, 2013), onlar üzerinde psikososyal, duygusal ve akademik sorunlar oluşturmaktadır (Tokunaga, 2010). Günümüzde çok sayıda ergen, depresyon, kaygı ve öfke gibi içselleştirme ve saldırganlık, madde kullanımı, riskli cinsel davranış gibi dışsal davranış sorunlarının yaşanmasına neden olan siber zorbalıkla karşı karşıya kalmaktadır (Fisher et al., 2016). Siber zorbalarda saldırganlık ve ahlaki yoksunluk davranışları görülürken, sanal mağdurlarda stres, depresyon, hatta intihar düşüncesine doğru yönelebilmektedirler (Garaigordobil & Machimbarrena, 2019; Gonzalez-Cabrera vd., 2019; Iranzo vd., 2019; Kowalski, 2014; Tokunaga, 2010).

Sanal zorbalık, günümüz gençliği için büyük riskler içermektedir. Dijital çağda büyüyen yeni neslin sanal dünyada kurdukları ilişkiler ebeveyn denetiminden uzak olarak gerçekleşmektedir (Belsey, 2019). Geleneksel zorbalık davranışları genelde okul ortamlarında gerçekleşmekte, eğitimciler zorbalık

davranışlarına müdahale edebilmekte iken sanal zorbalık, yaşanan mağduriyeti okul dışına taşıyarak günün herhangi bir saatinde zaman ve mekandan bağımsız, kesintisiz olarak gerçekleşmektedir (Akça & Sayımer, 2017). Okulda zorbalığa uğrayan mağdur eve döndükten sonra davranış sönerken, buna karşılık sanal zorbalık mağdurları günün her saatinde cep telefonlarından, e-postalarından ve anlık mesajlaşma programlarından zorbalığa uğrayabilirler (Tokunaga, 2010). Geleneksel zorbaların kimliği belli olurken, sanal zorbalar kimliklerini gizleyebilir (Belsey, 2019), taciz edici mesajları özenle hazırlayabilirler (Beran & Li, 2007). Genellikle toplumda zorbalık konusu fiziksel zorbalık olarak algılanmakta, sanal zorbalık göz ardı edilmektedir. Oysa sanal zorbalık çocuklar ve gençler için büyük bir risk oluşturmaktadır. Sanal zorbalık ile mücadelede öğretmenler, veliler ve topluluk üyeleri birlikte hareket ederek sanal zorbalığı önleyici politikalar geliştirmelidir (Agatston, Kowalski & Limber, 2007; Varjas, Henrich & Meyers, 2009). Öğretmenler sanal zorbalık araçlarının genel internet kullanımı olarak görmektedir (Kayıkçı & Bayram, 2021). Bu noktada ebeveynler, öğretmenler, polisler ve toplumdaki bireylerin teknolojik gelişmelere ayak uydurmaları sanal zorbalık vakalarının önlenmesinde önemli bir etkidir (Patchin & Hinduja, 2006).

Bir öğrenci hem sanal zorba hem de sanal mağdur olabilirken, benzer şekilde hem geleneksel zorba hem de sanal zorba olabilmektedir. Bir öğrencinin okulda ve sanal ortamda zorbalığa uğraması, psikolojik sorunlar, dışlanma, olumsuz arkadaş ilişkileri, konsantrasyon bozukluğu, akademik başarıda düşme ve okul devamsızlığı gibi olumsuz etkilere neden olabilmektedir (Beran & Li, 2007; Kayıkçı & Bayram, 2021). Çocuklar ve gençlerin sanal zorbalığa uğradıklarında bazı endişelerinden dolayı bu konuda destek almak yerine gizli tutmaktadır (Huang & Chou, 2010). Bu da sanal zorbalık durumlarının farkına varılmamasına, önlemek için gerekli tedbirlerin alınmamasına neden olmaktadır. Sanal zorbalık problemleri internet kullanımı ile ilişkili bir durumdur (Kircaburun vd., 2018). İnternet kullanıcı sayısının her geçen gün artışı son günlerde, sanal zorbalık durumlarının da artması muhtemeldir. Bireylerin kendilerini siber zorbalık mağduriyetinden koruyabilecekleri yolları belirlemesine büyük bir ihtiyaç olmasına rağmen (Doane vd., 2016), sanal zorbalığın önlenmesine yönelik programların değerlendirme çalışmaları sınırlı sayıdadır (Doane, Kelley & Pearson, 2015). Zorbalığa uğrayan öğrenciler çeşitli nedenlerle destek almaktan kaçınmakta, kültürler arası ciddi bir sorun olan zorbalık davranışlarının engellenmesinde eksiklikler bulunmaktadır (Huang & Chou, 2010). Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtildiği gibi "Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karakter sahip bireylerin yetiştirilmesi" için gerekli çaba gösterilmelidir. Gelecekte toplumun daha sağlıklı bireylerden oluşmasında öğrencilerin sanal zorba ya da sanal kurban olma durumlarının ortaya konulması, sanal zorba eğilimlerinin önlenmesine yönelik gerekli tedbirlerin alınması bakımından oldukça önemlidir.

Bu çalışma ile ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin sanal zorba ve sanal kurban olma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Batı Karadeniz Bölgesinde bir ilde kamuya bağlı bir ortaokulda öğrenim gören öğrencilerden elde edilen verilerle aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin:

1. Sanal zorba/kurban durumları hangi düzeydedir?
2. Sanal zorba/kurban olma durumları cinsiyet, sınıf düzeyi, internet kullanım sıklığı ve internet kullanım amaçlarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Sanal zorba ve sanal kurban olma durumları arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak, ortaokul öğrencileri arasındaki siber zorbalık (zorba-kurban) düzeylerinin ortaya konulmasına çalışılmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, ortaokul öğrencilerinin sanal zorba, sanal kurban düzeyleri betimlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin sanal zorba-sanal kurban olma düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, günlük internet kullanım süresi ve internet kullanım amaç değişkenlerine göre aralarındaki farklar incelenmiştir. Öğrencilerin sanal zorba ve sanal kurban olma durumları arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Batı Karadeniz Bölgesinde bir ilçede yer alan resmi bir ortaokulda öğrenim gören, ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 519 ortaokul öğrencisinden elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılanların cinsiyet, sınıf, günlük internet kullanımı ve internet kullanım amaç değişkenlerine ait bilgiler

		N	%
Cinsiyet	Kız	234	45.1
	Erkek	285	54.9
	5. Sınıf	132	25.5
Sınıf	6. Sınıf	126	24
	7. Sınıf	157	30.4
	8. Sınıf	104	20.1
Günlük internet kullanımı	1.Saat	125	24
	2. Saat	159	30.8
	3. Saat	116	22.2
	4. Saat	50	9.7
	5. Saat	69	13.3
İnternet kullanım amacı	Ders	144	27.7
	Sosyal ağ	215	41.4
	Eğlence	160	30.8

Tablo1’de yer alan değerlere göre, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 234’ü (% 45.1) kız, 285’i (% 54.9) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin 132’si (%25.5) 5. sınıf, 126’sı (%24) 6. sınıf, 157’si (%30.4) 7. Sınıf ve 104’ü (%20.1) ise 8. Sınıfta öğrenim görmektedir. Örneklemin 125’i (%24) en az 1 saat, 159’u (%30.8) 2 saat, 116’sı (%22.2) 3 saat, 50’si (%9.7) 4 saat, 69’u (%13.3) 5 saat ve üzeri internet kullanmaktadır. Öğrenciler 144’ü (% 27.7) interneti daha çok ders çalışmak için, 215’i (% 41.4) sosyal ağlara girmek için, 160’i (% 30.8) eğlence amaçlı kullandıklarını belirtmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, verilerin toplanmasında Ayas ve Horzum (2010) tarafından geliştirilen 19 maddeden oluşan, “Sanal Zorba/Kurban Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, “Sanal ortamda cinsel zorbalık”, “Sanal ortamda engelleme ve zarar verme”, “Sanal ortamda söylenti çıkarma” olmak üzere üç faktörlerinden oluşmaktadır. Ölçeğin uygulandığı öğrencilerin sınıf kademeleri ve içerikte yer alan sorular göz önünde bulundurularak ölçekte yer alan “Sanal ortamda cinsel zorbalık” faktörü araştırmaya dâhil edilmemiştir. Sanal zorba/kurban ölçeği, iki bölümden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan sorular sanal zorba ve sanal kurban olmak üzere aynı maddeler iki grup ben yaptım/bana yapıldı şeklinde sorulmuştur. Ölçek 5’li Likert yapıya sahip olup, birinci faktörü “Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme” 8 madde, ikinci faktörü “Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma” 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 60’dır. Ölçekten alınan puanların yüksek olması sanal zorba/kurban olma durumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Sanal Zorbalık ölçek geneli Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .81, alt faktörlerinde Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .75 ve .68’dir. Bu araştırmada ise sanal zorbalık ölçek genelinde güvenirlik katsayısı .93, alt faktörlerinde ise .91 ve .88 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin sanal kurban boyutunda Cronbach alfa tutarlık katsayısı .81, alt faktörlerinde .62 ve .70’dir. Sanal kurban boyutunda araştırmada elde edilen ölçek geneli güvenirlik katsayısı .95, alt faktörlerinde ise .93 ve .88 olarak elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin Sanal Zorba ve Sanal Kurban olma düzeylerinin belirlenmesinde betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Verilerin normallik testi Kolmogorow-Smirnov test sonuçları incelendiğinde ($p < .05$) olduğu görülmüştür. Verilerin normallik dağılımına karar vermek için basıklık-çarpıklık (Skewness-Kurtosis) ve Histogram eğrileri incelendiğinde de verilerin normal dağılıma uymadığı görülmüştür. Buna dayanarak veri analizinde parametrik olmayan testler kullanılmasına karar verilmiştir. Öğrencilerin sanal zorba ve sanal kurban düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Sanal zorba ve sanal kurban düzeyleri ile sınıf seviyesi, internet kullanım süresi, internet kullanım amacı

değişkenleri arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Sanal zorba ve sanal kurban olma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman Korelasyon Katsayıları analizi gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin sanal zorba ve sanal mağdur olma düzeylerine cinsiyet, sınıf düzeyleri, internet kullanım sıklıkları, interneti kullanım amaç değişkenleri arasındaki farklar incelenmiştir.

1. Ortaokul Öğrencilerinin Sanal Zorba/Kurban Durumları Hangi Düzeydedir?

Ortaokul öğrencilerinin en az bir kez sanal ortamda zorbalık yapma durumlarına ait betimleyici istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ortaokul öğrencilerinin en az bir kez sanal zorba olma durumlarına ait aritmetik ortalamaları

Faktörler	Maddeler	N	Min.	Mak.	Ss	$\bar{X}$	Düzye
Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme	1-Sohbet odası (chat) ya da oyun sitesini terk etmeye zorlama	519	1	5	1.03	1.59	Hiçbir zaman
	2-Zarar görmesini istediği kişinin adını kullanarak insanlara mesaj, mail veya video yollama	519	1	5	.69	1.31	Hiçbir zaman
	3-Zarar vermeye neden olacak web sayfası hazırlama	519	1	5	.65	1.31	Hiçbir zaman
	4-Mail adresini ele geçirme ve zarar verme	519	1	5	.68	1.33	Hiçbir zaman
	5-Kişisel bilgisayarını ele geçirme ve dosyalarına kasten zarar verme	519	1	5	.63	1.28	Hiçbir zaman
	6-Kasıtlı olarak virüslü mail yollama	519	1	5	.71	1.36	Hiçbir zaman
	7-İnternet ya da telefon yoluyla tehdit etme	519	1	5	.97	1.43	Hiçbir zaman
	8-Mail kutularını doldurarak mail gelmesini engelleme	519	1	5	.61	1.23	Hiçbir zaman
Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma	1-Birinin kullandığı telefon veya bilgisayar modeliyle alay etme	519	1	5	1.12	1.57	Hiçbir zaman
	2-Birisi hakkında elde edilen olumsuz bilgileri sanal ortamda yayma	519	1	5	.77	1.33	Hiçbir zaman
	3-İnternet ya da telefonla küçük düşürücü söylenti çıkarıp yayma	519	1	5	.84	1.38	Hiçbir zaman
	4-Mail, mesaj vb. yollarla kendisiyle paylaşılan kişisel bilgileri yayma	519	1	5	.64	1.25	Hiçbir zaman

Tablo 2 incelendiğinde aritmetik ortalamalarının “Hiçbir zaman” aralığına denk geldiği görülmektedir. “Sanal ortamda engelleme ve zarar verme” faktöründe ortaokul öğrencileri en yüksek olarak “Sohbet odası (chat) ya da oyun sitesini terk etmeye zorlama” konusunda ($\bar{X}=1.59$) zorbalık yaparken, en düşük olarak “Mail kutularını doldurarak mail gelmesini engelleme” konusunda ($\bar{X}=1.23$) zorbalık yaptıkları görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin “Sanal ortamda söylenti çıkarma” faktöründe ise en yüksek olarak “Birinin kullandığı telefon veya bilgisayar modeliyle alay etme” konusunda zorbalık yaparken ($\bar{X}=1.57$), en düşük olarak “Mail, mesaj vb. yollarla kendisiyle paylaşılan kişisel bilgileri yayma” konusunda ($\bar{X}=1.25$) zorbalık yaptıkları görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin en az bir kez sanal ortamda zorbalığa uğrama (sanal kurban) durumlarına ait betimleyici istatistikler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Ortaokul öğrencilerinin en az bir kez sanal kurban olma durumlarına ait aritmetik ortalamaları

Faktörler	Maddeler	N	Min.	Mak.	Ss	$\bar{X}$	Düzye
Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme	1-Sohbet odası (chat) ya da oyun sitesini terk etmeye zorlama	519	1	5	.96	1.35	Hiçbir zaman
	2-Zarar görmesini istediği kişinin adını kullanarak insanlara mesaj, mail veya video yollama	519	1	5	.66	1.17	Hiçbir zaman
	3-Zarar vermeye neden olacak web sayfası hazırlama	519	1	5	.81	1.16	Hiçbir zaman
	4-Mail adresini ele geçirme ve zarar verme	519	1	5	.69	1.21	Hiçbir zaman
	5-Kişisel bilgisayarını ele geçirme ve dosyalarına kasten zarar verme	519	1	5	.69	1.15	Hiçbir zaman
	6-Kasıtlı olarak virüslü mail yollama	519	1	5	.75	1.14	Hiçbir zaman
	7-İnternet ya da telefon yoluyla tehdit etme	519	1	5	.75	1.21	Hiçbir zaman
	8-Mail kutularını doldurarak mail gelmesini engelleme	519	1	5	.81	1.20	Hiçbir zaman
Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma	1-Birinin kullandığı telefon veya bilgisayar modeliyle alay etme	519	1	5	.77	1.27	Hiçbir zaman
	2-Birisi hakkında elde edilen olumsuz bilgileri sanal ortamda yayma	519	1	5	.76	1.21	Hiçbir zaman
	3-İnternet ya da telefonla küçük düşürücü söylenti çıkarıp yayma	519	1	5	.76	1.21	Hiçbir zaman
	4-Mail, mesaj vb. yollarla kendisiyle paylaşılan kişisel bilgileri yayma	519	1	5	.68	1.16	Hiçbir zaman

Tablo 3 incelendiğinde incelendiğinde aritmetik ortalamalarının “Hiçbir zaman” aralığına denk geldiği görülmektedir. “Sanal ortamda engelleme ve zarar verme” faktöründe ortaokul öğrencileri en yüksek olarak “Sohbet odası (chat) ya da oyun sitesini terk etmeye zorlama” konusunda ($\bar{X}=1.35$) zorbalığa uğradıkları, en düşük olarak “Kasıtlı olarak virüslü mail yollama” konusunda ($\bar{X}=1.14$) zorbalığa

uğradıkları görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin “Sanal ortamda söylenti çıkarma” faktöründe ise en yüksek olarak “Birinin kullandığı telefon veya bilgisayar modeliyle alay etme” konusunda ($\bar{X}=1.27$) zorbalığa uğrarken, en düşük olarak “Mail, mesaj vb. yollarla kendisiyle paylaşılan kişisel bilgileri yayma” konusunda ($\bar{X}=1.16$) zorbalığa uğradıkları görülmektedir.

2. Ortaokul Öğrencilerinin Sanal Zorba/Kurban Olma Durumları Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, İnternet Kullanım Sıklığı Ve İnternet Kullanım Amaçlarına Göre Farklılık Göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin sanal zorba ve sanal kurban olma durumlarına ile cinsiyet sınıf düzeyi, internet kullanım sıklığı ve internet kullanım değişkenleri arasında ki farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1. Cinsiyete Göre Farklılıklar: Ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık yapma düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki farka dair analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin sanal zorba olma durumları ile cinsiyet değişkeni arasındaki farka dair Mann Whitney U Test sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sıra Toplamı	U	p
Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme	Erkek	2	285.44	81351	26093	.00*
	Kız	2	229.01	53588		
Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma	Erkek	2	267.36	76196	31248	.16
	Kız	2	251.04	58734		
Toplam (Sanal Zorba)	Erkek	2	282.52	76196	26927	.00*
	Kız	2	232.57	58743		

*p<.005

Tablo 4 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin “Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme” [U=29093; p<0.05] ve ölçek geneli sanal zorba olma [U=26927; p<0.05] durumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farka rastlanmıştır. “Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme” faktöründe erkeklerin zorba olma durumları ($\bar{X}=285.44$) aritmetik ortalama ile kız öğrencilerin sanal zorba olma durumlarından ($\bar{X}=229.01$) daha yüksektir. Ölçek genelinde erkek öğrencilerin sanal zorba olma durumları ($\bar{X}=282.52$) aritmetik ortalama ile kız öğrencilerin sanal zorba olma durumlarından ($\bar{X}=232.57$) daha yüksektir. “Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma” faktörü ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farka (U=26927; p>0.05] rastlanmamıştır.

Ortaokul öğrencilerinin sanal kurban olma durumları ile cinsiyet değişkeni arasındaki farka dair analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Ortaokul öğrencilerinin sanal kurban olma durumları ile cinsiyet değişkeni arasındaki farka dair Mann Whitney U Test sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sıra Toplamı	U	P
Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme	Erkek	285	278.394	79340	28105	.00*
	Kız	234	237.81	55600		
Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma	Erkek	285	275.45	78504	28941	.00*
	Kız	234	241.16	56436		
Toplam (Sanal Zorba)	Erkek	285	279.28	79595	27849	.00*
	Kız	234	236.51	55344		

*p<.005

Tablo 5 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin “Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme” [U=28105; p<0.05], “Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma” (U=28941; p<0.05) faktörleri ve ölçek geneli sanal zorba olma [U=27849; p<0.05] durumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farka rastlanmıştır. “Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme” faktöründe erkeklerin sanal kurban olma düzeyleri ($\bar{X}=278.39$) aritmetik ortalama ile kız öğrencilerin sanal kurban olma düzeylerinden ($\bar{X}=237.81$) daha yüksektir. “Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma” faktöründe erkeklerin sanal kurban olma durumları ($\bar{X}=275.45$), kız öğrencilerin sanal kurban olma ($\bar{X}=241.16$) durumlarından daha yüksektir. Ölçek genelinde erkek öğrencilerin sanal zorba kurban olma durumları ($\bar{X}=279.28$) aritmetik ortalama ile kız öğrencilerin sanal kurban olma durumlarından ($\bar{X}=236.51$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

2.2. Sınıf Değişkenine Göre Farklar: Ortaokul öğrencilerinin sanal zorba alt faktörü olan “Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme”, “Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma” ve “Sanal Zorba (Genel)” durumları ile sınıf değişkeni arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi analiz sonuçları Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6. Ortaokul öğrencilerinin sanal zorba olma ve alt faktörleri ile sınıf değişkeni arasındaki farka dair Kruskal Wallis test sonuçları

Ölçek Faktörleri	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Fark
Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme	5. Sınıf	132	224	3	20.95	.00*	8>6, 8>5
	6. Sınıf	126	249				
	7. Sınıf	157	268				
	8. Sınıf	108	306				
Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma	5. Sınıf	132	226	3	44.02	.00*	8>7, 8>6, 8>5
	6. Sınıf	126	238				
	7. Sınıf	157	256				
	8. Sınıf	108	333				
Toplam (Sanal Zorba)	5. Sınıf	132	216	3	35.99	.00*	8>7, 8>6, 8>5, 7>5
	6. Sınıf	126	243				
	7. Sınıf	157	265				
	8. Sınıf	108	327				

*p<.005

Tablo 6 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sanal zorba alt faktörü “Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme” durumları ile öğrenim gördükleri sınıf değişkenleri arasında ($\chi^2 = 20.95$; $p < 0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu farka göre 8. Sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin sanal zorba “Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme” durumları 6. ve 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir. Ortaokul öğrencilerinin sanal zorba alt faktörü “Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma” durumları ile öğrenim gördükleri sınıf değişkenleri arasında ($\chi^2 = 44.05$; $p < 0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu farka göre 8. Sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin sanal zorba “Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma” durumları 5. ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir. Ortaokul öğrencilerinin sanal zorba durumları ile öğrenim gördükleri sınıf değişkenleri arasında ($\chi^2 = 35.99$; $p < 0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu farka göre 8. Sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin sanal zorba durumları 5. ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden, 7. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sanal zorba olma düzeyleri ise 5. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir.

Ortaokul öğrencilerinin sanal kurban alt faktörü olan “Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme”, “Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma” ve “Sanal Kurban (Genel)” durumları ile sınıf değişkeni arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Ortaokul öğrencilerinin sanal kurban olma ve alt faktörleri ile sınıf değişkeni arasındaki farka dair Kruskal Wallis test sonuçları

Ölçek Faktörleri	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Fark
Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme	5. Sınıf	132	214	3	60.98	.00*	8>7, 8>6, 8>5, 7>5
	6. Sınıf	126	240				
	7. Sınıf	157	269				
	8. Sınıf	108	326				
Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma	5. Sınıf	132	222	3	64.12	.00*	8>7, 8>6, 8>5, 7>5
	6. Sınıf	126	234				
	7. Sınıf	157	271				
	8. Sınıf	108	322				
Toplam (Sanal Kurban)	5. Sınıf	132	207	3	72.39	.00*	8>7, 8>6, 8>5, 7>5, 7>6
	6. Sınıf	126	234				
	7. Sınıf	157	275				
	8. Sınıf	108	334				

*p<.005

Tablo 7 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sanal kurban alt faktörü “Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme” durumları ile öğrenim gördükleri sınıf değişkenleri arasında ($\chi^2 = 60.98$; $p < 0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu farka göre 8. Sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin sanal kurban “Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme” durumları 5. ve 7. Sınıfta, 7. Sınıfta öğrenim görenlerin ise 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir. Ortaokul öğrencilerinin sanal kurban alt faktörü “Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma” durumları ile öğrenim gördükleri sınıf değişkenleri arasında ($\chi^2 = 64.12$; $p < 0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu farka göre 8. sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin sanal zorba “Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma” durumları 5. ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden, 7. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ise 5. Sınıfta öğrenim görenlerden daha yüksektir. Ortaokul öğrencilerinin sanal kurban durumları (Genel) ile öğrenim gördükleri sınıf değişkenleri arasında ($\chi^2 = 72.39$; $p < 0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu farka göre 8. Sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin sanal zorba durumları 5. ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden, 7. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sanal kurban olma düzeyleri ise 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir.

2.3. Günlük İnternet Kullanımına Göre Farklılıklar: Ortaokul öğrencilerinin sanal zorba alt faktörü olan “Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme”, “Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma” ve “Sanal Zorba (Genel)” durumları ile günlük internet kullanma değişkeni arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Ortaokul öğrencilerinin sanal zorba olma alt faktörleri ile günlük internet kullanma değişkeni arasındaki farka dair Kruskal Wallis test sonuçları

Ölçek Faktörleri	Süre	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Fark
Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme	A-1 Saat	125	231	4	40.93	.00*	E>B,D>B C>B
	B-2 Saat	159	223				
	C-3 Saat	116	277				
	D-4 Saat	50	320				
	E-5 Saat	69	324				
Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma	A-1 Saat	125	242	4	25.13	.00*	E>B,D>B C>B
	B-2 Saat	159	229				
	C-3 Saat	116	279				
	D-4 Saat	50	314				
	E-5 Saat	69	290				
Toplam (Sanal Zorba)	A-1 Saat	125	231	4	45.69	.00*	E>A, D>A, E>B, D>B, C>B
	B-2 Saat	159	217				
	C-3 Saat	116	283				
	D-4 Saat	50	323				
	E-5 Saat	69	325				

* $p < .005$

Tablo 8 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sanal zorba alt faktörü “Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme” durumları ile günlük internet kullanım süre değişkeni arasında ($\chi^2 = 40.93$; $p < 0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu farka göre günde 3-5 saat arasında internet kullanan ortaokul öğrencileri, “Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme” konusunda zorbalık yapma durumları, günlük 2 saat internet kullanan öğrencilere göre daha yüksektir. Tablo 8’de görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin sanal zorba alt faktörü “Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma” durumları ile günlük internet kullanım süre değişkeni arasında ($\chi^2 = 25.13$; $p < 0.05$) anlamlı fark bulunmaktadır. Bu farka göre günde 3-5 saat internet kullanan öğrencilerin “Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma” durumları, günlük 2 saat internet kullanan öğrencilerden daha yüksektir. Tablo 8’den elde edilen diğer bir bulgu ise ortaokul öğrencilerinin sanal zorba (Genel) durumları ile günlük internet kullanım süre değişkeni arasında ($\chi^2 = 45.69$; $p < 0.05$) anlamlı fark bulunmaktadır. Bu farka göre günde 4-5 saat internet kullanan öğrencilerin sanal zorba olma durumları, günlük 1-2 saat, günde 3 saat internet kullananların ise günde 2 saat internet kullanan öğrencilerden sanal zorbalık durumları daha yüksektir.

Ortaokul öğrencilerinin sanal kurban alt faktörü olan “Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme”, “Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma” ve “Sanal Kurban (Genel)” durumları ile günlük internet kullanım saat

değişkeni arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi analiz sonuçları Tablo 9'de verilmiştir.

Tablo 9. Ortaokul öğrencilerinin sanal kurban olma ve alt faktörleri ile günlük internet kullanım saat değişkeni arasındaki farka dair Kruskal Wallis test sonuçları

Ölçek Faktörleri	Süre	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Fark
Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme	A-1 Saat	125	237	4	60.81	.00*	E>C, E>A, D>A, E>B, D>B
	B-2 Saat	159	225				
	C-3 Saat	116	263				
	D-4 Saat	50	314				
	E-5 Saat	69	334				
Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma	A-1 Saat	125	249	4	31.02	.00*	E>C, E>D E>A, E>B
	B-2 Saat	159	237				
	C-3 Saat	116	268				
	D-4 Saat	50	259				
	E-5 Saat	69	318				
Toplam (Sanal Zorba)	A-1 Saat	125	234	4	63.62	.00*	E>C, E>A, D>A, E>B, D>B, C>B
	B-2 Saat	159	222				
	C-3 Saat	116	265				
	D-4 Saat	50	313				
	E-5 Saat	69	343				

*p<.005

Tablo 9 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sanal kurban alt faktörü "Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme" durumları ile günlük internet kullanım süre değişkeni arasında ($\chi^2 = 60.81$; $p < 0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu farka göre günlük 5 saat ve üzeri internet kullanan ortaokul öğrencilerinin "Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme" faktöründe sanal kurban olma durumları, günlük 1-3 saat arasında internet kullananlara göre daha yüksektir. Günlük 4 saat internet kullanan ortaokul öğrencilerinin "Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme" faktöründe sanal kurban olma durumları 1-2 saat internet kullananlardan daha yüksektir. Ortaokul öğrencilerinin "Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma" faktöründe sanal kurban olma durumları ile günlük internet kullanım süre değişkeni arasında ($\chi^2 = 31.02$; $p < 0.05$) anlamlı farka rastlanmıştır. Günlük 5 saat ve üzeri internet kullanan ortaokul öğrencilerinin "Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma" faktöründe sanal kurban olma durumları 1-4 saat arasında olanlardan daha yüksektir. Ortaokul öğrencilerinin sanal kurban durumları (Genel) ile günlük internet kullanım süre değişkeni arasında ($\chi^2 = 63.62$; $p < 0.05$) anlamlı farka rastlanmıştır. Bu farka göre, günlük 5 saat ve üzeri internet kullanan ortaokul öğrencileri sanal kurban olma durumları, günlük 1-3 saat arasında kullananlara göre daha yüksektir. Günlük 4 saat ve üzeri internet kullananların sanal kurban olma durumları, günlük 1-3 saat arasında internet kullananlardan daha yüksektir. Günlük 3 saat internet kullanan ortaokul öğrencilerinin sanal kurban olma durumları, günlük 2 saat internet kullananlara göre daha yüksektir.

2.4. İnternet Kullanım Amaçlarına Göre Farklılıklar: Ortaokul öğrencilerinin sanal zorba alt faktörü olan "Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme", "Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma" ve "Sanal Zorba (Genel)" durumları ile internet kullanım amaç değişkeni arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Ortaokul öğrencilerinin sanal zorba olma ve alt faktörleri ile internet kullanım amaç değişkeni arasındaki farka dair Kruskal Wallis test sonuçları

Ölçek Faktörleri	Süre	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Fark
Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme	A-Ders çalışma	144	212	2	22.23	.00*	B>A, C>A
	B-Eğlence	215	276				
	C-Sosyal Ağ	160	280				
Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma	A-Ders çalışma	144	230	2	15.38	.00*	C>A
	B-Eğlence	215	257				
	C-Sosyal Ağ	160	290				
Toplam (Sanal Zorba)	A-Ders çalışma	144	211	2	24.22	.00*	C>A, B>A
	B-Eğlence	215	268				
	C-Sosyal Ağ	160	291				

*p<.005

Tablo 10 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sanal zorba alt faktörü “Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme” durumları ile internet kullanım amaç değişkeni arasında ($\chi^2 = 22.23$; $p < 0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu farka göre interneti eğlence amaçlı ve sosyal ağ amaçlı kullananların sanal zorba olma durumları, interneti ders amaçlı kullanan öğrencilere göre daha yüksektir. Tablo 10’da ortaokul öğrencilerinin sanal zorba alt faktörü “Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma” durumları ile internet kullanım amaç değişkeni arasında ($\chi^2 = 15.38$; $p < 0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu farka göre interneti daha çok sosyal ağ amaçlı kullanan öğrencilerin “Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma” konusunda ki sanal zorbalık yapma durumları, interneti ders çalışma amaçlı kullananlardan daha yüksektir. Tablo 10’da ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık (Genel) yapma durumları ile internet kullanım amaç değişkeni arasında ($\chi^2 = 24.22$; $p < 0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu farka göre internette sosyal ağlarda ve eğlence amaçlı daha çok vakit geçiren öğrencilerin sanal zorbalık yapma durumları ders çalışma amaçlı kullananlardan daha yüksektir.

Ortaokul öğrencilerinin sanal kurban alt faktörü olan “Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme”, “Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma” ve “Sanal Kurban (Genel)” durumları ile internet kullanım amaç değişkeni arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Ortaokul öğrencilerinin sanal kurban olma ve alt faktörleri ile internet kullanım amaç değişkeni arasındaki farka dair Kruskal Wallis test sonuçları

Ölçek Faktörleri	Süre	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Fark
Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme	A-Ders çalışma	144	228	2	17.29	.00*	B>A, C>A
	B-Eğlence	215	264				
	C-Sosyal Ağ	160	281				
Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma	A-Ders çalışma	144	229	2	20.03	.00*	B>A, C>A
	B-Eğlence	215	263				
	C-Sosyal Ağ	160	282				
Toplam (Sanal Zorba)	A-Ders çalışma	144	221	2	24.15	.00*	B>A, C>A
	B-Eğlence	215	263				
	C-Sosyal Ağ	160	289				

* $p < .005$

Tablo 11 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sanal kurban alt faktörü “Sanal Ortamda Engelleme ve Zarar Verme” durumları ile internet kullanım amaç değişkeni arasında ($\chi^2 = 17.29$; $p < 0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu farka göre interneti eğlence amaçlı ve sosyal ağ amaçlı kullananların sanal kurban olma durumları, interneti ders amaçlı kullanan öğrencilere göre daha yüksektir. Tablo 11’de ortaokul öğrencilerinin sanal kurban alt faktörü “Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma” durumları ile internet kullanım amaç değişkeni arasında ($\chi^2 = 20.03$; $p < 0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu farka göre interneti daha çok sosyal ağ amaçlı kullanan öğrencilerin “Sanal Ortamda Söylenti Çıkarma” konusunda sanal kurban olma durumları, interneti ders çalışma amaçlı kullananlardan daha yüksektir. Tablo 11’de ortaokul öğrencilerinin sanal kurban (Genel) olma durumları ile internet kullanım amaç değişkeni arasında ($\chi^2 = 24.15$; $p < 0.05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu farka göre internette sosyal ağlarda ve eğlence amaçlı daha çok vakit geçiren öğrencilerin sanal kurban olma durumları ders çalışma amaçlı kullananlardan daha yüksektir.

3. Sanal Zorba ve Sanal Kurban Olma Durumu Arasındaki İlişki Varmıdır?

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin sanal zorba ve sanal kurban olma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman Korelasyon Katsayıları analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Ortaokul öğrencilerinin sanal zorba ve sanal kurban olma durumlarına arasındaki ilişkiye dair korelasyon katsayısı sonuçları

	1	2
Sanal Zorba	1	
Sanal Kurban	.553**	1

** $p < 0.01$

Tablo 12 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sanal zorba ve sanal kurban durumları arasında ($r=.553$, $p<.05$) pozitif yönlü orta düzey ilişkiye rastlanmıştır. Sanal zorbalık yapma durumu arttıkça, sanal mağdur olma durumları da artmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık yapma ve sanal kurban olma durumları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerinin sanal zorba/sanal kurban olma durumları, cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, internet kullanım süresi ve internet kullanım amaç değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermedikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada, ortaokul öğrencileri arkadaşlarını en çok sohbet odası (chat) ya da oyun sitesini terk etmeye zorlama konusunda sanal zorbalık yaptıklarını belirtirken, en az mail kutularını doldurarak mail engelleme konusunda sanal zorbalık davranışı gösterdikleri görülmüştür. Bu bulguya paralel olarak ortaokul öğrencileri arkadaşları tarafından en çok sohbet odası (chat) ya da oyun sitesini terk etmeye zorlandıkları konusunda sanal zorbalığa uğradıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin zorbalık yapma davranışlarının daha çok sohbet odası ve oyun siteleri üzerinden gerçekleştiğini görülmüştür. Bunun nedeni ise zorbalık yapan ve zorbalığa uğrayan kişiler aynı platform üzerinden aynı anda bir birleriyle iletişim halinde olmaları, kimliklerini gizlemeleri, fiziksel olarak müdahale edilemeyeceği düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir. En az olarak ise arkadaşlarının mail kutularını doldurarak mail engelleme davranışını göstermelerinde ise öğrencilerin sanal ortamda aynı anda bulunmayıp birbirleri ile etkileşim halinde olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Türkiye’de 2023 Ocak ayı itibari ile internet kullanıcı sayısı 71.38 milyon kişi ile nüfusun %83.4’ünü, sosyal medya kullanıcısı 62.55 milyon kişiyle nüfusun %73.1’ine ulaşmış, internet kullanıcılarının %87.6’sının ise en az bir sosyal medya hesabı bulunmaktadır (*We Are Social, 2023*). İnternet ile birlikte sosyal medya kullanımı da artmaktadır. Bu artış problemleri internet kullanımı ve sanal zorbalık davranışına neden olmaktadır (*Kircaburun vd., 2018; Smith, 2008*). *Arıcak vd., (2008)* yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin %35,7’sinin zorba, %23,8’inin zorba-kurban ve %5,9’unun ise mağdur olduğunu belirtmektedirler. *Erdur-Baker (2010)* araştırmalarında, öğrencilerin yüzde %32’sinin hem siber hem de geleneksel zorbalık kurbanı olduğunu, %26’sının ise hem siber hem de fiziksel ortamlarda başkalarına zorbalık yaptığı bulgusunu elde etmiştir. *Patchin ve Hinduja (2006)* yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin %30’u çevrimiçi zorbalık kurbanı olduklarını, kurbanların neredeyse %60’ı okuldaki, evdeki veya arkadaşlarıyla olan çevrimiçi davranışlarından etkilendirdiklerini belirtmiştir (*Patchin & Hinduja, 2006*). *Helweg-Larsen vd., (2012)* yapmış oldukları çalışmada ergenlerin %27’sinin sanal zorbalığa maruz kaldığını, bunun da en sık olarak çevrimiçi söylenti çıkarma şeklinde olduğunu belirtmiştir. *Mishna ve diğerleri (2012)*, 2186 ortaokul ve lise öğrencisi ile yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin %30’undan fazlası sanal zorbalığa kurban veya fail olarak dahil olduğu, dörtte biri (%25,7) son üç ay içinde hem zorba hem de mağdur olarak siber zorbalığa karıştığı bulgusunu elde etmiştir. Kişiler sohbet odaları ve e-posta gibi sanal platformları kendini ifade etmeni bir yolu olarak kullanırken, resimler yerine avatarlar, gerçek isim yerine takma isim kullanıp kendi kimliklerini, hatta cinsiyetlerini gizleyerek farklı bir kimliğe bürünmekte (*Suler, 2023*), siber obsesif takip ve siber flört şiddetine yönelebilmektedir (*Uğur vd., 2022*). Literatürde yer alan çalışmalarda da görüldüğü gibi sanal zorbalık davranışı sanal mağdurların oluşmasına neden olurken, hem sanal zorba hem de sanal mağdur olan kişiler de bulunmaktadır (*Şahin vd., 2010*). Sanal zorbalığa maruz kalan kişi öfke, üzüntü ve intikam duygularına kapılmakta (*Yaman & Peker, 2012*), bu nedenle sanal mağdurlar, sanal zorba davranışı gösteriyor olabilirler.

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sanal zorba eğilimleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki farklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sanal ortamda engelleme ve zarar verme ile genel olarak sanal zorbalık eğiliminde erkek öğrenciler ve kız öğrenciler arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Erkek öğrencilerin sanal ortamda engelleme ve zarar verme ile genel olarak sanal zorbalık konusunda kız öğrencilere göre daha yüksek zorbalık eğilimi gösterdikleri görülmüştür. Sanal ortamda söylenti çıkarma konusunda ise erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı farklılığa rastlanmamış, erkek ve kız öğrencilerin söylenti çıkarma konusunda aynı davrandıkları söylenebilir. Araştırma bulgusunu destekler yönde erkeklerin kızlardan daha fazla sanal zorbalık eğilimi gösterdiği çalışmalara literatürde rastlanmaktadır (*Altundağ, 2016; Akbaba & Eroğlu, 2013; Arıcak vd., 2008; Erdur-Baker, 2010; Huang & Chou, 2010; Yenilmez & Seferoğlu, 2013*). Kız öğrencilerin okullarında siber zorbalığın bir sorun olarak görmekte (*Agatston, Kowalski & Limber, 2007*), farkındalıkları ise erkek öğrencilerden daha yüksektir (*Sarı & Seferoğlu, 2019*). Geleneksel

zorbalık olan fiziksel zorbalık eğiliminde erkek öğrencilerin eğilimi kız öğrencilerden daha yüksek olduğuna dair bulgulara literatürde sıkça rastlanmaktadır (Cook vd., 2010; Gökbulut, 2020; Dukes, Stein & Zane, 2010; Karaca, 2018; Kılıç, 2019; Nair & Ercan, 2019). Literatürde yer alan bir diğer bulgu ise geleneksel zorbalık eğilimi ile sanal zorbalık eğilimi arasında pozitif bir ilişkinin olduğu yönündedir (Altundağ, 2016; Katzer vd., 2009; Sarı & Seferoğlu, 2019). Her iki bulgu birlikte değerlendirildiğinde, hem geleneksel zorbalık eğiliminde hem de sanal zorbalık eğiliminde erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha yüksek zorbalık eğiliminde oldukları söylenebilir. Kız öğrencilerin sanal zorba eğilimlerinin yüksek olduğu çalışma sayısı ise oldukça sınırlı sayıda olup, kız öğrencilerin şiddet eğilimlerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu çalışmada literatürde yer almaktadır (Arslan, 2020). Korkmaz (2016), lise öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin cinsiyetleri ile sanal kurban olma konusunda anlamlı farklığa rastlanmıştır. Erkek ortaokul öğrencileri, sanal ortamda engelleme ve zarar verme, sanal ortamda söylenti çıkarma ile genel olarak sanal kurban olma durumlarına kız öğrencilere göre daha çok maruz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu sanal zorba eğiliminin erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek eğilim gösterdikleri sonucu ile birlikte ele alınırsa, sanal zorba ve sanal mağduriyet durumlarının daha çok erkek öğrenciler arasında yaşandığını söylenebilir. Bunun nedeni ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre internette daha çok vakit geçirmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Sarı ve Seferoğlu (2019) yapmış olduğu çalışmada araştırma bulgusunu destekler yönde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sanal mağduriyetlerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Erdur-Baker (2010), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha güvenli internet kullandıklarını belirtmektedir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre sanal zorba ve sanal kurban olma eğilimleri arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça sanal zorba ve sanal kurban olma durumları arttığı yönündedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe sanal zorba davranışlarının arttığı söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyesi arttıkça sanal zorba/kurban olma durumlarının artmasının nedeni, yaş itibarı ile ergenlik döneminde bulunmalarından kaynaklanıyor olabilir. Araştırma bulgusunu destekler yönde öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça sanal zorba eğilimleri de arttığını (Aoyama, Barnard-Brak & Talbert, 2011), 5. sınıf öğrencilerinin yaklaşık üçte birinin zorbalığa uğradığını, 8. sınıfta ise zirveye ulaştığını belirten çalışmalar yer almaktadır (Williams & Guerra, 2007). Oliver ve Candappa (2003) ise çalışmada 5. sınıftaki öğrencilerin yarısından biraz fazlası (%51), 8. sınıftaki öğrencilerin dörtte birinden biraz fazlası (%28) dönem boyunca zorbalığa uğradığını belirtmektedir. Ortaokul öğrencilerinde sanal zorbalık yüksek iken, lise düzeyinde bu oran daha düşük (Williams & Guerra, 2007) olduğunu gösteren çalışmalarla birlikte, liselerde sınıf seviyesi ile zorbalık düzeyi arasında farklılıkların bulunmadığı çalışmalara da rastlanılmaktadır (Waasdorp & Bradshaw, 2015). Cappadocia, Craig ve Pepler (2013) ortaokuldan liseye geçiş döneminin sanal mağduriyet bakımından riskler içerdiğini belirtmektedir. Araştırma bulgusu ve diğer araştırmalar arasında benzer ve farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar arasındaki farklılık, öğrenim gördükleri okul kademesi, okulun bulunduğu çevre, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu ve kültürel farklılıklardan kaynaklanmış olabilir.

Ortaokul öğrencilerinin günlük internette geçirdikleri süre ile sanal zorba/sanal kurban olma durumları arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür. Bu bulguya göre öğrencilerin internette geçirdikleri süre arttıkça sanal zorba ya da sanal kurban olma durumları da arttığı söylenebilir. Literatürde araştırma bulgusunu destekler yönde çocuklar ve ergenlere yönelik yapılan çalışmalarda internet kullanım sıklığı ile sanal zorbalık davranışı arasında pozitif ilişkinin olduğu çalışmalara rastlanılmaktadır (Erdur-Baker, 2010; Helweg-Larsen, Schütt & Larsen, 2012). Suler (2023) siber zorba değil ama siber kurban olmanın internet kullanımıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Literatürde internet kullanım sıklığı ile sanal zorbalık arasında ilişkinin olduğuna yönelik bulgular olsa da burada dikkate alınması gereken husus internetin kullanım amacının belirlenmesidir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise öğrencilerin interneti eğlence, sosyal medya ve ders çalışma amacıyla kullanım durumlarına göre sanal zorba/kurban olma arasında farklılıkların olduğudur. Öğrencilerin interneti eğlence ve sosyal medya amaçlı kullananların sanal zorba/kurban olma durumları, interneti ders çalışma amacıyla kullananlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre, internetin sosyal medya ve eğlence amaçlı kullanımı öğrencilerin siber zorba ya da siber

mağdur olmalarına neden olduğu söylenebilir. Sosyal ağ siteleri, kullanıcıların birbirlerinin profil sayfalarına yorum yapmasına, özel mesaj göndermesine, birbirlerinin gönderilerine yorum yapmasına, fotoğraf ve video yüklemesine, grup etkinlikleri düzenlemesine ve ilgilendikleri gruplara katılmalarına olanak tanır. Bu araçlar sosyal etkileşimi kolaylaştırırken siber zorbalık için de zemin oluşturabilir (Kwan & Skoric, 2013). Çocuklar ve ergenler okul zamanı yüz yüze iletişim kurarken, okul haricinde sosyal medya üzerinden iletişim kurmakta, günün her saatinde iletişim halinde olmaktadır (Royal Society for Public Health, 2017). İnternetin aşırı kullanımı antisosyal davranışlara ve çevrimiçi mağduriyetlere neden olmaktadır (Helweg-Larsen, Schütt & Larsen, 2012). Sosyal medya kullanımının aşırı veya doğru olmayan bir kullanımı, depresyon, kaygı, bağımlılık ve siber zorbalık davranışlarına neden olmaktadır (Bozzola vd., 2022). Ruhsal sağlığı zayıf olan öğrenciler sosyal medya platformlarında daha uzun zaman geçirmekte, psikolojik sıkıntı yaşamaktadırlar (Sampasa-Kanyinga & Lewis, 2015). Takip ve siber zorbalık, kimlik hırsızlığı, söylentilere kurban olma, saldırgan ve duygusuz davranışlar ile diğer birçok zihinsel ve sosyal anormallikler de sosyal medyanın aşırı kullanımının sonucudur (Prabhakararao, 2016). Siber zorbalığın en sık yaşandığı siber ortamların başında internette yer alan sosyal paylaşım siteleri ve cep telefonları yer almaktadır (Özdemir & Akar, 2011). İnternette kişilerin uzun süre vakit geçirmelerinin bir diğer nedeni ise eğlence amaçlı oynanan oyunlardır. Şiddet içerikli oyunlar öğrencilerin fiziksel ve agresif davranışlar sergilemelerine neden olabilmektedir (Anderson vd., 2010). Şiddet içeren dijital oyunlar çocuklar, gençler ve üniversite öğrencileri üzerinde olumsuz etkiler yaratarak saldırganlık seviyelerinin artmasına neden olmaktadır (Anderson & Bushman, 2001). Şiddet içeren dijital oyunlar, çatışma durumlarına agresif çözümler üretme ortamı oluşturmakta, saldırgan düşünceleri harekete geçirmekte, buda günlük sosyal etkileşimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Anderson & Dill, 2000). Sosyal ağlar ve eğlence amaçlı internet kullanım süresi arttıkça öğrencilerde problemler internet kullanımına neden olmakta, ruh sağlıkları olumsuz etkilenmekte, bunun sonucunda ise öğrencilerin sanal zorba eğilimi gösterdiklerini söylenebilir.

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık/kurban olma durumları arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık yapma eğilimlerinin artması aynı zamanda sanal mağduriyet yaşamaları yönünde risk oluşturduğunu söyleyebiliriz. Araştırma bulgusunu destekler yönde sanal zorba ve sanal mağduriyet arasında pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu çalışmalara literatürde rastlanılmaktadır (Altundağ, 2016; Beran & Li, 2007; Huang & Chou, 2010; Sarı & Seferoğlu, 2019). Sanal zorba ve sanal kurban olma durumları arasındaki ilişkinin haricinde, fiziksel zorbalıkla sanal zorbalık arasında doğrusal bir ilişkinin olduğuna yönelik çalışmalar literatürde bulunmaktadır (Katzer vd., 2009; Waasdorp & Bradshaw, 2015). Sanal zorbalık davranışı ile kişilerin öfke, düşmanlık, depresyon ve psikotizm psikolojik belirtileri arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır (Batmaz & Tuncay, 2013). Zorbalık davranışı ile eğlence amaçlı oynanan oyunlar (Gökbulut, 2020), şiddet eğilimleri (Arslan, 2020), saldırgan davranışlar (Anderson & Dill, 2000) arasında da benzer şekilde doğrusal bir ilişki bulunmaktadır.

Bu çalışmada Batı Karadeniz Bölgesinde devlete bağlı bir ortaokulda öğrenim gören ortaokul öğrencileri ile sınırlı bir çalışmadır. Sanal zorbalık günümüzde tüm ülkelerin sorunu olarak görülmeli, geleneksel zorbalıktan farklı olarak ele alınmalıdır. Geleneksel zorbalık davranışları konusunda öğrenciler öğretmenleri ve ailelerine bilgi verirken sanal zorbalık konusunda bilgi vermekten kaçınmaktadır. Bu da sanal zorbalığın tespit edilmesi ve çözüm yollarının bulunmasını zorlaştırmaktadır. Okullarda meydana gelen zorbalık olaylarında öğretmen tutumları ve öğrencilerin öğretmene yönelik algıları son derece önemli bir rol oynamaktadır (Kayıkçı & Bayram, 2021). Bu konuda çözüm sağlanabilmesi için öğrenci, öğretmen ve velilere sanal zorbalık konusunda bilgilendirmeler yapılmalıdır. Okul yöneticilerinin okullarında sanal zorbalığın tespit edilmesine yönelik çalışmalar yapmaları gerekir (Keser & Kavuk, 2015). Sanal zorbalık cinsiyete göre de farklılıklar göstermektedir. Sanal zorbalık konusunda bilgilendirmelerde cinsiyete göre farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Sanal zorbalığın nedenleri arasında internetin aşırı kullanılması ve sosyal medya kullanımı önemli rol oynamaktadır. Öğrencilere internetin bilinçli kullanımı, velilere sorunlu internet kullanımları hakkında bilgilendirmeler yapılarak öğrencileri evlerinde kontrol etmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerin ailelerinin internet kullanım becerilerine yönelik algıları yükseldikçe sanal zorbalıktan kaçındıkları (Akbaba & Eroğlu, 2013) bilinmektedir. Ayrıca politika yapıcıların internet içeriklerinin denetimine ve özellikle içerik üretimi sürecinde eğitim uzmanlarının rol almasına dönük mevzuat üretmeleri sorunların çözümüne katkı sağlayabilir (Toprakçı, 2017) gibi durmaktadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Agatston, P. W., Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Students' perspectives on cyber bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), 59-60.
- Akbaba, S. & Eroğlu, Y. (2013). İlköğretim öğrencilerinde siber zorbalık ve mağduriyetin yordayıcıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 105-122
- Akca, E. B., & Sayimer, İ. (2017). Siber zorbalık kavramı, türleri ve ilişkili olduğu faktörler: Mevcut araştırmalar üzerinden bir değerlendirme. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology, 8*(30), 7-19.
- Aksaray, S. (2011). Siber zorbalık. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences, 20*(2), 405-432.
- Altundağ, Y. (2016). Lise öğrencilerinde sanal zorbalık ve problemli internet kullanımı ilişkisi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying, 3*(1), 27-43.
- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science, 12*(5), 353-359.
- Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(4), 772.
- Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 136*(2), 151-73.
- Aoyama, I., Barnard-Brak, L., & Talbert, T. (2011). Cyberbullying among high school students: Cluster analysis of sex and age differences and the level of parental monitoring. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning, 1*(1), 25-35.
- Arıcak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoğlu, A., Sarıbeyoğlu, S., Çıplak, S., Yılmaz, N., & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *Cyberpsychology And Behavior, 11*(3), 253-261
- Arslan, A. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ve şiddet eğilimlerinin belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research, 8*(15), 86-113.
- Arslan, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının öz-yeterlik düzeylerine etkisi: yapısal eşitlik modeli çalışması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13* (5), 132-150. DOI: 10.19160/e-ijer.1135981
- Ayas, T., & Horzum, M. B. (2010). Sanal zorba/kurban ölçek geliştirme çalışması. *Akademik Bakış Dergisi-Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 19*, 1-17.
- Batmaz, M., & Tuncay, A (2013). İlköğretim ikinci kademeki öğrencilerin psikolojik belirtilere göre sanal zorbalık düzeylerinin yordanması. *Sakarya University Journal of Education, 3*(1), 43-53.
- Becker, M. W., Alzahabi, R., & Hopwood, C. J. (2013). Media multitasking is associated with symptoms of depression and social anxiety. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 16*(2), 132-135.
- Belsey, B., (2019). Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation. <https://billbelsey.com/?p=1827>
- Beran, T., & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *The Journal of Student Wellbeing, 1*(2), 16-33.
- Bozzola, E., Spina, G., Agostiniani, R., Barni, S., Russo, R., Scarpato, E., ... & Staiano, A. (2022). The use of social media in children and adolescents: Scoping review on the potential risks. *International journal of environmental research and public health, 19*(16), 9960.
- Bilge, N., & Ercan, H., (2019). Ergenlerde saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science, 12*(3), 1067-1094.
- Cappadocia, M. C., Craig, W. M., & Pepler, D. (2013). Cyberbullying: Prevalence, stability, and risk factors during adolescence. *Canadian Journal of School Psychology, 28*(2), 171-192.
- Carrera, M. V., Fernandez, M. L., Castro, Y. R., Failde, J. M., & Otero, M. C., (2013). Bullying in Spanish secondary schools: Gender-based differences. *Spanish Journal of Psychology, 16*, 1-14.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65-83.
- Doane, A. N., Kelley, M. L., & Pearson, M. R. (2015). Reducing cyberbullying: A theory of reasoned action-based video prevention program for college students. *Aggressive Behavior, 42*(2), 136-146.
- Doane, A. N., Boothe, L. G., Pearson, M. R., & Kelley, M. L. (2016). Risky electronic communication behaviors and cyberbullying victimization: An application of Protection Motivation Theory. *Computers in Human Behavior, 60*, 508-513.
- Dukes, R. L., Stein, J. A., & Zane, J. I. (2010). Gender differences in the relative impact of physical and relational bullying on adolescent injury and weapon carrying. *Journal of School Psychology, 48*(6), 511-532.

- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, 12(1), 109-125
- Fisher, B. W., Gardella, J. H., & Teurbe-Tolon, A. R. (2016). Peer cybervictimization among adolescents and the associated internalizing and externalizing problems: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(9), 1727-1743.
- Garaigordobil, M. & Machimbarrena, J. M. (2019). Victimization and perpetration of bullying/cyberbullying: connections with emotional and behavioral problems and childhood stress. *Psychosocial Intervention*, 28, 67-73.
- Gonzalez-Cabrera, J., Machimbarrena, J. M., Ortega-Baron, J., & Alvarez-Bardón, A., (2019). Joint association of bullying and cyberbullying in health-related quality of life in a sample of adolescents. *Quality of Life Research*, 29, 941-952.
- González-Cabrera, Tourón, Machimbarrena, Gutiérrez-Ortega, Álvarez-Bardón, & Garaigordobil. (2019). Cyberbullying in gifted students: Prevalence and psychological well-being in a Spanish sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2173.
- Gökbulut, B., (2020). Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı ve dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişki. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 89-100.
- Helweg-Larsen, K., Schütt, N., & Larsen, H. B. (2012). Predictors and protective factors for adolescent Internet victimization: results from a 2008 nationwide Danish youth survey. *Acta Paediatrica*, 101(5), 533-539.
- Hinduja, S.; Patchin, J.W., (2014). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*; SAGE Publications Sage (Corwin Press): Thousand Oaks, CA, USA, 2009.
- Huang, Y. Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in human behavior*, 26(6), 1581-1590.
- Iranzo, B., Buelga, S., Cava, M., & Ortega-Barón, J. (2019). Cyberbullying, psychosocial adjustment and suicidal ideation in adolescence. *Psychosocial Intervention*, 28, 75 – 81.
- Karaca, K. (2018). *Ortaokullarda akran zorbalığının yaygınlığının ve zorba-mağdurların depresyon ve anksiyete düzeylerinin incelenmesi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F., (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school. *Journal of media Psychology*, 21(1), 25-36.
- Kaya, Z., Vangölü, M. S., Özdemir, M. & Marufoğlu, M. (2023). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (1), 117-138. DOI: 10.19160/e-ijer.1173642
- Kayıkçı, K., & Bayram, P. (2021). Ortaokul öğrencileri arasında siber zorbalık/cyber bullying among secondary school students. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(5), 255-272.
- Keser, H., & Kavuk, M. (2015). Developing a questionnaire for cyberbullying awareness at school. *Kastamonu Education Journal*, 23(1), 17-30.
- Kılıç, K. M. (2019). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı, zorbalık bilişleri ve empati düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Elementary Education Online*, 18(2).
- Kircaburun, K., Demetrovics, Z., Király, O., & Griffiths, M. D. (2020). Childhood emotional trauma and cyberbullying perpetration among emerging adults: A multiple mediation model of the role of problematic social media use and psychopathology. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 18, 548-566.
- Korkmaz, A. (2016). Siber zorbalık davranışları sergileme ve siber zorbalığa maruz kalma durumlarının karşılaştırılması. *TRT Akademi*, 1(2), 620-639.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R., (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Huré, K., & Rusch, E. (2012). Cyber-bullying in adolescents: Associated psychosocial problems and comparison with school bullying. *L'encephale*, 39(2), 77-84.
- Kwan, G. C. E., & Skoric, M. M. (2013). Facebook bullying: An extension of battles in school. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 16-25.
- Lam, T. N., Jensen, D. B., Hovey, J. D., & Roley-Roberts, M. E. (2022). College students and cyberbullying: how social media use affects social anxiety and social comparison. *Heliyon*, 8(12).
- Manap, A. & Durmuş, E. (2021). Dijital ebeveynlik farkındalığının aile içi roller ve çocukta internet bağımlılığına göre incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (1), 141-156. DOI: 10.19160/ijer.837749
- Martínez-Monteagudo, Á., Martínez-Monteagudo, M. C., & Delgado, B. (2023). School bullying and cyberbullying in academically gifted students: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 101842.
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T., & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying:

- Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 63-70.
- Nair & Ercan (2019). Ergenlerde Saldırganlığın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(3), 1067-1094
- Oliver, C., & Candappa, M. (2003). *Tackling bullying: Listening to the views of children and young people* (Research Report No. 400). London: Department for Education and Skills.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.
- Özdemir, M. ve Akar, F. (2011). Lise öğrencilerinin siber-zorbalığa ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 605-626
- Özdemir, M. ve Karaboğa, M. T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ve sosyal eğilimleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (5), 17-35. DOI: 10.19160/e-ijer.994099
- Royal Society for Public Health (2017). *Status of Mind: Social media and young people's mental health*. Retrieved from: <https://www.rsph.org.uk/static/uploaded/d125b27c-0b62-41c5-a2c0155a8887cd01.pdf>
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth violence and juvenile justice*, 4(2), 148-169.
- Prabhakararao, S., (2016). Overuse of social media affects the mental health of adolescents and early youth. *Int. J. Ind. Psychiatry*, 3, 14-19.
- Sampasa-Kanyinga, H., & Lewis, R. F. (2015). Frequent use of social networking sites is associated with poor psychological functioning among children and adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 8(7), 380-385.
- Sarı, F. G., & Seferoğlu, S. S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık farkındalık durumları ile sanal zorbalık yapma ve mağdur olma durumlarının incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 6(1), 54-76.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Suler, J. (2003). *The psychology of cyberspace*. Retrived: https://www.researchgate.net/publication/37366481_The_Psychology_of_Cyberspace
- Şahin, M. , Sarı, S. V. , Özer, Ö. & Er, S. H. (2010). Lise öğrencilerinin siber zorba davranışlarda bulunma ve maruz kalma durumlarına ilişkin görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 257-270.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26(3), 277-287.
- Toprakçı, E. (2007). The profiles of the use of the internet for study purposes among university students, *The Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET* 6(3), 129-145 ERIC No: ED500215 Full Paper: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102629.pdf>
- Toprakçı, E. (2017). Sınıf yönetimi, PegemA Yayınları, 3.Baskı
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2021). *Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2021*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132>
- Uğur, E., Akat, M., Savcı, M., & Ercengiz, M. (2022). Uğur, E., Akat, M. Savcı, M., & Ercengiz, M. (2022). The validity and reliability studies of the scales of cyberobsessional pursuit (cops) and cyber dating abuse (cdas): adaptation to Turkish, *E-International Journal of Educational Research*, 13(3), 46-58.
- Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8(2), 159-176.
- Yaman, E., & Peker, A. (2012). Ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin algıları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(3), 819-833.
- Yenilmez, Y., & Seferoğlu, S. S. (2013). Sanal zorbalık ve öğretmenlerin farkındalık durumlarına bir bakış. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 483-488.
- We Are Social (Temmuz, 2023). *We Are Social 2022 Türkiye: Sosyal Medya İstatistikleri*. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-turkey>
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 14-21.

Research Trends of Studies in Music Education Between 2012-2023

Assist. Prof. Dr. Eren Lehimler

Alanya Alaaddin Keykubat University - Türkiye

ORCID: 0000-0003-0069-4797

eren.lehimler@alanya.edu.tr

Abstract

When it comes to the developments and changes in the current education system, it is known that the studies mostly have the most share in the process. It can be said that scientific studies that support innovative approaches and correct teaching techniques within the music education system have a place as a guide in the education process. In this direction, this research was carried out because it was thought that the studies in the field of music education should be put forward in a systematic way. In the research, it was aimed to reveal the trend of the studies in the field of music education on various variables. For this purpose, bibliometric analysis method was used in the study. The data used in the research were obtained using the Web of Science (WOS) database. In the study, the obtained data were filtered according to various variables and 3080 scientific studies were reached. In the research, the distribution of scientific studies by years, the productivity of countries, the level of cooperation of authors with authors from other countries, the effect values of the journals published, the effect values of the field authors, the thematic analyzes of the studies and the frequency of the keywords used in the studies were revealed. As a result, it was concluded that in the field of music education, the highest number of studies was reached in 2017, the United States was the most productive country, and the most collaboration was in the studies conducted in Finland compared to the studies conducted. It has been determined that the most published journal is the "International Journal of Music Education", and the most effective journal at the citation level is the "Journal of Research in Music Education". It was observed that the authors named Hallam and Creech had the most impact value. It has been concluded that the most used words and titles in recent years are "talent", "performance" and "musical development" in the titles of "music teacher", "music education" and "informal music education". Based on these findings, it can be said that it is a study that can understand the current situation in the field of music education and guide future research. Since this bibliometric analysis study in the field of music education aims to create a basis that will contribute to the development of the field, it is thought to be an important resource for researchers and decision makers in the field of music education.

Keywords: Music, Education, Music, Education, Bibliometric analysis, Wos data base



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 128-142

Systematic Reviews and
Meta Analysis

Received: 2023-08-05

Accepted: 2023-09-16

Suggested Citation

Lehimler, E. (2023). Research trends of studies in music education between 2012-2023, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 128-142. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1338139>

Extended Abstract

Problem: Studies on education provide direction and guidance to the current education process. Considering that the studies carried out have an extremely important task, it is necessary to reveal the trends of the studies done.

It can be said that the development distribution of the studies carried out in the music education process by years, the formation of the subject headings according to the changes in daily life, the exchange of information and many similar subjects indirectly or directly affect the music education. A strategy is required for individuals who receive education in line with effective change in the field of music to be successful, and within this strategy, it is desired to reach flexible, innovative and professional talents (Minors et al. 2017). Music education strategies to be made should also keep up with the constantly developing, changing and digitalizing world. In order to ensure this development situation, being aware of the developments in the international literature and keeping up with these developments quickly should be ensured. In order to follow the developments, the studies on music education should become accessible and widespread. Gustems-Carnicer and Calderón-Garrido (2014) stated in their study that music education can be supported by studies published in scientific journals, and that factors such as the scattered data, the low number of field journals, the difficulty of access and even the lack of information prevent the studies conducted in these scientific journals from becoming more widespread. Considering these situations that prevent the spread of music education studies, despite the fact that internet-based library databases can be accessed in addition to university libraries, the number of journals serving the field of music is low, and music writers are trying to find a place for themselves in journals belonging to different fields in various indexes.

There are many studies using bibliometric analysis technique in the field of music education. When the bibliometric studies are examined, two basic approaches are seen. In the first approach, it is seen that there are studies on databases in general, and in the second, there are studies that analyze different variables in the field of music.

Based on the assumption that the main factor in the development of music education, which is related to many sub-dimensions, is scientific studies, the main objectives of this study are; to be able to follow the resources that will contribute to the development, to introduce new approaches in the world literature and to contribute to the continuous up-to-date of music education.

Based on the purpose of the study, it is important to carry out the study in terms of revealing the research trends in music education, determining the place of studies and music education institutions in Turkey and contributing to the updating of music education strategies.

In line with the purpose and importance of the study "How are the research trends of the studies in music education in a detailed and systematic review of the last ten years on music education around the world?" reveals the problem situation of the study.

In the study, topics such as education trends, the situation of countries in the field, the contributions of universities to the field and cooperation in field-specific studies were systematically examined by considering scientific articles published in the field of music education.

Method: This research aims to examine scientific studies published in the field of music education in the Web of Science (WOS) database by using the bibliometric analysis method. In this direction, descriptive scanning method was adopted in the study. Descriptive scanning is defined as the full and careful description of the data collected to determine certain characteristics of a group or a given situation (Büyükoztürk et al. 2014). Since document analysis will be done within the descriptive scanning model, the documents obtained were analyzed using bibliometric analysis. Bibliometric analysis is a very effective method in identifying and evaluating countries, institutions, subject areas, journals, and special research topics (Huang et al., 2006; cited in Karaca & Akbaba, 2021).

In the research, data were obtained from scientific studies in the field of music education published in different journals with the keywords "Music teaching", "Music education", "Music instruction", "Music training", "Music practice" and "Music schooling" in the WOS database. As a result of the first filtering, 49357 studies published including the keywords determined were found. The second

filtering was done in the article option between the years 2012-2023. After the second filtering, the third filtering was done in the categorical selections "Education Educational Research"- "Education Scientific Disciplines" and in the citation titles "Music"- "Educational&Educational Research". As a result of the filters made, 3080 scientific studies were found.

Findings: In the research, a total of 3080 scientific studies were reached. The highest number of scientific studies in the field of music education between 2012-2022 was reached in 2017 (n=389). From 2012 onwards, field studies increased until 2017, and from 2017, it decreased linearly again until 2021. Although there is a linear increase again after 2020, it has been determined that there are not enough studies done compared to 2017.

When the studies included in the research are examined, the highest rate belongs to the United States of America (33.9%). In the ranking of publications by country; United Kingdom (13.4%) is in the second place, Spain in the third (11.4%), Australia in the fourth (9.7%), China in the fifth (4.3%), Canada in the sixth (4.2%) , New Zealand (2.5%) in the seventh, Finland (2.3%) in the eighth, Norway in the ninth (2.1%) and Turkey is in the tenth place(1.9). Considering the distribution of countries in studies in the field of music education, it has been determined that the level of cooperation between countries is linearly proportional to the distribution of the studies.

Considering the cooperation between countries in the research, Finland has the highest value in the ratio of the number of publications (22 collaborations in 68 studies, 32.4%). The Netherlands is in the second place (5 collaborations in 19 studies, 26.3%), and Cyprus is in the third place (3 collaborations in 16 studies, 18,8%). When we look at the lowest cooperation, South Korea ranks first (0 collaborations in 19 studies, 0.00%), Turkey ranks second (1 cooperation in 57 studies, 1,8%) and the United States of America (48 collaborations in 979 studies, 4,9%). The United States of America (n=48), which is at the top of the list of cooperation, ranks third from the bottom proportionally.

As a result of the analysis made according to Bradford's law, there are 4 journals with high impact value in the first region. In the study, when the most published journals in the field of music are examined; it is seen that the "International Journal of Music Education" is in the first place. When we look at the other journals that publish the most, it was determined that the journals "Music Education Research", "Journal of Research in Music Education", "British Journal of Music Education" and "Journal of Music Teacher Education" took place, respectively.

When the authors who publish in the field of music education and the number of citations, they have made are examined, Hallam, Silvey and Springer are in the first ten places and they have twenty-two publications each. It was determined that Creech took the first rank in the citation order while Hallam (103) took the second and Carey (72) took the third rank. Silvey (64), who is among the top ten in the number of publications, is in the sixth place in the citation order, while Bennett and Bulnard are in the fifth place. It was determined that the most cited study in field studies outside the field of music education was the article titled "The myth of the spread of learning styles should be stopped" published by [Krischner \(2017\)](#), and it received 161 citations in studies in the field of music education.

When the most used themes in the last ten years in studies on music education are examined, it is seen that the publications in the categories of education-music-student, success-motivation-strategy, design-age-reaction, validation and perception-pedagogy-identity were combined between 2012 and 2018. While the themes of support, education, creativity, success, pedagogy, music education, design, child, perception and reaction were included in the studies, the themes of education, music, performance, gender, participation, high school and self-actualization theory were mostly included in the studies between 2019-2023.

When the word trends used in the titles of the publications are examined; the words musical development, professional education and distance education are included in 2022, the words creative thinking and covid pandemic are included in 2021; primary education, cultural sensitivity and music school are included in 2020, popular music, school music and music educators in 2019, music education and music teachers in 2018, music students, music class and music teaching in 2017, education departments, art education and music curriculum in 2016, instrument, content analysis and pilot study in 2015, music students, school choir and longitudinal study in 2014. When the trend titles that have

been used in the past years and still continue to be effective by the end of 2022 are examined, it is seen that the studies in the titles of music teacher and informal music education show a tendency.

Conclusions: As a result, it was concluded that in the field of music education, the highest number of studies was reached in 2017, the United States was the most productive country, and the most collaboration was in the studies conducted in Finland compared to the studies conducted. It has been determined that the most published journal is the "International Journal of Music Education", and the most effective journal at the citation level is the "Journal of Research in Music Education". It was observed that the authors named Hallam and Creech had the most impact value. It has been concluded that the most used words and titles in recent years are "talent", "performance" and "musical development" in the titles of "music teacher", "music education" and "informal music education".

2012-2023 Yılları Arasında Müzik Eğitiminde Yapılmış Çalışmaların Araştırma Eğilimleri

Dr. Öğr. Üyesi Eren Lehimler

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0003-0069-4797

eren.lehimler@alanya.edu.tr

Özet

Mevcut eğitim sistemi içerisinde yaşanan gelişmeler ve değişimler söz konusu olduğunda çoğunlukla yapılan çalışmaların süreç içerisinde en çok paya sahip olduğu bilinmektedir. Müzik eğitimi sistemi içerisinde de yenilikçi yaklaşımlar ve doğru öğretim tekniklerini destekleyen bilimsel çalışmaların eğitim sürecinde rehber olarak yer edindiği söylenebilir. Bu doğrultuda, müzik eğitimi alanında yapılmış olan çalışmaların genel olarak sistemsel bir şekilde ortaya konulması gerektiği düşünüldüğünden bu araştırma yapılmıştır. Araştırmada, müzik eğitimi alanında yapılmış çalışmaların çeşitli değişkenler üzerinden eğilimlerini ortaya koymak amacı güdülmüştür. Bu amaç doğrultusunda çalışmada bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veriler Web of Science (WOS) veri tabanı kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada, elde edilen veriler çeşitli değişkenlere göre filtrelenerek 3080 bilimsel çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmada, bilimsel çalışmaların yıllara göre dağılımları, ülkelerin üretkenliği, yazarların başka ülkelerde bulunan yazarlarla iş birliği yapma düzeyleri, yayın yapılan dergilerin etki değerleri, alan yazarlarının etki değerleri, çalışmaların tematik analizleri ve çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelerin sıklıkları ortaya konulmuştur. Sonuç olarak müzik eğitimi alanında, 2017 yılında en yüksek çalışma sayına ulaşıldığı, Amerika Birleşik Devletleri'nin en üretken ülke olduğu, yapılan çalışmalara oranla en çok iş birliğinin Finlandiya'da yapılan çalışmalarda olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. En çok yayın yapılan derginin "International Journal of Music Education" olduğu, alıntılanma düzeyinde en etkin derginin "Journal of Research in Music Education" olduğu belirlenmiştir. Hallam ve Creech isimli yazarların en fazla etki değerine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Son yıllarda en çok kullanılan kelime ve başlıkların "müzik öğretmeni", "müzik eğitimi" ve "informal müzik eğitimi" başlıklarında "yetenek", "performans" ve "müzikal gelişim" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle, müzik eğitimi alanındaki mevcut durumun anlaşılabilirdiği ve gelecekteki araştırmalara rehberlik edebilecek nitelikte bir çalışma olduğu söylenebilir. Müzik eğitimi alanındaki bu bibliyometrik analiz çalışması, alanın gelişimine katkı sağlayacak bir temel oluşturmayı amaçladığından, müzik eğitimi alanındaki araştırmacılar ve karar vericiler için önemli bir kaynak olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müzik, Eğitim, Müzik eğitimi, Bibliyometrik analiz, WOS veri tabanı.



**E-Ululararasi
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 128-142

*Sistematiik Derlemeler ve
Meta Analiz*

Gönderim: 2023-08-05
Kabul: 2023-09-16

Önerilen Atıf

Lehimler, E. (2023). 2012-2023 Yılları arasında müzik eğitiminde yapılmış çalışmaların araştırma eğilimleri, E-Ululararasi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14 (5), 128-142. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1338139>

GİRİŞ

Eğitim bireyi gelecekte içinde yer alacağı toplum ve dünyaya hazırlamanın en önemli araçlarından biridir. Bu nedenle toplumlar çocuklarının geleceğini rastlantıya bırakmamak adına eğitimin yapılma biçimi ile içeriğini bilimselleştirmeye çalışırlar. Eğitim bilim kapsamındaki bu uğraş çocuklara kazandırılacak olanın sosyal, fen ve sanat niteliğinden de etkilenir. Sanat eğitiminin kapsamının önemli bir kısmını da müzik eğitimi oluşturur (Toprakçı, 2016). Gerek genelde eğitim biliminin temel ve alan eğitimi disiplinleri ve özelde de sanat eğitimi üzerine yapılan çalışmalar, ilgili eğitim süreçlerine yön ve rehberlik sağlamaktadır. Bu çalışmaların yapılması son derece önemli iken eğilimlerinin de ortaya konulması özellikle hangi noktada bulunulduğuna dair ipucu vermek bakımından önem taşımaktadır.

Müzik eğitimi sürecinde de yapılmış çalışmaların yıllara göre gelişim dağılımları, günlük hayattaki değişimlere göre konu başlıklarının şekillenmesi, bilgi alışverişinin yapılması ve benzeri birçok konunun müzik eğitimi dolaylı ya da doğrudan etkilediği söylenebilir. Müzik eğitimi, dil gelişiminden bilişsel yetenek gelişimine, sosyal ilişkilerden bireysel düşüncelere kadar birçok konuda çocuklara yardımcı olur (Demirel ve Terzioğlu, 2022). Bu etkilerden hareketle, müzik alanındaki etkin değişim doğrultusunda eğitim alan bireylerin başarılı olabilmesi için bir stratejinin gerektiği, bu stratejinin içerisinde ise esnek, yenilikçi ve profesyonel yeteneklere ulaşılması istenmektedir (Minors ve diğerleri 2017). Yapılacak olan müzik eğitimi stratejilerinin de sürekli olarak gelişen, değişim gösteren ve dijitalleşen dünyaya ayak uydurması gerekmektedir. Bu gelişim durumunun sağlanabilmesi için uluslararası literatürdeki gelişmelerden haberdar olunması ve bu gelişmelere hızla ayak uydurulması sağlanmalıdır. Gelişmelerin takip edilebilmesi için müzik eğitimi üzerine yapılmış olan çalışmaların erişilebilir ve yaygın hale gelmesi gerekmektedir. Gustems-Carnicer ve Calderón-Garrido (2014) yapmış oldukları çalışmada, müzik eğitiminin bilimsel dergilerde yayınlanan çalışmalarla desteklenebileceğini, verilerin dağınık olması, alan dergilerinin sayı azlığı, erişimin zor olması ve hatta bilgi eksikliği gibi etkenlerin söz konusu bilimsel dergilerde yapılan çalışmaların daha fazla yaygınlaşmasını engellediğini belirtmişlerdir. Müzik eğitimi çalışmalarının yaygınlaşmasına engel olan bu durumlar göz önüne alındığında, üniversite kütüphanelerinin yanı sıra internet tabanlı kütüphane veri tabanlarına erişim sağlanabilmesine rağmen müzik alanına hizmet eden dergi sayısının az olması ile birlikte çeşitli indekslerde farklı alanlara ait dergilerde müzik alanı yazarları kendilerine yer bulmaya çalışmaktadır.

Müzik eğitimi üzerine yapılmış çalışmaların güncel durumlarının ortaya konulabilmesi için dünya üzerinde en çok kullanılan ve en güvenilir veri tabanlarında analiz yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda, en etkin analizlerden birisi olan bibliyometrik yaklaşımla verilerin çözümlenmesi gerekmektedir. Bibliyometrik analiz tekniği en genel tanımıyla haritalama tekniği barındırmaktadır. Bibliyo kelimesi, Latince ve Yunanca "biblion" yani kitap anlamı, metrik kelimesi ise, ölçmeyi ifade eden Latince veya Yunanca "Metricus" veya "Metricos" yani metre (ölçüm) bilimi anlamı taşımaktadır (Osareh, 1996; Sengupta, 1992; akt. Bayrak, 2022). Bibliyometri, kelime anlamı olarak birleşiminden de anlaşılacağı üzere istatistiksel olarak yapılan araştırmalarda bilimsel yayınların çeşitli değişkenlerle bir bütün olarak analiz edilmesi şeklinde tanımlanabilir. Gustems-Carnicer ve Calderón-Garrido (2014) Bibliyometrik çalışmaları, bir merkezin veya bir grubun, kullanımını ve güncellenmesini optimize eden kararlar verebilmek amacıyla sahip olduğu belgesel kaynaklar kataloğunun analiz edilmesini sağlamak olarak tanımlamıştır. Bu kapsamda, yayınlanan çalışmaların alandaki son bulgulara dayandırılması, kaynakçanın güncellenmesi, altyapı ve araştırma tasarımlarının geliştirilmesine katkı sağlanması gerekliliklerinin bibliyometrik çalışmaların yapılması sonucunda müzik eğitime katkı sağlanacağı (Galera ve Pérez, 2008) düşünülmektedir.

Müzik eğitimi alanında bibliyometrik analiz tekniği kullanılan birçok çalışma bulunmaktadır. Yapılan bibliyometrik çalışmalar incelendiğinde, iki temel yaklaşım görülmektedir. İlk yaklaşımda genel olarak veri tabanlarına ilişkin çalışmaların olduğu, ikinci olarak ise müzik alanındaki farklı değişkenlerin çözümlenmesinin yapıldığı çalışmaların olduğu görülmektedir. Veri tabanlarında müzik eğitimi alanında yapılan çalışmalara bakıldığında;

Yarbrough (1996) 1984-1995 yılları arasında Journal of Research in Music Education dergisinin analizini yaparak müzik eğitimi çalışmalarının durumlarını belirlemiştir. Brittin ve Standley (1997) 1982'den 1992'ye kadar olan dönemde en yüksek üretkenliğe sahip ve en çok atıf alan araştırmacıları, ayrıca en verimli Üniversiteleri belirlemişlerdir. Hamann ve Lucas (1998) 1990-1995 yılları arasında altı

farklı Amerika kökenli dergide yer alan çalışmaların analizini yapmışlardır. [Hernández ve diğerleri \(2006\)](#) ERIC veri tabanında 1994-2004 yılları arasında yer alan müzik ile ilgili çalışmaları incelemişlerdir. [Galera ve Pérez \(2008\)](#), müzik eğitimi alanındaki 10 ana uluslararası dergiyi çalışmalarının odağına alarak ISI veri tabanını incelemişlerdir. [Gustems-Carnicer ve Calderón-Garrido \(2014\)](#) DIALNET veri tabanında 2003-2013 yılları arasında yer alan müzik ile ilgili çalışmaları incelemişlerdir. [Morales ve diğerleri \(2017\)](#) Web of Science (WOS) veri tabanında 2000-2015 yılları arasında yer alan İspanya kökenli müzik eğitimi çalışmalarını incelemişlerdir.

Müzik alanındaki farklı değişkenlerin çözümlemesinin yapıldığı çalışmalara bakıldığında;

[Yılmaz ve Acar \(2014\)](#) müzik kültürü alanında yapılmış olan tezleri incelemişlerdir. [Jorquera ve diğerleri \(2017\)](#) müzik eğitimi alanındaki iyi uygulama örneklerini derlemişlerdir. [Minors ve diğerleri \(2017\)](#) yükseköğretimde müzik eğitimi üzerine yapılmış olan çalışmaları incelemişlerdir. [Anglada-Tort ve Sanfilippo \(2019\)](#) 1973-2017 yılları arasında müzik psikolojisi ve müzik algısı üzerine yapılmış olan çalışmaları incelemişlerdir. [Marín-Suelves ve diğerleri \(2022\)](#) müzik eğitimi ve teknoloji alanında yapılmış, WOS ve SCOPUS veri tabanlarında yer alan çalışmaları incelemişlerdir. [Turhal ve Varış \(2022\)](#) Türkiye örnekleme çalışmaları müzik ve değerler eğitimi araştırmalarını incelemişlerdir. [Toptaş ve Güler \(2022\)](#) Türkiye örnekleme çalışmaları müzik alanında yapılan bibliyografya çalışmalarını derlemişlerdir. [Yuan ve diğerleri \(2022\)](#) 1979-2019 yılları arasında geleneksel Çin müzik literatürüne yönelik olarak çalışma yapmışlardır.

Müzik eğitimi alanında yapılan bu bibliyometrik çalışma, örneklendirilen diğer çalışmalardan farklı olarak; Müzik eğitimi alanında son 10 yılın bilimsel çalışmalarını kapsayan kapsamlı bir bibliyometrik analiz sunması, bu alandaki literatürdeki güncel eğilimleri ve değişikliklerin belirlenmesine olanak sağlaması, müzik eğitimi alanında uluslararası iş birliğini ve ülkeler arası ilişkileri değerlendirerek bu alandaki global gelişmelere ışık tutması, müzik eğitimi araştırmacıları, eğitimcileri ve politika yapıcıları için, müzik eğitimi alanında gelecekteki araştırmalar için temel bir rehber sunması açılarından önemli roller üstlendiği söylenebilir.

Yaşamın birçok boyutuyla ilişkisi bulunan müzik eğitiminin gelişmesindeki ana faktörün yapılan bilimsel çalışmalar olduğu varsayımından hareketle, bu çalışmanın temel amaçları; gelişime katkı sağlayacak olan kaynak takibinin yapılabilmesi, dünya literatüründe yeni yaklaşımların ortaya konulması ve müzik eğitiminin sürekli olarak güncel kalmasına katkılar sağlamaktır. Çalışmanın amacından yolarak çıkarak, müzik eğitimindeki araştırma eğilimlerinin neler olduğunu ortaya koymak, Türkiye’de yapılmış olan çalışmaların ve müzik eğitimi kurumlarının yerini belirlemek, ayrıca müzik eğitimi stratejilerinin güncellenmesine katkı sağlamak açılarından çalışmanın yapılması önem arz etmektedir.

Bu çalışmayla, müzik eğitimi alanındaki araştırmaların mevcut durumunu anlamak ve gelecekteki araştırmalar için bir temel olmanın adımlarından biri olabilir. Müzik eğitimi araştırmalarının yıllara göre dağılımını incelemenin, bu alandaki eğilimleri ve değişiklikleri anlamamıza yardımcı olacağı, Ülkeler arası iş birliği ve üretkenlik düzeylerini değerlendirmenin, müzik eğitimi alanındaki global ilişkileri anlamlandırma ve uluslararası iş birliği potansiyelini inceleyerek ortaya koyması, Müzik eğitimi alanında yayın yapan dergilerin dağılımlarını ve etki değerlerini incelemenin, bu dergilerin alan üzerindeki etkisini değerlendirerek doğru çıktılarına erişimin sağlanmasında kolaylık oluşturacağı, Müzik eğitimi alanında önemli katkılar sağlayan yazarların etki değerlerini ve yayınlarını analiz etmenin, alandaki önde gelen araştırmacıları tanımak ve onların çalışmalarının etkisini ölçerek müzik eğitimcilerine gelecek akademik çalışmalarda katkılar sağlayabileceği, Müzik eğitimi alanında çalışmaların tematik analizlerini yapmanın, bu çalışmaların anahtar kelimelerini ve temalarını inceleyerek alanın genel eğilimlerini belirleyerek günümüz ve gelecekte müzik eğitimi hakkında kalkınma planları oluşturmada kaynak niteliğinde etkisinin olabileceği gibi konularda önemli katkıları olacağı söylenebilir.

Çalışmanın amaç ve önemi doğrultusunda, müzik eğitime yönelik dünya genelinde son on yılı kapsayan detaylı ve sistematik bir incelemeyle müzik eğitiminde yapılan çalışmaların araştırma eğilimleri nasıldır? ile bu kapsamda aşağıda sunulan alt problemlere cevaplar aranmıştır:

Müzik eğitimi alanında;

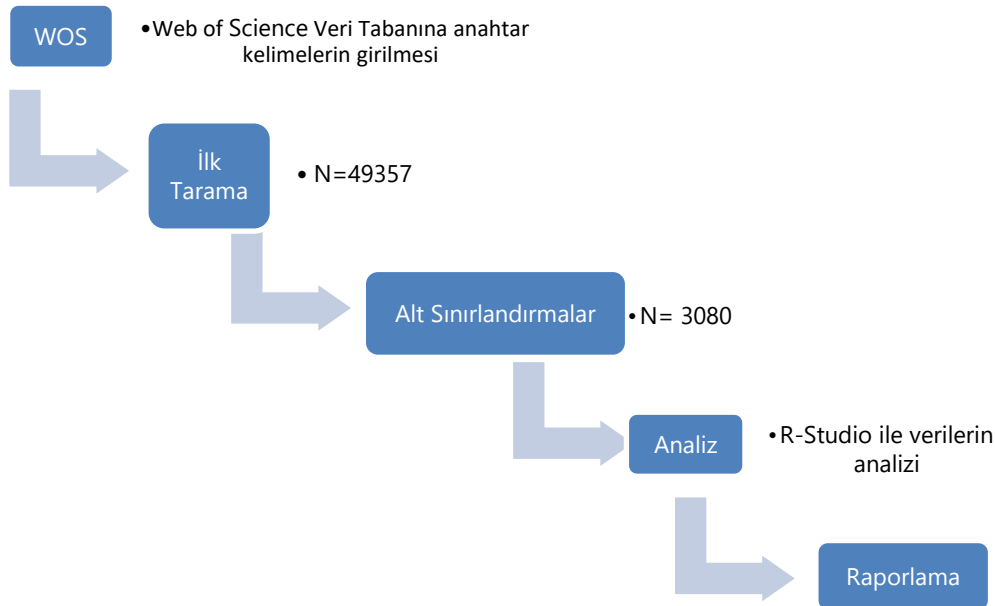
1. Bilimsel makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?

2. Ülkelere göre bilimsel çalışma yayınlama konusunda üretkenlik durumları ve iş birliği yapma düzeyleri nasıldır?
3. Bilimsel yayın yapan dergilerin dağılımları nasıldır?
4. Alana katkı sağlayan yazarların etki değerleri ne düzeydedir?
5. Bilimsel makalelerin tema ve anahtar kelimelere göre yayılımları nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırma, Web of Science (WOS) veri tabanında müzik eğitimi alanında yayınlanan bilimsel çalışmaların bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak incelenmesini amaç edinmektedir. Bu doğrultuda, çalışmada betimsel tarama yöntemi benimsenmiştir. Betimsel tarama, bir grubun veya verilen bir durumun belirli özelliklerini belirlemek için toplanan verilerin olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlanması olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri 2014). Betimsel tarama modeli içerisinde doküman incelemesi yapılacağından elde edilen dokümanlar bibliyometrik analiz kullanılarak incelenmiştir. Bibliyometrik analiz, ülkeleri, kurumları, konu alanlarını, dergileri, özel araştırma konularını belirleme ve değerlendirmede oldukça etkili bir yöntemdir (Huang ve ark., 2006; akt. Karaca ve Akbaba, 2021).

Araştırmada, WOS veri tabanında "Music teaching", "Music education", "Music instruction", "Music training", "Music practice" ve "Music schooling" anahtar kelimeleri ile farklı dergilerde yayınlanmış müzik eğitimi alanındaki bilimsel çalışmalardan veriler elde edilmiştir. İlk filtreleme sonucunda belirlenen anahtar kelimelerde yayınlanan 49357 adet çalışmaya ulaşılmıştır. İkinci filtreleme, 2012-2023 yılları arası makale (Article) seçeneğinde yapılmıştır. İkinci filtreleme sonrasında "Education Educational Research"- "Education Scientific Disciplines" kategorik seçimlerinde ve "Music"- "Educational & Educational Research" atıf başlıklarında üçüncü filtreleme yapılmıştır. Yapılan filtrelemeler sonucunda 3080 adet bilimsel çalışmaya ulaşılmıştır.



Şekil 1. Çalışma Diyagramı

Araştırma kapsamında ulaşılan çalışmalara ilişkin bulgular R-Studio paket programı kullanılarak incelenmiştir. Paket program içerisinde verilerin incelenmesine yönelik olarak çalışmalara ilişkin bilgilerin yer aldığı metin dosyası WOS veri tabanından elde edilmiştir. Metin dosyasında yer alan bilgiler R-Studio paket programı içerisinde yer alan biblioshiny ara yüzüne yüklenerek haritalama ve analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya konu olan dokümanlara ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

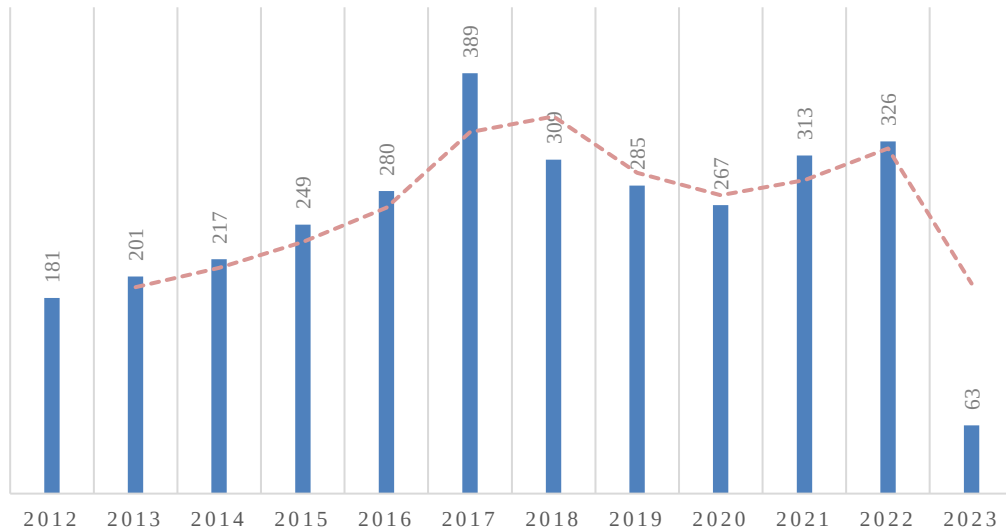
Çizelge 1. Betimsel bilgiler

Genel Bilgiler	
Kaynak sayısı (Dergi, Kitap, vb.)	507
Doküman sayısı	3080
Yazarlar ile ilgili bilgiler	
Yazar sayısı	3862
Tek yazarlı dokümanların sayısı	1030
Doküman İçerikleri	
Anahtar Kelimeler	1666
Yazarların kullandığı anahtar kelimeler	5750
Doküman Türleri	
Makele	2481
Makale (Kitap)	1
Makale (Kitap Bölümü)	526
Makale (Erken Görünüm)	52
Makale (İşleme Alınmış)	9
Makale (Geri Çekilmiş Yayın)	11

BULGULAR**1. Bilimsel makalelerin yıllara göre dağılımı**

Araştırmada, toplam 3080 bilimsel çalışmaya ulaşılmıştır. 2012-2022 yılları arasında müzik eğitimi alanında en yüksek bilimsel çalışma adedine 2017 (n=389) yılında ulaşılmıştır. 2012 yıldan itibaren alan çalışmaları 2017 yılına kadar yükseliş göstermiş, 2017 yılında 2021 yılına kadarki kısımda ise tekrar doğrusal olarak düşüşe geçmiştir. 2020 yılı sonrası tekrar doğrusal bir artış görölse de 2017 yılına oranla yeterli düzeyde çalışmanın yapılmadığı belirlenmiştir.

136

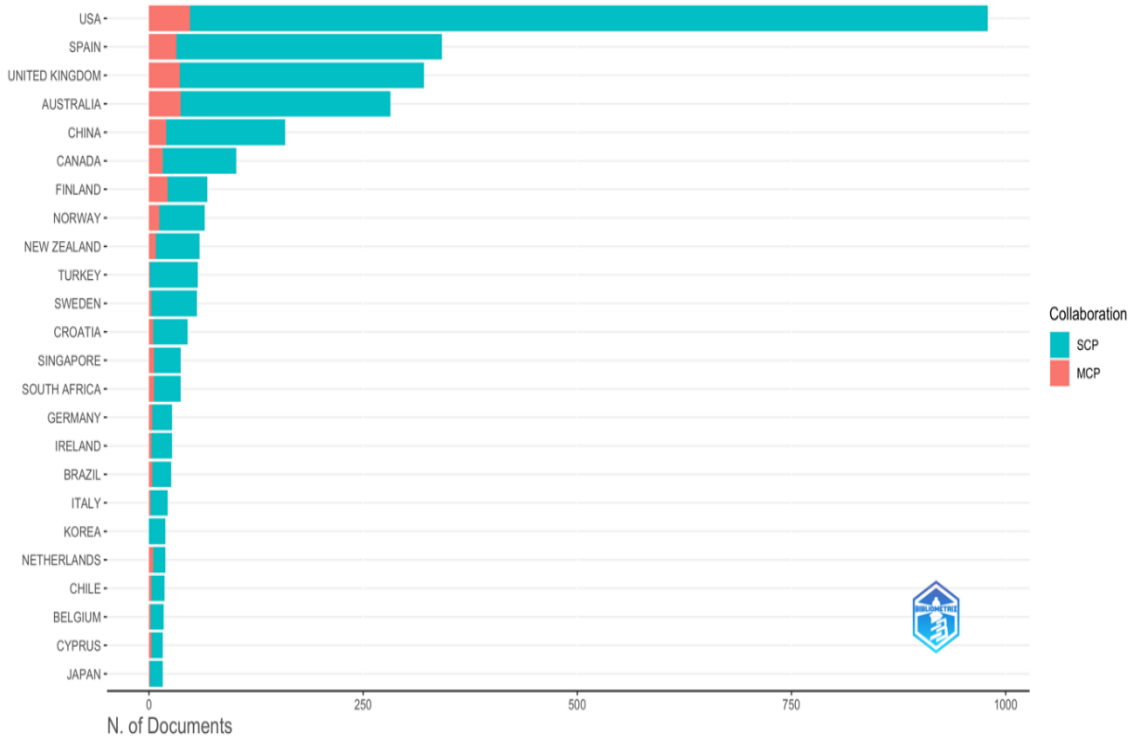
**Şekil 2. Bilimsel çalışmaların yıllara göre dağılımları****2. Ülkelere göre bilimsel çalışma yayınlama konusunda üretkenlik durumları ve iş birliği yapma düzeyleri**

Araştırmada yer alan çalışmalar incelendiğinde en yüksek oran Amerika Birleşik Devletleri'ne aittir (%33.9). Yayınların ülkelere göre sıralamasında; ikinci sırada Birleşik Krallık (%13.4), üçüncü sırada İspanya (%11.4), dördüncü sırada Avustralya (%9.7), beşinci sırada Çin (%4.3), altıncı sırada Kanada (%4.2), yedinci sırada Yeni Zelanda (%2.5), sekizinci sırada Finlandiya (%2.3), dokuzuncu sırada Norveç (%2.1) ve onuncu sırada Türkiye (1.9) yer almaktadır. Müzik eğitimi alanında yapılan çalışmalarda ülkelerin dağılımları göz önüne alındığında ülkeler arası iş birliği yapma düzeyleri çalışmaların dağılımları ile doğrusal olarak orantılı olduğu belirlenmiştir.



Şekil 3. Bilimsel çalışmaların ülkelere göre dağılımı ve iş birliği ağı

Araştırmada ülkeler arası yapılan işbirliğine bakıldığında yapılan yayın sayısına oranlarda en yüksek değere sahip ülke Finlandiya'dır (68 çalışmada 22 iş birliği, %32.4). İkinci sırada Hollanda (19 çalışmada 5 iş birliği, %26.3), üçüncü sırada Kıbrıs (16 çalışmada 3 iş birliği, %18.8) yer almaktadır. En düşük iş birliğine bakıldığında ise ilk sırada Güney Kore (19 çalışmada 0 iş birliği, %0.00), ikinci sırada Türkiye (57 çalışmada 1 iş birliği, %1.8) üçüncü sırada Amerika Birleşik Devletleri (979 çalışmada 48 iş birliği, %4.9) vardır. İş birliği yapma sıralamasında en üst sırada bulunan Amerika Birleşik Devletleri (n=48) orantısal olarak sondan üçüncü sırada yer almaktadır.



Şekil 4. Ülkelerin bilimsel çalışmalarda diğer ülkelerle iş birliği yapma düzeyleri

3. Bilimsel yayın yapan dergilerin dağılımları

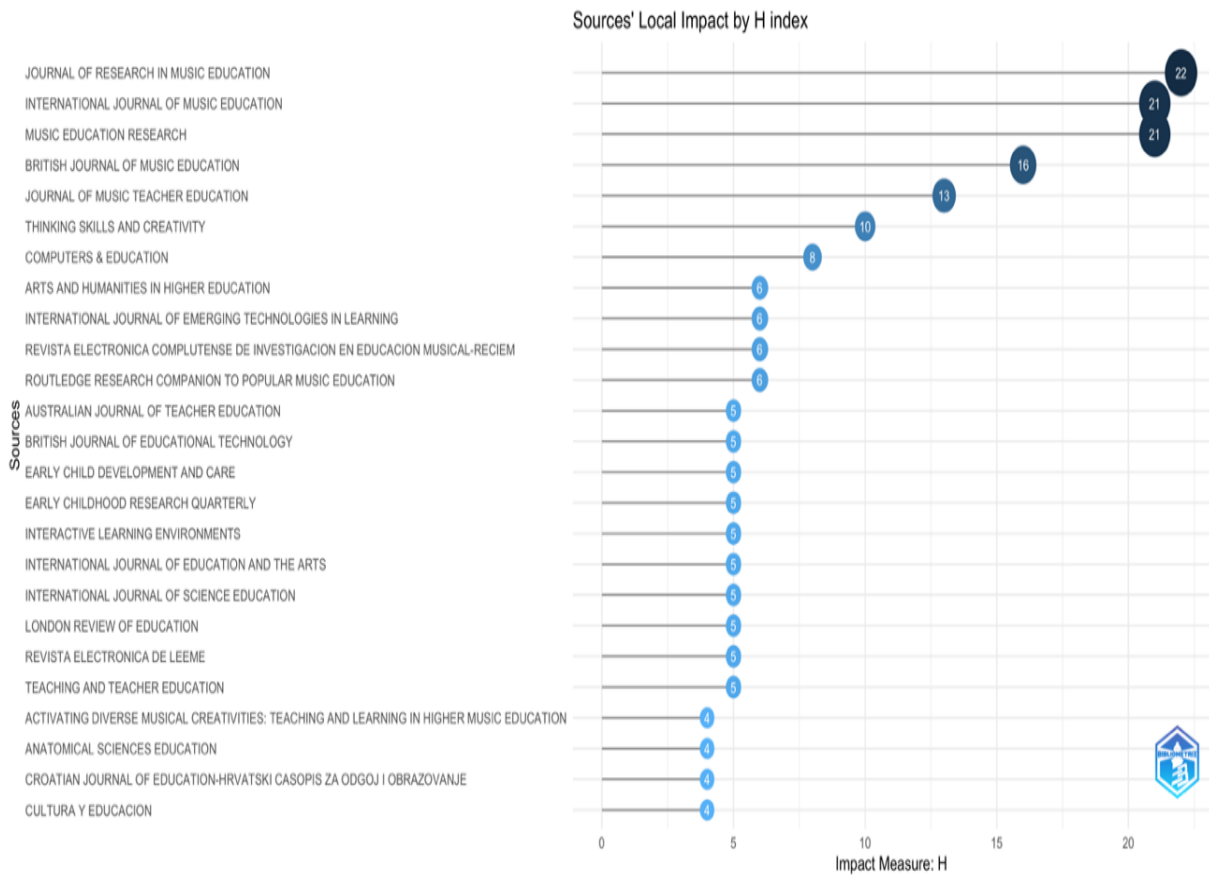
Bradford yasasına göre yapılan analiz sonucunda birinci bölgede etki değeri yüksek 4 adet dergi yer almaktadır. Araştırmada, müzik alanında en çok yayın dergiler incelendiğinde; ilk sırada "International Journal of Music Education" dergisinin yer aldığı görülmektedir. En çok yayın yapan diğer dergilere bakıldığında ise sırasıyla "Music Education Research", "Journal of Research in Music Education",

"British Journal of Music Education" ve "Journal of Music Teacher Education" dergilerinin yer aldığı belirlenmiştir.

Çizelge 2. Müzik Eğitimi alanında yayın yapan dergilerin yıllara göre yayın sayısı

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
International Journal of Music Education	22	47	78	111	146	186	222	260	294	319	370	385
Music Education Research	23	47	75	101	121	150	191	229	258	300	334	339
Journal of Research In Music Education	20	44	70	97	118	137	157	175	192	214	238	248
British Journal Of Music Education	23	42	57	72	89	106	122	138	156	168	189	193
Journal of Music Teacher Education	11	23	36	54	73	88	103	122	139	157	177	180

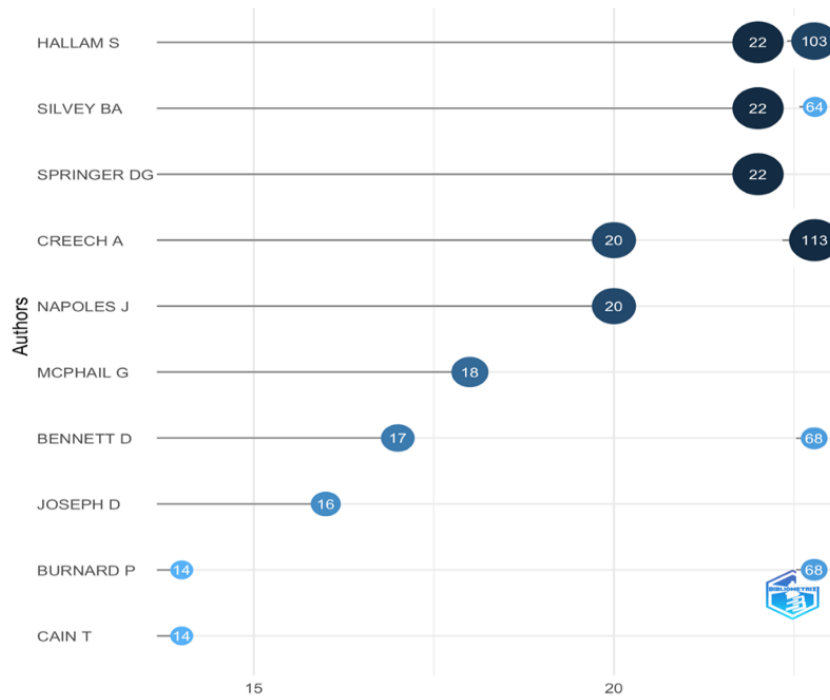
Tablo 2 de görüldüğü üzere Bradford yasası dahilinde en yüksek yayın sayısına sahip dergiler her geçen yıl bir öncekine göre daha yüksek sayıda bilimsel çalışma yayınlamış ve etkinliklerini sürdürmeye devam etmişlerdir. Dergilerin yayın sayılarına göre kaynak gösterimlerine ilişkin değerler incelendiğinde ise aynı dergilerin müzik eğitimi alanında en yüksek H-indeks değerlerine sahip oldukları görülmektedir.



Şekil 5. Dergilere ait H-İndeks değerleri

4. Alana katkı sağlayan yazarların etki değerleri düzeyi

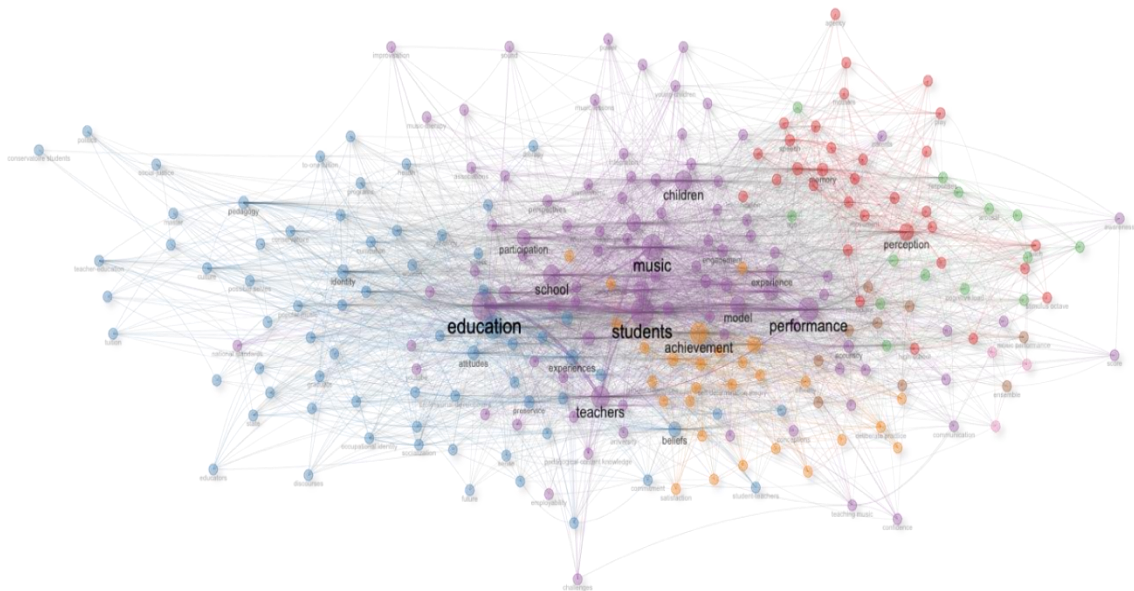
Müzik eğitimi alanında yayın yapan yazarlar ve yapmış oldukları yayınlara aldıkları atıf sayıları incelendiğinde ilk on sıra içerisinde Hallam, Silvey ve Springer'in ilk sırada yer aldıkları ve yirmi ikişer yayınlarının olduğu, en çok atıf alma sıralamasında ise ilk sırada Creech (113 adet), ikinci sırada Hallam (103 adet) ve üçüncü sırada Carey'in (72) yer aldığı belirlenmiştir. Yayın sayısında ilk on sıra içerisinde yer alan Silvey (64) atıf sıralamasında altıncı sırada, Bennett ve Bulnard ise beşinci sırada yer almıştır. Müzik eğitimi alanı dışında alan çalışmalarında en çok alıntı yapılan çalışmanın [Krischner \(2017\)](#) tarafından yayınlanan öğrenme stillerinin yaygınlaşması mitinin durdurulması gerektiği konu başlıklı makalenin olduğu, müzik eğitimi alanında yapılan çalışmalarda 161 adet atıf aldığı belirlenmiştir.



Şekil 6. Yazarların yayın sayıları ve almış oldukları atıflar

5. Bilimsel makalelerin tema ve anahtar kelimelere göre yayımları nasıldır?

Müzik eğitimi alanına ilişkin yapılan çalışmalarda son on yıl içerisinde en çok kullanılan temalar incelendiğinde, eğitim-müzik-öğrenci, başarı-motivasyon-strateji, dizayn-yaş-tepki, doğrulama ve algı-pedagoji-kimlik kategorilerinde yayınların birleştiği, 2012-2018 yılları arasında yapılan çalışmalarda destek, eğitim, yaratıcılık, başarı, pedagoji, müzik eğitimi, dizayn, çocuk, algılama ve tepki temalarına yer verilirken, 2019-2023 yılları arasında eğitim, müzik, performans, cinsiyet, katılım, lise ve kendini gerçekleştirme teorisi temalarına çalışmalarda çoğunlukla yer verildiği belirlenmiştir.



Şekil 7. Yayınlara ait tema haritası

Yayınların başlıklarında kullanılan kelime trendleri incelendiğinde ise 2022 yılında müzikal gelişim, profesyonel eğitim ve uzaktan eğitim kelimelerinin yer aldığı, 2021 yılında yaratıcı düşünce ve covid pandemisi kelimelerinin yer aldığı, 2020 yılında ilköğretim, kültürel duyarlık ve müzik okulu kelimelerinin yer aldığı, 2019 yılında popüler müzik, okul müziği ve müzik eğitimcileri kelimelerinin yer aldığı, 2018 yılında müzik eğitimi ve müzik öğretmenleri kelimelerinin yer aldığı, 2017 yılında müzik öğrencileri, müzik sınıfı ve müzik öğretimi kelimelerinin yer aldığı, 2016 yılında eğitim bölümleri, sanat eğitimi ve müzik

müfredatı kelimelerinin yer aldığı, 2015 yılında çalgı, içerik analizi ve pilot çalışma kelimelerinin yer aldığı, 2014 yılında müzik öğrencileri, okul korusu ve boylamsal çalışma kelimelerinin yer aldığı belirlenmiştir. 2022 yılı bitimi ile geçmiş yıllarda yapılmaya başlanmış ve hala etkisi devam eden trend başlıklar incelendiğinde ise müzik öğretmeni ve informal müzik eğitimi başlıklarında çalışmaların eğilim gösterdiği görülmüştür.



Şekil 8. Yayınlar için anahtar kelime ve başlıklara ilişkin kelime bulutları

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgulardan hareketle, son 10 yıl içerisinde ulaşılan 49357 adet müzik alanına ait eserler alt sınırlandırmalar yapılarak 3080 adet çalışmaya indirgenmiş, müzik eğitimi alanında 2012-2023 yılları arasında 389 adet yayın ile 2017 yılında en çok üretim yapıldığı belirlenmiştir. 2012-2017 yılları arasında üretim bir önceki yıla göre artış göstererek doğrusal olarak kayda değer artışın olmasına rağmen 2017 yılından itibaren belirgin bir düşüş olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalara ilişkin elde edilen sayılarda düşüş yaşanmasına rağmen 2017 yılı sonrası yayınlanan çalışma sayıları 2012-2017 yılları arasında yapılan bilimsel yayınlardan daha fazla olduğu ve 2020 yılı itibari ile tekrar yükselişe geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma yapılan yıllar arasında yazar sayısına göre düşen yayın sayısı ise 0,79 olarak belirlenmiştir. Bu veriden yola çıkarak, müzik eğitimi alanında yayınlanan makalelerin sayısı potansiyel yazarların sayısı dikkate alındığında oldukça yetersiz olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuç, [Gustems-Carnicer ve Calderón-Garrido \(2014\)](#) tarafından müzik eğitimi alanında İspanya merkezli yapılan bibliyometrik çalışmada elde edilen yazar sayısına göre yayın sayısının yetersiz olduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Yapılan yayınların ülkelere göre dağılımları incelendiğinde, Amerika Birleşik Devletleri'nde müzik eğitimi alanında diğer ülkelere göre açık daha fazla yayın yapıldığı belirlenmiştir (%33,9). İkinci sırada yer alan İngiltere'de ilk sırada yer alan Amerika Birleşik Devletleri'nin yaklaşık üçte biri olarak toplam yayınların %13,4'ü oranında yayın olduğu belirlenmiştir. Üçüncü sırada yer alan İspanya'da müzik eğitimi alanında toplam yayınların %11,4'ü oranında yayına, dördüncü sırada Avustralya'da %9,7 oranında yayına ulaşılmıştır. İlk dört ülkenin toplam yayınlara göre oranına bakıldığında müzik eğitimi alanında yapılan yayınların yaklaşık olarak %70'inin bu ülkelerde üretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Müzik Eğitimi alanında ülkelerin üretkenliğinin incelendiği diğer araştırmalar ile elde edilen bu sonuç karşılaştırıldığında, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, İspanya ve Avustralya'nın en yüksek üretkenliğe sahip ülkeler olduğu sonucu [Marín-Suelves ve diğerleri \(2021\)](#), [Gustems-Carnicer ve Calderón-Garrido \(2014\)](#) ve [Anglada-Tort ve Sanfilippo \(2019\)](#) tarafından yapılan çalışmalarda da belirtilmiştir. Yine anılan çalışmalarda elde edilen iş birliğine ait sonuçlar bu çalışmanın verileri ile benzerlik göstermektedir. Ülkeler arası iş birliği verilerine bakıldığında ise çalışmaların dağılımları ile doğrusal olarak orantılı olduğu belirlenmiştir. Doğrusal olarak en üst sırada iş birliği Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan çalışmalarda olmasına rağmen ülkelerde yayınlanan toplam çalışma sayısına göre orantısız olarak bakıldığında Amerika Birleşik Devletleri sondan üçüncü sırada yer almaktadır (979 çalışmada 48 iş birliği, %4,9). Yapılan yayın sayısına oranlarda en yüksek iş birliği değerine sahip ülkenin Finlandiya olduğu sonucuna ulaşılmıştır (68 çalışmada 22 iş birliği, %32,4).

Bradford yasası doğrultusunda yapılan analizde müzik eğitimi alanında yapılmış çalışmaların dergilere dağılımı incelenmiş, en yüksek değere sahip olan dört derginin olduğu belirlenmiştir. İlk sırada "International Journal of Music Education", ikinci sırada "Music Education Research", üçüncü sırada

"Journal of Research in Music Education" ve dördüncü "British Journal of Music Education" dergilerinin analizde belirlenen çekirdek bölgede yer aldığı belirlenmiştir. Çekirdek bölgede yer alan dergilerin etki değerlerine bakıldığında ise en etkin derginin "Journal of Research in Music Education" olduğu, "International Journal of Music Education" ve "Music Education Research" dergilerinin de benzer şekilde müzik eğitimi alanında etki değerlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Galera ve Pérez (2008), Marín-Suelves ve diğerleri (2021) ve Anglada-Tort ve Sanfilippo (2019) yapmış oldukları çalışmalarda dergilerin etki değerlerini ortaya koyarak benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Müzik eğitimi alanında en fazla yayın yapan yazarların Hallam, Silvey, Springer ve Creech olduğu, bu yazarlar içerisinde etki değeri en yüksek yazarın Creech ve Hallam olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen veriler doğrultusunda müzik eğitimi alanında yapılan çalışmaların tematik haritaları incelendiğinde, genel olarak müzik eğitimi temasının çalışmalarda hakim olduğu, eğitim teması ile birlikte müzik psikolojisine ait algı, başarı ve tutum gibi davranışsal temaların çalışmalarda baskın olarak yer aldığı söylenebilir. 2012-2018 yılları arasında müzik eğitimi alanında daha çok davranışsal çalışmalara yer verilmişken 2019-2023 yılları arasında çalışmalarda daha çok eğitim teorileri ve performansın artırılması temaları kullanılmıştır.

Müzik eğitimi alanında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, müzik eğitimi anahtar kelimesinin haricinde en çok öğrenci, öğretmen, algılama, başarı ve performans kelimelerinin çalışmalarda kullanıldığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmaların başlıkları incelendiğinde ise müzik eğitimi öğretmeni ve ilköğretim müzik öğretmeni kelimelerinin yer aldığı gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalarda küresel olarak meydana gelen olaylara kayıtsız kalınmamış ve pandemi dönemi içerisinde uzaktan eğitim, informal eğitim, video üzerinden eğitim gibi konu başlıklarında çalışmalar yapıldığı belirlenmiştir. Pandemi süreci bitimi itibari ile çalışmaların yönelimine bakıldığında müzik öğretmeni, müzik eğitimi ve informal müzik eğitimi başlıklarında yetenek, performans ve müzikal gelişim konularına yönelim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Anglada-Tort, M. & Sanfilippo, K.R.M. (2019). Visualizing Music Psychology: A Bibliometric Analysis of Psychology of Music, Music Perception, and Musicae Scientiae from 1973 to 2017. *Music&Science*, 2, 1-18. <https://doi.org/10.1177/2059204318811786>
- Bayrak, A. (2022). *Gerçekçi matematik eğitimi üzerine bir bibliyometrik çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya, Türkiye.
- Brittin, R. V. & Standley, J. M. (1997). Researchers in music education / therapy: Analysis of publications, citations, and retrievability of work. *Journal of Research in Music Education*, 45 (1), 145-160. <https://doi.org/10.2307/3345471>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Basım). Pegem Akademi.
- Demirel, S. & Terzioğlu, A.M. (2022). Instrument-Playing students' self-concepts. *Shanlax International Journal of Education*, 10 (1), s. 54-63. <https://doi.org/10.34293/education.v10iS1-Aug.5182>
- Galera, M. M. & Pérez, J. (2008). La investigación en educación musical en la base de datos ERIC. *Revista Electrónica de LEEME*, 22, 1-14. <http://hdl.handle.net/11441/16312>
- Gustems-Carnicer, J. & Calderón-Garrido, D. (2014). Estudio bibliométrico de los artículos de educación musical incluidos en DIALNET 2003- 2013. *Revista Electrónica de LEEME*, 33, 27-39. <http://hdl.handle.net/10550/63783>
- Hamann, D. L. & Lucas, K. V. (1998) Establishing journal eminence in music education research. *Journal of Research in Music Education*, 46 (3), 405-413. <https://doi.org/10.2307/3345552>
- Hernández, M., Lorenzo, O. & Herrera, L. (2006). La presencia de la educación musical en la base de datos ERIC: una exploración bibliométrica de las publicaciones indexadas desde 1994 a 2004. *Eufonia*, 38, 112-119. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/137101>
- Jorquera, M. C. (2017). Las buenas prácticas como reflejo del estado de la educación musical: una revision bibliográfica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 71-83. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p071-083>

- Karaca, A. & Akbaba, B. (2021). Vatandaşlık eğitimine yönelik bibliyometrik araştırma: 1980-2020 yılları arasında yapılan çalışmaların analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 788-804. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-904375>
- Krischner, P.A. (2017). Stop propagating the learning styles myth. *Computer & Education*, 106, s. 166-171. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.006>
- Marín-Suelves, D., Gabarda, V. & Cuevas, N. (2022). Educación Musical y tecnología: tendencias en investigación. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 19, 275-286. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.74693>
- Minors, H. J. & Burnard, P. & Wiffen, C. & Shihabi, Z. & Van Der Walt, J. S. (2017). Mapping trends and framing issues in higher music education: Changing minds/changing practices. *London Review of Education*, 15 (3), s.457-473. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.3.09>
- Morales, Á., Ortega, E., Conesa, E. & Ruiz-Esteban, C. (2017). Análisis bibliométrico de la producción científica en Educación Musical en España. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (268), 399-414. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-07>
- Toprakçı, E. (2016). Eğitimbilim Pedandragoji. içinde *Eğitimbilim Pedandragoji*, 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi
- Toptaş, B & Güler, E. (2022). Türkiye’de müzik alanında yapılan bibliyografya çalışmalarının değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 8 (2), 128-139. <https://doi.org/10.22252/ijca.1206251>
- Turhal, E. & Varış, Y. (2022). Türkiye’de müzik ve değerler eğitimi konularında yapılmış çalışmaların bibliyometrik analizi. *Online Journal Of Music Sciences*, 7 (2), 264-283. <https://doi.org/10.31811/ojomus.1203790>
- Yarbrough, C. (1984) A Content Analysis of the Journal of Research in Music Education, 1953-1983. *Journal of Research in Music Education*, 32, 213-222. <https://doi.org/10.2307/3344920>
- Yılmaz, H., & Acar, Y. (2023). Bibliometric analysis of graduate theses on music culture in Türkiye. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 11 (1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.1232182>
- Yuan, Y., Jie, L. & Ke, J. (2023). *Visualization Analysis of Chinese Traditional Music Literature Based on CNKI in the Past Four Decades (1979–2019)*. Z. Zhan et al. (Eds.): ICBDIE 2022, AHCS 5, pp. 947–956, 2023. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-034-3_97

Development of the Self-Directed Learning Skills Scale in Distance Education¹

Zehra Yilmazer (PhD Stud.- Lect.)
Sivas Cumhuriyet University-Türkiye
ORCID: 0009-0005-4967-2689
zyilmazer@cumhuriyet.edu.tr

Assist. Prof. Dr. Şefik Kartal
Tokat Gaziosmanpaşa University-Türkiye
ORCID: 0000-0002-1448-0987
sefik.kartal@gop.edu.tr

Abstract

This study was conducted to develop a scale to measure middle school students' self-directed learning skills in distance education. The study was conducted with data collected from 399 secondary school students studying in 16 secondary schools in the central district of a province in the Central Anatolia Region in the 2021-2022 academic year. Data analysis included exploratory and confirmatory factor analyses for validity control, and Cronbach's Alpha coefficients for reliability control. As a result of the analyses, the (KMO) value was 0.865, the Bartlett's Test of Sphericity yielded a result of 1352.052. Moreover, the Bartlett's Test of Sphericity revealed a degree of freedom (sd) of 190 and significance ($p=0.000$). The ratio of the scale to the total variance explained was found to be 57.063%. As a result of the analyzes, the scale structure was transformed into a structure with 5 factors (dimensions) and 20 items. Item loadings ranged between .808 and .515. As a result of confirmatory factor analysis, the fit index values of the 20-item 5-dimensional model were (χ^2/sd (CMIN/DF) = 1.629, RMSEA= .060, CFI=.903, GFI=.874, IFI=.906) and the item factor loadings ranged between .446 and .817. According to the goodness of fit index results, it is possible to say that the model is compatible. The Cronbach's Alpha values of "The Self-Directed Learning Skills Scale in Distance Education" were 0.775 for self-control skills, 0.767 for learning skills, 0.667 for metacognitive awareness skills, 0.645 for identifying resources and 0.623 for sustaining the desire to learn. The Cronbach's Alpha value calculated throughout the scale is 0.868. In this context, it is seen that "The Self-Directed Learning Skills Scale in Distance Education" has a sufficient level of reliability for its factors and the overall scale.

Keywords: Self-directed learning, Distance education, Online learning, Scale



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 143-160

Research Article

Received: 2023-08-09

Accepted: 2023-09-18

Suggested Citation

Yilmazer, Z. & Kartal, Ş. (2023). Development of the self-directed learning skills scale in distance education, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 143-160. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1340111>

¹ This article was produced from the doctoral thesis conducted by the first author under the supervision of the second author at Tokat Gaziosmanpaşa University Graduate Education Institute.

Extended Abstract

Problem: Since the 19th century, with the impact of changes and developments in the world, especially in the fields of science and technology, students' learning periods have not been limited to the time they spend at school, but have continued throughout their lives and outside of school (Topdağı & Ersoy, 2021; Özer, 2004). It is possible to call the current century as the information age in which the changes in information technologies determine the social, economic and scientific aspects of human beings (Demir, 2014). Today, the face of education is also changing with the effect of information technologies that are constantly changing and developing. With the development of internet technology, time and space limitations in education have been eliminated and distance education services, which have jumped many dimensions from the past to the present, have increased (Kırık, 2014). Distance education, which is defined in many ways, is, in the most general sense, an education model in which the necessity of students and teachers being in the same environment is eliminated (İşman, 2011).

In the literature, researchers have frequently mentioned the importance of students' self-direction of their own learning in the distance education process and emphasized that this is one of the most important factors that increase the success of distance education (Hartley & Bendixen, 2001). It is only possible for the learner to direct his/her own learning when he/she has self-directed learning skills. Self-directed learning, which enables learners to acquire lifelong learning skills, leads them to discover their own learning strategies and thus helps them learn more easily (Du, 2012).

In recent years, with the emphasis on the constructivist learning approach in education and the principle of learning by doing and experiencing as a part of it, the concept of self-directed learning has taken its place as a frequently encountered concept in the educational process (Salas, 2010). One of the most frequently encountered definitions of self-directed learning is Knowles's definition. According to Knowles (1975), self-directed learning is defined as "a process in which learners, with or without assistance, take the initiative in using primary or secondary resources to diagnose their needs, identify their goals, select and apply appropriate strategies for learning, and evaluate their learning outcomes". In self-directed learning, the responsibility for learning is removed from the teacher, who can be defined as the source, and the responsibility now passes to the individual (Tekkol & Demirel, 2018). In this context, Knowles (1975) likens self-directed learning to "the struggle for survival". The middle school student is ripe for experience and ready to participate in educational life as a lifelong learner (Taylor, 1995). Therefore, determining the self-directed learning skill levels of middle school students will reveal their qualifications as lifelong learners. At the same time, it is important for learners to receive self-directed learning skills training in this direction from an early age for the self-directed learner profile that is actually targeted in higher education levels and adult education. Determining the self-directed learning skill levels of secondary school students and supporting the self-directed learning skills of students with low skill levels will increase success in education.

In the literature, studies on self-directed learning are generally conducted with university students, while studies with students at other educational levels are limited. Among the scales developed for self-directed learning (Abd El-Fattah, 2010; Acar, 2014; Alkan and Erdem, 2013; Aydede and Kesercioğlu, 2009; Fisher, King and Tague, 2001; Guglielmino, 1977; Lounsbury, Levy, Park, Gibson and Smith, 2009; Oddi, 1984; Stockdale and Brockett, 2010; Teng, 2005; Teo, Chee, Beng, Sing, Ling and Mun, 2010; Williamson, 2007) it was seen that these scales were developed either to measure students' readiness for self-directed learning, to measure self-directed learning skills in the formal education process, or to measure self-directed learning skills in certain specific areas. The fact that no scale developed to measure the self-directed learning skills of secondary school students in distance education process was found during the literature review makes this research important.

Method: The research was conducted with the data collected from 399 secondary school students attending in 16 secondary schools in the central district of a province in the Central Anatolia Region in the 2021-2022 academic year. It is thought that having self-directed learning skills will prevent many problems that may be encountered in the distance education process. For this purpose, it is important to develop a measurement tool with high psychometric qualities. In this study, a scale that can measure

the self-directed learning skills of middle school students studying distance education was developed. The scale development process started with a literature review.

While creating the item pool of "The Self-Directed Learning Skills Scale in Distance Education", the related literature was reviewed after the student interviews (Alkan, 2012; Artsın, 2018; Aşkın, 2015; Aydede and Kesercioğlu, 2012; Gedik, 2022; Hewitt-Taylor, 2001; Karagülle and Berkant, 2022; Karataş and Başbay, 2014; Kell and Deursen, 2003; Mok and Lung, 2005; Oladoke, 2006; Özcan, 2015; Receptoğlu, 2021; Sirakaya, Sirakaya and Çakmak, 2015; Şahin and Erden, 2009; Şahin, 2010; Tekkol and Demirel, 2018; Ulusoy and Karakuş, 2018; Yenilmez and Şan, 2008; Yılmazsoy and Kahraman, 2019). After the literature review, an item pool consisting of 62 items was created by utilizing the theoretical background, similar scales (Abd El-Fattah, 2010; Acar, 2014; Alkan and Erdem, 2013; Aydede and Kesercioğlu, 2009; Fisher, King and Tague, 2001; Guglielmino, 1977; Lounsbury, Levy, Park, Gibson and Smith, 2009; Oddi, 1984; Stockdale and Brockett, 2010; Teng, 2005; Teo, Chee, Beng, Sing, Ling and Mun, 2010; Williamson, 2007) and the six-item general framework obtained from student interviews.

In order to ensure content validity, expert opinions were sought and necessary arrangements were made in line with the opinions and suggestions received. In line with the expert opinions, 22 items were removed from the scale. In addition, the draft scale consisting of 40 items was prepared by making the necessary arrangements in line with the expert feedback. Factor analysis technique was used to determine the construct validity of "The Self-Directed Learning Skills Scale in Distance Education". In the process of developing the scale, exploratory and confirmatory factor analyses were used to test the construct validity and the scale was found valid. In this context, in the scale development process, the structure of the measurement tool was formed by applying the exploratory factor analysis technique. Confirmatory factor analysis technique was used to test the accuracy of this structure.

The draft form of "The Self-Directed Learning Skills Scale in Distance Education" consisted of 40 items. Therefore, it was necessary to conduct the analysis on a sample between 200 and 400 students. In this context, data collection was performed on 226 students for the exploratory factor analysis of the scale. The items were organized in a 5-point Likert type structure as "strongly disagree (1), disagree (2), moderately agree (3), agree (4), strongly agree (5)".

In the process of developing "The Self-Directed Learning Skills Scale in Distance Education", Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test of Sphericity were performed to estimate the suitability of the data for factor analysis. As a result of the analysis, Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) value was 0.865 and Bartlett's Test of Sphericity result was 1352.052. In addition, Bartlett's Test of Sphericity showed a degree of freedom (sd) of 190 and significance ($p=0.000$). It can be stated that the results obtained in terms of KMO and Bartlett's Test of Sphericity are suitable and sufficient for factor analysis.

In this study, principal component analysis (PCA), one of the factor extraction techniques frequently used in the scale development process in the literature, and varimax, one of the rotation techniques, were preferred. During the exploratory factor analysis process, items that were not suitable for the scale structure were removed from the scale structure for the reasons justified in the literature. The items were discarded one by one and the analysis was repeated after each item discard and the structure was checked. As a justification for item discarding, overlapping items and the total variance explained by an item were considered. Another reason for dropping an item was the number of items forming the factor (dimension). In this context, in the process of exploratory factor analysis, firstly, items with a total variance value below 0.40 (4 items), items with overlapping items (13 items) and finally items forming a dimension with only 2 items and 1 item (3 items) were removed from the scale respectively. After each item removal, the structure formed was checked and the analysis continued until no item was found suitable for the reason for item removal. The total variance explained in this study was 57.063%. In the study, exploratory factor analysis was started with a draft scale containing 40 items. As a result of the analysis, the scale structure was transformed into a structure with 5 factors (dimensions) and 20 items. Item loadings ranged between .808 and .515.

In the process of developing "The Self-Directed Learning Skills Scale in Distance Education", confirmatory factor analysis techniques were used to test the accuracy of the structure that emerged after exploratory factor analysis. Confirmatory factor analysis was conducted with the data collected from

a different group other than the exploratory factor analysis sample. In this context, the data obtained from 173 participants during the scale development process were used in confirmatory factor analysis.

Findings: For confirmatory factor analysis, the frequently preferred SPSS AMOS data analysis program was used. The scale consisted of 5 dimensions and 20 items. The analysis was repeated by creating covariance between the items in the same dimension (M38-M26, M9-M10) which were thought to be related. As a result of the analysis, the factor loadings of the items ranged between .446 and .817. The results of the analysis were examined to obtain findings regarding the validation of the scale structure. In this study, reliability calculation method based on internal consistency was preferred. The Cronbach's Alpha values of "The Self-Directed Learning Skills Scale in Distance Education" were 0.775, 0.767, 0.667, 0.645 and 0.623 for the factors, respectively. The Cronbach's Alpha value calculated throughout the scale was calculated as 0.868. In this context, it is seen that "The Self-Directed Learning Skills Scale in Distance Education" has a sufficient level of reliability for its factors and the overall scale.

Suggestions: With "The Self-Directed Learning Skills Scale in Distance Education", it can be investigated whether self-directed learning skills change in the distance education process in terms of variables such as different educational levels and different demographic characteristics. The validity and reliability studies of the research can be conducted again and "The Self-Directed Learning Skills Scale in Distance Education" can be used as a data collection tool in studies to determine the self-directed learning skill levels of students studying at different educational levels in the distance education process.

Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması²

Zehra Yilmazer (Doktora Öğr.- Öğr. Gör.)

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi-Türkiye

ORCID: 0009-0005-4967-2689

zyilmazer@cumhuriyet.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Şefik Kartal

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi- Türkiye

ORCID: 0000-0002-1448-0987

sefik.kartal@gop.edu.tr

Özet

Bu araştırma, uzaktan eğitim sürecinde ortaokul öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerini ölçmeye yönelik ölçek geliştirmek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir ilin merkez ilçesindeki 16 ortaokulda öğrenim gören 399 ortaokul öğrencisinden toplanan verilerle yürütülmüştür. Veri analizinde geçerlilik kontrolü amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri birlikte yapılırken, güvenirlik kontrolü amacıyla Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Analizlerin uygulanması sonucunda Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri 0.865 ve Bartlett Küresellik testi sonucu 1352.052 olarak elde edilmiştir. Ayrıca Bartlett Küresellik testi serbestlik derecesi (sd) 190 ve anlamlılık ($p=0.000$) gösterdiği görülmüştür. Ölçeğin açıklanan toplam varyansa oranı %57.063 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda ölçek yapısı 5 faktörlü (boyutlu) ve 20 maddenin bulunduğu bir yapıya dönüşmüştür. Madde yük değerleri .808 ile .515 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu 20 maddelik 5 boyutlu modelin uyum indeksi değerleri (χ^2/sd (CMIN/DF) = 1.629, RMSEA= .060, CFI=.903, GFI=.874, IFI=.906) olup; madde faktör yüklerinin .446 ile .817 arasında değiştiği görülmüştür. Uyum iyiliği indeksi sonuçlarına göre modelin uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. "Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği"nin Cronbach Alpha değerleri; öz-kontrol becerileri için 0.775; öğrenme becerileri için 0.767; üst-bilişsel farkındalık becerileri için 0.667; kaynak belirleyebilme için 0.645 ve öğrenme isteğini sürdürebilme için 0.623'tür. Ölçek genelinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri ise 0.868'dir. Bu bağlamda "Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği"nin faktörleri ve ölçek geneli için bakıldığında yeterli güvenirlik düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz-yönetimli öğrenme, Uzaktan eğitim, Çevrimiçi öğrenme, Ölçek.



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 143-160

147

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-08-09

Kabul: 2023-09-18

Önerilen Atıf

Yilmazer, Z. & Kartal, Ş. (2023). Uzaktan eğitimde öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 143-160. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1340111>

² Bu makale, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yüzyılı; bilişim teknolojilerinde gerçekleşen değişimin insanın hem toplumsal hem de ekonomik ve bilimsel yönünü belirlediği bilgi çağı olarak adlandırmak mümkündür (Demir, 2014). Sürekli değişim ve gelişim gösteren bilişim teknolojilerinin etkisiyle günümüzde eğitimin çehresi de değişim göstermektedir (Ergun ve Ersoy, 2014; Güney ve Mete, 2022; Kanmaz ve Uyar, 2016). 19. yüzyıldan itibaren dünyada özellikle bilim ve teknoloji alanlarında gerçekleşen değişimler ve gelişmelerin etkisiyle öğrencilerin öğrenme süreleri okulda geçirdikleri zamanla sınırlı kalmayarak yaşam boyunca, okul dışında da devam eder hale gelmiştir (Topdağı ve Ersoy, 2021; Özer, 2004). İnternet teknolojisinin gösterdiği gelişim ile eğitimde zaman ve mekân sınırlamaları ortadan kalkarak, geçmişten günümüze eğitimin giderek daha fazla uzaktanlaşmasına yol açmıştır (Kırık, 2014; Toprakçı, 2017). Birçok şekilde tanımlanan uzaktan eğitim en genel anlamda, öğrenci ve öğretmenin aynı ortamda olma zorunluluğunun ortadan kalktığı bir eğitim modelidir (İşman, 2011). Uzaktan eğitim, internet alt yapısını kullanan, eğitimin organize edilmesini sağlayarak öğrencilerin hem bireysel hem de toplu olarak eğitim almalarını sağlayan, derslerin canlı olarak veya kaydedilen halinin daha sonra izlenmesine olanak sağlayan, yazılı, sesli ve görüntülü anlık veya gecikmeli şekilde iletişim çeşitliliği sunan bir eğitim yöntemidir (Ersoy, 2021). Uzaktan eğitim sürecinde, öğretmenler ve öğrenciler fiziksel olarak aynı ortamı paylaşmasalar da her gün gelişen teknoloji ile eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürebilirler (Kavuk ve Demirtaş, 2021). Bu açıdan bakıldığında uzaktan eğitimi, farklı ortamlardaki bireylerin iletişim teknolojisi ve eğitim teknolojisi sayesinde eğitim alabilmesini sağlayan bir çözüm yolu olarak görmek mümkündür (Toprakçı, Hepsöğütü ve Toprakçı, 2021).

Uzaktan eğitim uygulamalarında gelişen teknolojilere pragmatist bir açıdan yaklaşılr (Dağlar, 2023). Disiplinler arası bir nitelik gösteren alan, öğrenci ve öğretmen arasında ortaya çıkması muhtemel zaman ve mekan sınırlılıklarını ortadan kaldırmayı amaçladığı gibi eğitimin bireyselleşmesini de besler (Bozkurt, 2017; Toprakçı ve Ersoy, 2008). Alanyazın çalışmalarında araştırmacılar, uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin kendi öğrenmesini yönlendirmesinin öneminden sıklıkla bahsederek bu durumun uzaktan eğitim başarısını artıran en önemli etkenlerden olduğu üzerinde durmuşlardır (Hartley ve Bendixen, 2001; Toprakçı, 2008). Öğrencinin kendi öğrenmesini yönlendirebilmesi ancak öz-yönetimli öğrenme becerisine sahip olduğunda mümkündür. Öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme becerisi kazanmalarını sağlayan öz-yönetimli öğrenme becerisi, onları kendi öğrenme stratejilerini keşfetmeye yönlendirmekte ve böylece daha kolay öğrenmelerine yardım etmektedir (Du, 2012).

Eğitim sistemi artık öğretmeden çok öğrenmeye odaklanmıştır. Öğrenme teorisindeki gelişmeler, öğrenmenin doğasını ve öğrenenin algısını değiştirmiştir (Peraya, 1995). Son yıllarda eğitimde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ve bunun bir parçası olarak yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin üzerinde durulmasıyla birlikte öz-yönetimli öğrenme kavramı da eğitim öğretim sürecinde sıklıkla karşılaşılan bir kavram olarak yerini almıştır (Salas, 2010). Öz-yönetimli öğrenme ile ilgili yapılan tanımlar içerisinde en sık karşılaştığımız tanımlardan biri Knowles'ın tanımıdır. Knowles'e (1975) göre öz-yönetimli öğrenme, "öğrenenlerin yardım alarak ya da almayarak, ihtiyaçlarını teşhis etme, hedeflerini belirleme, öğrenirken kendilerine uygun stratejileri seçme-uygulama ve öğrenme çıktılarını değerlendirme için birincil veya ikincil kaynakları kullanmada inisiyatif aldıkları bir süreç" olarak tanımlanmaktadır. Öz-yönetimli öğrenmede, öğrenmenin sorumluluğu kaynak olarak tanımlanabilecek olan öğretenden çıkar ve artık sorumluluk bireye geçer (Tekkol ve Demirel, 2018). Knowles (1975) bu bağlamda öz-yönetimli öğrenmeyi "hayatta kalma çabası"na benzetmektedir. Nitekim değişen ve dönüşen dünyada hayatta kalabilmek adına kişinin kendine yetebilir hale gelmesi bir zorunluluk halini almıştır. Öz-yönetimli öğrenmede öğrenciler öncelikle öğrenme birimine duydukları ihtiyacı fark eder, bu ihtiyaca cevap arar ve öğrenme hedefi oluştururlar. Bu hedefi gerçekleştirmek için uygun strateji ve kaynak seçimini yaparak süreci devam ettirirler. Son olarak da belirledikleri hedefe ne kadar ulaştıklarını saptar, kendi kendilerini değerlendirerek öğrenme sürecini sonlandırırlar. Ortaokul öğrencisi, deneyim için olgunlaşmıştır ve yaşam boyu öğrenen olarak eğitim-öğretim hayatına katılmaya hazırdır (Taylor, 1995). Bu nedenle ortaokul öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme beceri düzeylerinin belirlenmesi yaşam boyu öğrenen olarak niteliklerini ortaya koyacaktır. Aynı zamanda daha üst eğitim kademelerinde ve yetişkin eğitiminde asıl hedeflenen öz-yönetimli öğrenen profili için öğrenenlerin daha küçük yaşlardan itibaren bu doğrultuda öz-yönetimli öğrenme beceri eğitimi almaları önemlidir. Ortaokul öğrencilerinin öz-yönetimli

öğrenme beceri düzeylerinin belirlenmesi ve düşük beceri düzeyine sahip öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin desteklenmesi eğitimde başarıyı artıracaktır.

Öz-yönetimli öğrenme alanında yapılan araştırmalar çoğunlukla yetişkin özelliği olarak ele alınıp, bu alandaki projelerin kalitesi ve denek gruplarıyla ilgili eleştirilerin çoğalması ile bazı sosyal grupların bu alandaki çalışmaları hız kazanmıştır (Brookfield, 1995). Bu nedenle özellikle son yıllarda öz-yönetimli öğrenme üzerine farklı eğitim kademelerinde yapılan araştırmalarda bir artış olduğu görülmekle birlikte ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir.

Alanyazında öz-yönetimli öğrenme ile ilgili araştırmalar genellikle üniversite öğrencileri ile yapılırken, diğer eğitim seviyesindeki öğrencilerle yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Öz-yönetimli öğrenme için geliştirilen ölçeklerden (Abd El-Fattah, 2010; Acar, 2014; Alkan ve Erdem, 2013; Aydede ve Kesercioğlu, 2009; Fisher, King ve Tague, 2001; Guglielmino, 1977; Lounsbury, Levy, Park, Gibson ve Smith, 2009; Oddi, 1984; Stockdale ve Brockett, 2010; Teng, 2005; Teo, Chee, Beng, Sing, Ling ve Mun, 2010; Williamson, 2007) incelendiğinde, bu ölçeklerin ya öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarını ölçmek için ya örgün eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerini ölçmek için ya da belirli özel alanlardaki öz-yönetimli öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirildiği görülmüştür. Alanyazın incelemesi sırasında uzaktan eğitim sürecindeki ortaokul öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen bir ölçeğe rastlanmamış olması yapılan araştırmayı önemli kılmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma, uzaktan eğitim sürecinde ortaokul öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmış olan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

1. Çalışma Grubu

"Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" taslak formu 40 maddeden oluşmaktadır. Yaygın olarak kabul edilen ve çalışmalarda tercih edilen örneklem belirleme tekniği taslak ölçekte bulunan madde sayısının 5 katı ile 10 katı arasında bir örneklem büyüklüğüne ulaşma yönündedir (Büyüköztürk, 2002; Güngör, 2016). Dolayısıyla 200 ile 400 arasında bir örneklem üzerinden analizin yapılması gerekliliği bulunmaktadır. Yapı geçerliliğinin incelenmesi aşamasında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri iki ayrı grup ile yürütülmüştür. Bu bağlamda "Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" açıklayıcı faktör analizi için 226 öğrenci (135'i kadın, 91'i erkek ve bunların 51'i 8.sınıf, 55'i 7. sınıf, 56'sı 6. sınıf ve 64'ü 5. sınıf) üzerinden veri toplama işlemi yapılırken, bu grupta yer almayan 173 katılımcıdan (95'i kadın, 78'i erkek ve bunların 40'ı 8. Sınıf, 40'ı 7. Sınıf, 45'i 6. Sınıf ve 48'i 5. sınıf) elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizinde kullanılmıştır.

2. Veri Toplama Araçları

Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği: Bir ölçeği oluşturacak maddeler, katılımcılara verecekleri cevaplarda alternatif bulabilecekleri şekilde yazılmalıdır ayrıca madde havuzu oluşturulurken madde sayısının mümkün olduğunca fazla yazılması, maddelerin yetersiz kalmasına engel olmak için tercih edilmelidir (Slavec ve Drnovsek, 2012). Bu görüşe uygun olarak madde havuzu oluşturulurken alanyazın doğrultusunda ölçek maddelerinin kapsayıcı çeşitlilikte olması tercih edilmiştir. Madde havuzu oluşturulurken öncelikle 25 ortaokul, öğrencisine (altı 5. sınıf, dört 6. sınıf, altı 7. sınıf, dokuz 8. sınıf öğrencisi) öğrencilerin uzaktan eğitime katıldıkları süreçte sergiledikleri öz-yönetimli öğrenme becerilerine dair ipuçları almak amacıyla yapılandırılmamış görüşme yöntemi kullanılarak sorular sorulmuştur. Yapılandırılmamış görüşmede kişi görüşmenin yapıldığının farkına varmayabilir, sorular görüşme esnasında belirlenir yani önceden hazırlanmamıştır (Karasar, 2006). Bu çalışmada görüşmenin seyrine göre ortaya çıkan ve uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin öğrencilere yöneltilen sorular aşağıda sunulmuştur:

Uzaktan eğitim aldığınız süreçte;

- Öğrenme ihtiyaçlarınızı kendi kendinize belirleyebildiniz mi? Bunu ne şekilde sağladınız? Bu durum için yardım almanız gerekti mi?

- Derslere katılım motivasyonunuzu neler etkiledi? Kendi isteğinizle mi, kendinizi mecbur hissettiğiniz için mi katıldınız? Bu süreçte ailenizin ya da öğretmeninizin derse devamınızı kontrol etmesi derslere katılmanızda etkili oldu mu?
- Dersleriniz için kaynak kullanmanız gerektiğinde bu seçimi siz mi yaptınız yoksa öğretmeninizin kullandığı kaynaklarla mı sınırlı kaldınız?
- Öğrenme hedeflerinizi kendiniz mi belirlediniz yoksa sadece derslerde anlatılanlarla yetinip sınavlarda geçer not almayı düşünerek mi çalıştınız?
- Derslerde anlatılanları nasıl daha kalıcı ve doğru öğreneceğinizi belirlemek için farklı yollar denediniz mi?
- Anlatılan bir konuyu öğrenip öğrenmediğinizi nasıl anladınız? Yeterince öğrendiğinizi kendiniz mi karar verdiniz yoksa öğretmeninizin veya ailenizin görüşleri mi etkili oldu?

Öğrencilerle yapılan yapılandırılmamış görüşme sonucunda öz-yönetimli öğrenmeye ilişkin altı maddelik genel çerçeve belirlenmiştir. Bu çerçeve şu şekildedir; öğrenmek için girişimde bulunabilme, yardım alarak veya almayarak öğrenme ihtiyaçlarını farkedebilme, öğrenme için hedef belirleyebilme, öğrenme için kaynak (kişi, kitap) seçebilme, uygun öğrenme stratejisini seçerek uygulamaya koyabilme ve öğrenme çıktılarını değerlendirebilme.

"Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği"nin madde havuzu oluşturulurken öğrenci görüşmelerinin ardından ilgili alanyazın taranmıştır (Alkan, 2012; Artsın, 2018; Aşkın, 2015; Aydede ve Kesercioğlu, 2012; Gedik, 2022; Hewitt-Taylor, 2001; Karagülle ve Berkant, 2022; Karataş ve Başbay, 2014; Kell ve Deursen, 2003; Mok ve Lunk, 2005; Oladoke, 2006; Özcan, 2015; Recepoğlu, 2021; Sırakaya, Sırakaya ve Çakmak, 2015; Şahin ve Erden, 2009; Şahin, 2010; Tekkol ve Demirel, 2018; Ulusoy ve Karakuş, 2018; Yenilmez ve Şan, 2008; Yılmazsoy ve Kahraman, 2019). Alanyazın taraması sonrasında kuramsal altyapı, benzer ölçekler (Abd El-Fattah, 2010; Acar, 2014; Alkan ve Erdem, 2013; Aydede ve Kesercioğlu, 2009; Fisher, King ve Tague, 2001; Guglielmino, 1977; Lounsbury, Levy, Park, Gibson ve Smith, 2009; Oddi, 1984; Stockdale ve Brockett, 2010; Teng, 2005; Teo, Chee, Beng, Sing, Ling ve Mun, 2010; Williamson, 2007) ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen altı maddelik genel çerçeveden yararlanılarak 62 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzunda yer alan maddelere ilişkin Türkçe eğitimi alanında lisansüstü eğitime devam eden bir öğretmenden dilsel yeterlilik ile ilgili görüş alınarak ifade ve anlatım bozuklukları giderilmiştir. Daha sonra bir sınıf eğitimi, beş eğitim programları ve öğretim alanında doktora derecesinde olan alan uzmanı ile dört ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenin uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda 22 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca uzman dönütleri doğrultusunda gerekli görülen düzenlemeler yapılarak 40 maddeden oluşan beşli likert tipi taslak ölçek hazırlanmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde de kullanılan yapı geçerliliği, hazırlanan taslak ölçek formunda yer alan maddelerin belirlenen özellikleri ne şekilde açıkladığı ve ne derece ölçtüğü ile ilgili istatistiksel bir çıkarım tekniğidir. Bu bağlamda ölçekten elde edilen sonuç ve bu sonucun ne ile bağlantılı olduğu test edilmektedir (Akyüz, 2018). Alanyazında yapı geçerliliği üzerine yapılan birçok tanım bulunmaktadır. Başol'a (2019) göre yapı geçerliliği; planlanan amaca yönelik ölçme aracını oluşturan parçaların birbirleriyle ilişkilerini dikkate alarak maddelerin belirli bir yapıyı sergileyip sergilemediklerinin incelenmesi şeklinde ifade edilmektedir. "Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği"nin yapı geçerliliğini belirleyebilmek amacı ile faktör analizi tekniği uygulanmıştır.

Faktör analizi, birbiri ile ilişkisi olduğu düşünülen değişkenlerin birleştirilmesi ile oluşan anlamlı değişken sayısını azaltmayı amaçlar (Büyüköztürk, 2002). Alan yazında faktör analizi açımlayıcı (keşfedici) faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi şeklinde ele alınarak ölçek geliştirme sürecinde kullanılmaktadır. "Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği"ni geliştirme sürecinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden yararlanılarak yapı geçerliliğinin testi sağlanmıştır. Bu bağlamda ölçek geliştirme sürecinde öncelikle açımlayıcı faktör analizi tekniği uygulanarak ölçme aracının yapısı oluşturulmuştur. Açımlayıcı faktör analizi yapı geçerliliğinin test edilmesi adına farklı disiplinlerde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Açımlayıcı faktör analizi kullanılarak mevcut yapıdaki değişkenlerin arasında bulunan ilişkilerden yararlanılarak yapı içerisinde faktör (boyut, gözlenemeyen gizli değişken) bulmak için kestirim yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Ayrıca boyutlar altında toplanan maddelerin ilgili boyutu ve genel yapıyı ne şekilde açıkladığı üzerine göstergeler elde edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2011).

"Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" için açılımlayıcı faktör analizi aşağıda verilen süreç takip edilerek gerçekleştirilmiştir.

- Açılımlayıcı faktör analizi örneklemini belirlemek ve veri toplanması,
- Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testlerine yönelik sonuçların bulunması,
- Açılımlayıcı faktör analizi desenlerinden biri olan "Temel Bileşenler Analizi" ile döndürme tekniklerinden biri olan "Varimax" seçiminin yapılması,
- Öz değeri 1'den büyük olan faktörlere dikkat ederek analizin gerçekleştirilmesi,
- Yapiya uymayan maddelerin ölçekten çıkarılması.

Açılımlayıcı faktör analizi tekniğinin uygulanması için örneklem büyüklüğü üzerinde alan yazında farklı görüşler bulunmaktadır. Fakat yaygın olarak kabul edilen ve çalışmalarda tercih edilen örneklem belirleme tekniği taslak ölçekte bulunan madde miktarının 5 ile 10 katı arasında olacak şekilde bir örneklem büyüklüğüne ulaşma yönündedir (Büyüköztürk, 2002; Güngör, 2016). "Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" taslak formu 40 maddeden oluşmaktadır. Dolayısıyla 200 ile 400 arasında bir örneklem üzerinden analizin yapılması gerekliliği bulunmaktadır. Bu bağlamda "Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" açılımlayıcı faktör analizi için 226 öğrenci üzerinden veri toplama işlemi yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi; açılımlayıcı faktör analizi sonrasında elde edilen yapının doğrulanması aşamasıdır (Geçkil ve Tikici, 2015). Doğrulayıcı faktör analizi, ortaya çıkan boyutlar arasındaki ilişkinin yeterliliğini, boyutların birbirleriyle ilişki durumunu, boyutlar arasındaki bağımsızlığı, boyutların ölçek yapısındaki yeterliliğini anlamak amacıyla uygulanan bir tekniktir (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013). "Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" geliştirme sürecinde açılımlayıcı faktör analizi sonrasında oluşan yapının doğruluğunun tespit edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi teknikleri kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, açılımlayıcı faktör analizi örnekleminin dışında farklı bir gruptan toplanan veriler ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda doğrulayıcı faktör analizinde 173 katılımcıdan toplanan veriler kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Kullanılan kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu form ile katılımcı öğrencilerin cinsiyet, sınıf, ailede öğrenim gören çocuk sayısı ve ailenin gelir düzeyi ile ilgili bilgiler elde edilmiştir. Bu formun başında da öğrencileri yapılan araştırma ile ilgili bilgilendirmek için araştırma konusunu içeren bir yönergeye yer verilmiştir.

3. Verilerin Analizi

"Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği"ni geliştirme aşamasında öncelikle normallik varsayımına dair çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasında yer almıştır. Büyüköztürk'e (2010) göre bu değerlerin -1 ile +1 arasında olmasını, verilerin normalden aşırı sapma göstermediğinin ispatı olarak değerlendirmek mümkündür. Ölçeğin aynı yapıda olup olmadığını tespit etmek için ise açılımlayıcı faktör analizi ile madde analizi yapılmıştır.

Temel bileşen analizlerinde açılımlayıcı faktör analizinde döndürme tekniğine karar verebilmek için faktörler arasındaki korelasyona bakılmış ve korelasyon katsayısının .30'dan küçük olması sebebiyle Varimax döndürme tekniği tercih edilmiştir. Bu teknikte faktör yüklerinin bağımsız olduğu ve faktörler arasındaki korelasyon değerinin de .30 'un altında olduğu varsayılır (Büyüköztürk, 2002). Araştırmanın analizlerinde IBM SPSS 22 istatistik paket programları kullanılmıştır. Açılımlayıcı faktör analizinden sonra veri toplama aracı farklı bir örneklem grubu üzerinde uygulanarak elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırma için Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurul Başkanlığından 30.11.2021 tarih ve 24/01-18 sayılı etik onay belgesi alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1. Ön Analizler:

"Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" ilk olarak 226 kişiye 40 madde olarak uygulanmıştır. Normallik varsayımından sonra veri setinin uç değerlerine ve doğrusallığına da bakılarak veri setinde aykırı bir durum olmadığı belirlenmiş ve doğrusallık kanıtlanmıştır.

2. Yapı Geçerliliği:

"Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği"nin yapı geçerliliğinin tespit edilmesi amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi:

"Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" geliştirme sürecinde Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testleri yapılarak elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu belirlenmeye çalışılmıştır (Yaşar, 2014). Uygulanan analize göre Kaiser -Mayer-Olkin (KMO) değeri 0.865 ve Bartlett Küresellik testi sonucu 1352.052 olarak elde edilmiştir. Ayrıca Bartlett Küresellik testi serbestlik derecesi (sd) 190 ve anlamlılık ($p=0.000$) gösterdiği görülmüştür. Kaiser'e (1974) göre KMO değerinin; $1.000 \leq KMO \leq 0.900$ arasında olması mükemmel uyum, $0.900 \leq KMO \leq 0.800$ aralığında olması iyi uyum olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda analiz sonucu ulaşılan KMO değerinin iyi uyum sergilediği görülmektedir. Bartlett testi için anlamlılık düzeyinin 0.001 ve altında olması faktör (boyut) çıkarılabileceğini ve normallik gösterdiğini ifade etmektedir (Başol, 2019). KMO ve Bartlett Küresellik testi açısından ulaşılan sonuçların faktör analizinde kullanılmaya uygun ve yeterli olduğu ifade edilebilir.

Açımlayıcı faktör analizinde uygulama sürecinde farklı faktör çıkartma yöntemleri uygulanabilmektedir. Bu araştırmada alan yazında ölçek geliştirme sürecinde sıklıkla kullanılan faktör çıkarma tekniklerinden temel bileşenler analizi (TBA) tercih edilmiştir. Başol'a (2019) göre; temel bileşenler analizi ölçek geliştirme çalışmalarında yoğunlukla kullanılır ve bir ölçek yapısının temel bileşenlerinin neler olduğunun keşfedilmesinde açıklayıcı sonuçlar verir. Açımlayıcı faktör analizi sürecinde faktör çıkarma tekniği seçiminin yanı sıra bir diğer seçim döndürme tekniği olarak ifade edilen seçimin yapılmasıdır. Döndürme işlemiyle faktörleşme sürecinde faktörlerin ve yüksek ilişki veren maddelerin gruplanması ve yorumlanması kolaylaşmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Bu araştırmada döndürme tekniklerinden varimax tercih edilerek uygulama yapılmıştır.

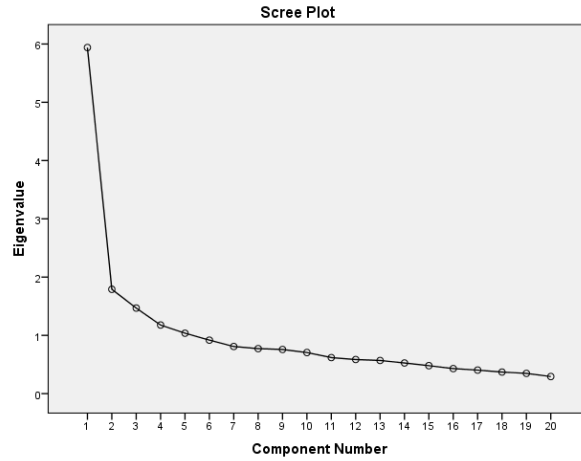
Açımlayıcı faktör analizi sürecinde ölçek yapısına uygun olmayan maddeler alan yazında gerekçelendirilen sebeplerle ölçek yapısından çıkarılmıştır. Madde atımı tek tek yapılarak her madde atımından sonra analiz tekrarlanarak yapının kontrolü sağlanmıştır. Madde atım gerekçesi olarak binişikli madde ve bir maddenin açıkladığı toplam varyans değerine bakılmıştır. Binişikli madde; bir maddenin farklı boyutlardaki yük değerlerinin arasındaki farkın 0.10'un altında olduğu maddedir (Mavili, Kesen ve Daşbaşı, 2014). Ölçek yapısında bir maddenin ortak varyans değerindeki çıkartma değeri, o madde ile açıklanan toplam varyansın değeridir. Bu değer 0.40 üzerinde olması ilgili maddenin gerekliliğine işaret etmektedir (Başol, 2019). Bir diğer madde atma gerekçesi ise faktörü (boyutu) oluşturan madde sayısıdır. Alan yazında ölçek yapısını oluşturan bir boyutta bulunması gereken madde sayısı hakkında farklı görüşler bulunmaktadır. Yapılan taramalarda genellikle bir boyutun en az 3 maddeden oluşması gerektiği görüşü hâkimdir (Başbay ve Kağnıcı, 2011; Ümmet, Ekşi ve Otrar, 2013). Bu bağlamda açımlayıcı faktör analizi sürecinde öncelikle açıkladığı toplam varyans değeri 0.40 altında olan (4 madde), binişikli konumda olan (13 madde) ve son olarak sadece 2 madde ve 1 madde ile boyut oluşturan maddeler (3 madde) ölçekten sırasıyla çıkarılmıştır. Her madde çıkarımından sonra oluşan yapı kontrol edilerek madde atım gerekçesine uygun madde bulunamayana kadar analize devam edilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sürecinde ölçekteki faktör sayısına karar vermekte ve faktörlerin (boyutların) açıkladığı varyans değerinin saptanmasına "öz değerler" yardımcı olmaktadır ve öz değeri 1'in üzerinde olan boyutların seçilmesi önerilmektedir (Başol, 2019). Bu araştırmada madde atımı sonrasında oluşan boyutların ve ölçek yapısının açıkladığı toplam varyansı ifade eden öz değerler tablosu Çizelge 1'de gösterilmektedir:

Çizelge 1. Boyutlar bazında ve ölçek genelinde toplam açıklanan varyans

Bileşenler	Öncelikli Öz Değerler			Çıkarılan Kareler Toplamı Yük Değerleri (Faktörler)		
	Toplam	Açıklanan Varyans Yüzdeliği	Açıklanan Yığılmalı Varyans Yüzdeliği	Toplam	Açıklanan Varyans Yüzdeliği	Açıklanan Yığılmalı Varyans Yüzdeliği
1. Faktör	5.939	29.697	29.697	2.683	13.415	13.415
2. Faktör	1.791	8.953	38.650	2.545	12.725	26.140
3. Faktör	1.468	7.342	45.992	2.221	11.106	37.246
4. Faktör	1.177	5.885	51.877	2.102	10.512	47.757
5. Faktör	1.037	5.186	57.063	1.861	9.306	57.063

Açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan yapının açıkladığı toplam varyans değerinin %40'ın üzerinde olması yeterli olarak görülmektedir (Geçkil ve Tikici, 2015). Yaşlıoğlu (2017) açıklanan toplam varyansın %50'nin üzerinde olmasının gayet ciddi bir oran olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada Çizelge 1'de görüldüğü üzere açıklanan toplam varyans oranı %57.063'tür. Bu oran ölçek yapısının istenilen özelliği yeterince ölçtüğüne dair geçerli bir kanıt oluşturmaktadır. Faktör sayısına karar vermekte kullanılabilecek bir yöntem de screeplot (yamaç grafiği) dir (Cattell, 1966). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan screeplot grafiği Şekil 1'de gösterilmektedir:



Şekil 1. Uzaktan eğitimde öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği ScreePlot grafiği

Şekil 1'de bulunan ScreePlot grafiği incelendiğinde bileşen sayısındaki (component number) beşinci kırılımdan sonra açıklanan varyans oranının düştüğü ve çizginin paralelleşmeye yaklaştığı görülmektedir. Bu durum yukarıda değerler tablosunda (Çizelge 1) bahsedildiği üzere birbirini tamamlayan farklı kanıtlar olarak ifade edilebilir. Ölçek geliştirme sürecinde uygulanan teknikler ve açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan ölçek yapısı Çizelge 2'de gösterilmektedir:

153

Çizelge 2. Uzaktan eğitimde öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği faktör yapısı

Madde No	Ortak Faktör Varyans Değeri	Ölçeğin Tek Faktörüne Ait Yük Değeri (Döndürme Yapmadan)	Bileşenler				
			1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör
M27	.606	.550	.752				
M15	.550	.533	.689				
M39	.593	.672	.669				
M38	.598	.733	.575				
M26	.460	.631	.515				
M9	.721	.566		.806			
M10	.581	.457		.689			
M18	.515	.603		.637			
M20	.551	.660		.569			
M19	.460	.620		.548			
M37	.683	.374			.808		
M36	.604	.600			.648		
M6	.463	.462			.637		
M5	.477	.394			.551		
M7	.567	.422				.732	
M21	.650	.582				.702	
M2	.560	.474				.674	
M30	.652	.317					.745
M32	.551	.416					.696
M29	.571	.607					.586

Çizelge 2'de "Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" faktör yapısı yer almaktadır. Araştırmada açımlayıcı faktör analizi 40 maddenin bulunduğu taslak ölçek ile yapılmaya başlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçek yapısı 5 faktörlü (boyutlu) ve 20 maddenin bulunduğu bir yapıya dönüşmüştür. Madde yük değerleri .808 ile .515 arasında değişmektedir.

Ölçeğin yapısını oluşturan faktörlerin madde içerikleri incelenerek faktörlerin isimlendirilmesi yapılmıştır. Faktörlerin isimlendirilmesi aşamasında, aynı faktörler altında bulunan maddelerin ortak

özelliklerinden yola çıkmak sürece yardımcı olur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Oluşan beş faktör; birinci faktör "Öz-kontrol Becerileri", ikinci faktör "Öğrenme Becerileri", üçüncü faktör "Üst-bilişsel Farkındalık Becerileri", dördüncü faktör "Kaynak Belirleyebilme" ve beşinci faktör "Öğrenme İsteğini Sürdürebilme" şeklinde isimlendirilmiştir.

Faktör analizi yapıldıktan sonra oluşan faktörler ve bu faktörleri oluşturan maddeler 40 maddelik taslak ölçekteki madde numaralarına uygun olarak aşağıda verilmiştir.

1. Faktör / Öz-Kontrol Becerileri

- M.15. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenmek için kendi kendimi motive edebilirim.
M.26. Uzaktan eğitim sürecinde öğrendiklerimin hangi düzeyde olduğunu söyleyebilirim.
M.27. Uzaktan eğitim sürecinde sınav için yeterli olacak kadar çalışırım.
M.38. Uzaktan eğitim yoluyla öğrendiklerimi düzenli olarak tekrar ederim.
M.39. Uzaktan eğitim sürecinde ne kadar öğrendiğimi değerlendirebilirim.

2. Faktör / Öğrenme Becerileri

- M.9. Uzaktan eğitim sürecinde konuları öğrenmek kolaydır.
M.10. Uzaktan eğitim yoluyla öğrenmekte zorlanıyorum.
M.18. Uzaktan eğitim sürecinde öğrendiklerimin yeni öğrenmelerde kolaylık sağladığını düşünüyorum.
M.19. Uzaktan eğitim sürecinde kendim için en kolay öğrenme yöntemini tespit edebilirim.
M.20. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan öğrenme yöntemlerinde yeniliğe açığım.

3. Faktör / Üst Bilişsel Farkındalık Becerileri

- M.5. Uzaktan eğitim yoluyla öğrenmek için farklı stratejiler kullanırım.
M.6. Uzaktan eğitim sürecinde öğrendiklerim benim kontrolüm altındadır.
M.36. Uzaktan öğrenme araçlarını (Z kitap, YouTube vs.) verimli şekilde kullanırım.
M.37. Uzaktan öğrenme araçlarını (Z kitap, YouTube vs.) tanırım.

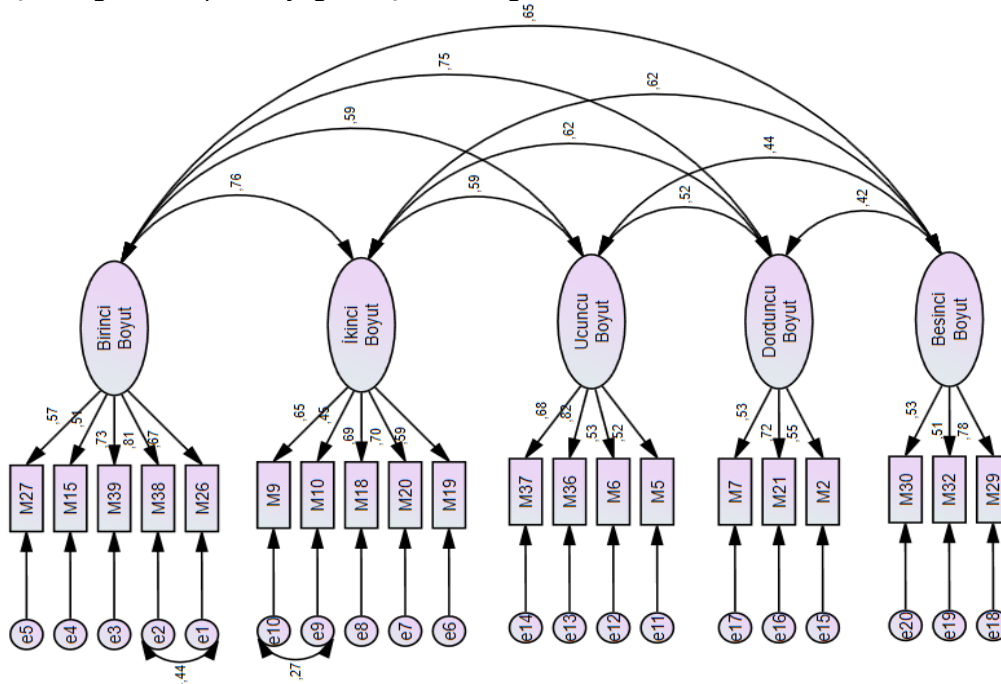
4. Faktör / Kaynak Belirleyebilme

- M.2. Uzaktan eğitim sürecinde edindiğim bilgilerin kaynağının doğruluğunu sorgularım.
M.7. Uzaktan eğitim sürecinde edindiğim bilginin kaynağı önemlidir.
M.21. Uzaktan eğitim sürecinde edindiğim bilgiyi farklı kaynaklardan doğrulamaya çalışırım.

5. Faktör / Öğrenme İsteğini Sürdürebilme

- M.29. Uzaktan eğitim sürecinde bütün derslerimi takip ederim.
M.30. Uzaktan eğitim sürecinde derslere katılmakta zorlanıyorum.
M.32. Uzaktan eğitim sürecinde zorunlu olarak öğrendiğim bilgileri sınav bittikten sonra hatırlamam.

2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi: Doğrulayıcı faktör analizi için sıklıkla tercih edilen SPSS 22 AMOS veri analiz programı kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu ulaşılan yük değerleri ile faktör madde ilişkisini gösteren path diyagramı Şekil 2'de gösterilmektedir:



Şekil 2. Uzaktan eğitimde öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği path diyagramı

Şekil 2’de bulunan path diyagramının oluşturulmasında açımlayıcı faktör analizinde elde edilen ölçek yapısı kullanılmıştır. Oluşan ölçekte 5 boyut ve bu boyutlarda 20 madde bulunmaktadır. Path diyagramı bu modelde oluşturularak boyutlara ilgili maddeler eklenmiştir. Ayrıca maddelerin hata terimleri (e) diyagramda yer almaktadır. Aynı boyutta yer alan ilişkili olduğu düşünülen maddeler (M38-M26, M9-M10) arasında kovaryans oluşturularak analiz tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda maddelerin faktör yüklerinin .446 ile .817 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçek yapısının doğrulanma durumuna ilişkin bulgular elde etmek amacıyla analiz sonuçları incelenmiştir. Ölçek yapısının uygunluğu için genel olarak bakılan değerler CMIN/DF, RMSEA, CFI, GFI ve IFI olarak ifade edilmektedir (Karagöz, 2017). Çizelge 3’de doğrulayıcı faktör analizi sonucu ulaşılan değerlerin iyi uyum ve kabul edilebilir uyum değer aralıklarıyla birlikte doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen sonuçlar gösterilmektedir:

Çizelge 3. Uyum iyiliği ölçütleri ve analiz sonuçları

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Elde Edilen Sonuçlar
χ^2/sd (CMIN/DF)	$\chi^2/sd \leq 3$	$\chi^2/sd \leq 5$	1.629
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	.060
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1,0$	$0.90 \leq CFI \leq 0.97$	.903
GFI	$0.90 \leq GFI \leq 1,00$	$0.85 \leq GFI \leq 0.90$	.874
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$	.906

Çizelge 3’de görüldüğü üzere CMIN/DF değeri iyi uyum, RMSEA, CFI, GFI ve IFI değerleri kabul edilebilir uyum seviyesindedir. Bu bağlamda yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu ölçek yapısının açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan yapıyla uyum gösterdiği anlaşılmaktadır.

3. Güvenirlilik:

Güvenirlilik, bir ölçme aracının duyarlı olması, maddeler arasında kararlı ve tutarlı ölçüm yapması durumudur (Tezbaşaran, 1996). Başka bir ifadeyle aynı değişkenin bağımsız ölçümleri arasında tutarlı ve kararlı sonuçlar sergilemesidir (Gözüm ve Aksayan, 2003). Ölçme araçlarının güvenirliliklerini test etmek için kullanılan farklı teknikler bulunmaktadır. Alanyazında sıklıkla kullanılan güvenirlilik tekniği iç tutarlılık üzerinden test edilen ve Cronbach Alpha katsayısı ile yorumlanan güvenirliliktir (DeVellis, 2003). Bu araştırmada da iç tutarlılık üzerinden güvenirlilik hesaplama yöntemi tercih edilmiştir. Çizelge 4’de “Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği”nin faktörleri ve ölçek toplamı için Cronbach Alpha değerleri yer almaktadır:

Çizelge 4. Uzaktan eğitimde öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği cronbach alpha değerleri

Bileşen	Cronbach Alpha Değeri	n (Madde Sayısı)
Öz-kontrol becerileri	.775	5
Öğrenme becerileri	.767	5
Üst-bilişsel farkındalık becerileri	.667	4
Kaynak belirleyebilme	.645	3
Öğrenme isteğini sürdürebilme	.623	3
Ölçek Toplam	.868	20

Çizelge 4’de “Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği”nin Cronbach Alpha değerleri; öz-kontrol becerileri için 0.775; öğrenme becerileri için 0.767; üst-bilişsel farkındalık becerileri için 0.667; kaynak belirleyebilme için 0.645 ve öğrenme isteğini sürdürebilme için 0.623’tür. Ölçek genelinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri ise 0.868’dir. Alanyazında Cronbach Alpha değerinin 0.7 üzerinde olmasına yönelik görüşler bulunurken; 0.6 ve üzerinde olmasının da yeterli olduğunu açıklayan çalışmalar bulunmaktadır. Pai ve Chary (2013) ölçek güvenirliliği için ulaşılan Cronbach Alpha sonucunun 0.6 değerinden büyük olmasını gerekli görmektedirler. Bu bağlamda “Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” faktörleri ve ölçek geneli için bakıldığında yeterli güvenirlilik düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda son hali 20 madde olarak şekillenen ölçekte (Ek’te verilmiştir) “Öz-Kontrol Becerileri” boyutunda 1., 9., 14., 18. ve 20. maddeler, “Öğrenme Becerileri” boyutunda 2., 3., 12., 17. ve 19. maddeler, “Üst Bilişsel Farkındalık Becerileri” boyutunda 4., 7., 8. ve 11. maddeler, “Kaynak Belirleyebilme” boyutunda 5., 10. ve 15. maddeler ile “Öğrenme İsteğini Sürdürebilme” boyutunda 6., 13. ve 16. maddeler yer almıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öz-yönetimli öğrenme; öğrenenlerin öğrenme deneyimlerini gerçekleştirmek, öğrenme kaynaklarını belirlemek, öğrenme etkinliklerini uygulamak ve öğrenme çıktıları değerlendirmek için inisiyatif aldıkları bir süreçtir (Shiong, Aris ve Tasir, 2009; Stockdale, 2003). Öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olmanın uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılabilecek birçok problemin önüne geçeceği düşünülmektedir. Bu amaçla yüksek psikometrik nitelikleri olan bir ölçme aracının geliştirilmiş olması önemlidir. Bu çalışmada, uzaktan eğitim gören ortaokul öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerini ölçebilecek bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme süreci literatür taraması ile başlamıştır. Madde havuzu oluşturulurken öncelikle 25 ortaokul öğrencisine öğrencilerin uzaktan eğitime katıldıkları süreçte sergiledikleri öz-yönetimli öğrenme becerilerine dair ipuçları almak amacıyla yapılandırılmamış görüşme yöntemi kullanılarak sorular sorulmuştur. Öğrencilerle yapılan yapılandırılmamış görüşme sonucunda öz-yönetimli öğrenmeye ilişkin altı maddelik genel çerçeve belirlenmiştir.

"Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği"nin madde havuzu oluşturulurken öğrenci görüşmelerinin ardından ilgili alanyazın taranmıştır. Alanyazın taraması sonrasında kuramsal altyapı, benzer ölçekler ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen altı maddelik genel çerçeveden yararlanılarak oluşturulan madde havuzunda 62 madde yer almaktadır. Kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşü alınarak, alınan görüş ve öneriler çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 22 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca uzman dönütleri doğrultusunda gerekli görülen düzenlemeler yapılarak 40 maddeden oluşan taslak ölçek hazırlanmıştır. "Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği"nin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör analizi tekniği kullanılmıştır. "Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği"ni geliştirme sürecinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden yararlanılarak yapı geçerliliğinin testi sağlanmış ve ölçek geçerli bulunmuştur. Bu bağlamda ölçek geliştirme sürecinde öncelikle açıklayıcı faktör analizi tekniği uygulanarak ölçme aracının yapısı oluşturulmuştur. Oluşan yapının doğruluğunun tespiti için doğrulayıcı faktör analizi teknikleri uygulanmıştır.

"Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" taslak formu 40 maddeden oluşmaktadır. Dolayısıyla 200 ile 400 arasında bir örneklem üzerinden analizin yapılması gerekliliği bulunmaktadır. Bu bağlamda "Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" açıklayıcı faktör analizi için 226 öğrenci üzerinden veri toplama işlemi yapılmıştır. Ölçek maddeleri beşli likert tipindedir ve "kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), orta derecede katılıyorum (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5)" şeklinde isimlendirilen yapıda düzenlenmiştir.

"Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" geliştirme sürecinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testleri yapılarak verilerin faktör analizine uygunluğu belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.865 ve Bartlett Küresellik testi sonucu 1352.052 olarak elde edilmiştir. Ayrıca Bartlett Küresellik testi serbestlik derecesi (sd) 190 ve anlamlılık ($p=0.000$) gösterdiği görülmüştür. KMO ve Bartlett Küresellik testi açısından ulaşılan sonuçların faktör analizinde kullanılması açısından uygunluğu ve yeterliliği ifade edilebilir.

Bu çalışmada alan yazında ölçek geliştirme sürecinde sıklıkla kullanılan faktör çıkarma tekniklerinden temel bileşenler analizi (TBA) ve döndürme tekniklerinden varimax tercih edilerek uygulama yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sürecinde ölçek yapısına uygun olmayan maddeler alan yazında gerekçelendirilen sebeplerle ölçek yapısından çıkarılmıştır. Madde atımı tek tek yapılarak her madde atımından sonra analiz tekrarlanarak yapının kontrolü sağlanmıştır. Madde atım gerekçesi olarak binişikli madde ve bir maddenin açıkladığı toplam varyans değerine bakılmıştır. Bir diğer madde atma gerekçesi ise faktörü (boyutu) oluşturan madde sayısıdır. Bu bağlamda açıklayıcı faktör analizi sürecinde öncelikle açıkladığı toplam varyans değeri 0.40 altında olan (4 madde), binişikli konumda olan (13 madde) ve son olarak sadece 2 madde ve 1 madde ile boyut oluşturan maddeler (3 madde) ölçekten sırasıyla çıkarılmıştır. Her madde çıkarımından sonra oluşan yapı kontrol edilerek madde atım gerekçesine uygun madde bulunamayana kadar analize devam edilmiştir. Bu çalışmada açıklanan toplam varyans oranı %57.063'tür. Araştırmada açıklayıcı faktör analizi 40 maddenin bulunduğu taslak ölçek ile yapılmaya başlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçek yapısı 5 faktörlü ve 20 maddenin bulunduğu bir yapıya dönüşmüştür. Madde yük değerleri .808 ile .515 arasında değişmektedir.

"Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" geliştirme sürecinde açılımlayıcı faktör analizi uygulandıktan sonra oluşan yapının doğruluğunun tespit edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi teknikleri uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, açılımlayıcı faktör analizi örnekleminin dışında farklı bir gruptan toplanan veriler ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda doğrulayıcı faktör analizinde 173 katılımcıdan toplanan veriler kullanılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi için sıklıkla tercih edilen SPSS AMOS veri analiz programı kullanılmıştır. Ölçek 5 boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Aynı boyutta yer alan ilişkili olduğu düşünülen maddeler (M38-M26, M9-M10) arasında kovaryans oluşturularak analiz tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda maddelerin faktör yüklerinin .446 ile .817 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçek yapısının doğrulanma durumuna ilişkin bulgular elde etmek amacıyla analiz sonuçları incelenmiştir. Bu araştırmada iç tutarlılık üzerinden güvenilirlik hesaplama yöntemi tercih edilmiştir. "Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği"nin Cronbach Alpha değerleri; faktörler için sırasıyla; 0.775, 0.767, 0.667, 0.645 ve 0.623'tür. Ölçek genelinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri ise 0.868 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda "Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" faktörleri ve ölçek geneli için bakıldığında yeterli güvenilirlik düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik analizleri ile ortaya çıkan sonuçlara göre, "Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği"nin uzaktan eğitim sürecinde ortaokul öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin belirlenmesi amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu söylemek mümkündür. Uzaktan eğitim sürecinde öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği ile farklı eğitim kademeleri ve farklı demografik özellikler gibi değişkenler açısından uzaktan eğitim sürecinde öz-yönetimli öğrenme becerilerinin değişip değişmediği araştırılabilir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yeniden yapılarak, farklı eğitim kademelerinde eğitim gören öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde öz-yönetimli öğrenme beceri düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalarda "Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Abd-El-Fattah, S. M. (2010). Garrison's model of self-directed learning: preliminary validation and relationship to academic achievement. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2), 586-596.
- Acar, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Akyüz, H. E. (2018). Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi: Uygulamalı bir çalışma. *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7(2), 186-198.
- Alkan, F. (2012). *Kendi kendine öğrenmenin kimya laboratuvarında öğrenci başarısına, öğrenme hazırbulunuşluğuna, laboratuvar becerilerine yönelik tutumuna ve endişesine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Alkan, F., & Erdem, E. (2013). Kendi kendine öğrenmenin laboratuvarında başarı, hazırbulunuşluk, laboratuvar becerileri tutumu ve endişeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 15-26.
- Artsın, M. (2018). *Kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Aşkın, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Aydede, M. N. & Kesercioğlu, T. (2009). Fen ve teknoloji dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (36), 53-61.
- Aydede, M. N. & Kesercioğlu, T. (2012). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 37-49.
- Başbay, A. & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.
- Başol, G. (2019). *Araştırmacılar için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Brookfield, S. (1995). Adult learning: An overview. *International encyclopedia of education*, 10, 375-380.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cattell R. B. (1966). The Scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245–276.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dağlar, N. (2023). COVID-19 pandemi sürecinin uzaktan eğitim yöntemlerine etkisi: Ulusal alan yazın taraması. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 16-37.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39).
- DeVellis, R. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Du, F. (2012). Using study plans to develop self-directed learning skills: Implications from a pilot project. *College Student Journal*, 46(1).
- Ergun, M. & Ersoy, Ö. (2014). Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 673-700.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri*, 33(1), 210-23.
- Ersoy, M. (2021). Pozitif çevrimiçi eğitim. Kanak M. ve Ersoy, M. (Ed.). *Pozitif Eğitim içinde* (s.219-244). Ankara: Eğiten Kitap.
- Fisher, M., King, J. & Tague, G. (2001). Development of self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21, 516-525.
- Geçkil, T. & Tikici, M. (2015). Örgütsel demokrasi ölçeği geliştirme çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 48(4), 41-78.
- Gedik, G. (2022). *Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile piyano öğrenme stilleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Gözüm, S. & Aksayan, S. (2003). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber II: Psikometrik özellikler ve kültürlerarası karşılaştırma. *Hemşirelik Araştırma Dergisi*, 1(5), 3-14.
- Guglielmino, L. M. (1977). Development of the self-directed learning readiness scale. *Dissertation Abstracts International*, 38, 6467 A.
- Güney, İ. & Mete, P. (2022). Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1289-1309.
- Güngör, D. (2016). Psikolojide ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uyarlanması kılavuzu. *Türk psikoloji yazıları*, 19(38), 104–112.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Edinburgh Gate, Harlow: Pearson Education Limited.
- Hartley, K. & Bendixen, L. D. (2001). Educational research in the Internet age: Examining the role of individual characteristics. *Educational Researcher*, 30(9), 22-26. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X030009022>.
- Hewitt-Taylor, J. (2001). Use of constant comparative analysis in qualitative research. *Nursing Standard (through 2013)*, 15(42), 39.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaiser, H.F. (1974) An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02291575>.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Karagülle, S. & Berkant, H. G. (2022). Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin ve düşünme stillerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 669-710.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, K. & Başbay, M. (2014). Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve akademik başarı açısından yordanması. *İlköğretim Online*, 13(3).
- Kanmaz, A. & Uyar, L. (2016). The effect of school efficiency on student achievement. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 123-136.
- Kavuk, E. & Demirtaş, H. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)*, 1(1), 55-73. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa> 20
- Kell, C. & van Deursen, R. (2003). Does a problem-solving based curriculum develop life-long learning skills in undergraduate students? *Physiotherapy*, 89(9), 523-530. [http://dx.doi.org/10.1016/S0031-9406\(05\)60178-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0031-9406(05)60178-2).
- Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Cambridge: Englewood Cliffs.

- Lounsbury, J. W., Levy, J. J., Park, S.H., Gibson, L., W. & Smith, R. (2009). An investigation of the construct validity of the personality trait of self-directed learning. *Learning and Individual Differences*, 19, 411-418.
- Mavili, A., Kesen, N. F. & Daşbaşı, S. (2014). Aile aidiyeti ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(33), 29-45.
- Mok, M. M. C. & Lung, C. L. (2005). Developing self-directed learning in student teachers. *International Journal Of Self-Directed Learning*, 2 (1), 18-39.
- Oddi, L. F. (1984). *Department of an instrument to measure self-directed continuing learning*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Northern Illinois, Illinois, ABD.
- Oladoke, A. O. (2006). *Measurement of self-directed learning in online learners*. (Doctoral dissertation). University of Capella, Minneapolis, ABD.
- Özcan, A. (2015). *The effect of self-directed learning based English instruction on students' motivation, attitude, language learning beliefs and vocabulary*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Özer, B. (2004). Öğretmenin yeni görevi: öğrenmeyi öğretme. *Öğrenmeyi Öğrenme Etkinlikleri Diyaloglar, Sunumlar, Atölyeler*, 17-18.
- Pai, Y.P. & Chary S.T (2013). Dimensions of hospital service quality: a critical review perspective of patients from global studies. *Abstract International Journal of Health Care Quality Assurance*, 26(4), 308-340.
- Peraya, D. (1995). Distance education and the WWW. *Education at a Distance*, 9(7), 20-23.
- Recepoğlu, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 551-569. <http://dx.doi.org/10.17860/efd.92694>.
- Salas, G. (2010). *Teacher candidates' self-directed learning readinesses (Anadolu University Sample)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Shiong, K. B., Aris, B. & Tasir, Z. (2009). The level of self-directed learning among teacher training institute students- an early survey. *Sains Humanika*, 50(1). <http://dx.doi.org/10.11113/sh.v50n1.279>.
- Sırakaya, M., Sırakaya, D. A. & Çakmak, E. K. (2015). Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi sınava yönelik tutum düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 87-104.
- Slavec, A. & Drnovšek, M. (2012). A perspective on scale development in entrepreneurship research. *Economic and business review*, 14(1), 3.
- Stockdale, S. L. (2003). *Development of an instrument to measure self-directedness*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Tennessee, Knoxville, ABD.
- Stockdale, S. L. & Brockett, R. G. (2010). Development of the PROSDLS: A measure of self-direction in learning based on the personal responsibility orientation model. *Adult Education Quarterly*, 20 (10), 1-20.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, öz yeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Şahin, E. & Erden, M. (2009). Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği'nin (öyöhö) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education Sciences*, 4(3), 695-706.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2011). Multivariate analysis of variance (MANOVA). *International encyclopedia of statistical science*, 13, 902-904.
- Taylor, B. (1995). *Self-directed learning: revisiting an idea most appropriate for middle school students. Paper presented at the Combined Meeting of the Great Lakes and Southeast International Reading Association*. Nashville, ABD.
- Tekkol, İ. A. & Demirel, M. (2018). Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(2), 85-100. <http://dx.doi.org/10.21031/epod.389208>.
- Teng, K. H. (2005). *Perceptions of Taiwanese students to english learning as functions of self-efficacy, motivation, learning activities and self-directed learning*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Idaho, Idaho, ABD.
- Teo, T., Chee, T. S., Beng, L. C., Sing, C. C., Ling, K. J. H. & Mun, C. H. (2010). The self-directed learning with technology scale (SDLTS) for young students: An initial development and validation. *Computers & Education*, 55(4), 1764-1771.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Topdağı, M. & Ersoy, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinde bilişim teknolojileri kullanımının hayat boyu öğrenme tutumlarına etkisi. *Journal of History School*, 14(50), 541-569.

- 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 İzmir Anatolian High School. *International Journal of Pedagogogy* (E-IJPA) 1(2), 41-61. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.40>
- Toprakçı, E. (2017). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları 3.askı)
- Toprakçı, E. (2008). Sınıfa dayalı yönetim. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Toprakçı, E. ve Ersoy, M. (2008) *Uzaktan öğretimde öğretmen rolleri*. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (Sözel Bildiri). Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi 16-18 Nisan 2008 Kuşadası/İZMİR Erisim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wpcontent/uploads/2020/12/uzaktan-egitim-ogretmen-rolleri.pdf>
- Ulusoy, B. & Karakuş, F. (2018). Lise öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 684-699. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.390331>.
- Ümmet, D., Ekşi, H.İ. & Otrar, M. (2013). Özgecilik (altruism) ölçeği geliştirme çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 301-321.
- Williamson, S. N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse Researcher*, 14 (2), 66-83.
- Yaşar, M. (2014). İstatistiğe yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 59-75.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, özel sayı, 74-85.
- Yenilmez, K. & Şan, İ., (2008). Matematik öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırlanış düzeyleri. *XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunuldu*, Sakarya, Türkiye.
- Yılmazsoy, B. & Kahraman, M. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 783-818. <http://dx.doi.org/10.30831/akueg.429362>

EK:

160

Uzaktan Eğitimde Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği

Aşağıda uzaktan eğitim süreci ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Her ifadeyi dikkatle okuyunuz. Her birinin yanında "Tamamen Katılıyorum" dan "Kesinlikle Katılmıyorum"a kadar seçenekler verilmiştir. Bu seçeneklerden sizce en uygun olanına (X) işareti koyarak belirtiniz.

	Maddeler	5	4	3	2	1
1	Uzaktan eğitim sürecinde öğrendiklerimin hangi düzeyde olduğunu söyleyebilirim.					
2	Uzaktan eğitim sürecinde kendim için en kolay öğrenme yöntemini tespit edebilirim.					
3	Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan öğrenme yöntemlerinde yeniliğe açıyım.					
4	Uzaktan eğitim yoluyla öğrenmek için farklı stratejiler kullanırım.					
5	Uzaktan eğitim sürecinde edindiğim bilgilerin kaynağının doğruluğunu sorgularım.					
6	Uzaktan eğitim sürecinde bütün derslerimi takip ederim.					
7	Uzaktan eğitim sürecinde öğrendiklerim benim kontrolüm altındadır.					
8	Uzaktan öğrenme araçlarını (Z kitap, YouTube vs.) verimli şekilde kullanırım.					
9	Uzaktan eğitim sürecinde öğrenmek için kendi kendimi motive edebilirim.					
10	Uzaktan eğitim sürecinde edindiğim bilginin kaynağı önemlidir.					
11	Uzaktan öğrenme araçlarını (Z kitap, YouTube vs.) tanırım.					
12	Uzaktan eğitim yoluyla öğrenmekte zorlanıyorum.					
13	Uzaktan eğitim sürecinde ders için zorunlu olarak öğrendiğim bilgileri sınavdan sonra hatırlamam.					
14	Uzaktan öğrenme yoluyla öğrendiklerimi düzenli olarak tekrar ederim.					
15	Uzaktan eğitim sürecinde edindiğim bilgiyi farklı kaynaklardan doğrulamaya çalışırım.					
16	Uzaktan eğitim sürecinde derslere katılmakta zorlanıyorum.					
17	Uzaktan eğitim sürecinde öğrendiklerimin yeni öğrenmelerde kolaylık sağladığını düşünüyorum.					
18	Uzaktan eğitim sürecinde ne kadar öğrendiğimi değerlendirebilirim.					
19	Uzaktan eğitim sürecinde konuları öğrenmek kolaydır.					
20	Uzaktan eğitim sürecinde sınav için yeterli olacak kadar çalışırım.					

1) Kesinlikle Katılmıyorum; 2) Katılmıyorum; 3) Orta Derecede Katılıyorum; 4) Katılıyorum; 5) Tamamen Katılıyorum

The Role of Secondary School Principals' Supervisory Skills on Teachers' Perceptions of Organizational Justice¹

Assist.Prof.Dr. Zeynep Yılmaz Öztürk

Gaziantep University- Türkiye
ORCID: 0000-0002-6967-6637
zozturk@gantep.edu.tr

Cemal Uygun (Teacher)

Ministry of National Education- Türkiye
ORCID: 0000-0003-0631-6770
cemaluygun45@gmail.com

Abstract

As a result of the increased role of school principals in supervision, they can create a positive and productive working environment that benefits everyone by providing justice and impartiality to all employees with the decisions they take in educational organizations. It can be thought that the supervisory skills of school principals are an important factor in teachers' perceptions of being treated fairly. The purpose of this study to determine the role of secondary school principals' supervisory skills on teachers' perceptions of organizational justice. The study has correlational design. The sample of this study consists of 501 teachers from secondary schools in the central districts of Gaziantep. Data collection instruments werethe demographics of the participants, the Organizational Justice Scale, and the Supervision Skills Scale. Descriptive statistics, t-test, ANOVA, Pearson correlation test and regression analysis were used in data analysis. According to the findings, it was determined that teachers'perceptions of overall organizational justice and interactional justice were high, while their distributive and procedural justice perceptions were moderate. Findings on supervisory skills have showed that school principals' supervisory skills were good. Teacher development and coping with differences have been identified as the domains where school principals are most successful. Comparisons with demographic variables showed that distributive, procedural, and interactional justice were significantly different in terms of age, gender and time spent with school managers, while school principals' supervisory skills were different only for teachers' age. According to Pearson correlation analysis, a positive relationship was found between school principals' ability to cope with differences and teacher development skills and teachers' perceptions of interactional and overall organizational justice. Significant relationships were found between school principals' team building skills and all dimensions of organizational justice. The findings were discussed with the literature. It is recommended to develop a system to identify candidates who provide team leadership and effective communication in the selection and appointment of school principals.

Keywords: Organizational justice, Supervision skills, School principal, Secondary school teacher.



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 161-178

Research Article

Received: 2023-08-11
Accepted: 2023-09-26

Suggested Citation

Yılmaz Öztürk, Z. & Uygun, C. (2023). The role of secondary school principals' supervisory skills on teachers' perceptions of organizational justice, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 161-178. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1341588>

¹ This article was produced based on the master's thesis titled "The role of secondary school administrators' supervision skills on teachers' perceptions of organizational justice", conducted by the second author under the supervision of the first author.

ExtendedAbstract

Problem: Societies advance through education and keep pace with the world of the future. Teachers are at the forefront of individuals who shape society. In order for teachers to perform their duties in the best way possible, it is necessary to control the functioning of the education and training system, identify deficiencies, and provide guidance and guidance. These are also ensured through supervision (Özsoy, 2014). The Ministry of National Education has also included classroom inspections among the duties of school principals (MEB, 2014). As a result of the increased role of school principals in supervision, they can create a positive and productive working environment that benefits everyone by providing justice and impartiality to all employees with the decisions they take in educational organizations. When individuals view their work environments with positive perceptions of justice, they will reflect positively on the fulfillment of their duties and feel more valuable. A positive perception of justice in employees will lead to a trusting relationship with their managers and coworkers. It can be thought that school administrators' supervisory skills are an important factor in teachers' perceptions of being treated fairly.

The problem statement of this study was formed as "What is the role of secondary school administrators' supervisory skills on teachers' perceptions of organizational justice?" based on the possibility of a relationship between secondary school teachers' perceptions of organizational justice and administrators' supervisory skills.

In line with this main problem question, answers to sub-problems were sought.

- At what level are secondary school teachers' perceptions of school principals' supervisory skills?
- What is the level of secondary school teachers' perceptions of organizational justice?
- Do teachers' perceptions of secondary school principals' supervisory skills differ significantly according to gender, age, time worked with administrators?
- Do secondary school teachers' perceptions of organizational justice differ significantly according to gender, age, , time worked with administrators?
- Is there a relationship between teachers' perceptions of school principals' supervisory skills and teachers' perceptions of organizational justice?
- Do school principals' supervisory skills predict teachers' perceptions of organizational justice?

162

Method: This research is a descriptive study designed in the relational survey model to examine the role of secondary school principals' supervisory skills on teachers' perceptions of organizational justice. Relational survey model is research conducted to describe the relationships between two or more variables (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). The sample of the study consists of 501 teachers working in secondary schools in the central districts of Gaziantep province. In sample selection, firstly, the "Official Secondary School Statistical Information for the 2020-2021 Academic Year" showing the number of teachers of official secondary schools in Gaziantep was obtained from the Provincial Directorate of National Education of the Ministry of National Education. Teachers working in these secondary schools were selected through convenience sampling. The data collection tool consists of three parts. The personal information form in the first part was developed by the researchers and includes the demographic information of the secondary school teachers included in the study. The Supervisory Skills Scale used in the second part was developed by Özdemir (2019) and its validity and reliability was ensured. The 54-item question pool created with expert opinions was tested in a pilot study with teachers and factor analysis was applied. The Organizational Justice Scale used in the third section was developed by Niehoff and Moorman (1993) and adapted into Turkish by Dağlı, Baysal and Korkut (2013). The 5-point Likert scale includes distributive, procedural and interactional justice dimensions. It consists of a total of 20 items.

SPSS 26.0 package program was used for data analysis. Arithmetic mean, frequency and standard deviation were calculated to analyze the distribution of the data. Cronbach's alpha coefficient was used to determine the reliability of the scale dimensions. In the analysis of the differences of teachers' opinions according to the demographic variables of gender, seniority and branch, t-test and

analysis of variance (ANOVA) were used since the values of kurtosis and skewness were normal. In order to check the normality distribution for the data collected from the participants, the criterion that the skewness and kurtosis values presented by [Tabachnick ve Fidell \(2014\)](#) are between +1.5 and -1.5 was used.

Findings: According to the findings of the study, it was determined that teachers' perceptions of general organizational justice and interactional justice were high, while their perceptions of distributive and procedural justice were moderate ([Makin vd. 2018](#)). It can be said that the differences in the perception of organizational justice among teachers in the studies conducted stem from the individual characteristics, management styles and organizational structure of different school principals working in schools. Findings on supervisory skills show that school principals have good supervisory skills according to teachers' perceptions. Teacher development and dealing with diversity were found to be the areas in which school principals were most successful. In addition, it was observed that school principals tended to misunderstand the role of conflict in dealing with diversity and argued that conflict should be avoided or stopped immediately. Comparisons with demographic variables showed that teachers' perceptions of procedural, distributive and interactional justice differed according to age, gender, seniority and working time with administrators, while school principals' supervisory skills differed according to age. In the findings related to the age of the teachers, it was found that the team building and teacher development scores of teachers between the ages of 25-29 were lower than those of teachers between the ages of 35-39. In the findings related to the duration of working with the same administrator, it was found that the distributive justice scores of teachers who worked with the same administrator for more than 9 years were lower than the distributive justice scores of teachers who worked with the same administrator for 1-3 years and 4-6 years. According to Pearson correlation analysis, a positive relationship was found between school principals' ability to cope with differences and teacher development skills and teachers' perceptions of interactional and overall organizational justice ($p<0.01$). School principals' team building skills were found to have a positive effect on all dimensions of organizational justice. As principals' teacher development skills increase, teachers' perceptions of interactional and organizational justice increase ([Tekcan, 2019](#)). Significant relationships were found between school principals' team building skills and all dimensions of organizational justice ($p<0.05$). In the study, it was observed that school principals' team building skills were lower than teacher development and coping with diversity skills. It was also determined that the perception of team building skills was lower in young secondary school teachers. The results obtained were discussed with other studies.

Suggestions: As a suggestion for practitioners; according to the results obtained, a system should be developed to determine the candidates who provide team leadership and effective communication in the selection and appointment of school principals in organizations in order to determine the candidates who provide team leadership and effective communication in the selection and appointment of school principals. Teacher-administrator conflicts in secondary schools can also be reduced by preventing the exams held across Turkey from turning into a competition for school principals to exhibit effective team leadership.

As a suggestion to the researchers, since there is no study in the literature that shows the relationship between secondary school principals' supervisory skills and teachers' perceptions of organizational justice, testing this relationship in different school types and samples in future studies will provide a better understanding of the relationship between the variables.

Ortaokul Yöneticilerinin Denetim Becerilerinin Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Üzerindeki Rolü²

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Yılmaz Öztürk

Gaziantep Üniversitesi- Türkiye

ORCID: 0000-0002-6967-6637

zozturk@gantep.edu.tr

Cemal Uygun (Öğretmen)

Mili Eğitim Bakanlığı- Türkiye

ORCID: 0000-0003-0631-6770

cemaluygun45@gmail.com

Özet

Okul müdürlerinin denetimdeki rollerinin artması sonucunda, eğitim örgütlerinde aldıkları kararlar ile tüm çalışanlara adalet ve tarafsızlığı sağlayarak, herkese fayda sağlayan pozitif ve üretken bir çalışma ortamı yaratabilirler. Öğretmenlerin kendilerine adil davranılmasına yönelik algılarında okul yöneticilerinin denetim becerilerinin önemli bir etken olduğu düşünülebilir. Bu çalışmada ortaokul müdürlerinin denetim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerindeki rolünü belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışmanın örneklemini, Gaziantep ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan 501 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Örgütsel Adalet Ölçeği ve öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin Denetim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizinde tanımlayıcı istatistikler, t-testi, ANOVA, Pearson korelasyon testi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin genel örgütsel adalet algıları ve etkileşimsel adalet algıları yüksek, dağıtımsal ve işlemsel adalet algılarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin denetim becerilerinin iyi olduğunu göstermektedir. Öğretmen geliştirme ve farklılıklarla baş etme, okul müdürlerinin en başarılı oldukları alanlar olarak tespit edilmiştir. Demografik değişkenlerle yapılan karşılaştırmalar; öğretmenlerin işlemsel, dağıtımsal ve etkileşimsel adalet algılarının yaş, cinsiyet ve yöneticilerle çalışma süresine göre farklılaştığını, okul müdürlerinin denetim becerilerinin ise yaşa göre farklılaştığını göstermiştir. Korelasyon analizine göre, okul müdürlerinin farklılıklarla baş etme ve öğretmeni geliştirme becerileri ile öğretmenlerin etkileşimsel ve genel örgütsel adalet algıları arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin takım oluşturma becerileri ile örgütsel adaletin tüm boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, diğer araştırmalar ile tartışılmıştır. Okul müdürlerinin seçimi ve atanmasında takım liderliği ve etkili iletişimi sağlayan adayların belirlenmesi için bir sistem geliştirilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel adalet, Denetim becerileri, Okul müdürü, Ortaokul öğretmeni.



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 161-178

Araştırma Makalesi

164

Gönderim: 2023-08-11

Kabul: 2023-09-26

Önerilen Atıf

Yılmaz Öztürk, Z. & Uygun, C. (2023). Ortaokul yöneticilerinin denetim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerindeki rolü, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 161-178 DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1341588>

² Bu makale, ikinci yazarın, birinci yazar danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul yöneticilerinin denetim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerindeki rolü" başlıklı yüksek lisans tezine dayalı olarak üretilmiştir.

GİRİŞ

Eğitim toplumu ve bireyi her alanda geliştiren en önemli olgudur. Toplumlar ve bireyler eğitim sayesinde çağa ayak uydurur, geleceğin dünyasına en iyi şekilde hazırlanır. Eğitim hizmetini sunan en önemli paydaşlardan biri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin görevlerini en iyi şekilde yapmaları bireyi ve toplumu en iyi şekilde eğitmeleri anlamına gelmektedir (Özsoy, 2014). Öğretmenlerin görevlerini yerine getirmeleri, eğitim ve öğretim sisteminin işleyişinin kontrol edilmesi, eksiklerin tespit edilmesi, rehberlik ve yönlendirmelerin yapılması da denetim ile sağlanmaktadır. Denetim tüm örgütler için vazgeçilmez bir eylemdir. Örgütlerin verimliliği, düzenli kalması, açık olması, dinamik olması ve sürekli güçlü kalması denetime bağlıdır (Yılmaz, 2019). Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim kurumlarında da denetim çok önemli bir süreçtir. Denetim örgütsel faaliyetlerin kabul edilen hedefler doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir (Aydın, 2007). Denetim, planlanan örgütsel, yönetsel ve ürünsel amaçlardan sapmayı önlemek için örgütün işleyişini izleme ve düzeltme sürecidir (Başaran, 2000).

Türk eğitim sisteminde denetim, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda bakanlık ya da yerel amir görevlendirmesiyle il düzeyindeki eğitim müfettişleri tarafından okul tür ve düzeyleri bağlamalı hazırlanan denetim rehberleri bağlamalı gerçekleştirilirken (Toprakçı ve Bulut, 2021; Akbal ve Toprakçı, 2021) sınıf/ders denetim görevleri kaldırılmış ve bu görev okul müdürlerine verilmiştir (MEB, 2014). Ders denetimi eğitim/maarif müfettişleri tarafından gerçekleştirilirken karşılaşılan sorunlar bu geçişte itici güç olmuştur (Toprakçı ve Acar, 2021),. Okul müdürlerinin okuldaki öğretimin lideri pozisyonunda olmaları, denetimin rehberlik ve geliştirme işlevi, okul yöneticilerinin etkili okulu oluşturmadaki anahtar rolü, öğretmenlerin performansının okul yöneticisi tarafından geliştirilmesi gerektiği ve öğretimin daha iyi denetlenebileceği düşüncesi, öğretmenleri denetleyecek olan denetmen sayısının yetersizliği, denetmenlerin süresinin kısıtlı olması ve denetim sistemindeki eksiklikler gibi sebeplerden dolayı okullarda eğitim denetiminde okul müdürlerinin rolü artmıştır (Yılmaz, 2019). Okul müdürlerinin denetimdeki rollerinin artması sonucunda, eğitim örgütlerinde aldıkları kararlar ile tüm çalışanlara adalet ve tarafsızlığı sağlayarak, okulun tüm paydaşlarına fayda sağlayan pozitif ve üretken bir çalışma ortamı yaratabilirler.

Örgütlerde çalışanların adaletsizlik algıları, hak ettiklerini alamamaları, sorumluların cezalandırılmaması, verilen cezaların hafif veya yüklü olması ve ceza verme yöntemlerinin adaletli olmamasından kaynaklanmaktadır (Trevino, 1992). İş görenleri kendilerine adil davranılmasına olan görüşleri ve inanma düzeyleri ile tanımlanan örgütsel adalet algısı, iş görenlerin performanslarını ölçme, ödüllendirme, aylık ya da farklı gelir sağlama yöntemleriyle şekillenmektedir (Greenberg, 1987). Bireylerin çalışma ortamlarına olumlu adalet algılarıyla bakmaları, görevlerini yerine getirmeye pozitif yönde yansıtacak ve kendilerini daha değerli hissedeceklerdir. Çalışanlarda olumlu adalet algısı, yöneticileriyle ve çalışma arkadaşlarıyla güvene dayalı bir ilişki kurduracaktır (Altunay, 2017; Öztürk ve Vatansever, 2020). Örgütsel adalet güveni artırdığı için güven de bireye örgüte ait olma duygusu ve bağlılık kazandırmaktadır. Böylece birey örgütün gelişmesi, kaliteli, yenilikçi ve katma değeri yüksek hizmet üretiminde kendine pay çıkarmaktadır (Tunalı ve Peker, 2020). Üst-ast ilişkisinde karşılıklı bağımlılık nedeniyle güven gereklidir. Astlar kişisel hedeflere, kariyer gelişimine ve maaş kazanımına ulaşmak için en yakın amirlerine bağlıdır. Burada güven davranışsal bir niyet olup, bir başkasının becerisine ve bilgisine güvenme isteğine atıfta bulunmaktadır (Gillespie, 2003). Astların üstlere güvenini sağlamaya yönelik sezgisel durum, günlük kişilerarası etkileşimlerde kendilerine yapılan davranışların adaleti olan denetimsel etkileşim adaletiyle ilişkilidir (Lam, Loi ve Leung, 2011). Yöneticiler, denetim fonksiyonunu kullanarak çalışan memnuniyetini artıran bir çalışma ortamı yaratmaya çalışırken, bireysel performansı optimize etmeyi hedeflemektedirler (Gabler ve Hill, 2015). Okul yöneticilerinin öğretim liderleri olarak öğretmenlerin gelişimini ve öğretim uygulamalarını desteklemeleri de önemlidir (Livers vd., 2022). Ayrıca okul yöneticilerinin durumsal faktörlere göre liderliği öğretmenlerle paylaşımlarının da alt düzey liderlik oluşumu ve takım çalışmasını desteklediği savunulmaktadır. Takım üyeleri, görüşleri bir ölçüde temsil edilen diğer personel adına önemli politika ve rutin yönetim kararlarının alınmasına dâhil olmaktadır (Wallace, 2001). Böylece okullarda karar alma süreçlerine dâhil olan öğretmenlerin, kendi görüşlerinin de dikkate alınması sayesinde alınan kararların daha adil olduğunu algılamaları olasıdır. Gabler, Nagy ve Hill (2014) eşitlikçi liderlerin, çalışanların görüş ve tercihlerini dikkate alan denetimler için süreç ve prosedürler geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Eşitliğe dayalı

denetimin tam potansiyeline ulaşmak için öğretmen eğitiminde özgür düşünceye sahip bir klinik denetim çerçevesi doğrultusunda kültürel olarak duyarlı, bireysel farklılıkları gözetim denetim süreçlerine geçiş yapılmalıdır (Jacobs, 2014; Livers vd., 2022).

Öte yandan iş motivasyonu teorileri, açık ve ölçülebilir performans çıktılarına dayalı değerlendirmenin, çalışanların işe yönelik çabalarının ve katkılarının adil bir şekilde değerlendirilmesine dayalı olarak ödüllendirildiği inancını artırması gerektiğini öne sürmektedir (Adams, 1963; Porter ve Lawler, 1968). Yöneticilerin çalışanlara yönelik davranışlarının adilliği; karar verme makamlarının kararları iletmeye ne ölçüde doğru, saygılı ve düşünceli oldukları ve kararların gerekçesini ne ölçüde haklı çıkardıkları veya açıkladıkları temelinde değerlendirilmektedir (Simons ve Roberson, 2003). Ayrıca insanlar net standartların ve kabul edilebilir iletişim kanallarının var olduğunu algıladıklarında, bu standartları karşılamak için daha fazla çalışmakta ve bu standartlara dayalı olduklarında ödülleri adil olarak kabul etmektedirler (Folger ve Konovsky 1989; Brockner ve Siegel, 1996). Bu nedenle yönetsel kontrol ve denetim stratejilerinin, dağıtım adaleti üzerindeki olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir (Kurland ve Egan, 1999).

Okul müdürlerinin çoğu, yeterliliklerini hizmet içi eğitim veya denetimler yoluyla kazanmaktadır (Wiyono, 2018). Yukarıda belirtilen iletişim ve işbirliği, kişilerarası güven oluşturma ve takım çalışması, çatışma yönetimi, çalışanların kişisel farklılıkları, görüş ve tercihlerini göz önünde bulundurarak demokratik kararlar alma, yetki devri, kariyer ve eğitim açısından öğretmenleri geliştirme ve güçlendirme gibi hususlar, okul yöneticilerinin denetim becerilerini oluşturan en önemli bileşenlerdir (Özdemir, 2019). Yukarıdaki literatür bulguları incelendiğinde, okul yöneticilerinin denetim becerilerinin öğretmenleri pek çok açıdan etkilediği söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin kendilerine adil davranılmasına yönelik algılarında okul yöneticilerinin denetim becerilerinin önemli bir etken olduğu düşünülebilir. Literatür incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı ve okul yöneticilerinin denetim becerileri ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir. Bu araştırma, okul yöneticilerinin denetim becerilerinin, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerindeki rolünü belirlemesi açısından okul yöneticilerine eksiklerini ve yeterliliklerini gösterebilir. Ayrıca öğretmenlerin yönetici denetim becerileri algılarının öğretmenlerde örgütsel adalet algısını nasıl etkilediği ortaya konulması hedeflenmektedir. Okul yöneticileri, araştırma sonucunda kendilerini yetiştirmeleri ve geliştirmeleri gereken alanları görme imkânına sahip olması bakımından önemli bir çalışma olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın problem cümlesi; ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve yöneticilerin denetim becerileri arasında bir ilişki olabileceğinden hareketle, "Ortaokul yöneticilerinin denetim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerindeki rolü nedir?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu ana problem sorusu doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır.

1. Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin denetim becerilerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ne düzeydedir?
3. Ortaokul müdürlerinin denetim becerilerine ilişkin öğretmen algıları cinsiyet, yaş ve yöneticilerle çalışılan süreye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları cinsiyet, yaş ve yöneticilerle çalışılan süreye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Okul müdürlerinin denetim becerilerine ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında ilişki var mıdır?
6. Okul müdürlerinin denetim becerileri, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma ortaokul müdürlerinin denetim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerindeki rolünü incelemeye yönelik ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri betimleme amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Bu araştırma Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 23.12.2020 tarih ve 01 nolu toplantısında alınan 06 nolu karar ile alınan etik kurul izni ile yapılmıştır.

Evren ve Örneklem:

Bu araştırmanın evrenini, Gaziantep ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Evren büyüklüğüne göre örneklem seçimini hesaplamak için [Balci \(2007\)](#) tarafından belirtilen formül kullanılmıştır.

$$n = \frac{N.P.Q.Z \propto^2}{(N-1).d^2}$$

Formüle göre %5 hata payı ile araştırmada kullanılan veriler yerlerine yazıldığında örneklem sayısı Tablo 1'deki gibi ortaya çıkmıştır. Örneklem seçiminde öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Gaziantep'teki resmi ortaokulların öğretmen sayılarını gösteren "2020-2021 öğretim yılı resmi ortaokul istatistikî bilgileri"ne ulaşılmıştır. Bu ortaokullarda görev yapan öğretmenler kolay ulaşılabilir örnekleme ile seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmacıya yakın ve erişimi kolay katılımcıları seçmekte, bu yöntem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır ([Yıldırım ve Şimşek, 2008](#)).

Tablo 1. Evren ve örnekleme alınan okul ve öğretmenlerin dağılımı

Evren		Örneklem	
Okul sayısı	Öğretmen sayısı	Okul sayısı	Öğretmen sayısı
209	7659	24	501

7659 öğretmenden formül ile hesaplanan örneklem sayısı 366 kişi olarak belirlenmiştir. Ancak hata payını olabildiğince azaltmak için veri toplama süreci 501 kişide sonlandırılmıştır. Bu nedenle evrenden 501 kişiye ulaşmak sayesinde hata payı yaklaşık %2'ye düşürülmüştür. Kişisel bilgi formunda yer alan katılımcıların demografik özelliklerine yönelik bulgular Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların demografik özellikleri

Demografik özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	279	55.7
	Erkek	222	44.3
Yaş	25-29 Yaş	304	60.7
	30-34 Yaş	158	31.5
	35 Yaş ve üzeri	39	7.8
Aynı Yöneticiyle Çalışma Süresi	1-3 Yıl	380	75.8
	4-6 Yıl	115	23.0
	7-9 Yıl	2	0.4
	9 Yılden Fazla	4	0.8
Toplam		501	100.0

Tablo 2'de görüldüğü gibi, katılımcıların %55.7'sinin kadın, %44.3'ünün erkek olduğu; %60.7'sinin 25-29 yaş, %31.5'inin 30-34 yaş, %7.8'inin 35 yaş ve üzeri yaş aralığında olduğu; %75.8'inin 1-3 yıl süre ile, %23'ünün 4-6 yıl süre ile, % 0.4'ünün 7-9 yıl süre ile, %0.8 'inin 9 yıldan fazla aynı yöneticiyle çalıştığı belirlenmiştir. Kişisel bilgi formunda 20-24 yaş aralığı bulunmasına rağmen katılımcılardan hiçbirisi bu yaş aralığında olmadığı için tabloda gösterilmemiştir. Tablo 2'ye göre aynı yönetici ile çalışma sürelerine bakıldığında çoğunluğun (% 75.8) 1-3 yıl süre olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak yönetici kadrolarındaki atamalar veya yer değiştirmeler gibi nedenler düşünülebilir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı üç bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde yer alan kişisel bilgi formu, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. İkinci bölümde kullanılan Denetim Becerileri Ölçeği, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin denetim becerilerini ölçmektedir. Ölçek [Özdemir \(2019\)](#) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirliliği sağlanmıştır. 5'li Likert türündeki ölçek farklılıklarla baş etme (15 madde), takım oluşturma (13 madde) ve öğretmeni geliştirme (7 madde) boyutlarını kapsamaktadır. Ölçek geneline ilişkin güvenirlik katsayısı ise 0.92 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada yapılan güvenirlik analizine göre, Denetim Becerileri Ölçeğinin cronbach alfa değeri 0.988 olarak

hesaplanmıştır. Ölçekte alt boyutlar için cronbach alfa değerleri sırasıyla 0.939, 0.852, 0.988 olarak hesaplanmıştır.

Üçüncü bölümde kullanılan Örgütsel Adalet Ölçeği, Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilmiş ve Dağlı, Baysal ve Korkut (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 5'li Likert türündeki ölçek dağıtımsal (5 madde), işlemsel (6 madde) ve etkileşimsel adalet (9 madde) boyutlarını kapsamaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanma çalışmasında cronbach alfa değeri dağıtımsal adalet boyutu için 0.79, işlemsel boyut için 0.90, etkileşimsel boyut için 0.94 ve ölçeğin tümü için ise 0.94 olarak hesaplanmış ve varyansın % 66,74'ünü açıkladığı belirtilmiştir (Dağlı, Baysal ve Korkut, 2013). Bu çalışmada yapılan güvenirlik analizine göre örgütsel adalet ölçeğinin cronbach alfa katsayısı 0.944 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte alt boyutlar için cronbach alfa değerleri sırasıyla 0.932, 0.853, 0.860 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 26.0 paket istatistik programından faydalanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Katılımcılardan toplanan veriler için normallik dağılımına bakmak amacıyla Tabachnick ve Fidell (2014) tarafından sunulan çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1.5 / -1.5 aralığında olma kriteri baz alınmıştır. Bu nedenle parametrik testler kullanılmıştır. Değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Ölçek ve alt ölçeklere ait çarpıklık ve basıklık değerleri

Değişkenler	Basıklık	Çarpıklık
Farklılıklarla Baş Etme	-0.046	-0.694
Takım Oluşturma	-0.574	-1.158
Öğretmeni geliştirme	0.366	-0.809
Denetim Becerileri Ölçeği	0.366	-0.809
Dağıtımsal adalet	-0.724	0.351
İşlemsel Adalet	0.934	-0.587
Etkileşimsel Adalet	0.387	-0.808
Örgütsel Adalet Ölçeği	0.963	0.807

168

Öğretmen algılarının demografik değişkenlerden cinsiyete göre farklılıklarının analizinde ise t-testi; yaş ve aynı yöneticiyle çalışma süresi değişkenlerine göre farklılıkların analizinde varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlılığın hangi değişkenden kaynaklandığını bulmak için Bonferroni testi kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri ile ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Yöneticilerin denetim becerilerinin algılanan örgütsel adaleti yordama durumunu test etmek için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Denetim Becerileri Ölçeği ve Örgütsel Adalet Ölçeğinin kesme puan aralıkları ise "1.0-1.8, 1.81-2.60, 2.61-3.40, 3.41-4.20, 4.21-5.00" şeklinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada katılımcılara uygulanan denetim becerileri ve örgütsel adalet ölçeklerinden elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Alt problemlere ait bulgular aşağıda verilmiştir.

1. Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin denetim becerilerine ilişkin algıları

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak öncelikle okul müdürlerinin denetim becerilerine ilişkin ortalama puanlar hesaplanmıştır. Ölçek boyutlarının her birine yönelik ortalama puanlar ve hata payları hesaplanmış, bu ortalamalara karşılık gelen düzeyler yorumlanmıştır.

Katılımcıların denetim becerileri ölçeğinden aldıkları puan değerleri Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların denetim becerileri ölçeği puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Farklılıklarla Baş Etme	501	3.97	0.84	Yüksek
Takım Oluşturma	501	3.62	0.96	Yüksek
Öğretmeni Geliştirme	501	3.99	0.80	Yüksek
Denetim Becerileri Ölçeği	501	3.99	0.84	Yüksek

Tablo 4'den elde edilen sonuçlara göre, yöneticilerin denetim becerilerine ilişkin en yüksek puanın öğretmeni geliştirme boyutu ($\bar{X}=3.99$) olduğu, bu boyutu farklılıklarla baş etme ($\bar{X}=3.97$) ve takım oluşturma ($\bar{X}=3.62$) izlediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin denetim becerileri ve altboyutlarına ilişkin algıları "yüksek" düzeydedir. Ortaokul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin denetim becerilerini başarılı olarak algıladıkları söylenebilir.

2. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin ortalama puanlar hesaplanmıştır. Ölçek boyutlarının her birine yönelik ortalama puanlar ve hata payları hesaplanmış, bu ortalamalara karşılık gelen düzeyler yorumlanmıştır.

Katılımcıların örgütsel adalet ölçeğinden aldıkları puan değerleri Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların örgütsel adalet ölçeği puanları tanımlayıcı istatistik

Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Dağıtım Adalet	501	2.96	1.10	Kararsızım
İşlemsel Adalet	501	2.98	0.21	Kararsızım
Etkileşimsel Adalet	501	3.79	0.65	Katılıyorum
Örgütsel Adalet Ölçeği	501	3.34	0.63	Katılıyorum

Tablo 5'e göre katılımcıların örgütsel adalet algısına ilişkin en yüksek puan ortalaması etkileşimsel adalet ($\bar{X}=3.79$) aittir. Örgütsel adalet genel ölçek puanına bakıldığında, katılımcıların örgütsel adalet algıları puan ortalamasının ($\bar{X}=3.34$) "katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin dağıtım ($\bar{X}=2.96$) ve işlemsel adalet ($\bar{X}=2.98$) algıları puan ortalamasının ise etkileşimsel adalet algısı puan ortalamasına göre daha düşük düzeyde olduğu göze çarpmaktadır.

3. Ortaokul müdürlerinin denetim becerilerine ilişkin cinsiyet, yaş ve yöneticilerle çalışılan süre değişkenleri bağlamı öğretmen algıları

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak okul müdürlerinin denetim becerilerinin, bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Katılımcıların cinsiyete göre denetim becerileri puan değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların cinsiyetine göre denetim becerileri ölçeği t testi

Ölçekler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Farklılıklarla Baş Etme	Kadın	279	3.96	0.83	-0.59	499	0.56
	Erkek	222	4.00	0.83			
Takım Oluşturma	Kadın	279	3.59	0.95	-0.76	499	0.45
	Erkek	222	3.66	0.98			
Öğretmeni Geliştirme	Kadın	279	3.98	0.80	-0.23	499	0.82
	Erkek	222	4.00	0.81			

Tablo 6'da bağımsız örneklem t-testi sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetine göre denetim becerileri alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(-0.59)$, $t(-0.76)$, $t(-0.23)$, $p>0.05$]. Diğer bir ifadeyle, okul yöneticilerinin farklılıkla baş etme, takım oluşturma ve öğretmeni geliştirme becerilerinin, öğretmenlerin cinsiyeti açısından benzer özellikler gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların yaşlarına göre denetim becerileri ölçeğinden aldıkları puan değerleri Tablo 7'de gösterilmiştir. Tablo 7'de görüldüğü gibi, tek yönlü ANOVA testi sonucunda, öğretmenlerin yaşlarına göre denetim becerileri alt boyutlarından Farklılıklarla Baş Etme boyutundan alınan puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p>0.05$). Diğer denetim becerileri alt boyutlarından Takım Oluşturma ($F=3.350$; $p=0.02$) ve Öğretmeni Geliştirme ($F=2.776$; $p=0.04$) boyutlarından alınan puan ortalamalarının, yaş değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturduğu

belirlenmiştir. Yaş grupları arasındaki anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda, 25-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin Takım Oluşturma ve Öğretmeni Geliştirme puanlarının 35-44 yaş aralığındaki öğretmenlere oranla anlamlı olarak düşük olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Tablo 7. Katılımcıların yaşına göre denetim becerileri ölçeği ANOVA sonuçları

Ölçekler	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Farklılık
Farklılıklarla Baş Etme	25-29 Yaş	304	3.94	0.80	2.24	0.08	
	30-34 Yaş	158	3.97	0.83			
	35-44 Yaş	39	4.25	0.95			
Takım Oluşturma	25-29 Yaş	304	3.54	0.93	3.35	0.02*	25-29 < 35-44
	30-34 Yaş	158	3.69	0.96			
	35-44 Yaş	39	3.97	1.14			
Öğretmeni Geliştirme	25-29 Yaş	304	3.94	0.79	2.78	0.04*	25-29 < 35-44
	30-34 Yaş	158	4.00	0.80			
	35-44 Yaş	39	4.30	0.87			

* $p < 0.05$

Katılımcıların aynı yöneticiyle çalışma sürelerine göre denetim becerileri ölçeğinden aldıkları puan değerleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların aynı yöneticiyle çalışma sürelerine göre denetim becerileri ölçeği ANOVA sonuçları

Ölçekler	Aynı Yöneticiyle Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Farklılıklarla Baş Etme	1-3 Yıl	380	4.00	0.81	2.44	0.06
	4-6 Yıl	115	3.85	0.86		
	7-9 Yıl	2	5.00	0.00		
	9 Yılden fazla	4	4.44	0.65		
Takım Oluşturma	1-3 Yıl	380	3.62	0.95	1.12	0,34
	4-6 Yıl	115	3.61	0.99		
	7-9 Yıl	2	2.75	0.35		
	9 Yılden fazla	4	4.25	0.87		
Öğretmeni Geliştirme	1-3 Yıl	380	4.02	0.79	1.79	0,15
	4-6 Yıl	115	3.87	0.85		
	7-9 Yıl	2	4.54	0.25		
	9 Yılden fazla	4	4.47	0.61		

170

Tablo 8'de tek yönlü ANOVA testi sonucunda, öğretmenlerin aynı yöneticiyle çalışma sürelerine göre, denetim becerileri alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($p > 0.05$). Diğer bir ifadeyle, okul yöneticilerinin farklılıkla baş etme, takım oluşturma ve öğretmeni geliştirme becerilerinin, öğretmenlerin aynı yöneticiyle çalıştıkları süreler açısından benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

4. Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, yaş ve yöneticilerle çalışılan süre değişkenleri bağlamı örgütsel adalet algıları

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının, bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre örgütsel adalet ölçeğinden aldıkları puan değerleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların cinsiyetine göre örgütsel adalet ölçeği t testi sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Dağıtımsal Adalet	Kadın	279	2.99	1.12	0.680	499	0.50
	Erkek	222	2.92	1.10			
İşlemsel Adalet	Kadın	279	2.96	0.22	-2.125	499	0.03*
	Erkek	222	3.00	0.21			
Etkileşimsel Adalet	Kadın	279	3.76	0.67	-0.919	499	0.36
	Erkek	222	3.82	0.64			

*p<0.05

Tablo 9'daki bağımsız örneklem t-testi sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetine göre işlemsel adalet boyutuna ait puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t=-2.125$; $p<0.05$). Buna göre, erkeklerin işlemsel adalet algılarının kadınlara oranla anlamlı şekilde yüksek puanlandığı görülmüştür. Örgütsel adalet alt boyutlarından dağıtımsal adalet ve etkileşimsel adalet boyutlarında [$t(0.680)$, $t(-0.919)$, $p>0.05$] öğretmenlerin aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların yaşına göre örgütsel adalet ölçeğinden aldıkları puan değerleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların yaşına göre örgütsel adalet ölçeği ANOVA sonuçları

Ölçekler	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Farklılık
Dağıtımsal Adalet	25-29 Yaş	304	2.87	1.05	3.302	0.02*	25-29<35 Yaş üzeri
	30-34 Yaş	158	3.04	1.13			
	35 Yaş üzeri	39	3.37	1.34			
İşlemsel Adalet	25-29 Yaş	304	3.00	0.21	1.337	0.26	
	30-34 Yaş	158	2.97	0.22			
	35 Yaş üzeri	39	2.93	0.24			
Etkileşimsel Adalet	25-29 Yaş	304	3.74	0.66	2.381	0.07	
	30-34 Yaş	158	3.82	0.63			
	35 Yaş üzeri	39	3.99	0.73			

*p<0.05

Tablo 10'daki tek yönlü ANOVA testi sonucunda, öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel adaletin işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Örgütsel adalet alt boyutlarından dağıtımsal adalet ($F=3.302$; $p=0.02$) boyutuna ait ortalama puanın yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Yaş grupları arasındaki anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda, 25-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin dağıtımsal adalet puanlarının 35 yaş üzeri aralığındaki öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde düşük olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Katılımcıların aynı yöneticiyle çalışma sürelerine göre örgütsel adalet ölçeğinden aldıkları puan değerleri Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların aynı yöneticiyle çalışma sürelerine göre örgütsel adalet ölçeği ANOVA sonuçları

Ölçekler	Aynı Yöneticiyle Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Farklılık
Dağıtımsal Adalet	1-3 Yıl	380	2.98	1.10	4.095	0.01*	9 yıldan fazla<1-3 Yıl 9 yıldan fazla<4-6 Yıl
	4-6 Yıl	115	2.95	1.10			
	7-9 Yıl	2	3.60	0.85			
	9 Yıldan fazla	4	1.10	0.12			
İşlemsel Adalet	1-3 Yıl	380	2.99	0.21	0.980	0.40	
	4-6 Yıl	115	2.96	0.23			
	7-9 Yıl	2	2.84	0.47			
	9 Yıldan fazla	4	2.92	0.10			
Etkileşimsel Adalet	1-3 Yıl	380	3.80	0.66	1.221	0.30	
	4-6 Yıl	115	3.72	0.64			
	7-9 Yıl	2	4.17	0.55			
	9 Yıldan fazla	4	4.23	0.39			

*p<0.05

Tablo 11'e göre örgütsel adalet alt boyutlarından dağıtımsal adalet ($F=4.095$; $p=0.01$) boyutundan alınan puan ortalamalarının, öğretmenlerin yöneticilerle çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yöneticiyle çalışma süresi grupları arasında anlamlı farklılıkları belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda 9 yıldan fazla süreyle aynı yöneticiyle çalışan öğretmenlerin dağıtımsal adalet puanlarının, 1-3 yıl ve 4-6 yıl süreyle aynı yöneticiyle çalışan öğretmenlerin dağıtımsal adalet puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde

düşük olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Öğretmenlerin yöneticilerle çalışma sürelerine göre, örgütsel adaletin diğer alt boyutlarından işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

5. Okul müdürlerinin denetim becerilerine ilişkin öğretmen alguları ile öğretmenlerin örgütsel adalet alguları arasında ilişki

Araştırmanın beşinci alt probleminde denetim becerileri ile örgütsel adalet arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı test edilmiştir. Bu amaçla Pearson korelasyon testi yapılmıştır. Korelasyon testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Denetim becerileri ile örgütsel adalet algısı ölçekleri Pearson korelasyon testi sonuçları

Ölçekler		Dağıtımsal Adalet	İşlemsel Adalet	Etkileşimsel Adalet	Örgütsel Adalet
Farklılıklarla Baş Etme	r	-0.074	0.079	.772**	.534**
	p	0,098	0.076	0.000	0.000
Takım Oluşturma	r	.139**	.097*	.650**	.596**
	p	0.002	0.029	0.000	0.000
Öğretmeni Geliştirme	r	-0.079	0,086	.874**	.608**
	p	0.078	0.054	0.000	0.000
Denetim Becerileri	r	-0.079	0.086	.874**	.608**
	p	0,078	0.054	0.000	0.000

**p<0.01

Tablo 12’ye göre denetim becerileri ile örgütsel adalet arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.608$, $p<0.01$) tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından bulgular incelendiğinde, denetim becerilerinin farklılıklarla baş etme boyutunun etkileşimsel adalet ile yüksek pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiye sahip olduğu ($r= .772$, $p<0.01$) belirlenirken, örgütsel adalet ile orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r= .534$, $p<0.01$) görülmüştür. Denetim becerilerinin takım oluşturma boyutu ile dağıtımsal adalet ve işlemsel adalet arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı (sırasıyla $r= .139$, $p<0.01$ ve $r= .097$, $p<0.05$), takım oluşturma ile etkileşimsel adalet arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ($r= .650$, $p<0.01$) bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Denetim becerilerinin öğretmeni geliştirme boyutu ile etkileşimsel adalet arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r= .874$, $p<0.01$), öğretmeni geliştirme ile örgütsel adalet ölçeği arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r= .608$, $p<0.01$) belirlenmiştir (Köklü vd., 2007).

Korelasyon bulgularına göre farklılıklarla baş etme ve öğretmeni geliştirme boyutlarının örgütsel adalet algısıyla aynı özellikler gösterdiği söylenebilir. Diğer yandan, takım oluşturma değişkeninin örgütsel adaletin tüm boyutlarıyla anlamlı ilişkili olduğunun bulunması, bunun öğretmenler açısından okul müdürlerinin denetim becerileri arasında daha fazla öneme sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

6. Okul müdürlerinin denetim becerilerinin, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını yordaması

Araştırmanın altıncı alt probleminde okul müdürlerinin denetim becerilerinin öğretmenler tarafından algılanan örgütsel adaleti yordama durumu test edilmiştir. Bu amaçla değişkenler arasında regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Denetim becerilerinin örgütsel adaleti yordama durumuna yönelik regresyon analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	β	Standart Hata	Beta	t	p
Denetim Becerileri Ölçeği	Sabit	2.142	.071	-	30034	.000*
	Örgütsel Adalet	.300	.018	.608	17.100	.000*
	Ölçeği					

*p<0.05 Determinasyon Katsayısı R=0.608; R²=0.369; F=292.426 p=.000

Tablo 13’e göre değişkenler arasındaki regresyon analizi sonucunda, F testinin anlamlılık değeri 0.05’ten küçük olduğundan regresyon modeli anlamlı bulunmuştur (F=292.426; p=.000). Bu sonuç, regresyon modelinin yordama için kullanılabilir olduğu anlamına gelmektedir. β parametresinin pozitif

olması, denetim becerileri ile örgütsel adalet arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu, bu iki değişkenden birinin düzeyinin artması durumunda diğ erinin de artacağını göstermektedir. β parametresi için $p=0.000$ olması nedeniyle bu yordamanın anlamlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla okul müdürlerinin denetim becerilerinin, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını pozitif yönlü ve anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Modelin R^2 (determinasyon katsayısı) değ eri denetim becerileri için 0.369 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla denetim becerileri örgütsel adaletteki varyansın %36,9'unu açıklamaktadır. Denetim becerilerindeki bir birimlik artış, örgütsel adalat algısında 0.30'luk bir artışa denk gelmektedir. Ayrıca %95 güven aralığında p değ erinin iki yönlü anlamlılık değ eri 0.05'ten küçük çıkmıştır. Bu durumda denetim becerilerinin örgütsel adalet üzerinde pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı yordayıcı gücü olduğu söylenebilir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Denetim becerilerine ilişkin bulgular, öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin denetim becerilerinin iyi olduğunu göstermiştir. Öğretmen geliştirme ve farklılıklarla baş etme, okul müdürlerinin en başarılı oldukları alanlar olarak tespit edilmiştir. Bulguya paralel olarak [Makin vd. \(2018\)](#) ve [Villanueva vd. \(2021\)](#) okul yöneticilerinin denetim becerilerini yüksek düzeylerde bulmuşlardır. [Özdemir \(2019\)](#) yöneticilerin farklılıklarla baş etme becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu belirtirken, öğretmeni geliştirme boyutunun zıt şekilde en düşük düzeyde algılandığını tespit etmiştir. Genel anlamda denetim becerilerine yönelik puanların da orta-yüksek düzeyde olduğu ortak bir bulgudur. Öğretmeni geliştirme açısından becerilerin daha zayıf algılanması, öğretmenlerin okul müdürlerinden meslek ve kişisel gelişimlerine yönelik beklentileri olduğunu göstermektedir. Farklılıklarla baş etme becerilerinin alanyazında genellikle çatışma yönetimi becerileri kapsamında incelendiği söylenebilir. [Ghaffar \(2009\)](#) okul müdürlerinin farklılıklarla baş etmede arabuluculuk, müzakere, kaçınma, işbirliği gibi stratejiler kullandıklarını belirtmiştir. Farklılıklarla baş etme becerileri açısından [Msila \(2012\)](#) tarafından yapılan araştırmada ise, yalnızca birkaç okul müdürünün çatışma yönetimi için yeterince hazır olduğunu ortaya çıkarmıştır. Okul müdürlerinin farklılıklarla baş etmede çatışmanın rolünü yanlış anlama eğiliminde oldukları ve çatışmadan derhal kaçınılması veya durdurulması gerektiğini savundukları gözlemlenmiştir. [Mehrad \(2019\)](#) okul müdürlerinin öz-yeterlikleri ile çatışma yönetimi tarzları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlere işbirlikçi yaklaşımın yöneticilerin öz-yeterliklerini olumlu etkilediği, farklılıklarla baş etmekten kaçınmanın ise verimliliği olumsuz etkilediği ifade edilmiştir.

173

Yapılan çalışmada okul müdürlerinin takım oluşturma becerilerinin öğretmen geliştirme ve farklılıklarla baş etme becerilerine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca genç ortaokul öğretmenlerinde takım oluşturma becerisi algısının daha düşük olduğu belirlenmiştir. [Yirci ve Demir \(2019\)](#) okul müdürlerinin takım liderliklerinin "kısmen katılıyorum" düzeyinde olduğunu desteklerken, öğretmenlerin yaşı açısından anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir. [Barutcu \(2020\)](#) ve [İnan \(2022\)](#) benzer biçimde okul müdürlerinin takım liderlik davranışını sergilediklerini belirtirken, bunun öğretmen motivasyonunu da artırdığı ve iyi takım oluşturulduğunda başarısının sağlandığı tespit edilmiştir. [Ertürk ve Argon \(2019\)](#) okullarda etkili takımların oluşturulması amacıyla müdürlerin görev dağılımını etkili yapmalarını, takım yöneticilerinin bireysel özelliklerini ve takım çalışma sürecini ön plana çıkarmışlardır. Genç öğretmenlerde takım oluşturma becerisine yönelik zayıf algının nedenleri, gençlerin daha yenilikçi olmaları ve okul müdürlerinden beklentilerini yüksek olmasına bağlanabilir.

[Moller ve Eggen \(2005\)](#) müdürlerin yönetim işlevi yerine resmi liderliğin tamamen bir takım çalışması olarak tanımlandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden günlük okul işlerinde önemli sorumluluk almaları ve kararlar almalarının beklendiği tespit edilmiştir. Okul müdürleri ve takımlar arasında gücün güvenilir kullanımı yoluyla güven geliştirilebileceği eklenmiştir. Farklı takım biçimleri, çağdaş organizasyonlarda etkililiğe ulaşmada kilit roller oynayabilir. Günümüz örgütlerinin karşılaştığı artan karmaşıklık ve değişim nedeniyle, takım başarısını sağlayan ve kolaylaştıran liderlik uygulamalarının da gelişmesi gerektiği öne sürülmüştür ([Manz, Pearce ve Sims, 2009, s.179](#)). [Barnett ve McCormick \(2012\)](#) keşfedici analizleri sayesinde üç farklı okulda karmaşık çevresel olayların tek liderden takım merkezli liderliğe geçişi gerektirdiğini göstermişlerdir. Çalışmadaki okul müdürleri, ekip lideri

rolünü yerine getirerek ve ekip geliştirme, yönetim ve etkinlik sağlamak için liderlik işlevlerini esnek bir şekilde uygulayarak kritik rol oynamışlardır.

Örgütsel adalet algı düzeylerinden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin genel örgütsel adalet algıları ve etkileşimsel adalet algıları "katılıyorum", dağıtımsal ve işlemsel adalet algılarının ise "kararsızım" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Literatürde yapılan diğer çalışmalarda da örgütsel adaletin genellikle "kararsızım" veya "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülürken, etkileşimsel adaletin diğer boyutlara göre daha olumlu algılandığı gözlemlenmiştir (Polat ve Celep, 2008; Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman, 2015). Akman (2018) kamu okullarında görev yapan öğretmenler tarafından algılanan örgütsel adaleti "kararsızım" düzeyinde bulmuştur. Uludağ (2018) ilkokuldaki sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada örgütsel adalet algısının "katılıyorum" düzeyinde olduğunu bulmuştur. Tekcan (2019) öğretmenlerin örgütsel adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet algılarının yüksek düzeyde, dağıtımsal adalet algılarının ise çok "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde olduğunu gözlemlemiştir. Çeçen (2019) örgütsel adalet algısı açısından öğretmenlerin işlemsel ve dağıtımsal adalet konusunda kararsız kalırken, etkileşimsel adaleti daha olumlu gördüklerini tespit etmiştir. Yapılan araştırmalarda öğretmenler arasındaki örgütsel adalet algısındaki farklılıkların, okullarda çalışan farklı okul müdürlerinin bireysel özelliklerinden, yönetim tarzlarından ve örgüt yapısından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin denetim becerileri yalnızca yaşa göre farklılaşmıştır. Öğretmenlerin yaşına ilişkin bulgularda, 25-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin takım oluşturma ve öğretmeni geliştirme puanlarının 35 yaş üzeri aralığındaki öğretmenlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Denetim becerileri ile ilişkili çalışmalarda, yöneticilerin denetim becerilerinin demografik özelliklerle farklılaşmadığı belirlenmiştir (Tan, 2016; Uzman, 2019). Özdemir (2019) farklılıklarla baş etme, öğretmeni geliştirme ve takım oluşturma becerilerinin kıdeme göre anlamlı farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Uzman (2019), ilkokul yöneticilerinde denetim becerilerinden iletişim becerileri algısının yaşa göre farklılaşmadığını, Tan (2016) ise okul yöneticilerinin çatışma yönetim becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığını bulmuşlardır.

Cinsiyete ilişkin bulgularda, erkeklerin işlemsel adalet algılarının kadınlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgunun, ortaokullardaki erkek yönetici sayısının fazla olmasıyla ve erkek öğretmenlere yönelik kararlara katılım ve diğer örgütsel işlemler açısından pozitif ayrımcılık yapımlarıyla ilgili olabilir. Bulgulara paralel olarak Polat ve Celep (2008) erkek öğretmenlerin dağıtımsal ve etkileşimsel adalet algısının kadınlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Polat (2007) erkek öğretmenlerin örgütsel adalet, dağıtımsal ve etkileşimsel adalet algılarının kadınlardan daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Burada da benzer biçimde erkek yöneticilerin erkek öğretmenlerle iletişimlerinin daha iyi olması ve okul yöneticileri tarafından sergilenen davranışların ve işlemlerin daha adil algılanması söz konusudur. Çeçen (2019) okullarda özellikle çocuk sahibi olan kadın öğretmenlerin varlığının, okuldaki dağıtımaya yönelik işlemlerde adaletsizlik yarattığını tespit etmiştir. Diğer yandan Dağlı vd. (2013) kadın öğretmenlerin dağıtımsal adalet algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Titrek (2009) tarafından yapılan araştırmada da paralel bulgulara ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının daha yüksek olma nedeni, kadınların erkeklere göre daha uyumlu ve grup temelindeki refahı daha çok düşünmeleri olabilir. Bu uyum ve grup çıkarlarını düşünme eğilimi nedeniyle kadınların bazı adil olmayan durumlar karşısında sessiz kaldıkları ortaya çıkmıştır (Schermerhorn, Hunt ve Osborne, 2002). Denetim becerileri açısından bakıldığında, Özdemir (2019) tarafından yapılan çalışmada farklılıklarla baş etme becerisindeki kadın öğretmen algısının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenirken, bu farklılık anlamlı bulunmamıştır. Okul müdürlerinin takım oluşturma ve öğretmeni geliştirme boyutları açısından kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri neredeyse aynı bulunmuştur.

Öğretmenlerin yaşına ilişkin bulgularda, 25-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin dağıtımsal adalet puanlarının 35 yaş üzeri öğretmenlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Daha genç öğretmenlerin adalet algılarının az olması, kuşaklar arası değer farklılıklarından kaynaklanabilir. Karaman (2021) öğretmenlerin yaş ve kıdemlerinin artmasıyla örgütsel adalet algılarının azaldığını belirlemiştir. Ünlü vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin dağıtımsal adalet algılarının, 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu gösterilmiştir.

Yöneticiyle çalışma süresine ilişkin bulgulara, 9 yıldan fazla süreyle aynı yöneticiyle çalışan öğretmenlerin dağıtımsal adalet puanlarının, 1-3 yıl ve 4-6 yıl süreyle aynı yöneticiyle çalışan öğretmenlerin dağıtımsal adalet puanlarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada örgütsel adalet ve denetim becerileri arasında pozitif ilişkiler belirlenmiştir. Okul müdürlerinin farklılıklarla baş etme becerileri arttıkça öğretmenlerin etkileşimsel ve örgütsel adalet algıları artmaktadır. Okul müdürlerinin takım oluşturma becerileri, örgütsel adaletin tüm boyutlarını olumlu etkileyen bir değişken olarak bulunmuştur. Okul müdürlerinin öğretmeni geliştirme becerileri arttıkça öğretmenlerin etkileşimsel ve örgütsel adalet algıları artmaktadır.

Akman (2018) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve okul müdürlerinin farklılıkları yönetme becerileri arasında pozitif ve orta-yüksek düzeylerde ilişki belirlenmiştir. Bir meslek yüksek okulunda yapılan çalışmada da yöneticilerin algıladıkları farklılıklara göre yaklaşımları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının tüm boyutları arasında anlamlı ilişkiler keşfedilmiştir (Tekcan, 2019).

Sze, Voon, Lik, Xian ve Loo(2014) ortaokullarda öğretmen geliştirme bakımından öğretmenlerin algıladıkları psikolojik güçlendirmenin, örgütsel bağlılık aracılığıyla işlemsel ve dağıtımsal adaleti anlamlı şekilde etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Nazari, Homayuni ve Yekyatar (2013) yöneticilerin iletişim becerilerinin örgütsel adalet ile anlamlı ilişkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Farklılıklardan kaynaklı sorunlara çözüm bulmak ve takımlar oluşturmak için öğretmenler arasında iyi ilişkiler geliştirmek, denetim becerisi algısını artıracaktır. İletişim insanların birbirleriyle ilgilenmesi, ilişkilerini geliştirmesi, sorunlarına çözüm bulması ve kendini ifade etmesi için kilit roledir. Bu çıktıların elde etmek, öğretmen arasında iyi ve etkili bir iletişime bağlıdır (Gülbahar ve Sivaci, 2018).

Regresyon analizinden elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin denetim becerilerinin, öğretmenlerin örgütsel adalet algısını düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı yordadığını göstermiştir. Literatürde okul yöneticilerinin denetim becerilerinin, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını nasıl yordadığına dair doğrudan bir çalışma bulunmamakla birlikte, denetim becerileri arasında olan takım oluşturma, iletişim becerileri, çatışma yönetimi, yönetici desteği gibi unsurların örgütsel adalet etkisi bazı çalışmalarda incelenmiştir. Özdemir'e (2019) göre iletişim ve işbirliği, kişilerarası güven oluşturma ve takım çalışması, çatışma yönetimi, çalışanların kişisel farklılıkları, görüş ve tercihlerini göz önünde bulundurarak demokratik kararlar alma, yetki devri, kariyer ve eğitim açısından öğretmenleri geliştirme ve güçlendirme gibi hususlar, okul yöneticilerinin denetim becerilerini oluşturan en önemli bileşenlerdir. DeConinck (2010) algılanan yönetici tarafından sunulan desteğin işlemsel adalet ve örgütsel güven arasında bir aracı görevi gördüğünü göstermiştir. Etkileşimsel adalet, algılanan denetim desteğiaracılığıyla denetime duyulan güvenin hem doğrudan hem de dolaylı bir yordayıcısı olarak belirlenmiştir. Dağıtımsal adalet, algılanan yönetici desteği aracılığıyla dolaylı olarak örgütsel güven ile ilişkili bulunmuştur. Hakim, Mukhtar ve Abdullah (2017) ilkokullarda oluşturulan takım özelliklerinin, öğretmenler tarafından algılanan örgütsel adalet üzerinde doğrudan etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca takım özelliklerinin ve örgütsel adaletin öğretmen iş performansı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmanın sonuçlarına göre sunulan öneriler, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak iki başlık altında toplanmıştır.

1. Uygulayıcılara öneriler

Elde edilen sonuçlara göre, okul müdürlerinin farklılıklarla baş etme ve öğretmeni geliştirme becerilerine ait puanlara kıyasla, takım oluşturma becerilerinin az puana sahip olmasına yönelik olarak okul örgütlerinde yöneticilerin seçimi ve atanmasında takım liderliği ve etkili iletişimi sağlayan adayların belirlenebilmesi için bir sistem geliştirilebilir. Okul müdürlerinin etkili takım liderliği sergilemelerinde Türkiye genelinde yapılan sınavların bir rekabete dönüşmesi engellenerek ortaokullardaki öğretmen-yönetici çatışmaları da azaltılabilir.

Genç öğretmenlerin, okul müdürlerinin takım oluşturma becerilerini daha düşük algıladıkları görülmüştür. Bu hususta okul müdürlerinin güncel teknolojik yenilikleri takip etmeleri ve göreve yeni başlayan genç öğretmenlerle iletişimlerini artırmaları önerilmektedir. Son olarak MEB tarafından okul müdürlerine yönelik etkili iletişim, denetim becerileri, örgütsel adalet, örgüt kültürü, örgüt iklimi gibi konularla ilgili hizmet içi eğitimlerin ve kursların sunulması önerilebilir.

2. Araştırmacılara öneriler

Literatürde ortaokul okul müdürlerinin denetim becerileri ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi gösteren çalışma olmadığı için gelecek çalışmalarda bu ilişkiyi farklı okul türlerinde ve örneklemelerde test etmek, değişkenler arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Okul müdürlerinin denetim becerileriyle başka değişkenler arasındaki ilişki incelenebilir. (Örneğin; örgütsel bağlılık, öğretmenlerin içsel motivasyonu, görev performansı, eğitim-öğretim kalitesi vs. olan etkisi gibi). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının başka değişkenlerle ilişkisi araştırılabilir. (Örneğin; okul iklimi, okul müdürlerinin liderlik tarzları, işe yoğunlaşma gibi).

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422-436. <https://doi.org/10.1037/h0040968>
- Altunay, E. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 37-66.
- Akbal, I. & Toprakçı, E. (2021). İlkokul denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (1), 171-189. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/1531812>
- Akman, Y. (2018). Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin farklılıkları yönetme yeterlikleri ile örgütsel adalet ilişkisinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 611-626. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.368751>
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. Hatiboğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem A.
- Barutcu, A. (2020). *Okul yöneticilerinin sergiledikleri takım liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Barnett, K., & McCormick, J. (2012). Leadership and team dynamics in senior executive leadership teams. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(6), 653-671. <https://doi.org/10.1177/1741143212456909>
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Feryal Matbaası.
- Brockner, J., & Siegel, P. (1996). Understanding the interaction between procedural and distributive justice: The role of trust. R. M. Kramer & T. R. Tyler (Ed.), *Trust in organizations: frontiers of theory and research* içinde (pp.390-413). Sage Publications.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çeçen, M. (2019). *Ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Dağlı, A., Baysal, N. & Korkut, A. (2013). İlköğretim okullarında örgütsel adalet. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 1-20.
- DeConinck, J. B. (2010). The effect of organizational justice, perceived organizational support, and perceived supervisor support on marketing employees' level of trust. *Journal of Business Research*, 63(12), 1349-1355. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2010.01.003>
- Ertürk, R. & Argon, T. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okullarda takım çalışmaları ve sosyal kaytarma. *28.Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongre Kitabı*, 378, 491-513.
- Folger, R., & Konovsky, M. A. (1989). Effect of procedural and distributive justice on reaction to pay raise decisions. *Academy of Management Journal*, 32(1), 111-130. <https://doi.org/10.2307/256422>
- Ghaffar, A. (2009). Conflict in schools: its causes & management strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3(2), 212-227.
- Gabler, C. B., & Hill, R. P. (2015). Abusive supervision, distributive justice, and work-life balance: perspectives from salespeople and managers. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 35(3), 247-261. doi:10.1080/08853134.2015.1058167
- Gillespie, N. (2003). *Measuring trust in working relationships: The behavioral trust inventory*. Paper presented at the Academy of Management Conference.

- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management Review*, 12(1), 9-22. <https://doi.org/10.2307/257990>
- Gülbahar, B. & Sivacı, S. Y. (2018). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 268-301. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2018.69>
- Hakim, M., Mukhtar, M., & Abdullah, T. (2017). The effect of team chracteristics, organizational justice, and work ethic on teacher job performance of state primary school at East Jakarta. *Ijer-Indonesian Journal of Educational Review*, 4(2), 137-146. <https://doi.org/10.21009/IJER.04.02.15>
- İnan, M. (2022). *Ortaokullarda görev yapan yöneticilerin okullarda takım çalışmalarına ilişkin görüşler*. (Yayımlanmamışyüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi.
- Jacobs, J. (2014). Fostering equitable school contexts: Bringing a social justice lens to field supervision. *Florida Association of Teacher Educators*, 1(14), 1-16.
- Karaman, M. (2021). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerine etkileri: Karaman ilinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Köklü, N, Büyüköztürk, Ş. & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik (2. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi
- Kurland, N. B., & Egan, T.D. (1999). Telecommuting: justice and control in the virtual organization. *Organization Science*, 10(4), 500-513. doi:10.1287/orsc.10.4.500
- Lam, L. W., Loi, R., & Leong, C. (2011). Reliance and disclosure: How supervisory justice affects trust in supervisor and extra-role performance. *Asia Pacific Journal of Management*, 30(1), 231-249. doi:10.1007/s10490-011-9249-5
- 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), 1-10. <https://doi.org/10.31045/jes.5.2.1>
- Manz, C. C., Pearce, C. L., & Sims, H. P. (2009). The ins and outs of leading teams: An overview. *Organizational Dynamics*, 38(3), 179-182. 10.1016/j.orgdyn.2009.04.005
- Makin, M., Abdullah, Z., & Shafee, S. (2018). The art of supervision: Role of supervisory skills in developing teacher capacity. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, 6(4), 37-55. doi:10.22452/mojem.vol6no4.3
- MEB. (2014). *Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm>
- Mehrad, A. (2019). Role of conflict management styles on managers' self-efficiency at Iranian schools in Tehran Province. *Journal of Social Science Research*, 14, 3390-3397. <https://doi.org/10.24297/jssr.v14i0.8524>
- Møller, J. & Eggen, A.B. (2005). Team leadership in upper secondary education. *School Leadership and Management*, 25(4), 331-347. <https://doi.org/10.1080/13634230500197132>
- Msila, V. (2012). Conflict management and school leadership. *Journal of Communication*, 3(1), 25-34. doi:10.1080/0976691X.2012.11884792
- Nazari, R., Za-N, H., & Yektayar, M. (2013). Relationship between communication skills and organizational justice with sport managers' perception of organizational change. *European Journal of Experimental Biology*, 3(3), 190-194.
- Niehoff, B. P., & Moorman R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36(3), 527-556. <https://doi.org/10.2307/256591>
- Özdemir, V. (2019). *Okul Müdürlerinin denetim ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin işe yoğunlaşmaları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Öztürk, M. & Vatansever, K. (2020). Örgütsel adalet ve örgütsel güvenin işe adanmışlık üzerindeki etkilerinin belirlenmesi: Alanya Belediyesi çalışanları üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 3613-3632. <https://doi.org/10.20491/isarder.2020.1062>
- Özsoy, P. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin iç motivasyon ve görev performanslarının il eğitim denetmenlerinin uyguladıkları denetim yaklaşımları açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.

- Polat, S. & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 307-331.
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Irwin.
- Schermerhorn, J. R. Jr., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2002). *Organizational behavior*. John Wiley & Sons.
- Sze, C. M., Voon, L. W., Lik, S. W., Xian, T. K., & Loo, T. S. (2014). *The influence of psychological empowerment and organisational justice on organisational commitment among secondary school teachers*. Research Project. Universiti Tunku Abdul Rahman, Malaysia.
- Simons, T., & Roberson, Q. (2003). Why managers should care about fairness: The effects of aggregate justice perceptions on organizational outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 432-443. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.3.432>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (New International ed.). Pearson Education Limited.
- Tan, G. (2016). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Tekcan, T. (2019). *Algılanan farklılık yaklaşımları ile örgütsel adalet düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 551-573.
- Toprakçı, E. & Acar, A. (2021). Maarif müfettişlerine ilişkin internet sayfalarında ve sosyal medyada paylaşılan görüşlerin incelenmesi. *Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2021) 5 th International Symposium of Limitless Education And Research (ISLER 2021) Bildiri Kitabı* ss.46-54. Erişim: <https://www.erdalToprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/08/USEAS2021-sadece-bizimki.pdf>
- Toprakçı, E. & Bulut, A. (2021). Ortaokul denetim rehberinin alanyazın ve yasal belgeler temelinde incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (1), 16-35. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/60913/830418>
- Trevino, L. K. (1992). The social effects of punishment in organizations: A justice perspective. *Academy of Management Review*, 17(4), 647-676. <https://doi.org/10.2307/258803>
- Tunalı, D. & Peker, A. (2020). Bankacılık sektöründe örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1), 30-51. <https://doi.org/10.37880/cumuiibf.616076>
- Uludağ, T. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Uzman, Z. (2019). *İlkokul yöneticilerinin algılanan iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ünlü, Y., Hamedoğlu, M. A. & Yaman, E. (2015). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 140-157.
- Villanueva, A. A., Disu, S. S., & Villanueva, K. F. P. A. (2021). Assessing the school heads leadership in the towns of Nueva Ecija, Philippines: inter-relationship of supervisory skills, interpersonal skills and leadership skills. *Open Access Library Journal*, 8(11), 1-15. doi: 10.4236/oalib.1108088.
- Wallace, M. (2001). Sharing leadership of schools through teamwork: a justifiable risk? *Educational Management & Administration*, 29(2), 153-167. <https://doi.org/10.1177/0263211X010292002>
- Wiyono, B. B. (2018). The effect of self-evaluation on the principals' transformational leadership, teachers' work motivation, teamwork effectiveness, and school improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 21(6), 705-725. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1318960>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, K. (2019). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.
- Yirci, R. & Demir, C. (2019). Öğretmenlerin okul müdürlerinin takım liderliği becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 165-184. <https://doi.org/10.32570/ijofe.650874>

Digital Game Addiction Tendency and Problem Behaviors in Preschool Children

Dr. Tuba Bağatarhan

Ministry of National Education - Türkiye

ORCID: 0000-0002-7885-6496

tuba.bagatarhan@gmail.com

Abstract

The aim of this research is to examine the relationships between digital game addiction tendency and problematic behaviors in preschool children. The relational screening model was used in this study. The sample of the research consists of 351 preschool children (167 girls and 184 boys) aged 4-6 and their parents in five kindergartens in Aydın province. The research data was collected in the 2022-2023 academic year using the Digital Game Addiction Tendency Scale, Preschool and Kindergarten Behaviour Scales-Problem Behavior Scale Section, and Personal Information Form. Frequency, percentage, arithmetic mean, Pearson product-moment correlation, and simple linear regression analysis were used in the analysis of the data. According to the results of Pearson product-moment correlation analysis, it was determined that there were positive significant relationships between digital game addiction tendency and problem behaviors and its sub-dimensions including externalizing behavior problems, internalizing behavior problems, antisocial behavior problems, and egocentric behavior problems in preschool children. The results of simple linear regression analysis showed that digital game addiction tendency in preschool children generally predicted problematic behaviors, externalizing behavior problems, internalizing behavior problems, antisocial behavior problems, and self-centered behavior problems at a positive and significant level. Research findings showed that as digital game addiction tendencies increase in preschool children, problematic behaviors, externalizing, internalizing, antisocial, and self-centered behavior problems increase. Within the framework of the research findings, the importance of parental guidance on the content of digital games and the duration of playing games was emphasized in the prevention of problematic behaviors in the preschool period.

Keywords: Preschool education, Preschool children, Kindergarten, Problem behaviors, Digital game addiction



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5 pp. 179-193

Research Article

Received: 2023-08-13

Accepted: 2023-09-16

Suggested Citation

Bağatarhan, T. (2023). Digital game addiction tendency and problem behaviors in preschool children, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 179-193. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1342294>

Extended Abstract

Problem: Today, children start using digital technologies from an early age (Chaudron, Di Gioia, & Gemo, 2018; Hooft Graafland, 2018). The ease of access to the internet around the world has caused children to use digital devices more. There is no national study on the use of digital devices in early childhood in our country. However, according to the "Children with Statistics" report published by the Turkish Statistical Institute (2021), the use and frequency of internet use among children aged 6-10 increased from 36.9% to 78.1% between 2013 and 2021. While 53.9% of children aged 6-10 use their smartphones, 70.5% of them use their smartphones to play games online/offline. Apart from studying, the purpose of using the mobile phone is mostly to play games. 45.5% own a desktop computer, laptop, or tablet. 32.7% of children play digital games; 66.2% of these children play digital games almost every day, 28.8% at least once a week, and 4.9% play digital games more than once a week. Although these data belong to children aged 6-10, it indicates that children use the internet more frequently, have easier access to digital devices, and especially use it for playing games in the pre-school period. This situation shows that preschool children are in the risk group in terms of developing an addiction to digital games.

Digital addiction is seen as having problems controlling the use of digital devices despite the negative consequences of excessive use of digital technologies (Basel Almourad, McAlaney, Skinner, Pleva, & Ali, 2020; Singh & Singh, 2019). Digital game addiction is defined as an individual's excessive and compulsive use of computer or video games to cause social and emotional problems, and the inability to control excessive gaming despite these problems (Lemmens, Valkenburg, & Peter, 2009). The World Health Organization and the American Psychiatric Association consider gaming disorder as a mental health problem. In the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5 (DSM-5) published by the American Psychiatric Association (2013), the diagnosis of "Internet gaming disorder" has been discussed within the framework of "Subjects for further research". In the 11th Revision (ICD-11) of the International Classification of Diseases compiled by the World Health Organization (2019), the diagnosis of "Gaming disorder" was discussed under the title of "Disorder caused by addictive behaviors".

Digital game addiction has many negative effects on children. Children's inappropriate use of digital devices in terms of content and duration causes them to isolate themselves from real life, experience developmental problems, musculoskeletal system problems, or health problems such as insufficient sleep (Çelebioğlu, Aytekin Özdemir, Küçükoğlu, & Ayrar, 2020; Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı, & Razak Özdingler, 2018). In addition, it negatively affects the social and emotional development of preschool children (Senol, Şenol, & Can Yaşar, 2023).

In the preschool period, children go through a period in which they begin to recognize and control both themselves and their environment with the progress of their cognitive, social, emotional, and psychomotor developments. During this period, it is possible for some behavioral problems to occur in children for various reasons. Behavior problems are handled in two categories as internalization and externalization. Internalizing problem behaviors include problems with the individual's self such as withdrawal, anxiety, depression, and emotional problems. Externalizing problem behaviors, on the other hand, include behaviors such as aggression, impulsivity, and hyperactivity that occur especially in interaction with the social environment (Achenbach, 1966).

Today, with the introduction of digital devices and games into children's lives at an early age, the need for studies examining the relationship between digital device use and behavior problems in children has increased. Some studies reveal the relationship between game addiction and behavioral problems in children through digital devices such as computers, tablets, and mobile phones (Burak & Ahmetoğlu, 2015; Kars, 2010; Özmen & Aktaş, 2019; Şahin & Gözün Kahraman, 2021; Williams & Clippinger, 2002). However, it is noteworthy that studies generally examine children or adolescents at the primary school level. Considering the developmental characteristics of preschool children, the probability of being exposed to the negative effects of digital games is higher than in other age groups. As a matter of fact, in the study of Budak (2020), it was determined that as the digital game addiction tendencies of preschool children increase, their social competencies decrease and their anger, aggression, and anxiety-withdrawal behaviors including negative social behaviors increase. However,

since studies on digital game addiction and problematic behaviors in preschool children are very limited, studies on this subject will contribute to the literature.

The aim of this study is to examine the relationships between digital game addiction tendency and problematic behaviors in 4-6-year-old preschool children. For this purpose, the sub-problems of the research are listed as follows:

1. Does digital game addiction tendency predict problematic behaviors in preschool children?
2. Does digital game addiction tendency predict externalizing behavior problems in preschool children?
3. Does digital game addiction tendency predict internalizing behavior problems in preschool children?
4. Does digital game addiction tendency predict antisocial behavior problems in preschool children?
5. Does digital game addiction tendency predict self-centered behavior problems in preschool children?

Method: In this study, the relational screening model was used. The population of the research consisted of 4-6-year-old children who attend preschool education in kindergartens in Aydın city center and their parents. The sample of the research consists of 351 preschool children (167 girls and 184 boys) in the 4-6 age group who continue their education in five kindergartens in Aydın city center and their parents. The average age of the participants in the 4-6 age range was 4.37 (SD=0.70). The Digital Game Addiction Tendency Scale, Preschool and Kindergarten Behaviour Scales - Problem Behavior Scale Section, and Personal Information Form were used as data collection tools in the research.

The Digital Game Addiction Tendency Scale was developed by [Budak and Işıkoğlu \(2022\)](#). It is aimed at evaluating the digital game addiction tendencies of 4-6-year-old children by their parents. The scale, consisting of 20 items, has a 5-point Likert-type structure. The fit indices obtained by testing the structure of the scale, which was determined to have a 4-factor structure, with confirmatory factor analysis, are as follows: $\chi^2/df=3.40$, AGFI=0.85, CFI=0.92, SRMR=0.52, RMSEA=0.064. Within the scope of the reliability study of the scale, Cronbach's alpha (α) and Composite reliability (CR) coefficients were calculated. According to the Cronbach alpha and composite reliability coefficients of the scale, it was determined that the scale showed good reliability for the factors of Dissociation from Life ($\alpha=0.88$; CR=0.85), Conflict ($\alpha=0.90$; CR=0.86), Constant Play ($\alpha=0.82$; CR=0.81), Reflection on Life ($\alpha=0.70$; CR=0.78), and the total score of the scale ($\alpha=0.93$; CR=0.95).

The Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS-2) was developed by [Kenneth W. Merrell \(1994\)](#), and reviewed by [Merrell \(2003\)](#) and a norming study was conducted for the 4-6 age group. The scale consists of two independent scales: The Social Skills Scale and the Problem Behavior Scale. The Preschool and Kindergarten Behaviour Scales were adapted into Turkish by [Alisinanoğlu and Özbey \(2009\)](#). In the present study, the "Problem Behavior Scale" section of the PKBS-2 was used for parents to evaluate their children's behaviors. The Problem Behavior Scale consists of 27 items. Validity and reliability studies of the scale were carried out with children aged 4-6 years. With the exploratory factor analysis conducted, it was determined that the scale had a 4-factor structure: Externalization, Internalization, Antisocial, and Self-centered. The fit indices obtained by testing the 4-factor structure of the scale with confirmatory factor analysis are as follows: $\chi^2/df=1.727$, AGFI=0.870, GFI=0.908, CFI=0.967, NFI=0.925, SRMR=0.52, RMSEA=0.047. Within the scope of the reliability study of the scale, Cronbach's alpha coefficients were calculated for each factor. Cronbach's alpha coefficient was found as 0.95 for the "Externalizing Problems" factor, 0.87 for the "Internalizing Problems" factor, 0.81 for the "Antisocial" factor, 0.72 for the "Self-Centered" factor, and 0.96 for the total score of the scale. The Personal Information Form is prepared to determine the demographic characteristics of the children participating in the study and asks for information about gender, age, mother's education level, father's education level, and family structure.

Before starting the data analysis, the Mahalanobis distance was calculated to examine the multivariate normal distributions. In order to determine the statistical analysis methods to be used in the study, first of all, whether the distribution of the scores on the dependent variables in the groups was normal or not was examined with the normality test. The fact that the kurtosis and skewness

coefficients are between -2 and +2 is accepted as an indication that the data has a normal distribution (George & Mallery, 2010). Since the kurtosis and skewness coefficients take values between -2 and +2, a normal distribution is achieved. For this reason, parametric tests were used in the analyses.

First, Pearson correlation analysis was used to examine the relationships between digital game addiction tendency and problem behaviors and their sub-dimensions. Simple linear regression analysis was conducted to determine to what extent digital game addiction tendency, which is the independent variable of the research, predicts problem behaviors (externalizing problems, internalizing problems, antisocial, and self-centered behavior), which are the dependent variable of the research.

Findings: As a result of Pearson correlation analysis, it was observed that there were positive and significant correlation coefficients between digital addiction tendency and problem behavior total score ($r=0.38, p<.01$), externalizing behavior problems sub-dimension ($r=0.36, p<.01$), internalizing behavior problems sub-dimension ($r=0.16, p<.01$), antisocial behavior problems sub-dimension ($r=0.16, p<.01$), and self-centered behavior problems sub-dimension ($r=0.36, p<.01$). As a result of simple linear regression analysis, it was determined that digital addiction tendency predicted problem behaviors ($F_{(1-350)}=59.68, p<.001, R=0.38, R^2=0.15$) and sub-dimensions of externalizing behavior problems ($F_{(1-350)}=53.15, p<.001, R=0.36, R^2=0.13$), internalizing behavior problems ($F_{(1-350)}=9.23, p<.01, R=0.16, R^2=0.03$), antisocial behavior problems ($F_{(1-350)}=9.17, p<.01, R=0.16, R^2=0.03$), and self-centered behavior problems ($F_{(1-350)}=51.05, p<.001, R=0.36, R^2=0.13$).

Discussion & Conclusion: In this study, the relationships between digital game addiction tendency and problematic behaviors of preschool children were examined. It was determined that the digital game addiction tendency in preschool children predicted problematic behaviors, externalizing behavior problems, internalizing behavior problems, antisocial behavior problems, and self-centered behavior problems in a positive and significant way. Research findings showed that digital game addiction tendency is an important variable in explaining preschool children's externalizing behavior problems, internalizing behavior problems, antisocial behavior problems, and self-centered behavior problems. When the findings of the research were evaluated in general, digital addiction tendency in preschool children causes many problem behaviors. At this point, it is considered important that children spend time with digital games in a more controlled and limited way. Because the content of the game played is as important as the time spent at the beginning of the digital game. For example, the study of Kars (2010) showed that especially violent computer games are effective in children's antisocial aggression behaviors. In addition, it is very important to carry out studies to prevent digital game addiction in children. In Süral's (2022) study examining teachers' opinions on digital addiction in preschool students, it was determined that the causes of digital addiction in preschool students were related to negative parental role models, parental indifference, and lack of parental guidance. For this reason, parents should be good models in the use of digital devices, monitor how much time their child spends in which game or activity, and guide their child. Thus, it can be ensured that the tendency of digital addiction and therefore problematic behaviors in preschool children can be prevented.

Suggestions: In this study, which examines the relationship between digital game addiction tendency and problematic behaviors in preschool children, some suggestions can be made. First of all, this study was carried out only with children attending kindergartens in Aydın. Although Aydın has a high potential to represent Turkey since it is a city that receives immigrants from different provinces, similar studies can be carried out with a larger sample in future studies in order to reach a more generalizable finding. In addition, this study was carried out with quantitative data obtained using self-report data tools. In future research, the effects of digital games on the problematic behaviors of preschool children can be examined in more detail with qualitative studies conducted by interviewing parents or teachers.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi ve Problem Davranışlar

Dr. Tuba Bağatarhan

Millî Eğitim Bakanlığı - Türkiye

ORCID: 0000-0002-7885-6496

tuba.bagatarhan@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ile problemli davranışlar arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Aydın ilinde bulunan beş anaokulundaki 4-6 yaş grubu 351 (167 kız ve 184 erkek) okul öncesi dönem çocuğu ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırma verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılında Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği-Problem Davranış Ölçeği Bölümü ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, Pearson momentler çarpımı korelasyonu ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçlarına göre, okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ile problem davranışlar ve alt boyutları olan dışa yönelim davranış problemleri, içe yönelim davranış problemleri, antisosyal davranış problemleri ve benmerkezci davranış problemleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Basit doğrusal regresyon analizi sonuçları ise okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğiliminin genel olarak problemli davranışları, dışa yönelim davranış problemlerini, içe yönelim davranış problemlerini, antisosyal davranış problemlerini ve benmerkezci davranış problemlerini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Araştırma bulguları, okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi arttıkça problemli davranışların, dışa yönelim davranış problemlerinin, içe yönelim davranış problemlerinin, antisosyal davranış problemlerinin ve benmerkezci davranış problemlerinin arttığını göstermiştir. Araştırma bulguları çerçevesinde, okul öncesi dönemde problemli davranışların önlenmesinde dijital oyunların içeriği ve oyun oynama süresi konusunda ebeveyn rehberliğinin önemi vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Okul öncesi çocuklar, Problem davranışlar, Dijital oyun bağımlılığı



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 179-193

Araştırmam Makalesi

183

Gönderim: 2023-08-13
Kabul: 2023-09-16

Önerilen Atıf

Bağatarhan, T. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ve problem davranışları, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14 (5), 179-193. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1342294>

GİRİŞ

Günümüzde çocuklar küçük yaşlardan itibaren dijital teknolojileri kullanmaya başlamaktadırlar (Chaudron, Di Gioia ve Gemo, 2018; Hooft Graafland, 2018). Dünya genelinde internete erişimin kolaylaşması çocukların dijital cihazları daha fazla kullanmalarına neden olmuştur. Ülkemizde erken çocukluk döneminde dijital cihaz kullanımı ile ilgili ulusal bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak, Türkiye İstatistik Kurumu (2021) tarafından yayınlanan "İstatistiklerle Çocuk" raporuna göre 2013 - 2021 yılları arasında 6-10 yaş grubundaki çocukların internet kullanımı ve kullanım sıklığı %36.9'dan %78.1'e çıkmıştır. 6-10 yaş grubu çocukların %53.9'u akıllı telefonu kullanırken, %70.5'i akıllı telefonunu çevrimiçi/dışı oyun oynamak amacıyla kullanmaktadır. Ders çalışma dışında, cep telefonunun kullanılma amacı en çok oyun oynamadır. %45.5'inin kendine ait bir masaüstü bilgisayar, dizüstü bilgisayar veya tableti bulunmaktadır. Çocukların %32.7'si dijital oyun oynamaktadır; bu çocukların %66.2'si hemen her gün, %28.8'i haftada en az bir kez, %4.9'u ise haftada birden fazla dijital oyun oynamaktadır. Ayrıca, erkekler (%38.7) kızlardan (%26.4) daha fazla dijital oyun oynamaktadır. Söz konusu yaş aralığı okul öncesi eğitim dönemi içerisinde olmamakla birlikte bu durum okul öncesi dönem çocuklarının da dijital oyunlara bağımlılık geliştirme bakımından risk grubunda olduklarını göstermektedir.

Dijital bağımlılık, dijital teknolojilerin aşırı kullanımının olumsuz sonuçlarına rağmen dijital cihazların kullanımını kontrol etmekte sorun yaşama şeklinde görülmektedir (Basel Almourad, McAlaney, Skinner, Pleva ve Ali, 2020; Singh ve Singh, 2019). Dijital oyun bağımlılığı kavramı ile ilgili ise araştırmacıların bir fikir birliği içinde olmadığı dikkat çekmektedir. Literatürde video oyun bağımlılığı, problemli oyun oynama, patolojik oyun oynama gibi farklı kavramlar kullanılmaktadır (André, Broman, Håkansson ve Claesdotter-Knutsson, 2020; Jeon, Jeong, Lee ve Kim, 2022; Khorsandi ve Li, 2022). Dijital oyun bağımlılığı bireyin bilgisayar veya video oyunlarını sosyal ve duygusal sorunlara neden olacak şekilde aşırı ve kompulsif kullanımı ve bu sorunlara rağmen aşırı oyun oynamayı kontrol edememesi olarak tanımlanmaktadır (Lemmens, Valkenburg ve Peter, 2009). Dünya Sağlık Örgütü ve Amerikan Psikiyatri Birliği oyun oynama bozukluğunu bir ruh sağlığı sorunu olarak ele almaktadır. Amerikan Psikiyatri Birliği (2013) tarafından yayınlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı 5'te (DSM-5) "İnternette oyun oynama bozukluğu" tanısı "Daha fazla araştırma yapılması gereken konular" çerçevesinde ele alınmıştır. Dünya Sağlık Örgütü (2019) tarafından derlenen Hastalıkların Uluslararası Sınıflaması – 11. revizyonunda (ICD-11) ise "Oyun oynama bozukluğu" tanısı "Bağımlılık yapıcı davranışların neden olduğu bozukluk" başlığı altında ele alınmıştır.

Dijital oyun bağımlılığının çocuklar üzerinde birçok olumsuz etkisi bulunmaktadır. Çocukların dijital cihazları hem içerik hem de süre bakımından uygun olmayan şekilde kullanmaları gerçek yaşamdan kendilerini soyutlamalarına, gelişimsel birtakım sorunlar yaşamalarına, kas-iskelet sistemi sorunlarına veya yetersiz uyku gibi sağlık ile ilgili bazı sorunlarına neden olmaktadır (Çelebioğlu, Aytekin Özdemir, Küçükoğlu ve Ayrar, 2020; Mustafaoglu, Zirek, Yasacı ve Razak Özdiñler, 2018). Ayrıca Şenol, Şenol ve Can Yaşar'ın (2023) dijital oyun bağımlılığının çocuklar üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında, dijital oyun bağımlılığının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönemde çocuklar bilişsel, sosyal, duygusal ve psikomotor gelişimlerinin ilerlemesiyle birlikte hem kendilerini hem de çevrelerini tanımaya ve kontrol etmeye başladıkları bir dönemden geçmektedirler. Bu dönem ayrıca özellikle çocukluklarına binaen hareketli olmaları gereken bir zaman kesitini kapsamaktadır. Bu zaman kesitinde kısıtlı hareketlilik ve başka nedenler çocukların gelişim alanlarında sorunlar meydana gelmesine yol açabilir (Toprakçı, 2017). Bu sorunlar çocukların davranışlarına yansarak bazı içselleşen ve dışsallaşan davranış problemlerini ortaya çıkarabilir. İç yönelim (içselleştirme/içselleşen) davranış problemleri geri çekilme, kaygı, depresyon ve duygusal sorunlar gibi bireyin kendi benliği ile ilgili sorunları içermektedir. Dış yönelim (dışsallaştırma/dışsallaşan) davranış problemleri ise saldırganlık, dürtüsellik, hiperaktivite gibi özellikle sosyal çevre ile etkileşimde ortaya çıkan davranışlar (Achenbach, 1966) olarak açıklanmaktadır.

Çocuklarda problem davranışların birçok nedeni olabilirken günümüzde dijital cihazların ve oyunların çocukların hayatlarına erken yaşlarda girmesiyle birlikte çocuklarda dijital cihaz kullanımının

davranış problemleri ile ilişkisini inceleyen çalışmalara duyulan ihtiyaç artmıştır. Bazı çalışmalar bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi dijital cihazlar üzerinden oyun bağımlılığının çocuklarda davranış problemleri ile ilişkisini ortaya koymaktadır (Burak ve Ahmetoğlu, 2015; Kars, 2010; Özmen ve Aktaş, 2019; Şahin ve Gözün Kahraman, 2021; Williams ve Clippinger, 2002). Kars (2010) tarafından yapılan çalışmada şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynayan çocukların antisosyal saldırganlık puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özmen ve Aktaş'ın (2019) çalışması ise bilgisayar oyunu oynayan ergenlerin fiziksel saldırganlık puanlarının bilgisayar oyunu oynamayan çocuklara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak araştırmalarda genel olarak ilköğretim düzeyinde çocukların veya ergenlerin incelendiği dikkat çekmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özellikleri dikkate alındığında bu dönemdeki çocukların dijital oyunların olumsuz etkilerine maruz kalma olasılığı diğer yaş gruplarına göre daha yüksektir. Nitekim Budak'ın (2020) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimleri arttıkça sosyal yetkinliklerinin azaldığı ve olumsuz sosyal davranışlar içeren öfke, agresyon ve kaygı-geri çekilme davranışlarının arttığı tespit edilmiştir. Ancak, okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılığı ve problemli davranışları ele alan çalışmalar oldukça sınırlı olduğu için bu konuda yeni çalışmalar yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı, 4-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ile problemli davranışlar arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi problemli davranışları yordamakta mıdır?
2. Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi dışa yönelim davranış problemlerini yordamakta mıdır?
3. Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi içe yönelim davranış problemlerini yordamakta mıdır?
4. Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi antisosyal davranış problemlerini yordamakta mıdır?
5. Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi benmerkezci davranış problemlerini yordamakta mıdır?

YÖNTEM

1. Araştırma Modeli

Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ile problemli davranışlar arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ve daha fazla sayıdaki değişkenin birlikte değişiminin olup olmadığını ve değişimin düzeyini belirlemeyi amaçlayan bir tarama yaklaşımıdır (Karasar, 2011). Araştırmanın bağımsız değişkeni dijital oyun bağımlılık eğilimi; bağımlı değişkenleri ise problemli davranışlar, içe yönelim davranış problemleri, dışa yönelim davranış problemleri, antisosyal davranış problemleri ve benmerkezci davranış problemleridir.

2. Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini Aydın il merkezinde bulunan anaokullarında okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubu çocuklar ve ebeveynleri oluşturmuştur. Örneklem büyüklüğü %95 güven oranı ve %5 hata payı ile 349 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın örneklemini ise Aydın il merkezinde beş ayrı anaokulunda eğitim gören 4-6 yaş grubundan 167 kız ve 184 erkek olmak üzere 351 çocuk ve onların ebeveynleri oluşturmuştur. 4-6 yaş aralığındaki katılımcıların yaş ortalaması 4.37 (SS=0.70)'dir. Örneklem sosyodemografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunun sosyodemografik özellikleri

Değişkenler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kız	167	47.6
	Erkek	184	52.4
Yaş Grubu	4-5 Yaş	178	50.7
	5-6 Yaş	173	49.3
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	19	5.4
	Ortaokul	27	7.7
	Lise	69	19.7
	Ön Lisans	49	14.0
	Lisans	106	30.2
	Yüksek Lisans- Doktora	81	23.1
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	27	7.7
	Ortaokul	27	7.7
	Lise	74	21.1
	Ön Lisans	43	12.3
	Lisans	100	28.5
	Yüksek Lisans- Doktora	80	22.8
Aile Yapısı	Öz anne ve babanın olduğu aile	327	93.2
	Parçalanmış aile	24	6.8

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırma grubunu oluşturan 351 çocuktan 167’si kız, 184’ü erkektir. Çalışma grubunun 178’i 4-5 yaş grubu, 173’ü ise 5-6 yaş grubu anaokulu öğrencisidir. Katılımcıların anne eğitim düzeyine göre; annelerin 19’u ilkokul, 27’si ortaokul, 69’u lise, 49’u ön lisans, 106’sı lisans, 81’i ise yüksek lisans veya doktora mezunudur. Baba eğitim düzeyine göre; babaların 27’si ilkokul, 27’si ortaokul, 74’ü lise, 43’ü ön lisans, 100’ü lisans, 80’i ise yüksek lisans veya doktora mezunudur. Aile yapısı değişkenine göre; 327 çocuk öz anne-babanın olduğu bir aile yapısına, 24 çocuk ise parçalanmış bir aile yapısına sahiptir.

3. Veri Toplama Araçları

3.1. Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği

Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği Budak ve Işıkoğlu (2022) tarafından geliştirilmiştir. 4-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin ebeveynleri tarafından değerlendirilmesine yöneliktir. 20 maddeden oluşan ölçek 5’li likert tipi (5: Her zaman, 4: Çoğu zaman, 3: Bazen, 2: Nadiren, 1: Hiçbir zaman) bir yapıdadır. Ölçekten 20 ile 100 arasında puan alınabilmektedir ve toplam puanın artması çocuğun dijital oyunlara yönelik bağımlılık eğiliminin arttığını göstermektedir. Ölçekten alınan toplam puanın 20-35 arasında olması bağımlılık eğiliminin en düşük düzeyde olduğunu, 36-51 arasında olması bağımlılık eğiliminin düşük düzeyde olduğunu, 52-67 arasında olması bağımlılık eğiliminin orta düzeyde olduğunu, 68-83 arasında olması bağımlılık eğiliminin fazla olduğunu, 84-100 arasında olması ise bağımlılık eğiliminin çok fazla olduğunu göstermektedir.

Geçerlik çalışması kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenen ölçeğin bu yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmesiyle elde edilen uyum indeksleri şu şekildedir: $\chi^2/df=3.40$, AGFI=0.85, CFI=0.92, SRMR=0.52, RMSEA=0.064. Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında Cronbach alfa (α) ve Kompozit güvenirlik (CR) katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alfa ve Kompozit güvenirlik katsayılarına göre ölçeğin Hayattan Kopma ($\alpha=0.88$; CR=0.85), Çatışma ($\alpha=0.90$; CR=0.86), Sürekli Oynama ($\alpha=0.82$; CR=0.81), Hayata Yansıtma ($\alpha=0.70$; CR=0.78) faktörleri ve ölçeğin toplam puanı ($\alpha=0.93$; CR=0.95) için iyi düzeyde güvenirlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin toplam puanı için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır.

3.2. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği- Problem Davranış Ölçeği Bölümü

Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales - PKBS-2) Kenneth W. Merrell (1994) tarafından geliştirilmiş, Merrell (2003) tarafından gözden geçirilerek 4-6 yaş grubu için norm çalışması yapılmıştır. Ölçek “Sosyal Beceri Ölçeği” ve “Problem Davranış Ölçeği” olmak üzere iki bağımsız ölçekten oluşmaktadır. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği Alisinanoğlu ve Özbey

(2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu çalışmada ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını değerlendirmeleri amacıyla ölçeğin "Problem Davranış Ölçeği" bölümü kullanılmıştır.

Problem Davranış Ölçeği 27 maddeden oluşmaktadır. 4'lü Likert tipi bir yapıda olan ölçekten 27 ile 108 arasında puan alınabilmekte ve yüksek puanlar yüksek düzeyde problem davranışlara işaret etmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 4-6 yaş grubu çocuklar ile gerçekleştirilmiştir. Geçerlik çalışması kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin Dışa yönelim (16 madde), İçe yönelim (5 madde), Antisosyal (3 madde) ve Benmerkezci (3 madde) olmak üzere 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Problem Davranış Ölçeği "Dışa yönelim" faktörü için açıklanan varyans 0.62, "İçe yönelim" faktörü için açıklanan varyans 0.65, "Antisosyal" faktörü için açıklanan varyans 0.73 ve "Benmerkezci" faktör için açıklanan varyans 0.51 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin 4 faktörlü yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmesiyle elde edilen uyum indeksleri şu şekildedir: $\chi^2/df=1.727$, AGFI=0.870, GFI=0.908, CFI=0.967, NFI=0.925, SRMR=0.52, RMSEA=0.047. Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında her bir faktör için Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. "Dışa yönelim" faktörü için 0.95, "İçe yönelim" faktörü için 0.87, "Antisosyal" faktörü için 0.81, "Benmerkezci" faktör için 0.72 ve ölçeğin toplam puanı için 0.96 bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin toplam puanı için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır.

3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çocukların sosyodemografik özelliklerini belirlemek için hazırlanan kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve aile yapısı ile ilgili bilgiler sorulmaktadır. Form ebeveynlere yönelik olarak hazırlanmıştır.

4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Aydın ilinden toplanmıştır. Aydın il merkezinde bulunan beş anaokulunda çocuğu olan ve araştırmaya katılmak isteyen ebeveynlere "Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği", "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği - Problem Davranış Ölçeği Bölümü" ve "Kişisel Bilgi Formu" elden gönderilen formlar aracılığıyla uygulanmıştır. Araştırmanın başında ebeveynlere araştırma ile ilgili yazılı bir bilgi verilmiş ve araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Ayrıca katılımcılara araştırmanın herhangi bir bölümünde araştırmadan ayrılacakları konusunda yazılı bir bilgi verilmiştir. Toplam 355 katılımcıdan veri toplanmıştır.

5. Verilerin Analizi

Verilerin analizine başlamadan önce çoklu normal dağılımı incelemek amacıyla araştırma kapsamında kullanılan her iki ölçekten ve alt ölçeklerden elde edilen toplam puanlar için Mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2016). 4 verinin uç dağılım sergilediği belirlenerek bu veriler veri setinden çıkartılmıştır. Verilerin analizine 351 veri ile devam edilmiştir. Araştırmada kullanılacak istatistiksel analiz yöntemlerini belirlemek amacıyla araştırma değişkenlerine ilişkin puanların gruplardaki dağılımının normal olup olmadığı normallik testi ile incelenmiştir. Bu amaçla, araştırma kapsamında kullanılan her iki ölçekten ve alt ölçeklerden elde edilen toplam puanlar için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 2'de Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği ile Problem Davranış Ölçeği ve alt ölçeklerinden elde edilen puan ortalamaları, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları verilmiştir.

Tablo 2. Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği ile Problem Davranış Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Ölçekler	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği - Toplam Puan	42.45	15.72	0.75	0.30
Problem Davranış Ölçeği - Toplam Puan	45.86	10.52	0.68	0.18
Problem Davranış Ölçeği - Dışa yönelim	26.77	6.93	0.82	0.40
Problem Davranış Ölçeği - İçe yönelim	8.05	3.07	1.11	0.80
Problem Davranış Ölçeği - Antisosyal	4.38	1.42	1.07	0.99
Problem Davranış Ölçeği - Benmerkezci	6.65	2.18	0.13	0.26

Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olması verilerin normal dağılım sağladığının göstergesi olarak kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2010). Tablo 2’de yer alan çarpıklık ve basıklık katsayıları -2 ile +2 arasında değerler aldığı için normal dağılım sağlanmıştır. Bu nedenle analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Dijital oyun bağımlılık eğilimi ile problem davranışlar ve alt boyutları arasındaki ilişkileri incelemek için öncelikle Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan dijital oyun bağımlılık eğiliminin araştırmanın bağımlı değişkeni olan problem davranışları (dışa yönelim davranış problemleri, içe yönelim davranış problemleri, antisosyal davranış problemleri ve benmerkezci davranış problemleri) hangi düzeyde yordadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

6. Araştırma Etiği

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu’nun 30.03.2023 tarih ve 2023/3-X nolu kararı ile araştırmanın etik uygunluk onayı alınmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

1. Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ve problem davranışlar arasındaki ilişki

Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ile problem davranışlar arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi bulguları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Dijital oyun bağımlılık eğilimi ile problem davranışlar arasındaki korelasyon analizi sonuçları

	1	2	3	4	5	6
1. Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi	1					
2. Problem Davranış - Toplam Puan	0.38**	1				
3. Problem Davranış - Dışa Yönelim	0.36**	0.91**	1			
4. Problem Davranış - İçe Yönelim	0.16**	0.61**	0.30**	1		
5. Problem Davranış - Antisosyal	0.16**	0.60**	0.43**	0.37**	1	
6. Problem Davranış - Benmerkezci	0.36**	0.68**	0.50**	0.35**	0.33**	1

** $p < .01$

Pearson korelasyon analizi sonucunda, dijital oyun bağımlılık eğilimi ile problem davranış toplam puanı ($r=0.38$, $p<.01$), dışa yönelim davranış problemi alt boyutu ($r=0.36$, $p<.01$), içe yönelim davranış problemi alt boyutu ($r=0.16$, $p<.01$), antisosyal davranış problemi alt boyutu ($r=0.16$, $p<.01$) ve benmerkezci davranış problemi alt boyutu ($r=0.36$, $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı korelasyon katsayıları olduğu görülmüştür.

Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğiliminin problem davranışları yordama durumu basit doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir. Bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Dijital oyun bağımlılık eğiliminin problem davranışları yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Sabit Hata	β	t	p
Sabit	35.00	1.50	-	23.35	.000
Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi	0.26	0.03	0.38	7.73	.000

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ile problem davranışlar (toplam puan) arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($R= 0.38$, $R^2= 0.15$). Dijital oyun bağımlılık eğiliminin problem davranışların anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-350)}=59.68$, $p<.001$). Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi, problem davranışlarındaki değişimin %15’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş β katsayısı ve t değerleri incelendiğinde dijital oyun bağımlılık eğiliminin problem davranışların anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

2. Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ve dışa yönelim davranış problemleri arasındaki ilişki

Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğiliminin dışa yönelim davranış problemlerini yordama durumu basit doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir. Bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Dijital oyun bağımlılık eğiliminin dışa yönelim davranış problemlerini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Sabit Hata	β	t	p
Sabit	19.96	0.99	-	20.04	.000
Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi	0.16	0.02	0.36	7.29	.000

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ile dışa yönelim davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($R=0.36$, $R^2=0.13$). Dijital oyun bağımlılık eğiliminin dışa yönelim davranış problemlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-350)}=53.15$, $p<.001$). Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi dışa yönelim davranışlarındaki değişimin %13'ünü açıklamaktadır.

3. Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ve içe yönelim davranış problemleri arasındaki ilişki

Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğiliminin içe yönelim davranış problemlerini yordama durumu basit doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir. Bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Dijital oyun bağımlılık eğiliminin içe yönelim davranış problemlerini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Sabit Hata	β	t	p
Sabit	6.72	0.47	-	14.40	.000
Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi	0.03	0.01	0.16	3.04	.003

Tablo 6'ya göre, okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ile içe yönelim davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($R=0.16$, $R^2=0.03$). Dijital oyun bağımlılık eğiliminin içe yönelim davranış problemlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-350)}=9.23$, $p<.01$). Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılığı içe yönelim davranışlarındaki değişimin %3'ünü açıklamaktadır.

4. Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ve antisosyal davranış problemleri arasındaki ilişki

Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğiliminin antisosyal davranış problemlerini yordama durumu basit doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir. Bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Dijital oyun bağımlılık eğiliminin antisosyal davranış problemlerini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Sabit Hata	β	t	p
Sabit	3.77	0.22	-	17.39	.000
Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi	0.01	0.00	0.16	3.03	.003

Tablo 7'ye göre, okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ile antisosyal davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($R=0.16$, $R^2=0.03$). Dijital oyun bağımlılık eğiliminin antisosyal davranış problemlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-350)}=9.17$, $p<.01$). Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılığı antisosyal davranışlarındaki değişimin % 3'ünü açıklamaktadır.

5. Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ve benmerkezci davranış problemleri arasındaki ilişki

Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğiliminin benmerkezci davranış problemlerini yordama durumu basit doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir. Bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğiliminin benmerkezci davranış problemlerini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Sabit Hata	β	t	p
Sabit	4.55	0.31	-	14.49	.000
Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi	0.05	0.01	0.36	7.14	.000

Tablo 8 okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimleri ile benmerkezci davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir ($R=0.36$, $R^2=0.13$). Dijital oyun bağımlılık eğiliminin benmerkezci davranışların anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F_{(1-350)}=51.05$, $p<.001$). Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi benmerkezci davranışlarındaki değişimin %13'ünü açıklamaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, 4-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ile problem davranışlar arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmanın temel problemlerine ilişkin elde edilen bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde yorumlanarak tartışılmıştır.

Araştırma bulguları okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ile problem davranışlar arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimleri arttıkça genel olarak davranış problemleri de artış göstermiştir. Bu bulgu dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal ve benmerkezci davranış problemlerinin tamamını kapsayacak nitelikte tüm davranış problemlerini içermektedir. Araştırmanın bu bulgusu daha önce çocuklarda dijital bağımlılıklar ile davranış problemleri arasında ilişki olduğunu gösteren diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Burak ve Ahmetoğlu, 2015; Kars, 2010; Özmen ve Aktaş, 2019; Şahin ve Gözün Kahraman, 2021; Williams ve Clippinger, 2002). Ancak bu araştırmanın okul öncesi dönem çocukları ile yapılmış olması çalışmanın bulgusunu diğerlerinden ayırmaktadır.

Araştırma bulguları problemleri davranışların her biri için ayrı ayrı incelendiğinde; okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğiliminin problem davranışların alt boyutları olan dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal ve benmerkezci davranış problemlerinin her birini ayrı ayrı yordadığı belirlenmiştir. Buna göre, okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi arttıkça dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal ve benmerkezci davranış problemlerinin her biri artış göstermektedir.

Bu çalışmada, okul öncesi dönemde dijital oyun bağımlılık eğiliminin dışa yönelim davranış problemlerini arttırdığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracında dışa yönelim davranış problemleri fiziksel saldırganlık, zorbalık yapma, başkalarının eşyalarına zarar verme, dürtüsellik, aşırı hareketlilik gibi bireyin sosyal çevresiyle etkileşiminde ortaya çıkan davranışları ele alan maddelerle değerlendirilmiştir. Benzer şekilde, Özmen ve Aktaş'ın (2019) ergenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında bilgisayar oyunu oynayan ergenlerin fiziksel saldırganlık puanlarının arttığı tespit edilmiştir. Şahin ve Gözün Kahraman'ın (2021) çalışması da çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı arttıkça karşı gelme davranış problemlerinin ve hiperaktivitenin arttığını göstermiştir. Budak'ın (2020) çalışması ise okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi arttıkça olumsuz sosyal davranışlar içeren öfke ve agresyon davranışlarının arttığını ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi arttıkça içe yönelim davranış problemlerinin arttığını göstermiştir. Bu araştırma çerçevesinde kullanılan ölçme aracında içe yönelim davranış problemleri geri çekilme, arkadaş edinememe, korku, kaygı, mutsuz veya keyifsiz olma gibi bireyin kendisi ile ilgili sorunları ele alan maddelerle değerlendirilmiştir. Bu

bulgunun dijital oyunların çocukların dış yaşamdan soyutlanmalarına neden olması ve sosyal becerilerinin gelişmesini engellemesi gibi etkileriyle ilgili olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın bu bulgusuna benzer şekilde, Şahin ve Gözün Kahraman (2021) tarafından yapılan çalışma çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı puanları arttıkça bilişsel problemlerde ve dikkatsizlik puanlarında artış olduğunu göstermiştir. Ayrıca Budak'ın (2020) okul öncesi dönem çocukları ile yaptığı çalışmada, çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimleri arttıkça sosyal yetkinliklerinin azaldığı ve kaygı-geri çekilme davranışlarının arttığı tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi arttıkça antisosyal davranış problemlerinin de arttığını göstermiştir. Antisosyal davranışlar okula gitmeye direnç gösterme, huzursuz olma gibi davranışları ele alan maddelerle değerlendirilmiştir. Bu durum, dijital oyunlarla çok fazla vakit geçiren çocukların sanal yaşamı gerçek yaşam etkinliklerinden daha fazla tercih etmelerinden kaynaklanabilir. Araştırmanın bu bulgusuna benzer şekilde, Kars'ın (2010) çalışması da ilkökul dönemindeki çocuklarda bilgisayar oyunlarının antisosyal davranış problemlerini arttırdığını göstermiştir. Ancak daha önce okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılığı veya bağımlılık eğiliminin antisosyal davranışlarla ilişkisini ele alan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu bulgu alanyazına katkı sağlamaktadır. Ancak bu konuda daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Son olarak, bu çalışma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğiliminin benmerkezci davranış problemlerini yordadığı belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında benmerkezci davranış problemleri çabuk sıkılma, sızlanma veya şikâyet etme gibi davranışları içeren maddelerle değerlendirilmiştir. Bu durum ekran karşısında uzun süre vakit geçirmeye alışan çocukların gerçek hayatta daha çabuk sıkılmalarından kaynaklanabilir. Ancak, okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılığı veya bağımlılık eğiliminin benmerkezcilik ile ilişkisini inceleyen başka bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu konuda daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir.

Araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi birçok problem davranışa neden olmaktadır. Bu nedenle çocukların dijital oyunlarla daha kontrollü ve sınırlı bir şekilde vakit geçirmesi önemli görülmektedir. Ayrıca dijital oyun başında geçirilen süre kadar oynanan oyunun içeriği de oldukça önemlidir. Örneğin, Kars'ın (2010) çalışması özellikle şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının çocuklarda antisosyal saldırganlık davranışlarına neden olduğunu göstermiştir. Ebeveynler çocuklarda dijital oyun bağımlılığının önlenmesinde önemli bir role sahiptirler. Süral (2022) okul öncesi dönem öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığına ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği çalışmada, okul öncesi öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının nedenlerinin olumsuz ebeveyn rol modelleri, ebeveyn ilgisizliği ve ebeveyn rehberliğinin olmayışı ile ilişkili olduğunu belirlemiştir. Bu nedenle ebeveynlerin dijital cihaz kullanımı konusunda iyi bir model olması, ekran başındaki çocuğunun hangi oyun veya etkinlikte ne kadar vakit geçirdiğini izlemesi ve çocuğuna rehberlik etmesi gerekmektedir. Böylece okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğiliminin ve dolayısıyla problemleri davranışların önlenmesi sağlanabilir.

Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğiliminin problemleri davranışlarla ilişkisinin incelendiği bu çalışmada bazı önerilerde bulunulabilir. Öncelikle bu çalışma sadece Aydın ilinde anaokullarına devam eden çocuklar ile gerçekleştirilmiştir. Aydın ili farklı illerden göç alan bir şehir olduğu için Türkiye'yi temsil etme potansiyeli yüksek olsa da daha genellenebilir bir bulguya ulaşılabilmesi için ileride yapılacak çalışmalarda daha geniş kapsamlı bir örneklem ile benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca, bu çalışma öz bildirim türünde veri araçları kullanılarak elde edilen nicel verilerle gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, dijital oyunların okul öncesi dönem çocuklarının problemleri davranışları üzerindeki etkileri ebeveynlerle veya öğretmenlerle görüşmeler yapılarak gerçekleştirilen nitel araştırmalarla daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(7), 1–37. <https://doi.org/10.1037/h0093906>

- Alisinanoğlu, F., & Özbey, S. (2009). Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 173-198.
- André, F., Broman, N., Håkansson, A., & Claesdotter-Knutsson, E. (2020). Gaming addiction, problematic gaming and engaged gaming - Prevalence and associated characteristics. *Addictive Behaviors Reports*, 12, 100324. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100324>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (5th ed.). Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Basel Almourad, M., McAlaney, J., Skinner, T., Pleva, M., & Ali, R. (2020). Defining digital addiction: Key features from the literature. *Psihologija*, 53(3), 237-253. <https://doi.org/10.2298/PSI191029017A>
- Budak, K. S. (2020). Okul öncesi dönem çocukları için dijital oyun bağımlılık eğilimi ölçeğinin ve dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi, problem davranışlarla ilişkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale, Denizli, Türkiye.
- Budak, K. S., & Işıkoğlu, N. (2022). Dijital oyun bağımlılık eğilimi ve ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeklerinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(3), 673-720. <https://doi.org/10.30964/auebfd.939653>
- Burak, Y., & Ahmetoğlu, E. (2015). Bilgisayar oyunlarının çocukların saldırganlık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 363-382. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8430>
- Chaudron, S., Di Gioia, R., & Gemo, M. (2018). *Young children (0-8) and digital technology - A qualitative study across Europe*. Publications Office of the European Union. <https://dx.doi.org/10.2760/294383>
- Çelebioğlu, A., Aytekin Özdemir, A., Küçükoğlu, S., & Ayran, G. (2020). The effect of Internet addiction on sleep quality in adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing: Official Publication of the Association of Child and Adolescent Psychiatric Nurses, Inc*, 33(4), 221-228. <https://doi.org/10.1111/jcap.12287>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 Update* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Hooft Graafland, J. (2018). New technologies and 21st century children: Recent trends and outcomes. OECD Education Working Papers, No. 179. Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/e071a505-en>.
- Jeon, H. G., Jeong, E. J., Lee, S. J., & Kim, J. A. (2022). Exploring the mechanism of pathological gaming in adolescents: Focused on the mediation paths and latent group comparison. *Frontiers in Psychology*, 12, 756328. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.756328>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kars, G. B. (2010). Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının çocuklarda saldırganlığa etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Khorsandi, A., & Li, L. (2022). A Multi-Analysis of Children and Adolescents' Video Gaming Addiction with the AHP and TOPSIS Methods. *International journal of environmental research and public health*, 19(15), 9680. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159680>
- Lemmens, J. S., Valkenburg P. M., & Peter J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychol*, 12, 77-95. doi: 10.1080/15213260802669458
- Merrell, K. W. (1994). *Preschool and Kindergarten Behavior Scale*, Vermont. Clinical Psychology Publishing Company.
- Merrell, K. W. (2003). *Preschool and kindergarten behavior scales examiner's manual*. Pro-ed and International Publisher.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Razak Özdinçler, A. (2018). The negative effects of digital technology usage on children's development and health. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5, 227-247. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051>
- Özmen, A., & Aktaş, Ö. (2019). Bilgisayar oyunlarının saldırganlık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 48(222), 213-232.
- Singh, A. K., & Singh, P. K. (2019). Digital addiction: A conceptual overview. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 3538. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/3538>
- Süral, S. (2022). Teachers' views on digital addiction among preschool students. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(3), 706-720. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V11.N3.22
- Şahin, D., & Gözün Kahraman, Ö. (2021). Okul dönemi çocuklarının bilgisayar oyun bağımlılığı ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(230), 13-28.

<https://doi.org/10.37669/milliegitim.682086>

- Şenol, Y., Şenol, F. B., & Can Yaşar, M. (2023). Digital game addiction of preschool children in the Covid-19 pandemic: social emotional development and parental guidance. *Current Psychology* (New Brunswick, N.J.), 1–9. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04323-8>
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları 3.askı)
- Türkiye İstatistik Kurumu (2021). İstatistiklerle Çocuk Statistics on Child 2021. https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istatistiklerle_cocuk_2021.pdf
- World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). Geneva: WHO Retrieved October 22, 2021, from: <https://icd.who.int/>.
- Williams, R. B., & Clippinger, C. A. (2002). Aggression, competition and computer games: Computer and human opponents. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 495–506. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00009-2](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00009-2)

Development of An Attitude Scale Towards Full-Day Schooling¹

Assist. Prof. Dr. Gül Güler
Trakya University - Türkiye
ORCID: 0000-0001-8626-4901
gulguler@trakya.edu.tr

Summani Avalır (Teacher-M.A.)
Mahir Gürlek Primary School- Türkiye
ORCID: 0000-0003-3926-054X
Summani.avalir@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to develop a scale to reveal the attitudes of primary school teachers towards full-day schooling. The draft scale created for this purpose was presented to the opinions of field experts, measurement and evaluation specialists and Turkish Language experts. The created 29- item draft scale was applied to 226 primary school teachers and reliability and validity studies were carried out on the data obtained from the scale. As a result of the exploratory factor analysis, it was found that the scale had a single factor structure consisting of 26 items. The total variance explained by a single factor is 71.55%. Then, confirmatory factor analysis was performed to test the structure revealed by exploratory factor analysis in a different sample. The CFA study was applied to the data obtained from 138 primary school teachers. It was determined that all factor loadings in the CFA model were statistically significant ($p < 0,05$). The fit indices calculated by confirmatory factor analysis show that the scale is valid and reliable for different sample groups. As a result of the reliability analysis of the final form of the scale, Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated as 0.98. Having a reliable and valid measurement tool in the literature to measure attitudes towards full-time education will also be beneficial for educational administrators and politicians. Validity studies can be carried out by applying this developed scale to different samples. This developed scale can be applied to teachers working in schools with different facilities (number of students, physical infrastructure, whether nutritional needs are met, type of school, etc.) and the situation can be determined. Comparison studies can be conducted regarding teacher attitudes towards full-time education and student learning.

Keywords: Full-day schooling, Primary school teachers, Attitude, Scale development



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 194-206

Research Article

Received: 2023-08-24

Accepted: 2023-10-20

Suggested Citation

Güler, G. ve Avalır S. (2023). Development of an attitude scale towards full-day schooling, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 194-206. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1349523>

¹ This article was between 19-20 August 2023, and was presented as an oral presentation at the 17th International Scientific Research Congress Social and Educational Sciences

Extended Abstract

Problem: Education not only helps people acquire literacy and cognitive skills, but also supports the acquisition of basic skills necessary to participate in social life and play a productive role (Toprakçı, 2010). The dual-shift schooling system, often referred to as the morning-afternoon system, aims to broaden access to education while conserving budget, especially in areas with limited school building capacities. This system is prevalent in countries like Mexico, India, Brazil, and Zimbabwe due to such constraints (Sagyndkova, 2013). In Turkey, schools either operate on a dual-shift or full-day basis depending on their infrastructure. Nevertheless, practices differ by region (Koçberber & Kazancık, 2010). Urban population density and insufficient school structures necessitate the dual-shift approach (Erdoğan, 2002).

While full-day schooling in Turkey is favored by teachers for various reasons, including convenience in commuting, better educational environment, and extended breaks, there are also concerns such as longer school hours and reduced playtime for children (Aktay et al., 2019). When the literature is examined, it is stated that full-time education offers more effective education than dual education (Herry, Maltais, & Thompson, 2007; Lee, Burkam, Ready, Honigman, & Meisels, 2006). However, it becomes important to identify the positive or negative aspects of dual education or full-time education and to implement the appropriate system by the Ministry of National Education. At this point, the opinions and attitudes of the school's stakeholders become important. When looking at the literature, it is possible to come across studies examining administrators' views on the time factor in education (Özdoğan, 2021). In the study (Ersoy, 2022), which examined the opinions of teachers, one of the most important stakeholders of the school, regarding the practice of lunch breaks and break hours in full-day education, teachers' opinions about break hours were taken. However, no study has been found examining teachers' attitudes towards all dimensions of full-time education. It is thought that the lack of a measurement tool in the literature to determine teachers' attitudes towards full-time education will constitute a limitation for conducting relevant research. Determining the attitudes of relevant stakeholders towards a situation is one of the important issues in the field of psychology and education.

Teachers' perceptions of full-day schooling are influenced by aspects like gender, experience, and specialty. The Ministry of National Education expressed intentions to phase out the dual-shift system in a 2018 document, yet by 2023, many schools still use it. This research aims to develop an attitude scale assessing primary school teachers' perceptions of full-day schooling, thereby informing educational planning and policy.

Method: Data was gathered from 226 volunteering teachers affiliated with the Ministry of National Education during the 2021-2022 fall semester. Demographics revealed 33.6% male and 66.4% female participants with varied teaching shifts and seniority levels. After scanning the literature on the subject to create the items during the scale development process, a pool of 30 items containing cognitive, affective and behavioral attitude items was created. Afterwards, the scale items were presented to the assessment and evaluation expert, Turkish language expert and classroom teachers and examined in terms of content. As a result of the experts' review, one item was removed on the grounds that it did not measure attitude, and five items were edited and the final version of the scale consisting of 29 items was created. 15 of the scale items consist of positive expressions and 14 of them consist of negative expressions. The response categories of the scale were created in a 5-point Likert type, ranging from "I completely disagree" to "I completely agree". The prepared draft form was examined by a Turkish language expert in terms of spelling and expression. Then, the clarity of the items was confirmed by pilot application to 10 teachers. Finally, the draft form was transferred to digital form and the trial application of the 29-item draft form was started online. After the trial form of the Attitude Scale Towards Full-Time Teaching (FTOYTÖ) was applied to 226 classroom teachers, taking into account the predicted number of factors, the data obtained was transferred from the digital form to Microsoft Excel. According to DeVellis (2017), the number of predicted factors has a significant impact on deciding the sample size. For example, if it is thought that a single factor will be extracted from a pool of 20-30 items, taking into account the literature, a sample size of less than 300 participants will be sufficient. To determine the construct validity of the scale, the statistical package program was used in Exploratory Factor Analysis (EFA). However, Horn's parallel analysis was used to provide further evidence of construct validity. A different package program was used to perform CFA during the verification process after the

determination of the structure. To ensure the scale's validity, multiple tests and analyses, such as Confirmatory Factor Analysis (CFA) and Exploratory Factor Analysis (EFA), were employed on the preliminary 30-item scale. Post-expert reviews, the scale was narrowed down to 29 items, and further refined after EFA.

Findings: As a result of the Bartlett test performed to determine the suitability of the data obtained from the 29-item pre-test form for factor analysis within the scope of the research, the chi-square statistical test was found to be significant ($\chi^2=7715.641,406$ $p<0.05$). In other words, it appears that multivariate normality is achieved. The KMO value was found to be 0.970, and since it is above 0.90, it can be said that the sample size is "excellent" (Tabachnick & Fidell, 2013). When looking at common variance values, items with values above 0.50 were especially taken into consideration (Tabachnick & Fidell, 2013). For this reason, items 11, 17 and 18 were removed from the data set. It was observed that the common variance values for the other items varied between .590 and .859. The analysis continued with 26 items. As a result of the analysis, it was seen that a two-factor structure with an eigenvalue greater than 1 emerged and explained 75.64% of the total variance. However, considering that the variance explained by the first factor is 71.55% and all items load more on the first factor, this is evidence of a single-factor structure.

EFA on the 29-item pilot form highlighted a one-factor structure, later named the "Attitude Scale towards Full-Day Schooling (ASFS)." All factor loadings in CFA were significant ($p < 0.05$), affirming the scale's reliability and validity for diverse sample groups (Kline, 2011).

Suggestions: This pioneering scale, gauging teachers' attitudes towards full-day schooling, fills a notable gap in the literature. Despite the ubiquity of full-day schooling in OECD nations, developing countries often rely on dual-shift schooling due to challenges like large student populations and scarce resources (Sagyndkova, 2013). Education policies can harness this scale to bolster positive perceptions of full-day schooling. Variables such as seniority, branch, and gender can be analyzed to further dissect teachers' views. Additionally, relationships between teachers' burnout levels and their schooling attitudes might provide compelling insights. While prior studies (Dogan & Erbiyik, 2021) explored opinions on full-time education, they mainly focused on teachers and administrators. A credible scale like ASFS can benefit policymakers. Future endeavors might consider developing scales for other stakeholders like students and parents. Lastly, applying ASFS across schools with varying conditions can unveil correlations between teacher attitudes and student outcomes.

Tam Gün Öğretime Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi²

Dr. Öğr. Üyesi Gül Güler
Trakya Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0001-8626-4901
gulguler@trakya.edu.tr

Summani Avalır (Öğretmen-Y.L.)
Mahir Gürlek İlkokulu - Türkiye
ORCID: 0000-0003-3926-054X
Summani.avalir@gmail.com

Özet

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin tam gün öğretime yönelik tutumlarını ortaya koymak amacıyla geliştirilmiş bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan taslak ölçek maddeleri, alan uzmanları, ölçme ve değerlendirme uzmanları ve Türk dili uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Oluşturulan 29 maddelik taslak ölçek, 226 sınıf öğretmenine uygulanmış ve uygulamadan elde edilen veriler üzerinden güvenirlik ve geçerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapısına karar vermek için gerçekleştirilen Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucu 26 maddelik tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Tek faktörün açıkladığı toplam varyans % 71.55'tir. Daha sonra açıklayıcı faktör analizi ile ortaya konulan yapıyı farklı bir örnekleme test etmek için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulamalı faktör analizi çalışması 138 sınıf öğretmeninden elde edilen verilere uygulanmıştır. Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına göre bütün faktörlerin yükleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). DFA sonucu hesaplanan uyum indeksleri, tam gün öğretime yönelik tutum ölçeğinin farklı örneklemlerde de uygulanabilir düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir. Ölçek nihai formunun güvenirlik analizi sonucunda alfa katsayısı 0,98 olarak hesaplanmıştır. Tam gün öğretime yönelik tutumun ölçülmesi için güvenilir ve geçerli bir ölçme aracının literatürde yer alması eğitim yöneticileri ve politikacıları için de uygulamalarda yarar sağlayacaktır. Geliştirilen bu ölçek farklı örneklemlerde uygulamalar yapılarak geçerlik çalışmaları yapılabilir. Geliştirilen bu ölçek farklı olanaklara sahip (öğrenci sayısı, fiziki alt yapı, beslenme ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığı okul türü v.b.) okullarda çalışan öğretmenlere uygulanıp durum tespiti yapılabilir. Tam gün öğretime yönelik öğretmen tutumlarıyla öğrenci öğrenmelerine ilişkin karşılaştırma çalışmaları yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Tam gün öğretim, Sınıf öğretmenleri, Tutum, Ölçek geliştirme



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 194-206

Araştırma Makalesi

197

Gönderim: 2023-08-24
Kabul: 2023-10-20

Önerilen Atıf

Güler, G. ve Avalır S. (2023). Tam gün öğretime yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 194-206. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1349523>

² Bu makale 19-20 Ağustos 2023 tarihleri arasında 17. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi Sosyal ve Eğitim Bilimleri'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

İnsan var olduğundan beri süreç içerisinde eğitim de hep var olmuştur. İlkel zamanlarda amaç avlanmayı, tarımı öğrenmekken; günümüzde eğitim, devletler tarafından okullar aracılığıyla kurumsal hale getirilmiş, gelişmeyi ve ilerlemeyi amaç edinmiştir. Hâlihazırda örgün eğitimde eğitim ve öğretimin plan, program dâhilinde, okullarda öğretmen aracılığıyla verilmesi esastır. Eğitimin, belli bir plana programa dayanmayan gelişigüzel öğretim süreçlerinden oluşan informal eğitim ve plan program dâhilinde yürütülen etkinliklerden oluşan formal eğitim olmak üzere iki türü vardır. Formal eğitim, örgün ve yaygın olarak ikiye ayrılır. Yaygın eğitim okullarda verilmezken örgün eğitim; okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim kademelerinde verilen planlı eğitimdir (Fidan ve Erden, 1998; Özsoy vd., 2022).

Eğitim, değişen ve gelişen bir yapı olduğu için alanyazında eğitimin birçok tanımı vardır. En bilineni, kişinin yaşantısında kasıtlı bir istenen davranış oluşturmaktır (Ertürk, 1986). Öğretim ise eğitimin plan program dâhilinde yürütülmesi işidir. Eğitim, insanların sadece okuma-yazma ve bilişsel becerilere sahip olmasına yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal yaşama katılma ve üretken bir rol oynamak için gerekli temel becerilerin de kazandırılmasını desteklemektedir (Toprakçı, 2010). Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkelerinin tamamında eğitim ve öğretim okullarda tam gün olarak uygulanmaktadır (Babayiğit, 2019). Ancak gelişmekte olan ülkeler, öğrenci yoğunluğu, mekân azlığı, öğretmen istihdamındaki yetersizlikler gibi nedenlerden dolayı okullarda ikili öğretim uygulamak zorunda kalmaktadır (Sagyndkova, 2013). Bunun yanı sıra ülkemizde birleştirilmiş sınıflar, taşımali köy okulları ve yatılı okullar gibi farklı uygulamaların olması bu okullardaki öğrenci sayıları eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir (Toprakçı, 2010). Güncel Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014) okul öncesi ve ilköğretim yönetmeliğine göre tam gün öğretim ve ikili öğretim saatleri, yönetmeliğe bağlı olarak ilgili il milli eğitim müdürlüğü ve valiliklerce belirlenebilir.

Normal öğretim olarak anılan tam gün öğretim; okul yönetimlerinin ilgili yönetmelik, il milli eğitim ve valilik kararlarına göre belirlemiş olduğu saatlerde başlayan, en az 40 dakika en fazla 90 dakika öğle arasından sonra derslere devam edilen, teneffüslerin en az 15 dakika olduğu, sınıfların tek bir öğrenci grubu tarafından kullanıldığı öğretim sistemidir. İkili eğitim ise okul binası ve olanaklarının; derslik sayısının yetersizliği, ekonomik olması, öğrenci sayısındaki fazlalık gibi nedenlerden dolayı sabah ve öğlen olarak iki farklı grup öğrenci tarafından kullanılmasıdır (Camuzcu, 2007). İkili eğitim şeklinde bilinen sabahçı-öğlenci sisteminin okullarda uygulanmasının amacı, okul binalarının fiziksel yetersizliğinden dolayı, bütçeden tasarruf ederek okula erişimi artırmaktır denilebilir. Meksika, Hindistan, Brezilya, Zimbabve gibi ülkelerde sıklıkla ikili öğretim sistemi bu nedenlerden dolayı uygulanmaktadır (Sagyndkova, 2013).

Eğitime dair bu tür uygulamalar bölgelerin özelliklerine (coğrafya, şehirleşme, köy vb.) göre çeşitlilik göstermektedir (Koçberber ve Kazancık, 2010). Ülkemizde okulların fiziki koşullarına göre ikili ya da tam gün öğretim yaptığı görülmektedir. İkili eğitim uygulamalarına bakıldığında her ne kadar ülke genelinde tercih edilen bir uygulama olmasa da zorunlu durumlar nedeniyle uygulanmaktadır (Özsoy, Er, Beşirli-Er ve Özsoy, 2022). Özellikle köy okullarına oranla kent merkezlerinde daha yaygın olarak görülmektedir. Bu durumun en önemli nedenlerinden biri yoğunluğun kent merkezlerinde olması, yetersiz okul sayısı eğitim öğretim faaliyetlerinin devamlılığı nedeniyle tercih edilmektedir. Köy okullarının bir bölümünde ise eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve eğitimde kalitenin artırılması veya yerleşim yerlerinin dağınık olması nedenleriyle taşımali eğitim sistemi tercih edilmektedir. Alanyazına incelendiğinde ikili eğitim veren taşımali ilköğretim okullarında servis süreci, okul olanakları ve ödeneklerin yetersizliği gibi nedenlerle öğrenci ve öğretmen açısından yaşanan sorunlar yaşandığı (Şimşek ve Büyükkıdık, 2017) anlaşılmaktadır. Şehirlerdeki nüfus yoğunluğu, mevcut okul binalarının yetersizliği ikili eğitimi zorunlu kılmıştır (Erdoğan, 2002). Türkiye’de uygulanan tam gün öğretimin öğretmenler açısından; okula kolay gidiş-geliş, daha sağlıklı eğitim ortamı, derslerin daha geç başlaması, düzenli dengeli beslenme, teneffüslerin uzun olması, sınıfların paylaşılması, öğle arası olması gibi olumlu yönlerinin olmasının yanı sıra okulda kalma süresinin uzun olması, çocuklara oyun zamanı kalmaması, tam gün öğretimin yorucu olması gibi olumsuz yönleri de tespit edilmiştir (Aktay vd., 2019). Bu nedenle öğretmenlerin tam gün öğretime yönelik tutumları da cinsiyet, kıdem yılı, branş gibi faktörlere bağlı olarak farklılık gösterebilir. Alan yazın incelendiğinde, tam gün eğitimin ikili eğitime göre

daha etkili bir öğretim sunduğu ifade edilmektedir (Herry, Maltais ve Thompson, 2007; Lee, Burkam, Ready, Honigman ve Meisels, 2006). Öte yandan Yetişkul, Demir, Özdemir, Gül ve Bumin (2022) tarafından ikili ve tamgün eğitimi örgüt kültürü açısından karşılaştıran bir çalışmada, ikilide sadakat ve ödülün ön plana çıktığı bir kültür, tamgün de kuralıslılığın önlenmesi adına sıkı denetim kültürü ön plana çıkmaktadır. Tam gün eğitim alan çocukların yiyecek, içecek vb. gibi gereksinim potansiyelleri daha fazla olduğundan hijyen, ortam ve olanak sorunları ortaya çıkmaktadır (Akçay ve Yıldırım, 2017). Ayrıca Kalkan (2018) tarafından yapılan bir tez çalışmada da tam gün eğitim yapan okulların öğretmen ve yöneticilerinin, ikili eğitimdekilere göre, birçok açıdan (örneğin aile, okul ortamı vb.) daha stresli oldukları bulgulanmıştır. Çok az sayıda olan bu tür araştırmaların yetersizliği temelinde ikili öğretim ya da tam gün eğitimin olumlu ya da olumsuz yönlerinin tespit edilip Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygun sistemin hayata geçirilmesi önemli hale gelmektedir. Bu noktada okulun paydaşlarının görüş ve tutumları önemli hale gelmektedir. Alanyazına bakıldığında yöneticilerin öğretimde zaman faktörüyle ilgili görüşlerinin incelendiği çalışmalara rastlamak mümkündür (Özdoğan, 2021). Okulun en önemli paydaşlarından bir diğeri olan öğretmenlerin tam gün öğretimde öğle arası uygulaması ve teneffüs saatlerine ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada (Ersoy, 2022) öğretmenlerin teneffüs saatleriyle ilgili görüşleri alınmıştır. Ancak tam gün öğretimin tüm boyutlarına ilişkin öğretmenlerin tutumlarını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazında tam gün öğretime yönelik öğretmenlerin tutumlarını belirleyecek bir ölçme aracının olmayışı ilgili araştırmaların gerçekleştirilmesi için sınırlılık teşkil edeceği düşünülmektedir. Bir duruma yönelik ilgili paydaşların tutumunun belirlenmesi psikoloji ve eğitim alanının önemli konularından biridir.

Tutumun tanımıyla ilgili alanyazında çeşitli örnekler vardır. Robbins'e (1994) göre tutum, insanların nesneler ya da olaylar hakkındaki pozitif, negatif hisleridir. Tezbaşaran (1997) tutumu "belirli nesne, durum, kavramlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma yönelimi" olarak tanımlar. Tutumlar insan davranışlarının önemli belirleyicilerinden biridir. Bireylerin tutumları, davranışlarını da etkiler. Bu nedenle tutumların ölçülmesi önemli hale gelmektedir (DeVellis, 2017). Ülkemizde tam gün öğretim yerine uygulanan ikili öğretim sistemi üzerine sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Alanyazın (Camuzcu, 2007 ; Sagyndykova, 2013; Aktay vd., 2019; Babayigit, 2019; Doğan ve Erbiyik, 2021) incelendiğinde tam gün ya da ikili öğretime yönelik öğretmenlerin tutumlarını belirleyebilecek herhangi bir tutum ölçeğine de rastlanmamıştır. İkili öğretim ülkemizde her ne kadar zorunluluktan dolayı yapılıyor olsa da MEB (2018) eğitim vizyonu belgesinde ikili öğretimi tamamen kaldırma ibaresine yer vermiştir. Ancak 2023 itibarıyla biliyoruz ki halen ikili öğretim yapılan okullar büyük çoğunluktadır. Bu araştırmanın, sınıf öğretmenlerinin tam gün öğretime yönelik tutumlarını inceleyerek politika yapıcılara ikili öğretim mi tam gün öğretim mi yapılması konusunda rehberlik edeceği düşünülmektedir. Etkili okul sürecinin en önemli paydaşlarından birinin öğretmen olduğu düşünüldüğünde, okulda verimliliği arttırmak için, sınıf öğretmenlerinin tam gün öğretime yönelik tutumlarını belirleyecek bir ölçme aracının geliştirilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada eğitimin en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin görüşlerine yer verildiği için eğitim-öğretimin planlanmasına yön verici nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin tam gün öğretimin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik tutum ölçeği geliştirmektir. Geliştirilecek olan tutum ölçeği yeni araştırmalara öncülük edecek nitelikte olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

1. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma verileri, 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında, Türkiye genelinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerden gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Oluşturulan form dijital platforma aktarılmıştır. Toplam 226 sınıf öğretmeni gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde %33.6'sı (n=76) erkek, %66.4'ü (n=150) kadındır. Öğretmenlerin %19'u (n=43) sabahçı, %26.6'sı (n=60) öğlenci ve %54.4'ü (n=123) tam gün eğitim yapmaktadır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre dağılımı incelendiğinde %37.62'si (n=85) 1-5 yıl, %34.5'i (n=78) 6-10 yıl, %15.5'i (n=35) 11-15 yıl ve %12.4'ü (n=28) 16 yıl ve fazlası olarak dağılım göstermektedir. Ölçeğin nihai formu üzerinden yapı

geçerliğine kanıt toplamak için ise 138 öğretmenden oluşan farklı bir örneklemden toplanan verilerle DFA gerçekleştirilmiştir.

2. Veri Toplama Aracı

Ölçek geliştirme sürecinde maddeleri oluşturmak için konu ile ilgili literatür tarandıktan sonra bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutum öğelerini içeren 30 maddelik havuz oluşturulmuştur. Sonrasında ölçek maddeleri, ölçme değerlendirme uzmanı, Türk dili uzmanı ve sınıf öğretmenlerinin incelemesine sunulmuş, içerik açısından incelenmiştir. Uzmanların incelemesi sonucu bir madde tutumu ölçmediği gerekçesi ile çıkarılmış, beş maddede de düzenleme yapıp ölçeğin 29 maddelik son hali oluşturulmuştur. Ölçek maddelerinin 15'i olumlu, 14'ü olumsuz ifadeden oluşmaktadır. Ölçeğin tepki kategorileri 5'li Likert tipinde oluşturularak "hiç katılmıyorum"dan "Tamamen katılıyorum"a kadar şekillendirilmiştir. Hazırlanan taslak form Türk dili uzmanı tarafından yazım ve anlatım açısından incelenmiştir. Ardından pilot uygulama ile 10 öğretmene uygulanarak maddelerin anlaşılabilirliği teyit edilmiştir. Son olarak da taslak form dijital forma aktararak çevrimiçi olarak 29 maddelik taslak formun deneme uygulamasına geçilmiştir. Çizelge 1'de taslak formda yer alan maddelere ilişkin örnekler verilmiştir.

Çizelge 1. Ölçekte yer alan tutumun alt öğelerine ait örnek maddeler

Taslak Ölçeğin Duyuşsal Öğesine İlişkin Madde Örnekleri	Taslak Ölçeğin Bilişsel Öğesine İlişkin Madde Örnekleri	Taslak Ölçeğin Davranışsal Öğesine İlişkin Madde Örnekleri
Tam gün öğretim yapılan bir okulda çalışmak istemem.	Öğretmenlerin tam gün öğretimde daha verimli olduğunu düşünüyorum.	Tam gün öğretimde daha düzenli ve dengeli beslenebilirim.
Okullarda tam gün öğretim yapılması hoşuma gider.	Tam gün öğretimin ikili öğretimden avantajlı olduğunu düşünüyorum.	Tam gün öğretimde ders aralarında yeterince dinlenebilirim.

Çizelge 1 incelendiğinde, ilgili alan yazında da dikkate alınarak tutumun üç öğesine ilişkin maddeler tasarlandığı görülmektedir. Dijital form haline getirilen taslak ölçek formu, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda çalışan Türkiye genelindeki ilköğretim öğretmenlerine gönderildi ve formlar sınıf öğretmenlerince gönüllülük esasına dayalı olarak dolduruldu. Uygulamalar yaklaşık 12-15 dakika sürmüş olup, verilerin tamamının toplanması yaklaşık 30 gün sürmüştür.

3. Verilerin Analizi

Tam Gün Öğretime Yönelik Tutum Ölçeği (TGÖYTÖ), deneme formu öngörülen faktör sayısı da dikkate alınarak 226 sınıf öğretmenine uygulandıktan sonra elde edilen veriler dijital formdan Microsoft Excel'e aktarılmıştır. DeVellis'e (2017) göre öngörülen faktör sayısı örneklem büyüklüğüne karar vermede önemli bir etkiye sahiptir. Örneğin 20-30 madde arası bir havuzdan alanyazın dikkate alınarak tek bir faktör çıkarılacağı düşünülüyorsa örneklem büyüklüğünün 300'den az bir katılımcının yeterli olacağını ifade etmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için, Açıklayıcı Faktör Analizi'nde (AFA) istatistik paket programından yararlanılmıştır. Bununla birlikte, yapı geçerliğine bir diğer kanıt sunmak için Horn'un paralel analizi kullanılmıştır. Yapının tespitinden sonra doğrulanması sürecinde DFA'yı gerçekleştirmek için farklı bir paket programından yararlanılmıştır.

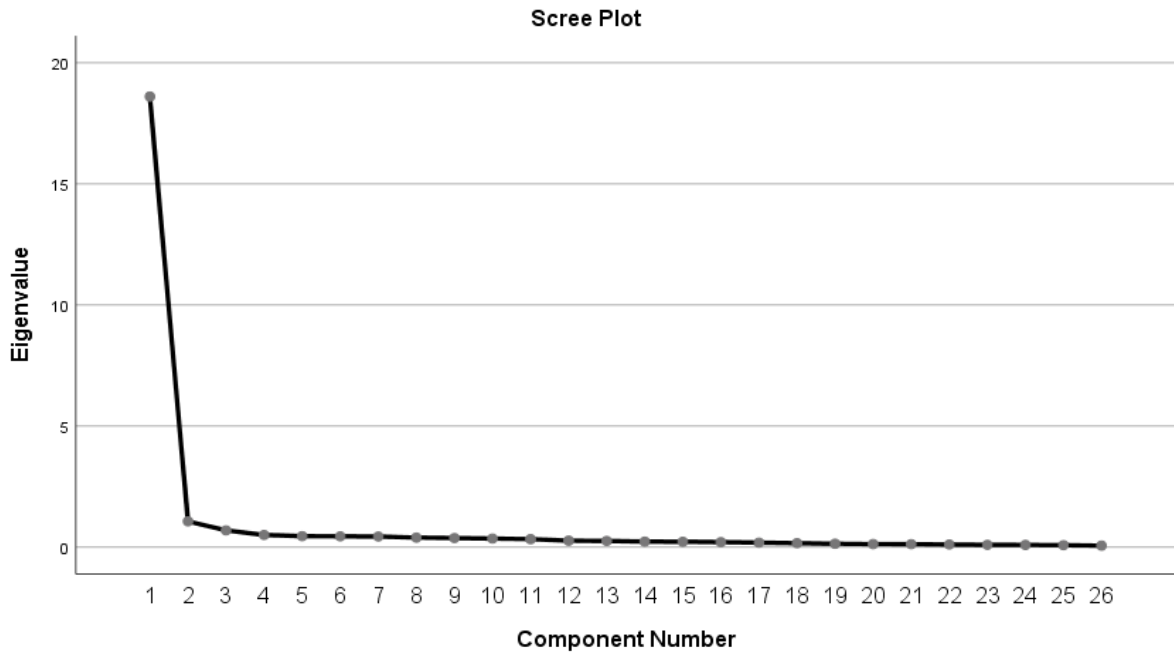
Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmeden önce kayıp veri analizi, uç değer analizi varsayımları kontrol edilerek veri seti analize hazır hale getirilmiştir. Varsayımlardan biri olan tek değişkenli uç değer analizi için toplam puana ilişkin "Mahalanobis Uzaklığı" hesaplanmıştır ve herhangi bir verinin uç değer göstermediği saptanmıştır. Veriler dijital ortamda toplandığı için herhangi bir kayıp veriye rastlanmamıştır. Verinin faktör analizine uygunluğunu belirlemede bir diğer varsayım olan örneklem büyüklüğünü belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testinden yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra çok değişkenli normallik sağlayıp sağlamadığını belirlemek için Barlett testinin manidarlığı kontrol edilmiştir. Tabachnick ve Fidel (2013), örneklem büyüklüğüne karar vermede, Kaiser-Meyer Olkin değerinin 0.70'ten büyük olması gerektiğini ve bununla birlikte Barlett Testi'nin 0.01 düzeyde anlamlı çıkması gerektiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, Anti-image korelasyon matrisinin en az 0.50 olması ölçütleri dikkate alınmıştır.

BULGULAR

1. Ölçeğin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında 29 maddelik ön deneme formundan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu için yapılan Bartlett testi sonucunda ki-kare istatistik testi manidar ($\chi^2=7715.641,406$ $p<0.05$) düzeyde bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle çok değişkenli normalliğin sağlandığı görülmektedir. KMO değeri 0.970 olarak bulunmuştur ve 0.90'nın üzerinde olduğu için örneklem büyüklüğünün "mükemmel" olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Ortak varyans değerlerine bakıldığında özellikle 0.50'nin üzerinde maddeler dikkate alınmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu nedenle 11., 17. ve 18. maddeler veri setinden çıkarılmıştır. Diğer maddelere ilişkin ortak varyans değerlerinin ise .590 ile .859 arasında değiştiği görülmüştür. Analize 26 maddeyle devam edilmiştir. Analiz sonucunda özdeğeri 1'den büyük iki faktörlü bir yapının ortaya çıktığı ve toplam varyansın % 75.64'ünü açıkladığı görülmüştür. Ancak 1. faktörün açıkladığı varyansın % 71.55 olduğu tüm maddelerin birinci faktöre daha yüksek oranda yük verdikleri dikkate alınırsa bu durum tek faktörlü bir yapı olduğunun bir kanıtıdır. Şekil 1'de faktörlerin öz değerlerine ilişkin yamaç birikinti grafiği verilmiştir:



201

Şekil 1. Faktör öz değerlerine ilişkin yamaç birikinti grafiği

Şekil 1 incelendiğinde, öz değerlerin ilk faktörle birlikte keskin bir şekilde inişe geçip yatay pozisyon aldığı görülmektedir. Faktör sayısına karar vermek için ikinci bir ölçüt Horn'un paralel analizinden yararlanılmıştır ve Çizelge 1'de Horn'un paralel analizi ile AFA Sonucu elde edilen özdeğerler karşılaştırılmıştır:

Çizelge 2. Horn'un Paralel Analizi'ne ilişkin özdeğerler

Faktör	Gerçek özdeğer	Horn'un Paralel Analizi sonucu elde edilen özdeğer
1	19.447	1.790
2	1.244	1.677
3	.714	1.588
4	.675	1.499

Çizelge 2'de gerçek verilerden elde edilen özdeğerler ile simülatif verilerden elde edilen verilerin özdeğerleri karşılaştırılmıştır. Horn'un paralel analizine göre, faktör sayısını belirlemenin koşulu, gözlenen verilerden elde edilen özdeğerlerin beklenen veriden elde edilen özdeğerlerden daha büyük olduğu noktayı dikkate almaktır (Ladesma ve Valero-Mora, 2007). Gözlenen verilerden elde edilen özdeğerlerin 1. faktörden sonra beklenen verilerden üretilen özdeğerden daha az olduğu görülmektedir. Yamaç

birikinti grafiği ve paralel analiz sonucu birlikte değerlendirildiğinde yapının tek faktörlü olduğu sonucuna varılmıştır. Aşağıda Çizelge 3’de 26 maddeye ilişkin faktör analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

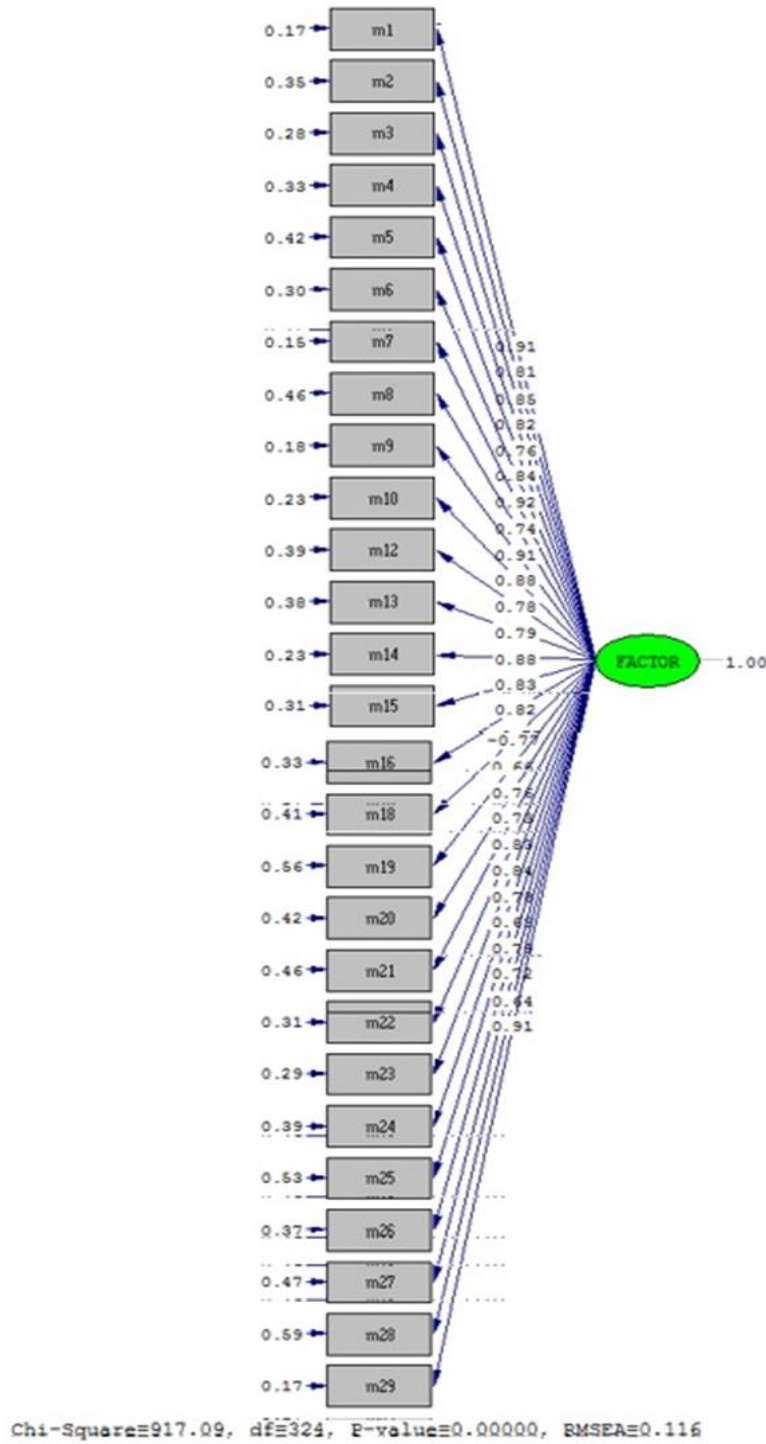
Çizelge 3. 26 maddeye ilişkin faktör analizi sonuçları

Maddeler	MÖK	FY	OV
1 Okullarda tam gün öğretim yapılması hoşuma gider.	.867	0.877	0.799
2 Tam gün öğretim yerine ikili öğretimi tercih ederim.	.814	0.829	0.703
3 Öğretmenlerin tam gün öğretimde daha verimli olduğunu düşünüyorum.	.853	0.869	0.772
4 Tam gün öğretimde ders aralarında yeterince dinlenebilirim.	.808	0.827	0.694
5 Tam gün öğretimde kendime vakit ayıramam.	.814	0.829	0.703
6 Tam gün öğretim gereksizdir.	.844	0.856	0.745
7 Tam gün öğretim yapan okullarda öğretmenlerin motivasyonunun daha yüksek olduğunu düşünüyorum.	.909	0.921	0.859
8 Tam gün öğretimde okulun başlama saatinin daha uygun olduğunu düşünüyorum.	.832	0.845	0.765
9 Tam gün öğretimde öğrencilerin daha zinde olduğunu düşünüyorum.	.878	0.888	0.859
10 Tam gün öğretim sıkıcıdır.	.906	0.918	0.848
12 Tam gün öğretimde daha düzenli ve dengeli beslenebilirim.	.831	0.846	0.731
13 Tam gün öğretim yapılan bir okulda çalışmak istemem.	.845	0.857	0.735
14 Tam gün öğretim yapılan bir okulda işime mutlu giderim.	.871	0.881	0.782
15 Tam gün öğretim daha yorucudur.	.815	0.831	0.756
16 Tam gün öğretimin ikili öğretimden avantajlı olduğunu düşünüyorum.	.885	0.894	0.806
18 Tam gün öğretimde okula gidiş-geliş açısından zorluk yaşamam.	.726	0.746	0.590
20 Tam gün öğretimde, okul bitiş saatlerinin sorun olduğunu düşünüyorum.	.803	0.819	0.713
21 Tam gün öğretimde okul sonrası, çocuklar için yeterli oyun zamanı kalmadığını düşünüyorum.	.801	0.816	0.772
22 Tam gün öğretimde çocukların okuldan soğuduklarını düşünüyorum.	.853	0.866	0.787
23 Tam gün öğretim öğrencilerin motivasyonunu düşürür.	.855	0.869	0.785
24 Tam gün öğretim yapan okullarda öğrenci başarısının daha yüksek olduğunu düşünüyorum.	.813	0.834	0.728
25 Tam gün öğretimde, öğrencilerle yaptığımız sosyal etkinlikler için daha fazla zaman bulabilirim.	.759	0.775	0.655
26 Tam gün öğretimde aileme fazla vakit ayıramam.	.823	0.838	0.818
27 Tam gün öğretimde materyal hazırlamak için yeterince vaktim kalmaz.	.752	0.766	0.725
28 Tam gün öğretimin öğrencilerin yatış-kalkış saatlerine daha uygun olduğunu düşünüyorum.	.769	0.788	0.660
29 Türkiye’deki tüm ilkokulların tam gün öğretim olmasını isterim.	.910	0.917	0.859

MÖK: Madde-Ölçek Korelasyonları **FY:** Faktörükleri **OV:** Ortak Varyans

Çizelge 3’e bakıldığında, ölçeğin tüm maddelerinin geçerlik katsayılarının hesaplanması için madde toplam test korelasyonu hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin korelasyon katsayıları 0.72 ile 0.91 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekteki maddelerin tamamının toplam ölçek puanlarıyla yüksek korelasyon gösterdiği görülmektedir. Bu durumda ölçek maddeleriyle ölçülen özellik arasında benzerliğin yüksek olduğunun kanıtıdır. Maddelerin faktörlere vermiş olduğu yükler ve ortak varyans değerleri dikkate alındığında, tüm maddelerin oldukça yüksek faktör yüklerine sahip olması, belirlenen yapıyla ilişkili olduğunun göstergesidir. Tek faktörlü yapının açıklanan toplam varyansı % 71.55 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu maddelerin birlikte ölçtüğü bu yapıya, “**Tam Gün Öğretime Yönelik Tutum Ölçeği (TGÖYTÖ)**” ismi verilmiştir.

Tam Gün Öğretime Yönelik Tutum Ölçeği’nin AFA sonucu elde edilen faktör yapısının geçerliğine kanıt oluşturmak için farklı bir örnekleme uygulanan DFA modeli Şekil 2’de verilmiştir. Şekil 2 incelendiğinde, DFA faktör yüklerinin hepsinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0.05$).



Şekil 2. Ölçeğe ilişkin sınanan ölçüm modeli, standardize edilmiş yük değerleri

Ölçeğin açıklayıcı faktör analizi sonucu belirlenen tek faktörlü yapısının geçerliğine kanıt elde etmek için farklı bir örneklem üzerinden elde edilen DFA modeli Şekil 2’de verilmiştir. Şekil 2’de gösterilen DFA modelindeki tüm faktör yüklerinin istatistiksel olarak manidar olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). DFA ile hesaplanan uyum indeksleri değerlerine bakıldığında, RMSEA=.11; CFI=.97; NFI=.96; GFI=.67; RFI=.96; NNFI=.97 şeklinde elde edilmiştir. Uyum indekslerinin genelinin mükemmel uyum ölçütü aralığında olduğu görülmektedir (Kline, 2011). RMSEA değerinin kabul edilebilir uyum iyiliği ölçütleri dışında olmasının nedeni olarak örneklem büyüklüğünden kaynaklandığı düşünülmektedir (Kasun-Candan, 2019). Bununla birlikte χ^2 (917.09) /sd (324) değeri manidar ($p < 0.01$) ve χ^2 /sd= 2.8 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin farklı örneklem grupları için de kullanılabilir derecede geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Kline, 2011).

2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısından yararlanılmıştır ve 26 maddelik ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.98 olarak hesaplanmıştır. Güvenirliliğe bir diğer kanıt toplamak için ölçeğin nihai formu iki parçaya bölünerek tek maddeler bir form çift maddeler bir form gibi düşünülüp elde edilen yarı test puanları arasındaki korelasyona dayanan Spearman Brown güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır ve 0.97 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre geliştirilen ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğretmenlerin tam gün öğretime yönelik tutumlarını belirlemeye ilişkin bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipi tek faktörlü 26 maddeden oluşan bir ölçektir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve açıklanan varyansın % 71.55 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, öğretmenlerin tam gün öğretime yönelik tutum ölçeğinin alan yazına kazandırılması amaçlanmıştır. 26 maddeye ilişkin güvenirlik katsayısı 0.98 olarak hesaplanmıştır. Açıklanan varyans oranı ve güvenirlik katsayısı değerlendirildiğinde ölçeğin alan yazına katkı sağlayabilecek kadar geçerli ve güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Alan yazın incelendiğinde benzer bir ölçeğin geliştirilmediği görülmüştür. Geliştirilen bu ölçeğin, öğretmenlerin tam gün öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi amacı ile yapılan çalışmalarda kullanılabilir. OECD ülkelerinin tamamında eğitim ve öğretim okullarda tam gün olarak uygulanırken (Babayigit, 2019) gelişmekte olan ülkeler, öğrenci yoğunluğu, mekân azlığı, öğretmen istihdamındaki yetersizlikler gibi nedenlerden dolayı okullarda ikili öğretim uygulamak zorunda kalmaktadır (Sagyndkova, 2013). Bu faktörler göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin tam gün öğretime yönelik olumlu tutumlarının artırılmasına yönelik eğitim politikaları ve motivasyon çalışmaları gerçekleştirilebilir. Öğretmenlerin tam gün öğretime yönelik tutumlarının kıdem yılı, branş, cinsiyet değişkenlerine göre bir farklılık gösterip göstermediği incelenebilir.

Öğretmenlerin yaşadığı bölge, okul olanakları, etkili okul algısı dikkate alınarak farklı çalışmalar yapılabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile tam gün öğretime yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenebilir. Alan incelendiğinde öğretmenlerin ve yöneticilerin tam gün eğitime yönelik görüşlerinin sorulduğu çalışmalara (Doğan ve Erbiyık, 2021) rastlamak mümkündür. Ancak bu çalışmalarda öğretmenlerden ve yöneticilerden sadece görüş alınmıştır. Tam gün öğretime yönelik tutumun ölçülmesi için güvenilir ve geçerli bir ölçme aracının literatürde yer alması eğitim yöneticileri ve politikacıları için de uygulamalarda yarar sağlayacaktır. Bu kapsamda okulun diğer paydaşları olan yönetici, öğrenci ve velilerin de tam gün öğretime yönelik tutumlarını ölçmek için yeni ölçekler geliştirilebilir.

Son olarak geliştirilen bu ölçek farklı olanaklara sahip (öğrenci sayısı, fiziki alt yapı, beslenme ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığı okul türü v.b.) okullarda çalışan öğretmenlere uygulanıp durum tespiti yapılabilir. Tam gün öğretime yönelik öğretmen tutumlarıyla öğrenci öğrenmelerine ilişkin karşılaştırma çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akçay, D. ve Yıldırım A. (2017). Ebeveynlerin okul kantininde satılan gıdalar ile ilgili görüşleri *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi* 7(1), 14-22.
- Aktay, Ö. Ü. S., Işık, E., & Gençsoy, E. (2019). *Tam gün öğretim mi ikili öğretim mi?* III. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2019). Erişim: 365_Tam_Gun_Ogretim_mi_Ikili_Ogretim_mi/links/5dad9f4c299bf111d4bf7675/Tam-Guen-Oegretim-mi-Ikili-Oegretimmi.pdf

- Arslan, D. & Aytaç, A. (2010). İlkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(3),841-850. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8594/106878>
- Babayiğit, Ö. (2019). Dünya’da ve Türkiye’de ilkokul eğitimindeki yönelimlerin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 45–54. <https://doi.org/10.18506/anemon.506593>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 29. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Camuzcu, S. (2007). *Normal (tam gün) ve ikili öğretim (yarım gün) yapan ilköğretim okullarında birinci kademe öğrencilerinin genel başarılarının karşılaştırılması (Gaziantep üniversitesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. (Translated Tarık Totan). (3rd Printing). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Doğan, S., & Erbiyık, S. (2021). Tam gün eğitim ve etkileri üzerine bir inceleme. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 10(2), 1539–1560. <https://doi.org/10.15869/itobiad.791307>
- Erdoğan, İ. (2005). *Yeni bir binyıla doğru Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözümler*. (4. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ersoy, E. (2022). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin teneffüs süreleri ve öğle arası uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Süirt Eğitim Dergisi*, 2(2), 76-91.
- Ertürk, S. (1986). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Fidan, N. & Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Herry, Y., Maltais, C., & Thompson, K. (2007). Effects of a full-day preschool program on 4- year-old children. *Early Childhood Research & Practice*, 9(2), 1-20.
- Kalkan, R. (2018). *Okul yöneticileri ile öğretmenlerin stres düzeylerinin karşılaştırılması* T.C. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kasun-Candan, S., S. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir. Erişim: https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/365123/yokAcikBilim_10291890.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koçberber, G. & Kazancı, L. B. (2010). İlköğretim olanaklarındaki farklılıkların incelenmesinde yeni bir yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 165-176. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7798/102156>.
- Ladesma, R.D. & Valero- Mora, P. (2007). Determining the number of factors to retain in efa: an easy-to-use computer program for carrying out parallel analysis. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 12: 1-11. <https://doi.org/10.7275/wjnc-nm63>.
- Lee, V. E., Burkam, D. T., Ready, D. D., Honigman, J. & Meisels, S. J. (2006). Full-day versus half-day kindergarten: In which program do children learn more?. *American Journal of Education*, 112(2), 163-208.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. Erişim:26 Temmuz 2021. <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *2023 vizyon belgesi*. Ankara.
- Özdoğan, M. (2021). İkili eğitim yapan okulların yöneticilerinin tam gün (normal) eğitime geçiş hakkında görüşleri. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3 (5) 59-74. DOI: 10.46423/izujed.844918
- Özguven, İ. E. (2007). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özsoy, G.Ö., Er, A. E., Beşirli Er, Y., & Özsoy, S. (2022). İlkokul öğretmenlerinin ikili eğitime ilişkin görüşleri”, *International Social Mentality and Research Thinkers Journal*, (Issn:2630- 631X) 8(64): 1864-1875
- Robbins, S. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri*.(Çev.). Öztürk S. A., Eskişehir ETAM Basım Yayın.
- Sagyndykova, G. (2013). *Academic performance in double-shift schooling*. University of Arizona, Tucson, 85721.
- Şimşek, A. & Büyükkıdık, S. (2017). Öğretmen ve öğrenci görüşleriyle taşınalı eğitim uygulaması değerlendirilmesi: Bozova İlçesi Örneği. *İlköğretim Online*, 16 (1) , 0-0 . <https://doi.org/10.17051/io.2017.09377>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.

- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Toprakçı, E. (2010). The reality of primary schools and basic education in Turkey. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 1-17. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/8011/105215>
- Yetişkul, Z. T., Demir, M. A., Özdemir, Ö., Gül, Z. & Bumin, R., (2022). İkili ve tekli eğitim yapan ilkokullarda örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 8 (20), 68-81
<https://socratesjournal.org/index.php/pub/article/view/99/91>

The Mediating Role of Locus of Control in the Relationship between Attitude towards Reading and Digital Addiction in Pre-Service Teachers

Assist. Prof. Dr. Hatice Yurtseven Yılmaz

Bursa Uludağ University-Türkiye

ORCID: 0000-0002-9250-5174

hyurtseven@uludag.edu.tr

Assist. Prof. Dr. Meltem Yıldız

Bursa Uludağ University-Türkiye

ORCID: 0000-0002-4535-6903

meltemyildiz@uludag.edu.tr

Abstract

This study aimed to reveal the mediation status of locus of control in the relationship between digital addiction and attitudes towards reading of pre-service teachers. In the study, relational research, one of the descriptive research designs, was preferred to reveal the relationship between the three variables. The research was conducted with 804 pre-service teachers aged 18-25, data was collected using a demographic data form, digital addiction scale, reading attitude scale and locus of control scale. Within the sub-problems of the research, Pearson Product Moment Correlation Analysis and Mediation Analysis were applied to the dataset. The findings indicate that digital addiction is negatively correlated with attitude towards reading and positively correlated with locus of control showed that there is a significant relationship. Additionally, attitudes towards reading and locus of control were found to have a significant negative relationship. It was concluded that locus of control was a partially mediates the relationship between the level of digital addiction among pre-service teachers and their attitudes towards reading. Accordingly, it was concluded that the attitudes towards reading of pre-service teachers with high digital addiction and external locus of control were more negative than their peers with high digital addiction but internal locus of control. In other words, internal locus of control youth who believe that they can impact the events/situations in their lives will have more positive attitudes towards reading than external locus of control individuals if they experience digital addiction. It has been understood in this study that the attitude towards reading is not only affected by the excessive use of digital tools. It is a result that educators, families and researchers should not ignore that many other personality traits such as locus of control and affective traits may be effective on attitudes towards reading.

Keywords: Digital addiction, Attitude towards reading, Locus of control, Pre-service teachers



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 207-221

Research Article

Received: 2023-08-21

Accepted: 2023-09-26

Suggested Citation

Yurtseven Yılmaz, H. & Yıldız, M. (2023). The mediating role of locus of control in the relationship between attitude towards reading and digital addiction in pre-service teachers, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 207-221. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1347668>

INTRODUCTION

Digital tools are an integral part of the lives of today's children and young people, who are called digital natives (Prensky, 2001). These tools are tools that contain software and applications that can be online (internet) and offline. According to Toprakçı (2007) for students, the use of such tools can have two forms, three purposes and different combinations of these two. One of the forms is the use during and for distance education that the student continues, while the other is the use of the Internet as a complementary tool for education. As for the purposes, the first is communication (email, chat, etc.); the second is entertainment (games, betting-gambling, etc.) and the third is learning (courses, news, etc.). Addiction tends to be a risk for this age group, which uses digital tools frequently, regardless of the purpose of use (playing games, chatting, keeping up with the current news, doing homework, learning a language). The availability of free time, lack of parental supervision, efforts to get away from sometimes demanding university routines and easy access to the Internet are cited as reasons for university students' addictive use of these tools (Nduanya, Okwaraji, Onyebueke & Obiechina, 2018). However, holding young people responsible for this situation is not realistic. Digital tools stimulate or addict the individual for reasons such as content richness, hidden identity, ease of access, reward and reinforcement factors, (not) socialisation option, dominating the digital world (Greenfield, 2003), fear of missing developments, lack of stop sign, and habit cycle (Ertemel & Aydın, 2018). Addicted individuals use digital tools excessively, cannot resist the desire to use them, postpone the work that needs to be done, and experience mood disorders such as stress, aggression, fear, anxiety, anger, irritability, or anxiety problems in situations where use is reduced or absent (Savcı & Aysan, 2017; Yen, Yen, Chen, Chen, & Ko, 2007). In short, spending most of their time in digital environments negatively affects individuals' psychological states, social relations, physical activities (Young, 1998), and academic achievements (Anderson, 2001; Bülbul, Tunç, & Aydil, 2018; Chaudhury & Tripathy, 2018; Young, 1998). Within the scope of digital tools that create these effects, various types of digital addiction such as Facebook, social media, online games, mobile phone, and internet addiction are examined in the literature (Chen, Zhang, Gong, Lee, & Wang, 2021). Digital addiction is considered as a meta-concept that includes all of these (Arslan, Kırık, Karaman, & Çetinkaya, 2015; Kesici & Tunç, 2018; Shaw & Black, 2008, Vaghela, 2016). For this reason, the term digital addiction was used in our research.

208

There are studies examining the digital addiction status of university students in relation to different variables (Arslan & Bardakçı, 2020; Arslan, 2020; Çırak, 2021, Gümüş & Örgen, 2015; Parmaksız, 2020). One of the variables we addressed is the attitude toward reading. According to Tavşancıl (2019), attitudes are positive and negative tendencies formed in individuals as a result of experiences and experiences and are very effective in the process of shaping behaviour. Attitudes towards reading can be defined as the tendencies that determine the feelings, thoughts, and behaviours of individuals towards reading and accordingly increase or decrease the possibility of reading. According to research, young people, young people prefer being interested in digital tools to reading books (Arici, 2008; Akbaba, 2017; Annamalai & Muniandy, 2013). Excessive use of digital tools can negatively affect young people's attitudes towards reading (Çizmeçi, 2017) by reducing their reading time, concentration and reading habits (Yılmaz, Köse, & Korkut, 2009). However, positive reading attitudes also contribute to individuals' reading experiences and raise reading proficiency, which is essential for academic success, to higher levels (İllustre, 2011; Karim & Hasan, 2007).

Teachers influence students' attitudes towards reading because they are both models and guides. This is because middle school students mostly get the first book they read from their teachers, and teachers instil in students the idea of reading books (Arici, 2005). In other words, if teachers do not have reading experience and pleasure in reading, students will not be willing to read (Applegate & Applegate, 2004). Eminoğlu & Bağçeci (2020) also found that the activities organized by teachers in the classroom affected students' attitudes towards reading. Attitudes are not inborn; they are acquired through experiences and are dynamic. Attitudes directly affect an individual's behaviour towards providing information, the goal he/she is trying to achieve, the importance and value he/she attaches to events, individuals and situations (Kağıtçıbaşı, 2012). It is important for both their own and their students' development that teachers and prospective teachers, who have the power to make a difference in a student who develops a negative attitude towards reading, develop positive attitudes towards reading.

Another variable in this study is locus of control. This term refers to an individual's tendency to attribute the events/situations that affect him/her to internal variables such as his/her own enduring characteristics and behaviors or to external variables such as fate, luck, powerful other people (Rotter, 1966). People with an internal locus of control tend to believe that their efforts, behaviour or skills will affect outcomes. They have good social relationships, are highly effective in dealing with the environment, make good use of time, and have higher academic achievement. Those with an external locus of control attribute outcomes to external sources; they believe in forces they cannot control, such as luck, fortune, and fate. Since they think they cannot change the consequences of events and do not want to change their environment, they are more anxious, passive and sceptical (Rotter, 1966; Yeşilyaprak, 2004). The locus of control model assumes that individuals with an external locus of control accept that they are powerless and tend to seek compensation in a highly controlled internet environment (Bellamy & Hanewicz, 2001; Rotsztein, 2003). Many researchers have found that internally controlled people have lower levels of digital addiction than externally controlled people. (Agaj, 2016; Bellamy & Hanewicz 2001; Chak & Leung, 2004; Çiçek, 2019; Rotsztein, 2003; Thakur & Suleria, 2018). In other words, people with an external locus of control think that external factors cause the events in their lives and have difficulty regulating their addictive behaviours.

Although there is evidence that there is a statistically significant relationship between reading attitude and locus of control (Blaha & Chomin, 1982; Kletzing, 1981), there are no recent studies examining the relationship between these variables. In his study, Kletzing (1981) found that a higher reading attitude was associated with a reduced sense of helplessness and lack of control over unwanted events. According to the locus of control model, internal controllers who are expected to take responsibility for their achievements are expected to have positive attitudes towards reading. In fact, it was found that internally supervised students spent more time on sports activities and reading books than externally supervised students. (Durna, & Şentürk, 2012).

Research on digital addiction and locus of control shows that both variables affect attitudes towards reading. Although there are studies linking locus of control, digital addiction and attitude towards reading separately, no study examines the mediating role of locus of control in the effect of digital addiction levels on attitudes towards reading. This study aimed to reveal the mediation status of locus of control in the relationship between digital addiction and attitudes towards reading of pre-service teachers aged 18-25. The questions sought to be answered in line with this purpose are as follows:

1. Is there a significant relationship between pre-service teachers' digital addiction levels and their attitudes towards reading?
2. Is there a significant relationship between pre-service teachers' digital addiction levels and their locus of control levels?
3. Is there a significant relationship between pre-service teachers' attitudes towards reading and their locus of control levels?
4. What is the mediating role of locus of control in the effect of pre-service teachers' digital addiction levels on their attitudes towards reading?

METHOD

1. Research Design

Relational research, one of the types of descriptive research design, aims to reveal the relationship between two or more variables (Heppner, Wampold & Kivlighan, 2008). In the analysis of studies using this design, latent variables as well as observed variables can be taken into account (Cole, Lazarick & Howard, 1987). Although simple correlational designs provide valuable information about the relationship between two variables, studies using latent variables provide more accurate predictions (Heppner et. al., 2008). There are two common research methods that help in understanding more complex relationships (Frazier, Tix, & Barron, 2004). One of them, the mediation effect model, examines the operation of a mediator variable that determines which predictor affects the predicted variable (Frazier et al., 2004). In this research, which is a descriptive study, the relationships between pre-service teachers' attitudes towards reading, digital addiction levels and locus of control were examined within

the scope of simple relational designs. The mediation effect model was used to determine the mediation status of locus of control in the relationship between pre-service teachers' digital addiction levels and their attitudes towards reading.

2. Research Group:

The sample of this study consists of 804 volunteer students randomly selected from all departments of the Faculty of Education of the State University in Bursa. Participants were determined by convenience sampling method. Convenience sampling is a type of sampling that is easy to reach, available, and enables studies to be conducted on individuals who are willing to participate in the research (Christensen, Johnson, & Turner, 2015). The selection of participants from the departments was tried to be proportional to the total number of students in the departments who were part of the research. This is an attempt to increase the representativeness of the sample by ensuring that the participants are included in the sample in proportion to the number of students in their departments. The participants are studying in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades. 610 (76 %) of the participants were female and 194 (24 %) were male. Their ages vary between 18 and 25 (mean age 20.87; standard deviation 1.68) (Table 1).

3. Data Collection Tools:

3.1. Digital Addiction Scale: It was developed by Kesici and Tunç (2018) to measure the digital addiction levels of university students. Consisting of 19 items and five sub-dimensions (excessive use, relapse, interference with the flow of life, mood, inability to quit), the scale is scored on a five-point Likert scale. In the analysis conducted to examine the validity of the scale, the KMO measurement value being above .80 indicates that the suitability of the variables for exploratory factor analysis is at the "perfect" level. Bartlett's Sphericity Test result being significant indicates that there is a sufficient relationship between the variables to perform exploratory factor analysis. As a result of the exploratory factor analysis, the scale was found to be a structure consisting of five sub-dimensions and explaining 59.51% of the variance (Bartlett's test = 3203.754 ($p < .01$); KMO = .899). As a result of confirmatory factor analysis, it was determined that the fit indices were at an acceptable level. The internal consistency coefficient was calculated as 0.874 for the whole scale, 0.753 for the first sub-dimension, 0.845 for the second sub-dimension, 0.739 for the third sub-dimension, and 0.695 for the fourth and fifth sub-dimensions. The t-values were significant ($p < 0.05$), with item-total correlations ranging from 0.373 to 0.620. The number of points that can be obtained from the scale varies from 1 to 5. High scores on the scale indicate a high level of digital addiction (Kesici & Tunç, 2018). The scale had an internal consistency coefficient of 0.89 in this study.

3.2. Reading Attitude Scale: It was developed by Sarar-Kuzu and Doğan (2015) to measure pre-service teachers' attitudes towards reading. The scale consists of 38 items and three sub-dimensions (caring and liking, contribution to personal and social development, finding it important and valuable) and is scored on a five-point Likert scale. As a result of the analyses performed to determine the suitability of the data collected with the scale items for exploratory factor analysis, KMO coefficient was found to be .923 and Bartlett's test was found to be significant at .01 level. As a result of the exploratory factor analysis, it was determined that the scale was a structure consisting of three sub-dimensions and explaining 45.38% of the variance. The internal consistency coefficient was calculated as 0.948 for the whole scale, 0.853 for the first sub-dimension, 0.922 for the second sub-dimension and 0.654 for the third sub-dimension. It was determined that the item-total correlation was above 0.20 for all items. The number of points that can be obtained from the scale can vary from 38 to 190. Positive attitudes towards reading are indicated by high scores on the scale (Sarar-Kuzu & Doğan, 2015). The scale had an internal consistency coefficient of 0.94 in this study.

3.3. Locus of Control Scale: It was developed by Dağ (2002) to measure the locus of control levels of university students. Consisting of 47 items and five sub-dimensions (personal control, belief in chance, meaninglessness of the effortfulness, belief in fate, belief in an unjust world), the scale is scored on a five-point Likert scale. As a result of the principal components technique to determine the factor structure of the scale, it was determined that the scale had a structure consisting of five sub-dimensions explaining 40.1% of the variance. The internal consistency coefficient was calculated as 0.92 for the whole scale, 0.87 for the first subscale, 0.79 for the second subscale, 0.76 for the third subscale, 0.74 for the

fourth subscale and 0.61 for the fifth subscale. Item-total correlations were found to range between 0.20 and 0.70, with significant t-values ($p < 0.05$). The number of points that can be obtained from the scale varies between 47 and 235 points. An external locus of control is indicated by high scores on the scale (Dağ, 2002). The scale had an internal consistency coefficient of 0.82 in this study.

3.4. Demographic Data Form: This form, developed by the researchers, asks questions about the age, gender, department and year level of the students taking part in the study. Demographic information about the research group is presented in Table 1.

Table 1. Descriptive Statistics for Sample

		<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>SD</i>
Gender	Female	610	75.9	1.24	0.43
	Male	194	24.1		
Age	18	46	5.7	20.87	1.68
	19	128	15.9		
	20	185	23.0		
	21	190	23.6		
	22	133	16.5		
	23	56	7.0		
	24	34	4.2		
	25	32	4.0		
Department	Primary Education	177	22.0	6.74	4.68
	Science Education	57	7.1		
	Special Education Teaching	80	10.0		
	English Language Teaching	43	5.3		
	French Language Teaching	31	3.9		
	Music Education	11	1.4		
	Art Education	14	1.7		
	Preschool Education	43	5.3		
	German Language Teaching	15	1.9		
	Social Sciences Education	35	4.4		
	Guidance and Psychological Counseling	135	16.8		
	Mathematics Education	53	6.6		
	Turkish Education	94	11.7		
Grades	Computer Education and Instructional Technology	16	2.0	2.37	1.20
	1	253	31.5		
	2	244	27.9		
	3	100	12.4		
	4	227	28.2		

4. Procedure:

First of all, permission for this study was obtained from Bursa Uludağ University Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee (Decision Date: 25.02.2022; Meeting: 2022/02; Number of Documents: 54). The participants were informed about the aims of the study and the process steps. All pre-service teachers who participated in the study were selected on a voluntary basis and were informed that they could leave the study at any time. After verbal consent was obtained from the participants, they were asked to fill in the Personal Information Form, Locus of Control Scale, Reading Attitude Scale, Digital Addiction Scale in the classroom environment. The administration of the scales took approximately 20 minutes. The data were collected in Bursa, Turkey in 2022 with the contributions of pre-service teachers in the faculty of education. To avoid social desirability bias, participants were told that how they responded to the measures would be kept confidential.

5. Data Analysis:

In the data analysis phase, firstly, it was examined whether there were any missing or incorrectly completed participants in the 860 application forms collected. 22 participants filled the measurement tools incorrectly and their data were excluded from the data set. In the current study, the homogeneity of the data and the relationships between the variables were then analysed. As seen in Table 2, the skewness value for all variables varies between -0.36 and 0.18, while the kurtosis value varies between -0.44 and -0.02. The fact that the scores on the scale are within the normal range is indicated by the fact that the coefficients of skewness and kurtosis are close to ± 1 (Büyükoztürk, Çokluk, & Köklü, 2010; Tabachnick & Fidell, 2013). Values are within admissible limits for all variables; accordingly, it can be stated that the sample is normally distributed. The data were analyzed by calculating z scores considering $p < 0.001$ (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014) values and accordingly, 34

outlier data were not subjected to analysis. Pearson Product Moment Correlation Analysis was used to investigate whether there is a significant linear relationship between the variables; mediation analysis was used to examine whether locus of control statistically significantly mediates the relationship between digital addiction and attitude towards reading. The sub-problems of the research were tested with mediation analysis in AMOS 24 package programme. Path model and ML parameter estimation method were used in mediation analysis. In the mediation analysis, firstly, it was tested whether the exogenous variable predicted the endogenous variable in a significant way without including the basic model, i.e. the mediator variable, in the analysis. Then, direct and indirect effects were analysed by adding the mediator variable to the model. In the analyses, exogenous variable, endogenous variable and mediator variable are continuous variables. The significance of each path in the model was examined by Bootstrap analysis. A critical value of $p=0.05$ was used to examine the significance of path coefficients in all models.

Table 2. The mean and standard deviations of variables

Variables	n	$\bar{X}$	Sd	Skewness Statistic	Std. Error	Kurtosis Statistic	Std. Error	Min	Max
DA	804	2.99	0.69	0.18	0.09	-0.02	0.17	1.21	5.00
AR	804	152.92	20.49	-0.36	0.09	-0.44	0.17	95.00	190.00
LO	804	123.61	15.95	-0.13	0.09	0.40	0.17	82.00	193.00

Note, DA = Digital Addiction, AR = Attitude Towards Reading, LO= Locus of Control

RESULTS

1. Preliminary Analyses:

According to Ratner (2009), correlation coefficient magnitudes between 0 and 0.30 indicate low correlation; values between 0.3 and 0.7 indicate medium correlation; values between 0.7 and 1.0 indicate high correlation. According to the results of the correlation analysis, digital addiction has a significant low level negative relationship with attitude towards reading ($r = -0.15, p < 0.01$). In addition, digital addiction shows a significant low level positive relationship with locus of control ($r = 0.15, p < 0.01$). A significant low level negative relationship was found between attitude towards reading and locus of control ($r = -0.19, p < 0.01$) (Table 3).

Table 3. Means, standard deviations, and correlations

Variables	DA	AR	LO	$\bar{X}$	Sd
DA	1			2.99	0.69
AR	-0.15**	1		152.92	20.49
LO	0.15**	-0.19**	1	123.61	15.95

** = $p < 0.01$.

2. Mediation Analyses

In the mediation analysis, firstly, the direct effect of digital addiction on attitude towards reading was examined without adding the mediator variable (locus of control) to the model (Basic model). In the basic model examined without the addition of locus of control, it was found that digital addiction significantly affected the total score of attitude towards reading in a negative direction ($p < 0.001$). It was determined that the path coefficient obtained was -0.15 and the variance explained was 0.02. Mediation analysis was conducted to determine whether the effect of digital addiction on attitude towards reading was mediated by locus of control. In the mediation analysis, direct and indirect effects were examined by adding the mediator variable to the model. The results of the mediation analysis are presented in Table 4.

Table 4. The effect of digital addiction and locus of control on attitude towards reading

Pathways	RW	P	SRW	R ²	INTERPRETATION
LO <--- DA	0.81	***	0.15	0.02	
AR <--- DA	1.03	***	-0.12	0.05	
AR <--- LO	0.05	***	-0.17		There is mediation.

*** $p < 0.05$

When Table 4 is examined, it is seen that the effect of digital addiction on locus of control ($\beta=0.15, p < 0.05$) and attitude towards reading ($\beta=-0.12, p < 0.05$); the effect of locus of control on attitude towards reading ($\beta= -0.17, p < 0.05$) is statistically significant. This finding indicates that locus of control is a partial mediator in this study. A bootstrapped sample of 5000 with a 95 per cent confidence interval

was used. If the confidence interval for an indirect effect does not contain zero, it can be inferred that this effect is statistically significant (Hayes, 2009). In this study, the mediating effect of locus of control required bootstrapped confidence intervals (95%) with non-zero lower and upper bounds. The total, direct, and indirect effects between the variables are presented in Table 5.

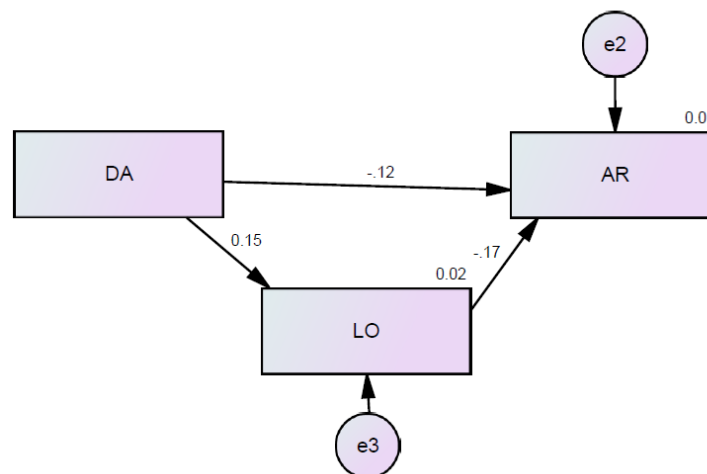
When Table 5 is analysed, digital addiction predicting the locus of control can explain 2% of the variance on this variable. Digital addiction directly predicts locus of control and the prediction effect is statistically significant. Kline (2005) made a classification of the effect size of standardised path coefficients based on Cohen's (1988) recommendations on effect size. According to this classification, values with standardised path coefficients below 0.10 are considered small effects, values around 0.30 moderate effects, and values above 0.50 large effects (Kline, 2005). Accordingly, the total prediction power of digital addiction on locus of control is small in terms of effect size ($\beta=0.15$).

Table 5. Direct, indirect and total effects in mediation models

Estimated Variables	Predictive variables	Direct Standardized Regression Coefficients	95 % CI		Indirect Standardized Regression Coefficients	95 % CI		Total Standardized Regression Coefficients	95 % CI	
			Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
LO ($R^2=0.02$)	DA	0.15**	0.07	0.22	-	-	-	0.15**	0.07	0.22
AR ($R^2=0.05$)	DA	-0.12**	-0.19	-0.05	-0.03**	-0.05	-0.01	-0.15***	-0.21	-0.08
	LO	0.04**	-0.25	-0.01	-	-	-	-0.17***	-0.25	-0.01

* $p < 0.001$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.05$, 5000 Bootstrap.

In the model where the locus of control was the mediator, it was found that the direct effect of digital addiction on the attitude towards reading was significant ($p < 0.01$) without the addition of the mediator, while the indirect effect was significant ($p < 0.01$) and the direct effect was significant ($p < 0.01$) when the mediator was added to the model. It is seen that digital addiction and locus of control, which predict attitude towards reading, explain 5% of the variance on this variable. Among the variables, only digital addiction predicts attitude towards reading both directly and indirectly. When the variables are evaluated in terms of their total predictive power, the predictive power of all variables is statistically significant. When the total predictive power of the variables on attitude towards reading was analysed in terms of effect sizes, locus of control ($\beta = -0.17$, $p < 0.05$) and digital addiction ($\beta = -0.15$, $p < 0.01$) had a small effect. When only the direct predictive powers are considered, digital addiction ($\beta = -0.12$, $p < 0.01$) predicts the attitude towards reading in the first place and locus of control ($\beta = 0.04$, $p < 0.01$) predicts the attitude towards reading in the second place. As can be seen, both direct and indirect predictive powers play a role in determining the variance on attitude towards reading.



(* $p < 0.001$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.05$ B values: Standardized coefficients)

Figure 1. The relationships in this study

CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

How digital tools such as the Internet, computers, mobile phones and social media affect young people and children in the developmental age in terms of physical, cognitive and affective aspects has been investigated many times by associating different variables. In this study, it was aimed to reveal the mediation status of locus of control in the relationship between digital addiction and attitudes towards reading of pre-service teachers who are expected to increase their academic achievement by giving their students a positive attitude towards reading. In this context, the findings related to the research questions are discussed below.

In the first research question of the current study, the relationship between pre-service teachers' digital addiction levels and their attitudes towards reading was examined. The findings showed that digital addiction had a significant negative relationship with attitude towards reading. Accordingly, it can be said that students' attitudes towards reading will be negatively affected as the level of addiction increases. This result is in line with the findings of Çizmeci's (2017) study, which examined the relationship between Turkish youth's smartphone addiction and their attitudes towards reading. According to this study, smartphone addiction has a generally negative effect on the attitudes of young people in Turkey towards reading (Çizmeci, 2017). Zhang and Gu's (2023) study using Hong Kong data from the PISA 2018 data set also revealed that the relationship between playing computer games and digital reading achievement and reading attitudes is negative. When students were asked about this situation, they gave a similar answer and stated that using computers and watching television negatively affected their reading habits (Yilmaz et al., 2009). It is already known that university students prefer to deal with digital tools rather than reading books (Arici, 2008; Akbaba, 2017; Annamalai & Muniandy, 2013). Kim and R. Kim (2002) state that the Internet addiction tendency of young people (15-19 years) is about 30 per cent more serious than the average tendency and point to the future. They predict that this situation may become a serious social problem as young people grow up, join the labour force and start families (Kim & Kim, 2002). However, in contrast to these studies, Can, Türkyılmaz & Karadeniz (2010), in their research with adolescents (8th-12th grade students), found that the time spent with television and computer did not affect the time allocated for reading. This situation can be explained by the fact that university students have higher levels of addiction to digital tools compared to other age groups due to reasons such as having more free time and lack of parental control mechanism.

The results obtained within the scope of the second research question, which aims to reveal the relationship between digital addiction and locus of control levels of pre-service teachers, indicate that there is a significant positive relationship between these two variables. There are studies in the literature that reach this conclusion (Abdulkareem, Bello & Salami, 2023; Agaj, 2016; Bellamy & Hanewicz 2001; Chak & Leung, 2004; Çiçek, 2019; Jacob, 2020; Olanrewaju Muraina & Olabisi Popoola, 2022; Rotsztein, 2003; Thakur & Suleria, 2018). It is understood that young people with external locus of control are more likely to develop digital addiction than those with internal locus of control. According to Chak and Leung's (2004) study, internalising, which is a measure of whether a person believes that he/she has control over his/her life, is negatively related to Internet addiction. This means that when a person believes that they are in control of their life, they are less likely to become addicted to the Internet. It has been observed that externally orientated people or people who believe that powerful others or luck have control over their lives are less successful in controlling their internet use. Abdulkareem, Bello & Salami (2023), Olanrewaju Muraina & Olabisi Popoola (2022) and Jacob (2020) also found that internal and external locus of control is a determinant of students' Internet addiction. However, the findings of the current study do not coincide with the results of Avant's (2017) study. In Avant's (2017) study, it was revealed that there was no statistically significant relationship between Internet addiction and locus of control. The author attributed this result to the limitation of measuring with a self-report-based tool and the problem in the way young people think about Internet addiction (Avant, 2017). Young people may find it difficult to judge whether they are spending too much time on digital devices because the boundaries of digital addiction have not yet been drawn. In addition, it can be considered that the increased use of digital tools in the education system with the impact of the COVID-19 pandemic has also expanded these limits. Therefore, it is necessary to conduct multidimensional research on digital addiction.

Within the scope of the third research question, when the relationship between pre-service teachers' attitudes towards reading and their locus of control levels was analysed, a significant negative relationship was found. Accordingly, the fact that young people have external locus of control negatively affects their reading attitudes. This result is consistent with the studies of Blaha & Chomin (1982) and Kletzing (1981). In Durna and Şentürk's (2012) study, this relationship was explained by the fact that individuals with internal control attach importance to their personal development and are aware that their personal efforts are important for success. These individuals concentrate on activities that they can improve themselves in their free time and prioritise activities such as surfing the Internet. Since there is a significant relationship between attitude and the amount of time spent on reading and between attitude and the frequency of reading academic books (Karim, & Hasan, 2007), it is predicted that internally controlled individuals have high attitudes towards reading. However, Brown, Engin & Wallbrown (1979) found no clear relationship between these two variables. Only the reading anxiety dimension showed a significant relationship with any of the internalising criteria. Accordingly, children who reported taking responsibility for negative events also tended to report more anxiety about reading.

Within the scope of the last research question, when the mediating role of locus of control in the effect of pre-service teachers' digital addiction levels on their attitudes towards reading was examined, it was determined that locus of control partially mediated the relationship between digital addiction and attitude towards reading. Accordingly, it can be said that the attitudes towards reading of students with high digital addiction and external locus of control are more negative than their peers with high digital addiction but internal locus of control. In other words, it can be stated that the attitudes towards reading of internal locus of control youth who believe that they can have an impact on the events/situations in their lives will be more positive than those of external locus of control individuals if they experience digital addiction. Contrary to what has been frequently stated by educators and parents recently, it has been understood in this study that the attitude towards reading is not only affected by the excessive use of digital tools. It is a result that educators, families and researchers should not ignore that many other personality traits such as locus of control and affective traits may be effective on attitudes towards reading.

This study has limitations that can be addressed in future research. These limitations and suggestions for these limitations are as follows:

1. Individuals studying at a university (BUU) in a province (Bursa) in only one region (Marmara) of Turkey were included in the study. Although this university and the related faculty have students from different socio-economic levels coming from different regions of Turkey, this situation limits the generalizability of the research results. More generalizable results can be obtained with a larger sample drawn from different regions of Turkey. In addition, the mediating role of different variables on the attitudes towards reading of audiences with only digital addiction can be examined. For example, the mediating role of pre-service teachers' goal orientations between digital addiction and attitude towards reading or the predictive status of locus of control and goal orientation together towards attitude towards reading can be investigated.

2. Simple relational design was used in this study in which descriptive model was adopted. In this study where cross-sectional data were obtained, causal inference and generalizability are limited. Future studies may choose to use the experimental research model to determine the causal relationship between the variables of interest.

3. The variables addressed in the study are limited to the measurements of self-report-based measurement tools. In future studies in which the variables affecting attitude towards reading will be investigated, studies in which the information obtained from mixed design or self-report-based measurement tools are supported by qualitative data collection methods can be planned.

4. Since the data are based on pre-service teachers' self-assessments, there may be possible biases such as social desirability effects. Because participants can give socially acceptable responses in such self-report tools (Devaux & Sassi, 2016). Despite these limitations, the strength of this study is that it is the only study that examines the mediating effect of locus of control on the relationship between digital addiction and attitude towards reading and contributes to the literature with this feature.

Öğretmen Adaylarında Okumaya Yönelik Tutum ve Dijital Bağımlılık Arasındaki İlişkide Denetim Odağının Aracı Rolü

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Yurtseven Yılmaz

Bursa Uludağ Üniversitesi-Türkiye

ORCID: 0000-0002-9250-5174

hyurtseven@uludag.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Meltem Yıldız

Bursa Uludağ Üniversitesi-Türkiye

ORCID: 0000-0002-4535-6903

meltemyildiz@uludag.edu.tr

Özet

Dijital araçlar, dijital yerliler olarak adlandırılan günümüz çocuk ve gençlerinin yaşamlarında ayrılmaz bir öge olarak yer alır. Oyun oynamak, sohbet etmek, güncel olanı izlemek, ödev yapmak, dil öğrenmek gibi nedenlerle dijital araçları sıklıkla kullanan bu yaş dönemindeki gençler bağımlılık konusunda riskli davranma eğilimindedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının dijital bağımlılıkları ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkide kontrol odağının aracılık durumunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada üç değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için betimsel araştırma desenlerinden ilişkisel araştırma yeğlenmiştir. Araştırma, Türkiye'nin Bursa ilindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinden rastgele seçilmiş 18-25 yaş arası 804 gönüllü öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veriler demografik veri formu, dijital bağımlılık ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği ve denetim odağı ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın alt problemleri kapsamında veri setine Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ve Aracılık Analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, dijital bağımlılığın okumaya yönelik tutum ile negatif, kontrol odağı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, okumaya yönelik tutum ile kontrol odağı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Kontrol odağının, öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği sonucuna varılmıştır. Buna göre, dijital bağımlılığı yüksek ve dış kontrol odağına sahip öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının, dijital bağımlılığı yüksek ancak iç kontrol odağına sahip akranlarına göre daha olumsuz olduğu sonucuna varılmıştır. Başka bir deyişle, yaşamlarındaki olayları/durumları etkileyebileceklerine inanan iç kontrol odağına sahip gençler, dijital bağımlılık yaşamaları durumunda dış kontrol odağına sahip bireylere göre okumaya yönelik daha olumlu tutumlara sahip olacaktır. Bu çalışmada okumaya yönelik tutumun sadece dijital araçların aşırı kullanımından etkilenmediği anlaşılmıştır. Kontrol odağı ve duyuşsal özellikler gibi daha birçok kişilik özelliğinin okumaya yönelik tutumlar üzerinde etkili olabileceği eğitimcilerin, ailelerin ve araştırmacıların göz ardı etmemesi gereken bir sonuçtur.

Anahtar Sözcükler: Dijital bağımlılık, Okumaya yönelik tutum, Denetim odağı, Öğretmen adayları



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Vol: 14, No: 5, pp. 207-221

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-08-21

Kabul: 2023-09-26

Önerilen Atıf

Yurtseven Yılmaz, H. & Yıldız, M. (2023). Öğretmen adaylarında okumaya yönelik tutum ve dijital bağımlılık arasındaki ilişkide denetim odağının aracı rolü, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 207-221. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1347668>

Genişletilmiş Özet

Problem: Bilgi iletişim teknolojilerindeki değişimler başta eğitim olmak üzere toplumların birçok kurumunu büyük ölçüde etkilemektedir. Bu teknolojilerin somutlandığı dijital araçlar, günümüz çocuk ve gençlerinin (öğrencilerin) yaşamlarının neredeyse ayrılmaz bir ögesi durumundadır. Bu araçlar çevrimiçi (internet) ve çevrim dışı özellikte olabilen yazılım ve uygulamaları barındırır. Toprakçı'ya göre (2007) göre, öğrenciler açısından bu tür araçların kullanımının iki biçimi, üç amacı ve bu ikisinin farklı bileşimleri olabilir. Biçimlerden biri, öğrencinin devam ettiği uzaktan eğitim sırasında ve uzaktan eğitim için kullanım iken, diğeri İnternet'in eğitim için tamamlayıcı bir araç olarak kullanımınıdır. Amaçların birincisi iletişim (e-posta, sohbet, vb.); ikincisi eğlence (oyunlar, bahis-kumar, vb.) ve üçüncüsü öğrenmedir (kurslar, haberler, vb.). Kullanım amacı ne olursa olsun (oyun oynamak, sohbet etmek, güncel olanı takip etmek, ödev yapmak, dil öğrenmek) dijital araçları sıklıkla kullanan bu yaş grubu için bağımlılık bir risk olmak eğilimindedir. Özellikle üniversite öğrencileri; boş zamanlarının olması, ebeveyn denetiminin olmaması, bazen zorlu üniversite rutinlerinden uzaklaşma çabaları ve internete kolay erişim gibi sebeplerle bu araçları bağımlılık derecesinde kullanabilmektedir (Nduanya, Okwaraji, Onyebueke ve Obiechina, 2018). Bağımlı bireyler dijital araçları aşırı kullanır, kullanma isteğine karşı koyamaz, yapılması gereken işlerini erteler, kullanımın azaldığı ya da olmadığı durumlarda stres, saldırganlık, korku, endişe, öfke, sinirlilik ya da kaygı sorunu gibi duygu durum bozuklukları yaşar (Savcı ve Aysan, 2017; Yen, Yen, Chen, Chen ve Ko, 2007). Kısacası zamanlarının büyük bir kısmını dijital ortamlarda geçirmeleri bireylerin psikolojik durumlarını, sosyal ilişkilerini, fiziksel etkinliklerini (Young, 1998) ve akademik başarılarını (Anderson, 2001; Bülbül, Tunç ve Aydil, 2018; Chaudhury ve Tripathy, 2018; Young, 1998) olumsuz etkiler. Bu etkileri yaratan dijital araçlar kapsamında alanyazında, Facebook, sosyal medya, çevrimiçi oyunlar, cep telefonu, İnternet bağımlılığı gibi çeşitli dijital bağımlılık türlerinin incelendiği görülür (Chen, Zhang, Gong, Lee, & Wang, 2021). Dijital bağımlılık bunların hepsini içeren bir üst kavram olarak değerlendirilmektedir (Arslan vd. 2015, Kesici & Tunç, 2018, Shaw & Black, 2008, Vaghela, 2016). Bu nedenle araştırmamızda dijital bağımlılık terimi kullanılmıştır.

Dijital bağımlılık ve denetim odağı temelinde yapılan araştırmalar her iki değişkenin de okumaya yönelik tutum üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir. Her ne kadar denetim odağı, dijital bağımlılık ve okumaya yönelik tutumu ayrı ayrı ilişkilendiren çalışmalar olsa da gençlerin dijital bağımlılık düzeylerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisinde denetim odağının aracı rolünü inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada 18-25 yaş arası öğretmen adaylarının dijital bağımlılık ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkide denetim odağının aracılık yapma durumunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yanıtları aranan sorular şunlardır:

1. Öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeyleri ile denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ile denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeylerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisinde denetim odağının aracı rolü nedir?

Yöntem: Öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkide kontrol odağının aracılık durumunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, nicel araştırma türleri arasında yer alan ilişkisel araştırma türüne örnek teşkil etmektedir.

18-25 yaş arası 804 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen araştırmada veriler Katılımcı Bilgi Formu, Dijital Bağımlılık Ölçeği (Kesici ve Tunç, 2018), Okuma Tutum Ölçeği (Sarar Kuzu ve Doğan, 2015) ve Denetim Odağı Ölçeği (Dağ, 2002) kullanılarak toplanmıştır. Katılımcılar, ölçekleri doldurmadan önce araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. İstedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri açıklanmıştır.

Dijital Bağımlılık Ölçeği'nden alınan yüksek puanlar yüksek dijital bağımlılık seviyesine işaret etmektedir (Kesici ve Tunç, 2018). Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.89'dur.

Okuma Tutum Ölçeği'nden alınabilecek puanlar 38 ile 190 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar okumaya yönelik tutumun olumlu olduğuna işaret etmektedir (Sarar Kuzu ve Doğan, 2015). Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.94'tür.

Denetim Odağı Ölçeği'nden alınabilecek puanlar 47 ile 235 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar dış kontrol odağı inancına işaret etmektedir (Dağ, 2002). Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.82'dir.

Veri analizi aşamasında öncelikle toplanan 860 uygulama formunda eksik ya da hatalı dolduran katılımcıların olup olmadığı irdelenmiştir. 22 katılımcının ölçme araçlarını hatalı doldurmaları nedeniyle onların dataları veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra mevcut çalışma kapsamında verilerin homojenliği test edilmiş ve değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Tüm değişkenler için çarpıklık değeri -0,36 ile 0,18 arasında ve basıklık değeri -0,44 ile -0,02 arasında değişmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 'e yakın olması, ölçek puanlarının normal değerler içinde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2010; Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna göre mevcut çalışmada değerlerin tüm değişkenler için kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu söylenebilir. Bu yüzden mevcut çalışmadaki örneklem normal dağılıma sahiptir denilebilir. Araştırmanın alt problemleri kapsamında veri setine Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ve Aracılık Analizi uygulanmıştır.

Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin Bursa ilindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin tüm bölümlerinden rastgele seçilmiş 804 gönüllü üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan bölümlerin toplam öğrenci sayısı oranında bölümlerden katılımcı seçilmiştir. Örneklemin temsil gücünü artırabilmek için eğitim fakültesinin tüm bölümlerindeki öğrenci sayısı oranında katılımcının örnekleme dâhil olması sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların 610'u (% 76) kadın, 194'ü (% 24) erkektir. Yaşları 18 ile 25 arasında ($\bar{X}=20.87$) değişmektedir.

Bu çalışma için Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan da izin alınmıştır.

Bulgular: İlk araştırma sorusunda öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, dijital bağımlılığın okumaya yönelik tutumla negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Buna göre bağımlılık düzeyi artan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumsuz etkileneceği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının dijital bağımlılık ile denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamayan ikinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen sonuçlar, bu iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğuna işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ile denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre gençlerin dış denetim odağına sahip olması okuma tutumlarını olumsuz etkilemektedir.

Öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeylerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisinde denetim odağının aracı rolüne bakıldığında dijital bağımlılık ve okumaya yönelik tutum arasındaki ilişkiye denetim odağının kısmi aracılık ettiği belirlenmiştir. Buna göre dijital bağımlılığı yüksek dış denetim odağına sahip öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının dijital bağımlılığı yüksek ancak iç denetim odağına sahip akranlarına göre daha olumsuz olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, yaşamındaki olaylar/durumlar üzerinde etkisi olabileceğine inanan iç denetim odaklı gençlerin dijital bağımlılık yaşamaları durumunda okumaya yönelik tutumlarının dış denetim odağına sahip bireylerden daha olumlu olacağı belirtilebilir. Son zamanlarda eğitimciler ve ailelerin sıklıkla dile getirdiğinin aksine okumaya yönelik tutumun sadece dijital araçların aşırı kullanımından etkilenmediği de bu araştırma ile anlaşılmıştır. Denetim odağı gibi daha pek çok kişilik özelliğinin ve duyuşsal özelliğinin okumaya yönelik tutum üzerinde etkili olabileceği eğitimcilerin, ailelerin ve araştırmacıların göz ardı etmemesi gereken bir sonuçtur.

Sonuç ve Öneriler: Araştırmaya Türkiye'nin sadece bir bölgesinde (Marmara) bir ilde (Bursa), bir üniversitede (BUÜ) ve sadece bir fakültede (Eğitim Fakültesi) öğrenim gören bireyler dâhil edilmiştir. Bu üniversitenin ve ilgili fakültenin Türkiye'nin farklı bölgelerinden gelen farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencileri olmasına rağmen, bu durum araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır.

Türkiye'nin farklı bölgelerinden çekilecek daha geniş bir örneklem ile daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca yalnızca dijital bağımlılığı olan kitlelerin okumaya yönelik tutumları üzerinde farklı değişkenlerin aracılık rolü incelenebilir. Örneğin öğretmen adaylarının amaç yönelimlerinin dijital bağımlılık ve okumaya yönelik tutum arasındaki aracılık rolü ya da denetim odağı ve amaç yöneliminin birlikte okumaya yönelik tutumu yordama durumu araştırılabilir.

Betimsel modelin benimsendiği bu çalışmada basit ilişkisel desen kullanılmıştır. Kesitsel verilerin elde edildiği bu çalışmada nedensel çıkarım ve genellenebilirlik sınırlıdır. Gelecekteki çalışmalar, ilgili değişkenler arasındaki nedensel ilişkiyi tespit etmek için deneysel araştırma modelini kullanma yollarını seçebilir.

Çalışmada ele alınan değişkenler, öz bildirim dayalı ölçme araçlarının ölçümleriyle sınırlıdır. Okumaya yönelik tutumu etkileyen değişkenlerin araştırılacağı gelecekteki çalışmalarda karma desen ya da öz-bildirim dayalı ölçme araçlarından elde edilen bilgilerin nitel veri toplama yöntemleriyle desteklendiği araştırmalar planlanabilir.

Veriler öğretmen adaylarının kendi değerlendirmelerine dayandığından, sosyal arzu edilebilirlik etkileri gibi olası yanıllıklar söz konusu olabilir. Çünkü katılımcılar bu tür öz bildirim araçlarında sosyal olarak kabul edilebilir yanıtlar verebilirler (Devaux ve Sassi, 2016). Bu sınırlılıklara rağmen, bu çalışmanın dijital bağımlılık ve okumaya yönelik tutum arasındaki ilişkiye denetim odağının aracı etkisini inceleyen tek çalışma olması güçlü yönüdür ve bu özelliğiyle alanyazına katkı sağlamaktadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Abdulkareem, H. B., Bello, J. B., & Salami, T. A. (2023). Self-concept and locus of control as internet addiction predictors among undergraduate students. *ASEAN Journal of Educational Research and Technology*, 2(3), 179-188.
- Agaj, D. (2016). The impact of the components of the locus of control in internet addiction, case of Albania. *American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences*, 18 (1), 40-44.
- Akbaba, R. S. (2017). Reading habits of the Turkish teacher candidates and eligibility for reading. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (18), 35-52. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12215>
- Anderson, K. J. (2001). Internet use among college students: An exploratory study. *Journal of American College Health*, 50, 21-26. <https://doi.org/10.1080/07448480109595707>
- Annamalai, S., & Muniandy, B. (2013). Reading habit and attitude among Malaysian polytechnic students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 32-41.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of pre-service teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Arıcı, A. F. (2005). *The reading situation of second level of primary school (skill-interest-habit-tendency)* (Doctoral Dissertation). Atatürk University, Erzurum.
- Arıcı, A. F. (2008). Why don't we like reading? Interviews with undergraduates. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 5(10), 91-100.
- Arslan, A., Kırık, A. M., Karaman, M., & Çetinkaya, A. (2015). Digital addiction in high school and university students. *International Peer-Reviewed Journal of Communication and Humanities Research*, 8, 34-58. <https://doi.org/10.17361/UHIVE.2015813153>
- Arslan, A. (2020). Determination of the digital addiction levels of students university according to various variables. *International e-Journal of Educational Studies*, 4 (7), 27-41. <https://doi.org/10.31458/iejcs.600483>
- Arslan, A., & Bardakçı, S. (2020). Effects of university students' digital addiction levels on communication skills: An investigation. *Journal of Youth Research*, 8(20), 36-70.
- Avant, A. (2017). *Examining the impact that the locus of control, emotional intelligence, and narcissism have on Internet addiction and information disclosure among college students* (Doctoral Dissertation). Eastern Michigan University.
- Bellamy, A. & Hanewicz, C. (2001). An exploratory analyses of the social nature of Internet addiction: a research paper submitted to the Electronic Journal of Sociology. *Electronic Journal of Sociology*, 5; 3.
- Blaug, J., & Chomin, L. (1982). The relationship of reading attitudes to academic aptitude, locus of control, and field independence. *Psychology in the Schools*, 19(1), 28-32. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(19820108\)19:1<28::AID-PITS2310190106>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/1520-6807(19820108)19:1<28::AID-PITS2310190106>3.0.CO;2-M)
- Brown, D. H., Engin, A. W., & Wallbrown, F. H. (1979). Locus of control and reading attitude. *Psychology in the Schools*, 16(3), 336-338. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(197907\)16:3<336::AID-](https://doi.org/10.1002/1520-6807(197907)16:3<336::AID-)

PITS2310160302>3.0.CO;2-M

- Bülbül, H., Tunç, T., & Aydil, F. (2018). Game addiction in university students and its relationship with personality traits and academic performance. *Academic Review of Economics and Administrative Sciences*, 11(3), 97-111. <https://doi.org/10.25287/ohuiibf.423745>
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2010). *Statistics for the social sciences* (6th. Ed.). Ankara: Pegem Academy Publisher.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Scientific research methods* (17th. Ed.). Ankara: Pegem Academy Publisher.
- Can, R., Turkyilmaz, M., & Karadeniz, A. (2010). Adolescent students' reading habits. *Journal of Ahi Evran University Kirsehir Educational Faculty*, 11(3), 1-21.
- Chaudhury, P., & Tripathy, H. K. (2018). A study on impact of smartphone addiction on academic performance. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(2.6), 50. <https://doi.org/10.14419/ijet.v7i2.6.10066>
- Chak, K., & Leung, L. (2004). Shyness and locus of control as predictors of internet addiction and internet use. *Cyber Psychology & Behaviour*, 7(5), 559-570. <https://doi.org/10.1089/cpb.2004.7.559>
- Chen, C., Zhang, K.Z.K., Gong, X., Lee, M. K. O., & Wang, Y-Y. (2021). Preventing relapse to information technology addiction through weakening reinforcement: A self-regulation perspective. *Information & Management*, 58, 103485. <https://doi.org/10.1016/j.im.2021.103485>
- Christensen, L. B. Johnson, B. R. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Trans. Ed. A. Aypay). Anı Publisher. (The original work was published in 2010 published).
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for The Behavioural Sciences*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, D. A., Lazarick, D.L., & Howard, G.S.(1987). Construct validity and the relation between depression and social skill. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 315-321. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.34.3.315>
- Çırak, M., (2021). *Nomophobia in university students: The role of digital addiction, social connectedness and life satisfaction* (Master's thesis). Hacettepe University, Ankara
- Çiçek, S. (2019). *Investigating the high school students' problematic internet use and cyber bullying behavior according to locus of control and various variables*. (Master's thesis). Necmettin Erbakan University, Konya.
- Çizmeçi, E. (2017). No time for reading, addicted to scrolling: The relationship between smartphone addiction and reading attitudes of Turkish youth. *Intermedia International E-Journal*, 4(7), 290-302.
- Dağ, İ. (2002). Locus of control scale: Scale development, reliability and validity study. *Turkish Journal of Psychology*, 17(49), 77-90.
- Devaux, M., & Sassi, F. (2016). Social disparities in hazardous alcohol use: self-report bias may lead to incorrect estimates. *The European Journal of Public Health*, 26(1), 129-134. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv190>
- Durna, U., & Şentürk, F. K. (2012). Investigation of relations between locus of control and social activities among university students: A state university case. *Suleyman Demirel University The Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 17(2), 187-202.
- Eminoğlu, N. & Bağçeci, B. (2020). Investigation of Change in Reading and Writing Attitudes of Primary School Students. *E-International Journal of Educational Research*, 11(2), 92-104. <http://dx.doi.org/10.19160/ijer.706766>
- Ertemel, A. V. & Aydın, G. (2018). Technology addiction in the digital economy and suggested solutions. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions* 5, 665-690. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.4.0038>
- Frazier, P.A., Tix, A.P., & Barron, K.E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 115-134. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.51.1.115>
- Greenfield, D. N. (2003). *Virtual Addiction: Sometimes New Technology Can Create New Problems*. Psychological Health Associates; The Centre for Internet Studies.
- Gümüş, İ., & Örgen, C. (2015). Önlisans öğrencilerinin akıllı cep telefon kullanmalarının başarı ve harcama düzeylerine olası etkileri üzerine bir çalışma. *Akademik Platform*, 310-315.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76, 408-420. <https://doi.org/10.1080/03637750903310360>
- Heppner, P.P., Wampold, B.E., & Kivlighan, D.M. (2008). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri*. (Trans. Ed. D. M. Siyez). Mentis Publisher. (The original work was published in 1992 published).
- Ilustre, C. A. (2011). Beliefs about reading, metacognitive reading strategies and text comprehension among college students in a private university. *Philippine ESL Journal*, 7, 28-47.
- Jacob, J. (2020). Internet addiction, locus of control and resilience. *Artha Journal of Social Sciences*, 19(1), 27-45.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *People and people today*. Ankara: Evrim Publisher.
- Karim, N. S. A. & Hasan, A. (2007). Reading habits and attitude in the digital age: Analysis of gender and academic program differences in Malaysia. *The Electronic Library*. 25(3), 285-298, <https://doi.org/10.1108/02640470710754805>
- Kesici, A., & Tunç, N. F. (2018). The development of the digital addiction scale for the university students:

- Reliability and validity study. *Universal Journal of Educational Research*, 6(1), 91-98.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060108>
- Kim, S. & Kim, R. (2002). A study of Internet addiction: Status, causes, and remedies-focusing on the alienation factor. *International Journal of Human Ecology*, 3(1), 1-19.
- Kletzing, K. M. (1981). *Locus of control and reading attitude in ninth grade poor readers* (Doctoral Dissertation). Indiana University, Bloomington
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Nduanya, C.U., Okwaraji, F. E., Onyebueke, G. C., & Obiechina, K. I. (2018). A cross sectional study on internet addiction, locus of control and psychological distress in a sample of Nigerian undergraduates. *The Journal of Medical Research*, 4(3): 146-150.
- Olanrewaju Muraina, K., & Olabisi Popoola, B. (2022). Locus of Control and Self-Concept as Determinants of Internet Addiction among Public University Undergraduates in Oyo State, Nigeria. *Journal of Digital Learning and Education*, 2 (1), 51-58. <https://doi.org/10.52562/jdle.v2i1.326>
- Parmaksız, İ. (2022). The mediating role of personality traits on the relationship between academic self-efficacy and digital addiction. *Education and Information Technologies*, 27, 8883-8902, <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10996-8>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Ratner, B. (2009). The correlation coefficient: Its values range between+ 1/- 1, or do they? *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing*, 17(2): 139- 42. <https://doi.org/10.1057/jt.2009.5>
- Rotsztein, B. (2003). Problem internet use and locus of control among college students: Preliminary findings. *The 35th Annual Conference of the New England Educational Research Organization*, April 10, 2003, Portsmouth, New Hampshire.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Sarar-Kuzu, T., & Doğan, T. (2015). Developing a reading attitude scale aimed at teacher candidates. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10: 15, 771-786. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8938>
- Savcı, M., & Aysan, F. (2017). Technological addictions and social connectedness: Predictor effect of internet addiction, social media addiction, digital game addiction and smartphone addiction on social connectedness. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 30, 202-216. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2017300304>
- Shaw, M., & Black, D. W. (2008). Internet addiction: Definition, assessment, epidemiology and clinical management. *CNS Drugs*, 22, 353-365. <https://doi.org/10.2165/00023210-200822050-00001>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). MA: Pearson, Boston.
- Tavşancıl, E. (2019). *Measurement of Attitudes and Data Analysis with SPSS*. Ankara: Nobel Publisher
- Thakur, M. B., & Suleria, B. (2018). A study for exploring the relationship of Internet addiction with self-esteem and locus of control. *Indian Journal of Mental Health*, 5(1). 48-51.
- Toprakçı, E. (2007). The profiles of the use of the internet for study purposes among university students, *The Turkish Online Journal of Educational Technology* - TOJET 6(3), 129-145 ERIC No: ED500215 Full Paper: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102629.pdf>
- Vaghela, P. S. (2016). Digital addiction: an epidemic of digital world-an article on digital addiction among generation d. *National Conference on Managing Business through Digital Marketing in the Globalized Era*. March, 2016, Gujarat, India.
- Yeşilyaprak, B. (2004). Locus of control. In Y. Kuzgun, & D. Deryakulu (Ed.), *Individual differences in education* (pp. 241-257), Ankara: Nobel Publisher.
- Yen, J. Y., Yen, C. F., Chen, C. C., Chen, S. H., & Ko, C. H. (2007). Family factors of Internet addiction and substance use experience in Taiwanese adolescents. *Cyberpsychology & Behaviour*, 10 (3), 323-329. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9948>
- Yılmaz, B., Köse, E., & Korkut, Ş. (2009). A research on reading habits of Hacettepe University and Bilkent University students. *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (1), 22-51.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyber Psychology and Behaviour*, 1(3), 237-244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>
- Zhang, W., & Gu, L. (2023). The role of computer game playing and reading attitudes in digital reading achievement: Evidence from Hong Kong 15-year-olds. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 18, 019-019. <https://doi.org/10.58459/rptel.2023.18019>

An Experimental Study on the Psycho-Training Program Intended for the Attitudes of The Parents of Gifted Students

Assist.Prof.Dr.Fatıma Firdevs Adam

Sivas Cumhuriyet University - Türkiye

ORCID: 0000-0003-1765-6287

firdevs@cumhuriyet.edu.tr

Abstract

The family is often considered the primary arena for socialization. In other words, parental attitudes are the basis for children's emotional, personality and cognitive development, and the education of their habits, skills and behaviors, both individually and contextually. The purpose of this study was to investigate the impact of a group psycho-training program for parents of gifted children on their attitudes towards their children's education and personal development. The study used an experimental design, which is a quantitative research method. The research was designed using a pretest-posttest matched control group structure, and the study group was selected through random sampling. The study involved a randomized, controlled trial with eight psycho-educational sessions focusing on different themes such as communication, family functioning, self, resilience, academic motivation, and career planning. The Psycho-Education Program for the Attitudes of Parents of Gifted Students was implemented to address these themes. A total of 40 parents of gifted students participated in the study, with 20 parents assigned to the experimental group and 20 parents assigned to the control group. The Parental Attitude Scale was administered to both groups before and after the counseling sessions to collect data. The results of the study showed that the experimental group had higher scores on the Acceptance/Interest and Psychological Autonomy dimensions of the Parental Attitude Scale after completing the psycho-training program, while their scores on the Supervision dimension decreased. This suggests that the psycho-training program led to a reduction in parental authority over their children. Overall, the study highlights the potential benefits of group psycho-training programs for parents of gifted children in promoting positive attitudes towards their children's education and development. In this study, which examined the effect of the psycho-education program applied to parents of gifted children on parental attitudes, it was seen that the group psychological counseling program was effective on parental attitudes. Parental involvement practices create the parent-school-student triangle, providing parents with routine information about school policies, procedures and activities, and their child's progress.

Keywords: Gifted students, Parents attitude, Parent education, Psycho-training program



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 222-235

Research Article

Received:2023-08-15
Accepted: 2023-09-19

Suggested Citation

Adam, F.F. (2023). An experimental study on the psycho-training program intended for the attitudes of the parents of gifted students. *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 222-235. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1343339>

INTRODUCTION

The family is generally considered the primary arena for socialization (Maccoby, 1984). In other words, parental attitudes form both individual and contextual basis in the training of children's emotional and personality development, and in the training of habits, skills, and behaviors. Parents' behavioral styles create a model for children in many different countries such as social development, decision-making, conflict resolution, expectation management, and rule sets, which determine their behaviors and emotions throughout their lives (Jorge & González, 2017; Morris et al., 2021; Toprakçı ve Gülmez, 2018). Maccoby and Martin (1983) developed four parental style typologies; authoritative, democratic, tolerant, and negligent. Despite the four broad styles of attitudinal attitudes, the use of different characteristics by parents in family relationships, such as parental factors, children's gender, and developmental stages. For example, when the mother is in a democratic attitude, the father can be negligent. Or, when the father is more tolerant at a young age, he may be more authoritative during adolescence. The parent-child relationship is bidirectional and in each case, different parenting styles can be seen with only general behavioral tendencies (Ateş, & Sağar, 2022; Bocanegra, 2007; Burke et al., 2008).

In the democratic attitude, parents clearly show care, make appropriate explanations for the age and developmental level of children, meet the physical-emotional needs of children, encourage desired behaviors, and communicate by expressing themselves privately. A democratic atmosphere and emotional warmth prevail in these households. Children who grow up in such a setting also have positive social values, self-control, taking initiative, motivation, belief, and moral values aiming to develop a realistic self-concept, both inside and outside the home, and are generally happy, naturally behaving, reliable, capable of self-sacrifice and are more likely to be sociable, and cooperative (Doinita & Maria, 2015; Newman & Newman, 2020; Miklikowka & Hurme 2011). Authoritarian style is often characterized by elaborate, strict rules, a preference for punishment rather than praise, blaming children for mistakes, and closed and one-way communication (without dialogue), emphasizing parental authority and an autocratic environment. Children raised in such a setting have low levels of autonomy, creativity, self-confidence, psychological well-being, and self-confidence; their social skills are weak, and they tend to be aggressive, impulsive and adopt moral standards to avoid punishment (Bi et al., 2018; Doinita & Maria, 2015; Newman & Newman, 2020; Lavric & Naterer 2020). The tolerant parenting style is characterized by ignoring children's positive or negative behaviors, passivity, ignoring children's inappropriate behaviors, tolerating all impulses of children and not placing any restrictions, advocating authority, and fulfilling children's wishes promptly. In children raised with this attitude, weakness in social skills, self-control, self-responsibility and self-control; low self-esteem, negative self-perception, lack of emotional stability, insecurity, little respect for rules and their environment (other people, environment, nature, etc.), and academic failure can be seen (Calders, et al., 2020; Doinita & Maria, 2015; Newman & Newman, 2020; Kuppens & Ceulemans, 2019). The neglectful attitude is characterized by emotional indifference to children's problems, parents' giving up their responsibilities, and lack of motivation, commitment, and immaturity. As a result of this attitude, children tend to have weak social skills, develop impulsiveness and aggression, and lack motivation, commitment, and maturity (Doinita & Maria, 2015; Newman & Newman, 2020; Torío, 2008; Wong, 2021).

Parenting styles play very important roles in the management of personal control and expression throughout the lives of individuals because it is necessary to ensure that parenting styles (depending on their characteristics) have different results for each individual. As Aroca et al. (2012) reported, there is no single correct parenting style that must be adapted to individual characteristics and environmental conditions. Individual differences in parents' child-rearing attitudes are reflected in changes in general parental behavior, and as a result, children with different characteristics are raised. There are studies conducted on the argument that the family setting affects the development of children (Alexander & Malouf, 1983; Clarke-Stewart & Apfel, 1978; Maccoby & Martin, 1983; Ogurlu et al., 2015; Salavera et al., 2022). However, for parental attitudes to affect their children, their attitudes must be maintained, adapted, and reflect the intended behaviors (Holden & Edwards, 1989).

The greatest inheritance of the psychoanalytic approach to behavioral attitudes was most likely in the parental acceptance and rejection study (Rohner, 1986). The basic argument is that the parental

"normal" attitude is compassion (Bakwin & Bakwin, 1940). However, if parents' emotional needs are not met at some point, such parents will carry these personality needs into their parenting behaviors. As David Levy (1943) theorized, these needs can result in overprotecting or rejecting the child. As well as overprotection and supervision, studies tended towards some other attitudinal excesses such as parental anxiety, tolerance, perfectionism, permissiveness, responsibility, care, and strictness (Bakwin & Bakwin, 1940; Jackson, Klatskin, & Wilkin, 1952; Symonds, 1949). A therapeutic was developed in previous studies focusing on parental attitudes, particularly maternal attitudes (Rogers, 1939), and on modifying parental attitudes using designed attitudes therapy (Bronner, 1936; Garrett, 1936). The experiences, attitudes, and behaviors of the parents affect the character and behavior of the children who transfer it to their later life in marital adjustment and relationships with their own families. Because parental attitudes are common behavior regulators reflecting the atmospheric conditions of the house. The parent-child relationship should be focused on coping with the child's maladjustment at home, at school, and in social settings. Due to the child's intense relationship with the school, the presence of other families at the school is an important situation that should be taken into consideration in individual problem behavior solutions (Toprakçı ve Arslan, 2022). On this basis, since the family is the environment where the child's first social interaction and learning takes place, psycho-educational programs to review parental attitudes that are incorrect or have negative effects on the child are of great importance (Cavkaytar & Pollard, 2009; Tavil, 2005).

Parental attitudes also affect gifted children greatly. Gifted and talented students are generally intellectually superior individuals who perform above average academically compared to their peers in the same age group (Dalzell, 1998; Hamza, Abo Mohamed & Elsantil, 2020). Meador (1996) defined gifted children as individuals who can learn quickly and have advanced creative skills. Gifted children differ from their peers in terms of being independent, highly motivated, and introverted tendencies (Winner, 1996). Parent-child relationship and interaction is the most important element for the development of gifted children (May, 1994) because gifted children affect families and are affected by the family. For this reason, it is important to examine the child-rearing attitudes of families with gifted children to have healthy family relationships and to develop supportive services (Ogurlu et al., 2015).

The purpose of family training, which is a systematic and conceptually based process, is to make parents skilled and to inform them about different aspects of parenting (Schulz, 1987; Varol, 2005). Education geared toward the families of gifted children is crucial for fostering a positive educational environment. Expected outcomes include the development of effective communication skills, competent parenting strategies, and the cultivation of gifted children's potential. It is believed that this psychoeducational program targeting parents' attitudes toward gifted students will yield benefits for both families and children, as well as increase general awareness. In light of this information, the effect of the "Family Training Program for Parents of Special Talented Children (2016)", which was prepared by the General Directorate of Special Training and Guidance Services, on the parental attitudes of families with gifted children was examined in the present study. The following hypotheses were tested in this study:

1. Is there a statistically significant difference between the pre-test scores of the experimental group and the control group?
2. Is there a statistically significant difference between the post-test scores of the experimental group?
3. Is there a statistically significant difference between the post-test scores of the control group?

METHOD

1. Study Design

The experimental design, which is one of the quantitative research methods, was used in the study to examine the effects of the psycho-training program on the attitudes of parents of gifted students regarding Acceptance/Caring, Psychological Autonomy, and Control (Creswell, 2013). The effect of the

technique used on the experimental group can be determined by comparing the pre-test and post-test results in experimental studies (Büyüköztürk et al., 2013). For this reason, the study was structured according to the pretest-posttest matched control group design, and a random sampling method was used to determine the study group (Büyüköztürk et al., 2008). Random sampling is a method used to analyze a sample group chosen randomly from a population, as opposed to studying the entire population. The purpose of random sampling is to guarantee that the outcomes accurately represent the overall attributes of the population (Johnson & Gill (2010). The study design is given in Table 1.

Table 1. Study design (experimental and control group pretest-posttest model)

	Pretest		Posttest
Experimental group	EPr	Group Psychological Counselling Program (GPCP) based on the Contextual Positive Psychology Approach	EPo
Control Group	CPr		CPo

2. Study Group

The study group was formed considering that it is easily accessible and applicable. For this purpose, an Information Form was given to parents of 40 gifted children. In line with the data obtained, a group of 20 people was formed randomly (by drawing lots) among the parents who wanted to participate in the psychological psycho-training program voluntarily. The children of the created (20 people) parent group (20 gifted students) were determined as the experimental group, and the other 20 gifted students were determined as the control group. The Parental Attitude Scale was administered to these 40 gifted students.

3. Data Collection Process

The purpose of the study was to examine the effectiveness of a group psycho-training program with parents of gifted children on parental attitudes. The Parent Attitude Scale was applied to 40 gifted students, 20 of whom were in the experimental group and 20 in the control group. Before starting the group counseling sessions, a researcher pre-interview was conducted with all the participants in the study. The scale was then applied to gifted students as a pre-test before the program started to be applied to parents with gifted children. After the program was implemented, the same scales were applied again as a posttest. The results obtained will be used to evaluate the effectiveness of the group psycho-training program on parental attitudes. The composition of both the experimental and control groups was determined through the voluntary participation of parents. This deliberate arrangement aims to assess the advantages and transformations that the family education program can offer to the enrolled individuals. The utilization of a random selection process seeks to enhance the sample's representation, thus rendering the comprehensive findings more universally relevant to the entire population. This methodology is poised to provide a more intricate understanding of the program's real-world implications and influence. Data were collected using an informed consent form.

3.1. Data Collection Tools: The Parenting Style Scale: The Parenting Style Scale was created by Lamborn, Mounts, Steinberg, and Dornbusch (1991) and adapted into Turkish by Yilmaz (2000). The scale was prepared by making use of the dimensions of sensitivity and demand in responding to the environment and the scales related to parent groups. The scale consists of 3 factors (acceptance/interest, management, and psychological autonomy). The acceptance/interest dimension consists of 9 items, the dimensional dimension consists of 8 items, and the psychic dimension consists of 9 items. The items are in the 4-point Likert style, and people are evaluated as their parents are democratic, permissive-neglect, regulating, and permissive-tolerant, depending on whether the subscales are above or below the median value. The Cronbach Alpha Internal Consumption Value of the reliability of the scale was determined to be 0.81. In the context of this study, the reliability value of the scale was 0.79.

3.2. Determination and Implementation of the Psycho-Training Program for the Attitudes of Parents of Gifted Students: Firstly, both Turkish and foreign literature and studies related to the determined subject were searched and experimental studies were examined for the program applied to

examine the effectiveness of the group psycho-training program applied to parents with gifted children on parental attitudes (Afat, 2013b; Fornia & Frame, 2001; Kelley et al., 1992; Morawska & Sanders, 2009b; Ogurlu, 2016; Saranlı, 2011; Steinberg et al., 1991). As a result of the literature review, "General Directorate of Special Training and Guidance Services Family Training Program for Parents of Gifted Children (2016)" consisting of 8 modules was applied in this study. No video/audio recording was taken during the sessions, considering that video or audio recording would harm the therapeutic process for the group of parents with gifted children during the application process.

Eight modules were applied to the parents of the gifted students in the experimental group, and no study was performed on the parents of the students in the control group. Two weeks after the last session, the same set of measuring instruments was applied to the experimental and control groups as a post-test. The Family Training Program (2016) application was performed for 90 minutes once a week for 8 weeks. The flow of the process in the weekly sessions is presented below.

Session 1: It is an orientation session to group counseling in which an acquaintance activity was held and a discussion was made about the introduction of the group process and group rules. Also, information was exchanged on the general and unique characteristics of gifted children. Parents were informed about the answers given by presenting suggestions to support the cognitive and social-emotional development of gifted children.

Session 2: This session is communication-themed. By using communication and communication barriers, dominant requirements in communication, establishing quality communication with the child and other family members using Effective Communication Skills and "I" language, appropriate approach studies were performed when there was a communication problem. The activities of "Communication Barriers" and "Communication but Which?" were implemented and the session ended with questions and answers.

Session 3: This session is also themed on family functions. Skill-building activities were performed to know the acceptance messages cycle with functional and dysfunctional parenting attitudes, recognizing the relationship between self-worth and dominant child-rearing attitude, knowing and applying the right child-rearing attitude, providing functional feedback to the child and other family members. "Child-Rearing Attitudes?" activity was also applied. The session ended with questions and answers.

Session 4: This session had the "self" theme. Activities were performed to know the approaches that support the self-development of gifted children such as knowing the concepts of self-image, perception, and esteem, realizing the necessity of realistic self-perception and high self-esteem in gifted children, learning the concept of focus of control, realizing that control should be internal in gifted children. The activities of "What's S/He Like According to Whom?" and "I think so?" were also implemented. The session ended with questions and answers.

Session 5: This session focused on the phenomenon of psychological resilience. Activities were conducted to recognize the indicators of resilience, to know the factors that protect and strengthen resilience by knowing the stress and the factors that cause stress, knowing the strategies used to cope with stress, and learning the concept of psychological resilience. "Coping with Stress" and "Strengthening Psychological Resilience" activities were also implemented. The session ended with questions and answers.

Session 6: This session focused on academic motivation. Skill-building activities were performed to recognize the factors that strengthen and weaken academic motivation (knowing the difference between being smart and hardworking, analyzing the academic abilities and achievements of gifted children, knowing the limits and responsibilities of academic assignments). The "Academic Talent Analysis" activity was also applied. The session ended with questions and answers.

Session 7: This session focused on career planning. Their contents included helping gifted children with their career planning, knowing the difference between the concepts of profession, job, and career in the study, being able to recognize the career needs of gifted children, knowing the steps of career

planning, knowing the effects of individual and social characteristics and system-related features in the choice of profession. "Career Line" and "Career Story" activities were also applied. The session ended with questions and answers.

Session 8: This session was the finalization (evaluation) session. Evaluation of the applied sessions was made. Then, the participants' ideas were shared about the group process.

4. Data Analysis

The analysis employed a dependent sample t-test. This test was chosen to assess the participants' measurements both before and after the training, as well as to evaluate individual performance across varying conditions.

FINDINGS

1. The distinction between the experimental and control groups' pre-test scores

To determine the difference between the pre-test scores of the experimental and control groups, a t-test was conducted, and the results are presented in Table 2.

Table 2. The comparison of acceptance/interest, psychological autonomy, and control pretest scores of experimental and control groups

	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Experimental G. Pretest Acceptance/Interest	20	3.2222	.36408	.761	.456
Control G. Posttest Acceptance/Interest	20	3.1056	.58292		
Experimental G Pretest Psychological Autonomy	20	2.6944	.55716	.170	.867
Control G. Posttest Psychological Autonomy	20	2.6611	.52547		
Experimental G. Pretest Control Dimensions	20	2.3938	.32260	-.286	.778
Control G. Posttest Control Dimensions	20	2.4250	.32036		

According to the results of Table 2, there were no statistically significant differences between the Experimental and Control groups in terms of total scores in the following dimensions: Acceptance ($t = .761$, $p = .456$), Psychological Independence ($t = .170$, $p = .867$), Control ($t = -.286$, $p = .778$). According to these results, it was seen that the attitudes of both groups were similar before the training program was applied.

2. The difference between the experimental group and the control group on the post-test

To compare the pre-test and post-test scores of the Control Group on the dimensions of Acceptance/Interest, Psychological Autonomy, and Control, a t-test was conducted, and the results are presented in Table 3.

Table 3. The comparison of acceptance/interest, psychological autonomy, and control dimensions pretest and posttest scores of the control group

	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Pretest Acceptance/Interest	20	3.1056	.58292	-1.347	.194
Posttest Acceptance/Interest	20	3.3111	.41823		
Pretest Psychological Autonomy	20	2.6111	.51394	-1.530	.867
Posttest Psychological Autonomy	20	2.7667	.57442		
Pretest Control Dimensions	20	2.4025	.30348	.034	.143
Posttest Control Dimensions	20	2.4000	.32343		

According to the results given in Table 3, there were no statistically significant differences between the pretest and posttest total scores of the control group in the following dimensions: Acceptance/Interest ($t = -1.347$, $p = .194$), Psychological Independence ($t = -1.530$, $p = .867$), Control ($t = .034$, $p = .143$). According to these results, there was no difference in the attitudes of the control group.

3. The difference between pre- and post-test scores in the experimental group

To compare the pre-test and post-test scores of the Experimental Group on the dimensions of Acceptance/Interest, Psychological Autonomy, and Control, a t-test was conducted, and the results are presented in Table 4.

Table 4. The comparison of pretest and posttest scores of acceptance/interest, psychological autonomy, and control dimensions of the experimental group

	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Pretest Acceptance/Interest	20	31.44	.34596	-4.666	.000
Posttest Acceptance/Interest	20	35.06	.17071		
Pretest Psychological Autonomy	20	25.20	.46959	-4.208	.000
Posttest Psychological Autonomy	20	29.62	.36444		
Pretest Control Dimensions	20	25.71	.13961	5.466	.000
Posttest Control Dimensions	20	21.93	.25928		

According to the results given in Table 3, the acceptance/interest posttest mean score ($\bar{x}$ = 35.06) of the experimental group was statistically and significantly higher than the pretest mean score ($\bar{x}$ = 31.44) (t = -4.666, p = .000). The psychological autonomy posttest mean score of the experimental group ($\bar{x}$ = 29.62) was statistically significantly higher than the pretest mean score ($\bar{x}$ = 25.20) (t = -4.208, p = .000). According to another result given in Table 3, the control posttest mean score ($\bar{x}$ = 21.93) was statistically and significantly lower than the pretest mean score (t = 5.466, p = .000). According to these results, the training program applied increased the acceptance/interest and psychological autonomy scores of the experimental group, and decreased the scores of the control dimension. In other words, it can be argued that the control of parents over students decreased.

CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

In the present study, in which the effect of the psycho-training program applied to parents with gifted children on parental attitudes was examined, it was found that the group psycho-training program was effective on parental attitudes.

228

When the literature was reviewed, training and developmental psychologists work to better understand the interactive socialization process in which parents try to convey their values, aims, skills, and attitudes to their children (Grusec, Rudy & Martini, 1997; Parke & Buriel, 1998). It shows that parental attitudes have important effects in many areas such as friendship relations, psychological well-being, marital satisfaction, and problem-solving skills in children and even in adult life (Çakır, 2017; Oğuz, 2016; Özkan, 2014). As a result of the study that was conducted by Kelley et al. (1992), in which they examined parental discipline styles and attitudes, younger, less educated mothers who raised their children alone, older, educated parents who raised their children in a two-parent family were more likely to exhibit authoritarian attitudes than other parents. In the study of Steinberg et al. (1991) in which they investigated the effect of parental attitudes on adolescent behaviors, although the academic success and self-confidence of adolescents with accepting and democratic families were found to be higher, it was reported that depression, delinquency, and anxiety levels were lower. Adolescents who were exposed to authoritarian parenting attitudes had lower levels of confidence and achievement and were more prone to depression and crime. Similarly, in the findings of Lamborn et al.'s (1991) study that was conducted on the effect of parental attitudes on children, it was found that children with overprotective parenting attitudes may be immature, have negative personality traits, and be prone to substance use because of over-indulged and excessive financial support. It was also found that the children of families with authoritarian parenting attitudes had higher psychological adjustment and higher feelings of achievement and self-confidence when compared to the children of authoritarian, over-tolerant, or negligent families.

Parents acquire skills, motives, attitudes, and behaviors through psycho-education, teaching, observation, and practice experiences (Ladd & Pettit, 2002). Psycho-educational programs intended for families guide parents to enrich and strengthen their parenting skills and support their children's mental, physical health, social and emotional development (Sanders, Markie-Dadds & Turnr, 2003). It was found that there is a need for family training programs to intervene appropriately for gifted children who differ from their peers and to enlighten families with gifted children (Davasliligil, 2004; Fornia & Frame, 2001). In this sense, the importance of family guidance for families with gifted children has great importance (Cross, 1998). Studies also reported positive results of psycho-education for families with gifted children

(Adler, 2006; Fornia & Frame, 2001; Morawska & Sanders, 2009b; Moon, Kelly & Feldhusen, 1997; Webb & DeVries, 1998). It was also concluded that the training for the families of gifted children makes a positive contribution to the families (Kurtulmuş, 2010; Saranlı & Metin, 2014).

When the literature was reviewed, it was found that the 10-week psycho-training program developed by Afat (2013) to improve the awareness of the parents of gifted students caused a positive change in the awareness of the parents. Also, as a result of the study that was conducted by Oğurlu (2016) in which he investigated the effects of the family training program developed for the families of gifted children on the parents' self-efficacy and awareness of their gifted children, it was reported that the parents' parental self-efficacy and awareness of their gifted children increased positively. In the family training study of Kurtulmuş (2010) in which parents with gifted/talented children participated, it was found that the training had positive effects on their perception of family relationships and on children's perfectionism characteristics. In the study of Saranlı and Metin (2014), which investigated the effects of the Gifted Family Training Program on families with gifted children and their children, it was found that families' perceptions of their gifted children's social-emotional and spiritual adjustment changed positively. In the study of Leana-Taşçılar, Özyaprak, and Yılmaz (2014), it was reported that parents' awareness increased at the end of the 8-session psycho-training program on parental awareness for families with gifted children.

Limitation and Recommendations

The present study had some limitations. In the study, the Information Form was applied to 40 parents with gifted children, and the Parent Attitude Scale was applied to 40 gifted students who were the children of these parents. As the experimental group, the children (20 gifted students) of the parent group formed (20 people), and the other 20 gifted students were determined as the control group. The Family Training Program (2016) was limited to 90 minutes per week for 8 weeks. Conducting a study on longer-term psycho-educational programs will contribute to the literature. Parental attitudes are defined as certain behaviors that parents use to socialize their children (Durbin, Darling & Steinberg, 1993). In other words, while parents socialize their children to be successful in school, they can implement some practices such as doing homework with their children, providing time for their children to read, and participating in their children's school activities. To achieve this, parent involvement practices such as volunteering for leadership roles within the school and/or participating in children's extracurricular activities may be planned by schools. Parent engagement apps also form the parent-school-student triangle, providing parents with routine information about school policies, procedures and activities, and their child's progress.

Üstün Zekâlı Öğrencilerin Ebeveynlerinin Tutumlarına Yönelik Psiko-Eğitim Programı Üzerine DeneySEL Bir Çalışma

Dr. Öğretim Üyesi Fatma Firdevs Adam

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0003-1765-6287

firdevs@cumhuriyet.edu.tr

Özet

Aile genellikle sosyalleşme için birincil arena olarak kabul edilir. Yani ebeveyn tutumları çocukların duygusal, kişilik, bilişsel gelişiminde, alışkanlıkları, becerileri ve davranışlarının eğitiminde hem bireysel hem de bağlamsal olarak temel teşkil etmektedir. Bu çalışmanın amacı, üstün yetenekli çocukların ebeveynlerine yönelik grupla psikolojik danışma programının, çocuklarının eğitimine ve kişisel gelişimine yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Araştırmada nicel bir araştırma yöntemi olan deneySEL desen kullanılmıştır. Araştırma, ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yapıya göre tasarlanmış ve çalışma grubu seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiştir. Çalışma, iletişim, aile işlevleri, benlik, psikolojik sağlamlık, dayanıklılık, akademik motivasyon ve kariyer planlama gibi farklı temalara odaklanan sekiz psiko-eğitim oturumlarıyla randomize, kontrollü bir deney içermektedir. Bu temaları ele almak için Üstün Yetenekli Öğrencilerin Ebeveynlerinin Tutumlarına Yönelik Psiko-Eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırmaya, deney grubuna atanan 20 ve kontrol grubuna atanan 20 ebeveyn olmak üzere toplam 40 üstün yetenekli öğrenci velisi katılmıştır. Veri toplamak için her iki gruba da danışma oturumlarından önce ve sonra Anne-Baba Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, deney grubunun psiko-eğitim programını tamamladıktan sonra Anne-Baba Tutum Ölçeği'nin Kabul/İlgi ve Psikolojik Özerklik boyutlarında daha yüksek puanlar aldığını, Denetim boyutunda ise düştüğünü göstermiştir. Bu, psiko-eğitim programının çocukları üzerindeki ebeveyn otoritesinde bir azalmaya yol açtığını göstermektedir. Genel olarak, çalışma, üstün zekâlı çocukların ebeveynleri için, çocuklarının eğitimi ve gelişimine yönelik olumlu tutumları teşvik etmede grupla psikolojik danışma programlarının potansiyel faydalarını vurgulamaktadır. Üstün zekâlı çocuğa sahip ebeveynlere uygulanan psiko-eğitim programının anne-baba tutumları üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada, grupla psikolojik danışma programının ebeveyn tutumları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ebeveyn katılım uygulamaları veli-okul-öğrenci üçgenini oluşturarak ebeveynlere okul politikaları, prosedürleri ve etkinlikleri ile çocuklarının ilerlemesi hakkında rutin bilgiler sağlar.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekli öğrenciler, Ebeveyn tutumu, Ebeveyn eğitimi, Psiko-eğitim programı



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 222-235

230

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-08-15
Kabul: 2023-09-19

Önerilen Atıf

Adam, F.F. (2023). Üstün Zekâlı Öğrencilerin Ebeveynlerinin Tutumlarına Yönelik Psiko-eğitim programı üzerine deneySEL bir çalışma, E-International Journal of Educational Research, 14 (5), 222-235. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1343339>

Genişletilmiş Özet

Problem: Aile genellikle sosyalleşme için birincil arena olarak kabul edilir. Ebeveyn tutumları üstün zekâlı çocukları da fazlasıyla etkilemektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler genellikle aynı yaş grubundaki akranlarına göre ortalamanın üzerinde bir akademik performans sergileyen, entelektüel olarak üstün bireylerdir (Dalzell, 1998; Hamza, Abo Mohamed, & Elsantil, 2020). Meador (1996) üstün zekâlı çocukları hızlı öğrenme yeteneğine ve ileri düzeyde yaratıcı beceriye sahip birey olarak tanımlamıştır. Üstün zekâlı çocuklar; bağımsız, yüksek motivasyona sahip olma ve içe dönük olma eğilimleri bakımından akranlarından farklılık gösterir (Winner, 1996). Ebeveyn- çocuk ilişkisi ve etkileşimi üstün zekâlı çocukların gelişimi için en önemli unsurdur (May, 1994). Çünkü üstün zekâlı çocuk aileden etkilendiği gibi aileyi de etkilemektedir. Bundan dolayı üstün zekâlı çocuğa sahip ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi, bu çocukların aile ilişkilerinin sağlıklı olması ve destekleyici hizmetlerin geliştirilmesi önemlidir (Ogurlu vd., 2015).

Sistemik ve kavramsal temelli bir süreç olan aile eğitiminde amaç, ebeveynleri beceri sahibi yapmak, anne-babalığın değişik yönleriyle bilgilendirmektir (Schulz, 1987; Varol, 2005). Üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik eğitimler, bu çocukların eğitimini olumlu anlamda desteklemesi bakımından önem arz etmektedir. Özellikle ailelerin çocuklarıyla etkili iletişim becerilerine sahip olmaları, yetkin ebeveyn tutumlarını benimsemeleri, üstün yetenekli çocukların potansiyellerini gerçekleştirmede katkı sağlayacağı beklenmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin tutumlarına yönelik yapılan bu psiko-eğitim programının hem üstün yetenekli çocuklara hem de ailelerine bir katkıda bulunacağı hem de onlara dair farkındalığın artmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında mevcut çalışmada, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan "Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynleri İçin Aile Eğitim Programı (2016)" nın üstün zekâlı/yetenekli çocuğa sahip ailelerin ebeveyn tutumlarına etkisi incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında aşağıda yer alan hipotezler sınanmıştır:

231

1. Deney grubu ve kontrol grubunun ön-test puanlarında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
2. Deney grubu son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır mıdır?
3. Kontrol grubunun son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır mıdır?

Method: Psiko-eğitim programının üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin Kabul/Önemseme, Psikolojik Özerklik ve Kontrol tutumlarına etkisini inceleyen bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan deneysel desen kullanılmıştır (Creswell, 2013). Deneysel çalışmalarda uygulanan ön test ve son test sonuçları karşılaştırılarak kullanılan tekniğin deney grubuna etkisi belirlenebilir (Büyükoztürk vd., 2013). Bu nedenle çalışma deneysel desenlerden öntest sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desene göre yapılandırılmış ve çalışma grubunu belirlemek için seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyükoztürk vd., 2008).

Kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir olması göz önünde bulundurularak araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu amaçla, 40 üstün zekâlı çocuğa sahip ebeveynlere bir Bilgi Formu verildi. Elde edilen veriler doğrultusunda, psikolojik danışma programına gönüllü olarak katılmak isteyen ebeveynlerden seçkisiz bir şekilde (kura ile) 20 kişilik bir grup oluşturuldu. Oluşturulan (20 kişilik) ebeveyn grubunun çocukları (20 üstün zekâlı öğrenci) deney grubu, diğer 20 üstün zekâlı öğrenciler ise kontrol grubu olarak belirlendi. Bu 40 üstün zekâlı öğrenciye Anne-Baba Tutum Ölçeği uygulandı.

Bu araştırmanın amacı, üstün zekâlı çocuğa sahip ebeveynlerin katıldığı grupla psikolojik danışma programının anne-baba tutumları üzerindeki etkililiğini incelemektir. Araştırmada, 20 deney ve 20 kontrol grubu olmak üzere toplamda 40 üstün zekâlı öğrenciye Anne-Baba Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Grupla psikolojik danışma oturumlarına başlamadan önce, tüm katılımcılarla araştırmacı bir ön görüşme yapılmıştır. Üstün zekâlı çocuğa sahip ebeveynlere program uygulanmaya başlamadan önce bahsi geçen ölçek üstün zekâlı öğrencilere öntest olarak uygulanmıştır. Program uygulandıktan sonra ise aynı ölçekler sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, grupla psikolojik danışma programının anne-baba tutumları üzerindeki etkililiğini değerlendirmek için kullanılacaktır.

Anne-Baba Tutum Ölçeği: Anne-Baba Tutum Ölçeği, Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbusch (1991) tarafından oluşturulmuş ve Yılmaz (2000) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, çocuğa tepki vermede duyarlılık, talepkârlık boyutlarından ve anne-baba tutumuyla ilgili yapılmış olan ölçeklerden

yararlanılarak hazırlanmıştır. Ölçek, kabul/ilgi, denetleme ve psikolojik özerklik olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. Kabul/ilgi boyutu 9 madde, denetleme boyutu 8 madde ve psikolojik özerklik boyutu 9 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 4 dereceli Likert tipindedir ve alt boyutların ortancanın üstünde veya altında olmasına bakılarak çocukların anne-babaları demokratik, izin verici-ihkalkâr, otoriter, izin verici-hoşgörülü olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin güvenirliği için yapılan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.81 olarak belirlenmiştir.

Üstün zekâlı çocuğa sahip ebeveynlere uygulanan grupla psikolojik danışma programının anne-baba tutumları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amacıyla uygulanan program için öncelikle belirlenen konu ile ilgili hem Türkçe hem de yabancı alanyazın ve çalışmalar taranarak yapılan deneysel çalışmalar incelenmiştir. Yapılan literatür taraması sonucunda bu araştırma için 8 modülden oluşan "Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynleri İçin Aile Eğitim Programı (2016)" uygulanmıştır. Uygulama sürecinde uygulamanın yapılacağı üstün zekâlı çocuğa sahip ebeveynler grubu için video veya ses kaydının terapötik sürece zarar vereceği düşünülerek oturumlar esnasında video/ses kaydı alınmamıştır. Deney grubu olan üstün zekâlı öğrencilerin ebeveynlerine 8 modül uygulanmış olup kontrol grubu öğrenci ebeveynlerine herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Oturumların bitişinden (son oturumdan) iki hafta sonra deney ve kontrol gruplarına aynı ölçme aracı seti, son-test olarak uygulanmıştır. Aile Eğitim Programı (2016) uygulaması 8 hafta boyunca haftada bir 90 dakika sürecek şekilde gerçekleştirilmiştir.

Bulgular: Üstün zekâlı çocuğa sahip ebeveynlere uygulanan psiko-eğitim programının anne-baba tutumları üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada, grupla psikolojik danışma programının ebeveyn tutumları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grupları arasında kabul ($t = .761, p = .456$), psikolojik özerlik ($t = .170, p = .867$), denetim ($t = -.286, p = .778$) toplam puanları yönüyle istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuçlara göre her iki grubun tutumlarının eğitim programı uygulanmadan önce benzer olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun kabul/ilgi ($t = -1.347, p = .194$), psikolojik özerlik ($t = -1.530, p = .867$), denetim ($t = -.034, p = .143$) öntest ve sontest toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuçlara göre kontrol grubunun tutumlarında bir farklılık olmamıştır. Deney grubunun kabul/ilgi sontest puan ortalaması ($\bar{x} = 35.06$) öntest puan ortalamasından ($\bar{x} = 31.44$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksektir ($t = -4.666, p = .000$). Deney grubu psikolojik özerlik sontest puan ortalaması ($\bar{x} = 29.62$) öntest puan ortalamasından ($\bar{x} = 25.20$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksektir ($t = -4.208, p = .000$). Denetim sontest puan ortalaması ($\bar{x} = 21.93$) öntest puan ortalamasından istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde düşük çıkmıştır ($t = 5.466, p = .000$). Bu sonuçlara göre uygulanan eğitim programı, deney grubunun kabul/ilgi ve psikolojik özerklik puanlarını artırırken denetim boyutunun puanlarını düşürmüştür. Diğer bir ifade ile velilerin öğrenciler üzerindeki denetimi azalmıştır denilebilir.

Alan yazın tarandığında, eğitim ve gelişim psikologları, ebeveynlerin değerlerini, amaçlarını, becerilerini ve tutumlarını çocuklarına aktarmaya çalıştıkları etkileşimli sosyalleşme sürecini daha iyi anlamaya yönelik çalışmalar yapmaktadır (Grusec, 1997; Parke & Buriel, 1998). Ebeveyn tutumlarının çocukların hatta yetişkin yaşamında da arkadaş ilişkileri, psikolojik iyi oluş, evlilik doyumu-uyumu, problem çözme becerisi gibi birçok alanda önemli etkilere sahip olduğunu göstermektedir (Çakır, 2017; Oğuz, 2016; Özkan, 2014).

Öneriler: Bu çalışmada 40 üstün zekâlı çocuğa sahip ebeveyn Bilgi Formu ve bu ebeveynlerin çocukları olan, 40 üstün zekâlı öğrenciye de Anne-Baba Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Oluşturulan (20 kişilik) ebeveyn grubunun çocukları (20 üstün zekâlı öğrenci) deney grubu olarak; diğer 20 üstün zekâlı öğrenciler ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Aile Eğitim Programı (2016) uygulaması 8 hafta boyunca haftada bir 90 dakika ile sınırlıdır. Daha uzun süreli uygulanan psiko-eğitim programlarına yönelik araştırmaların yapılması alana katkı sağlayacaktır. Ebeveyn tutumları, anne-babaların çocuklarını sosyalleştirmek için kullandıkları belirli davranışlar olarak tanımlanır. Yani ebeveynler çocuklarını okulda başarılı olmaları için sosyalleştirirken, çocuklarıyla ev ödevi yapmak, çocuklarına okumaları için zaman sağlamak ve çocuklarının okul etkinliklerine katılmak gibi bazı uygulamaları hayata geçirebilirler. Bunu sağlamak için de okullar tarafından okul içinde liderlik rolleri için gönüllü olmak ve/veya çocukların ders

dışı etkinliklerine katılmak gibi ebeveyn katılımı uygulamaları planlanabilir. Ebeveyn katılım uygulamaları veli-okul-öğrenci üçgenini oluşturarak ebeveynlere okul politikaları, prosedürleri ve etkinlikleri ile çocuklarının ilerlemesi hakkında rutin bilgiler de sağlar.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Adler, D.A. (2006). *The effects of participating in support groups focusing on parenting gifted children*. (Unpublished Ph Thesis). Kent State University, USA.
- Afat N. (2013). *Üstün yetenekli çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilen aile eğitim programının etkililiğinin sınanması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Alexander J. K. & Malouf, R. E. (1983). Intervention with children experiencing problems in personality and social development. In E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 913-981). New York: Wiley.
- Aroca, C.; Cánovas, P. & Alba, J.L. (2012). Características de las familias que sufren violencia filio-parental: Un estudio de revisión. *Educ. Siglo XXI*, 30, 231-254.
- Ateş, B. & Sağar, M.E., (2022). Çocuklarda Gelişim Alanları. B.Ateş (Ed.). *Çocuk Psikolojisi* (ss.15-39). Vizetek Yayınları.
- Bakwin, R. M., & Bakwin, H. (1940). Psychologic care of the preschool child, Part III. *Journal of Pediatrics*, 16, 357-374. [https://doi.org/10.1016/S0022-3476\(40\)80159-5](https://doi.org/10.1016/S0022-3476(40)80159-5)
- Bi, X.; Yang, Y.; Li, H.; Wang, M.; Zhang, W. & Deater-Deckard, K. (2018). Parenting styles and parent-adolescent relationships: The mediating roles of behavioral autonomy and parental authority. *Front. Psychol.* 9, 2187. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02187>
- Bocanegra, E. (2007). Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: Los discursos que las enuncian y las hacen visibles. *Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez Juv.* 5, 1-22.
- Bronner, E. V. (1936). I. Can parents' attitudes toward their problem children be modified by child guidance treatment? *Smith College Studies in Social Work*, 7, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00377313609512761>.
- Burke, J.D.; Pardini, D.A. & Loeber, R. (2008). Reciprocal relationships between parenting behavior and disruptive psychopathology from childhood through adolescence. *J. Abnorm. Child Psychol.* 36, 679-692. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9219-7>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calders, F.; Bijttebier, P.; Bosmans, G.; Ceulemans, E.; Colpin, H.; Goossens, L.; Van Den Noortgate, W.; Verschueren, K. & Van Leeuwen, K. (2020). Investigating the interplay between parenting dimensions and styles, and the association with adolescent outcomes. *Eur. Child Adolesc. Psychiatry* 29, 327-342. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01349-x>
- Cavkaytar, A. & Pollard, E. (2009). Effectiveness of Parent and Therapist Collaboration Program (PTCP) for Teaching Self-Care and Domestic Skills to Individual with Autism. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 44(3), 381-394.
- Clarke-Stewart, K. A., & Apfel, N. (1978). Evaluating parental effects on child development. In L. S. Shulman (Ed.), *Review of research in education: Vol 6* (pp. 47-1 19). Itasca, IL: Peacock.
- Creswell, J. W. (2013). Steps in conducting a scholarly mixed methods study.
- Cross, T. L. (1998). Social and emotional needs of gifted students: Practical advice for guiding the gifted. *Gifted Child Today*, 21(1), 26-27. <https://doi.org/10.1177/107621759802100107>
- Çakır, A. (2017). *Anne Baba Tutumunun, Evlilikte Uyum ve Sorun Çözme Becerisine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi Erişim No., 460416.
- Dalzell, H. J. (1998). Giftedness: Infancy to adolescence—A developmental perspective. *Roeper Review*, 20, 259-265. <https://doi.org/10.1080/02783199809553903>
- Davaslıgil, Ü. (2004). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı. *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri*. Ön Rapor.
- Doinita, N.E. & Maria, N.D. (2015). Attachment and parenting styles. *Procedia-Soc. Behav. Sci.* 203, 199-204. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.282>.
- Durbin, D. L., Darling, N., Steinberg, L., & Brown, B. B. (1993). Parenting style and peer group membership among European-American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 3(1), 87-100.
- Fornia, G. L., & Frame, M. W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family

- counseling. *The Family Journal*, 9(4), 384-390. <https://doi.org/10.1177/1066480701094005>
- Garrett, A. (1936). Attitude therapy. In E. R. Groves & P. Blanchard (Eds.), *Readings in mental hygiene* (pp. 36-40). New York: Holt.
- Gill, J. J., & Hyman, P. (2010). Phage choice, isolation, and preparation for phage therapy. *Current pharmaceutical biotechnology*, 11(1), 2-14.
- Grusec, J. E., Rudy, D., & Martini, T. (1997). Parenting cognitions and child outcomes: An overview and implications for children's internalization of values.
- Hamza, E. A., Abo Mohamed, E., & Elsanitil, Y. (2020). A systemic review based study of gifted and talented. *Talent Development & Excellence*, 12(2), 2888-2897. ISSN 1869-0459 (print)/ ISSN 1869-2885 (online)
- Holden, G. W., & Edwards, L. A. (1989). Parental attitudes toward child rearing: Instruments, issues, and implications. *Psychological Bulletin*, 106(1), 29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.106.1.29>.
- Jackson, E. B., KJatskin. E. H., & Wilkin, I. C. (1952). Early child development in relation to degree of flexibility of maternal attitude. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 7, 393-428. <https://doi.org/10.1080/00797308.1952.11823168>.
- Kelley, M. L., Power, G. T., and Wimbush, D. D. (1992). Determinants of disciplinary practices in low-income Black mothers. *Child Dev.* 63: 573-582.
- Kurtulmuş, Z. (2010). *Bilim ve sanat merkezine devam eden ustun yetenekli çocukların ailelerine verilen bilgisayar temelli eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kuppens, S. & Ceulemans, E. (2019). Parenting styles: A closer look at a well-known concept. *J. Child Fam. Stud.* 28, 168-181. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x>
- Ladd, G. W., & Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting* (pp. 269-309). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lamborn, S., Mounts, Steinberg ve Dornbush (1991). Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents Form Authoritative, Authoritarian, Indulgent and Neglectful Families. *Child Development*, 62: 1049-1065. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x>
- Leana-Taşçılar, M.Z., Ozyaprak, M., & Yılmaz, O. (2014). *Uzaktan eğitim yoluyla üstün zekalı çocukların ebeveynlerine farkındalık eğitimi*. EJER CONGRESS 2014, İstanbul, Türkiye.
- Levy, D. M. (1943). Release therapy. In *Contemporary Psychopathology: A Source Book* (pp. 63-90). Harvard University Press.
- Jorge, E. & González, M.C. (2017). Estilos de crianza parental: Una revisión teórica. *Inf. Psicol.* 17, 39-66. ISSN-e 2422-3271, ISSN 2145-3535.
- Lavric, M. & Naterer, A. (2020). The power of authoritative parenting: A cross-national study of effects of exposure to different parenting styles on life satisfaction. *Child. Youth Serv. Rev.* 116, 105274. <https://doi.org/10.1016/j.chilcyouth.2020.105274>
- Maccoby, E. E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- May, K. M. (1994). A developmental view of a gifted child's social and emotional adjustment. *Roeper Review*, 17, 105-109. <https://doi.org/10.1080/02783199409553635>.
- Meador, K. (1996). Meeting the needs of young gifted students. *Childhood Education*, 73(1), 6-9.
- Miklikowka, M. & Hurme, H. (2011). Democracy begins at home: Democratic parenting and adolescents' support for democratic values. *Eur. J. Dev. Psychol.* 8, 541-557. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.576856>
- Moon, S. M., Kelly, K. R. & Feldhusen, J. F. (1997). Specialized counseling services for gifted youth than their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly*, 41, 16-25. <https://doi.org/10.1177/001698629704100103>
- Morawska, A., & Sanders, M. (2009b). An evaluation of a behavioural intervention for parents of gifted children. *Behavior Research and Therapy*, 47, 463-470. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.02.008>.
- Morris, A.S.; Ratliff, E.L.; Cosgrove, K.T. & Steinberg, L. (2021). We know even more things: A decade review of parenting research. *J. Res. Adolesc.* 31, 870-888. <https://doi.org/10.1111/jora.12641>.
- Newman, B.M. & Newman, P.R. (2020). *Theories of Adolescent Development*; Elsevier: Amsterdam, The Netherlands.
- Ogurlu, Ü., Sevgi Yalın, H., & Yavuz Birben, F. (2015). Üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik özelliklerinin aile tutumu ile ilişkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10, 7. : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8314>

- Oğurlu, Ü. (2016). Üstün yetenekli çocuğa sahip ailelere yönelik eğitim programının ailelerin ebeveyn öz-yeterliliklerine ve farkındalıklarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 144-159. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36141/406069>
- Oğuz, N. (2016). *Genç Yetişkinlerde Anne-Baba Tutumu, Anksiyete ve Benlik Saygısı İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi Erişim No., 441615.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynleri İçin Aile Eğitim Programı (2016)*. Retrieved December 6, 2022, from https://elbistanbilsem.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/46/05/763277/dosyalar/2019_04/05143901_MODYL_1.pdf.
- Özkan, İ. (2014). *Ergenlerde Anne-Baba Tutumu ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi Erişim No., 370236.
- Parke, R. D., & Buriel, R. (2008). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. *Child and adolescent development: An advanced course*, 95-138.
- Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2006). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Rogers, C. R. (1939). *The clinical treatment of the problem child*. Cambridge, MA: Riverside
- Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Salavera, C., Usán, P., & Quilez-Robres, A. (2022). Exploring the effect of parental styles on social skills: The mediating role of affects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3295. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063295>
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., & Turner, K. M. T. (2003). Theoretical, scientific and clinical foundations of the Triple P-Positive Parenting Program: A population approach to the promotion of parenting competence. *Parenting Research and Practice Monograph*, 1, 1-24. <https://doi.org/10.5172/jamh.2.3.127>.
- Saranlı, A. G., (2011). Üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik geliştirilen aile rehberliği programlarının etkililiğinin incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Saranlı, A. G., & Metin, N. (2014). SENG üstün yetenekliler aile eğitimi modelinin üstün yetenekli çocuklar ve ailelerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (175), 1-12. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3078>
- Schulz, J. B. (1987). *Parents and Professionals Special Education*. Allyn and Bacon, Inc., USA.
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D. & Dornbusch, S. M. (1991). Autotative Parenting and Adolescent Adjustment Across Varied Ecological Niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1(1): 19-36.
- Symonds, P. M. (1949). *The dynamics of parent-child relationships*. New York: Columbia University.
- Tavil, Y. Ziya. (2005). *Davranış Denetimi Aile Eğitim Programının Annelerin Davranışsal İşlem Süreçlerini Kazanmalarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Toprakçı, E. ve Arslan, F. (2022). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre dezavantajlı bölgelerdeki okul-aile birliklerinin işlevselliğini etkileyen faktörler. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 6(1), 60-73. TrDoi: <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1099736> <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2358795>
- Toprakçı, E. ve Gülmez, D. (2018). Velilerin penceresinden öğrencilerin eğitim hayatı (Anılar bağlamında nitel bir analiz). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 253-275. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/455404>
- Torío, S.; Peña, J.V.& Rodríguez, M.C. (2008). Estilos educativos parentales: Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría Educ.* 20, 151-178. <https://doi.org/10.14201/988>
- Varol, N. (2005). *Aile Eğitimi*. Kök Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2000). Anne-Baba Tutum Ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 7(3), 160-172.
- Webb, J. T., & De Vries, A. R. (1998). *Gifted parent groups: The Seng model*. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: BasicBooks.
- Wong, T.K.Y.; Konishi, C. & Kong, X. (2021). Parenting and prosocial behaviors: A meta-analysis. *Soc. Dev.* 30, 343-373. <https://doi.org/10.1111/sode.12481>.

Education Process in Hybrid Classrooms from the Perspective of Special Education Academicians

Assist. Prof. Dr. Ahmet Serhat Uçar

Mersin University - Türkiye

ORCID: 0000-0001-5910-8751

asucar@mersin.edu.tr

Abstract

Hybrid education has become a natural part of our lives in recent years due to global or regional emergencies. It is thought that the impact of hybrid education on the education process is important for the quality of the education offered. The aim of this study is to examine the views of academicians working in the field of special education on hybrid courses in depth. The study was conducted using a case study from qualitative research designs in line with the research purpose. Nine academicians working in the field of special education took part in the study. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the process of determining the participants. Two criteria were used to determine the participants to be included in the study. The first of these criteria is to be working as an academician in the field of special education in universities affiliated to YÖK, and the second is to have conducted hybrid courses in their professional life. Research data were collected through semi-structured interviews and observations. In addition, a reflective researcher diary was kept regularly to ensure data diversity in the study. The data were analyzed using content analysis technique. The research findings were organized under four main themes and 15 sub-themes. The main themes are listed as transition to hybrid courses, facilities provided by hybrid courses, difficulties arising from hybrid courses and the future of hybrid courses. This study focuses on the views of special education academics on hybrid education classes. Difficulties experienced in hybrid classrooms after the pandemic and earthquake and solution suggestions are reported. It is thought that hybrid education classes will become a routine of our lives with the disappearance of technological equipment.

Keywords: Distance education, Hybrid education, Hybrid classroom, Special education



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 236-250

Research Article

Received: 2023-08-25

Accepted: 2023-09-29

Suggested Citation

Uçar, A. S. (2023). Education process in hybrid classrooms from the perspective of special education academicians, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 236-250. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1349550>

INTRODUCTION

The concept of hybrid is the process of combining two different things for one purpose or thing. Hybrid education is defined as the delivery of a course both face-to-face and remotely (Kastornova & Gerova, 2021). This approach is used to provide students with both face-to-face classroom interaction and experiences and remote access through online platforms (Kiketa et al., 2022). The concept of hybrid is also referred to as blending or mixed in the literature (Usta & Mahiroğlu, 2008). According to Toprakçı, (2017), distance education is defined as the whole of the activities of learning and teaching they carry out partially or completely even though the students and teachers are physically separated from each other by coming together synchronously and asynchronously by the channels are wire, wireless and postal communication tools (telephone, radio, letter, television, internet, intranet, video, computer, etc.). Distance education, which is one of the basic stages of the hybrid process, is also explained with concepts such as internet-based, computer-based education, online education, e-education etc. (Taylor, 2001). According to Horton (2000), blended learning is the combination of web-based learning with some of the strengths and advantages of classroom learning. In another definition, hybrid education is the use of technologies as well as different educational methods in a traditional learning environment (Singh, 2003; Toprakçı & Ersoy 2008). Hybrid education classrooms are formed by integrating online learning tools and technologies into traditional classrooms (Triyason, Tassanaviboon & Kanthamanon, 2020). Web-based education, in other words, distance education, which has been used for many years around the world, has become one of the functional ways to reach large masses with the COVID-19 Pandemic. As a matter of fact, our country has decided to switch to distance education (YÖK, 2020; Toprakçı, Hepsöğütü & Toprakçı, 2021). With the decrease in the effects of the pandemic, institutions first switched to hybrid and then face-to-face education (Yıldırım & Rovshenov, 2022). However, on February 6, 2023, two earthquakes of magnitude 7.8 Mw (± 0.1) and 7.5 Mw occurred nine hours apart, with epicenters in Pazarcık and Elbistan districts of Kahramanmaraş, respectively, and the education process in our universities started to be carried out remotely again (YÖK, 2023a). After the shock of the earthquake was overcome and the priority problems were solved, The Council of Higher Education announced the transition to hybrid education in universities (YÖK, 2023b). The idea that distance learning should be a supportive and complementary element of face-to-face education rather than a core element (Yavuz & Toprakçı, 2021), can contribute to the hybrid classroom approach. In short, hybrid education has become a natural part of our lives in recent years with the impact of global or regional emergencies.

Current studies are being added to the literature with the hybrid education model in which distance education and face-to-face education are offered together. When the international literature is examined, it is seen that current studies on hybrid education have been carried out in various fields and subjects. Jumabaeva et al. (2020) conducted an applied study on hybrid education at a university in Kyrgyzstan. Hall and Villareal (2015) examined the advantages of hybrid education from the perspective of graduate students. Gleason and Greenhow (2017) demonstrated the impact on university students' learning through a specialized hybrid education application robot. In another study, a course design for a hybrid education approach was carried out with the participation of teachers and students from two different institutions (Hilli, Nørgård, & Aaen, 2019). Ulla and Perales (2022) also discussed the hybrid education process during the pandemic by exemplifying the practices of a teacher. Potra et al. (2021) addressed the difficulties experienced by first-year students in the hybrid education system used by Romania. Kastornova and Gerova (2021) summarized the use of hybrid education in the French system.

In the national literature, Akran (2021) determined the perceptions of pre-service teachers in various departments of the faculty of education towards hybrid education through metaphor analysis. On the other hand, Kazu and Güher-Özercan (2023) examined the process of teaching literacy with hybrid education with the participation of primary school first grade teachers and student parents. Toytok and Öztas (2022) compiled the hybrid education practices used in public and private institutions with the opinions of school administrators. In another study, hybrid education practices and their effects in Turkey were revealed through meta-analysis (Korucu & Kabak, 2020). While Hebebe and Usta (2015) examined blended learning tendencies, Pesen and Oral (2016) examined the effect of blended learning

approach on pre-service teachers' academic achievement and motivation level. Among these studies, there are many branches at all levels of the education process. However, there is no study directly related to the field of special education. On the other hand, there are no studies in which special education academicians take part as participants. Therefore, this study aims to reveal the views of academicians working in the field of special education on hybrid education classrooms. For this purpose, answers to the following research questions were sought:

1. What are the opinions of special education academicians about hybrid education classrooms?
2. What are the problems and solution suggestions in hybrid education classrooms?

METHOD

1. Research Model/Design

Qualitative research enables people to reveal their thoughts about a situation, event or phenomenon (Chmiliar, 2010). Case study is one of the designs used to examine a current phenomenon in depth in a certain period of time in the real environment (Gerring, 2007; Merriam, 2013). From this point of view, the research was designed as a case study in order to examine in depth the view of academicians in the field of special education towards hybrid courses.

2. Data Collecting Tools

In qualitative research, various data collection techniques such as interviews, observations and document analysis are utilized (Creswell, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2013). Semi-structured interviews and observations were used in the study. On the other hand, a reflective researcher diary was kept regularly. The diaries, which were prepared with one line spacing and 12-point font, totaled 13 pages. Interviews were conducted with special education academicians conducting hybrid courses, and some of the courses were observed by the researchers.

3. Sampling or Study Group

Participants were determined by criterion sampling (Patton, 1987) among purposive sampling methods. Two criteria were used to include participants in the study. The first criterion was to be an academic in the field of special education and the second criterion was to have given hybrid courses. From this point of view, the people that the researchers could reach were the academicians working in the Department of Special Education at Anadolu University. Information about the participants is given in Table 1.

Table 1. Participant information

Transition to Hybrid Courses	The Conveniences of Hybrid Courses	Challenges from Hybrid Courses	The Future of Hybrid Courses
Emotions Preparation Precautions	Economic benefits Reliability Comfort zone	Technological equipment Professional satisfaction Classroom management	Routinization Development of theoretical background
	Technology literacy	Evaluation Communication/Sociality	Development of physical infrastructure

As seen in Table 1, nine academics participated in the study, at least one from each sub-field of special education. Since hybrid courses are generally conducted by young academics, it is seen that the participants are between the ages of 29 and 36. Two of the academics who participated in the study were female and seven were male. The shortest interview lasted 10 minutes and 53 seconds, while the longest interview lasted 25 minutes and 29 seconds. The data collection process started on 15.02.2022 and ended on 11.03.2022, including observations. Semi-structured interviews were usually conducted in the researcher's or participant's office, while one participant was out of town and was recorded by video call.

4. Data Collection Process

The semi-structured interviews conducted within the scope of the study were audio-recorded in the offices of the researcher or the participants. Interviews can be conducted face-to-face or online for participants who are far away (Linabarry & Hammel, 2017). Due to the transfer of one of the participants, the interview was conducted by recording via video call from the phone. The observations were completed by obtaining permission from the academican of the relevant course and taking notes without interfering with the course operation.

5. Data Analysis

The data were transformed into findings using content analysis technique. Content analysis consists of four steps: creating a thematic framework, processing the data, reaching and interpreting the findings (Yıldırım & Şimşek, 2013). Initially, the raw data were coded. Then, the codes obtained were transformed into themes and sub-themes with the comparison of two experts. After inter-expert agreement and verification, the findings were obtained by taking into account the theoretical framework.

6. Validity and Credibility

One of the ways to ensure validity and credibility (reliability) in qualitative research is to obtain expert opinion (Merriam, 1998). After the preparation of the semi-structured interview questions, the opinions of three experts who have studies on qualitative research methods were obtained. After the expert feedback, the questions were revised and a pilot interview was conducted. After the pilot interview, the semi-structured interview questions were finalized and used. The notes related to the observations were shared with the academican of the relevant course and his/her approval was obtained regarding their authenticity.

FINDINGS

After the analysis, 4 main and 15 sub-themes were reached. Theme and main theme distributions are given in Table 2.

Table 2. Main themes

Transition to Hybrid Courses	The Conveniences of Hybrid Courses	Challenges from Hybrid Courses	The Future of Hybrid Courses
Emotions	Economic benefits	Technological equipment	Routinization
Preparation	Reliability	Professional satisfaction	Development of theoretical background
Precautions	Comfort zone	Clasroom management	Development of physical infrastructure
	Technology literacy	Evalution	
		Communication/Sociality	

As can be seen in Table 2, the main themes consist of four main themes: the process of transition to hybrid courses, the benefits, the challenges and the future of hybrid courses. The main themes consist of 15 sub-themes.

1. Transition to Hybrid Courses

The first main theme obtained after the analysis is the transition to hybrid courses. There are three sub-themes under this theme: emotions, preparation and precautions. Academics who entered the classrooms to teach face-to-face classes again after a year of fully online classes expressed different emotions such as excitement, fear and panic. As a matter of fact, Hikmet described this situation as 'I was uneasy' and Rafet as 'excitement, confusion'. Another participant Ragıp stated that many feelings were experienced at the same time with the expression 'mixed emotions, the dominant one was the fear of contamination'.

In the preparation sub-theme, it was revealed how academics prepared for the hybrid course process they would experience for the first time. It is seen that the academics realized the lessons through presentations as they used in face-to-face and online education. Mehmet summarized the process as 'we used the presentations we used in face-to-face education online. Hybrid courses were also with presentations'. It is seen that the online side of the hybrid courses is published on the

institutional platforms of the school. All academics started the course on the institutional platform and took the recording. Thus, apart from the students in the classroom, students who participated online followed the lectures on these platforms. Mehmet described this process as 'lessons conducted on channels such as Canvas or Mergen'. However, it was also noted that it required both face-to-face and online preparation. For example, Vehbi said, 'The camera was integrated into Mergen and I conducted the lesson through the bigblue infrastructure. Of course, different preparations are needed, it is not enough to bring the material to the classroom, it is also necessary to upload it to the system for online participants'.

The sub-theme of precautions is a finding emphasized by all academics. It is understood that all of the participants took precautions to protect their health before entering the classrooms after the education period spent away from contact. The main precautions included wearing masks, using cologne frequently and ventilating the classroom regularly. Ragıp's statement 'I constantly used cologne' and Hikmet's statement 'I was taking exaggerated measures such as disinfectants, masks and ventilation' can be given as examples of precautions.

2. The Conveniences Provided by Hybrid Courses

The other cluster of findings that emerged after the transition process was the convenience provided by hybrid courses. This main theme was categorized under four sub-themes: economic benefits, reliability, comfort zone and technology literacy. Participants reported that hybrid courses save time and energy, and that they can conduct lessons in smaller classes with larger groups. From this point of view, they stated that it is more advantageous in areas such as time management, lighting and heating compared to face-to-face classes. Hikmet pointed out that it is economical in terms of time with the statement 'it saves time for the instructor and students', while Kerime emphasized the economical side in terms of money as 'the cost is lower, of course, electricity, air conditioning, heating'.

Among the conveniences provided by hybrid courses, reliability and comfort area emerged as sub-themes where the findings were collected. Academics find hybrid courses more reliable due to factors such as the recording of the lessons and the fact that the lessons are held with fewer student participation compared to face-to-face education. Vehbi stated that fewer student participation reduced the risk of transmission: 'Class size decreased due to health reasons. Those with Corona were isolated. The spread of the disease slowed down.' Regarding the recording of the lessons, Deniz said, 'It is an advantage that the lessons are recorded. It gives students the chance to make up later and it is safe for us.' However, there are also different opinions of the participants regarding course recordings. While the majority of the participants saw the recording of the lessons as a convenience, Asim expressed the opposite opinion: 'I did not record, I did every lesson over and over again because I care about the contribution of students' instant questions to learning. Again, most of the participants shared the view that recording the lessons created a comfort zone for the students. This general opinion is supported by Ragıp's statement: 'It provided a comfort zone for the students. They attended the lectures in an environment where they were comfortable at home.' and 'Every environment where there is internet provides comfort.

The final benefit of hybrid courses is the development of technological literacy. Some of the participants stated that the systems and programs used for the continuity of education processes after the pandemic provided development in technology literacy. It was emphasized that hybrid courses also contributed to this development, which started with the online education process. As a matter of fact, Vehbi stated this situation as follows: 'It increased the technological knowledge of the lecturers. In terms of using the system, we learned what to pay attention to. Similarly, Deniz stated, 'We never thought about how to use technology before the pandemic.

3. Challenges from Hybrid Courses

It is understood that hybrid courses not only provide convenience but also bring challenges. It is seen that technological equipment, classroom management, evaluation, professional satisfaction, communication and sociality are gathered under the theme of difficulties arising from hybrid courses. It is understood that academics have problems with these five elements. First of all, inadequate technological equipment prevented the hybrid courses from being conducted in a healthy way. In

particular, it is understood that reasons such as image quality, poor internet reception, and technological equipment not working properly caused disruptions from time to time. Regarding these problems, Rafet stated, 'There were times when we could not get efficient images from the cameras'. On the other hand, Mehmet's statement 'Access to free and fast internet is problematic' and Hikmet's statement 'The system we used did not handle some presentations and we could not upload them' support this finding.

Classroom management is a challenging element in hybrid courses. It is seen that it is very difficult to organize students in the classroom on the one hand and online participants on the other. It is emphasized that it is difficult to conduct lessons in a limited space without leaving the camera angle and the sound detection distance of the microphone integrated into the camera. As a matter of fact, Vehbi's statement 'As a lecturer, there is a message you want to convey. But vehicles get in the way, and when you try to pay attention to it, you miss the flow or the students miss it. It was also stated that classroom management is more difficult especially in practical lessons compared to theoretical lessons. This was stated by Mehmet as 'A big problem for applied lessons' and Vehbi as 'Since special education is an applied field, it is tiring to make a lesson by thinking about online listeners. The camera angle is limited, I don't know, you are interrupted, you have to think about many things. Figure 1 shows the hybrid classroom to make the participants' statements more understandable.

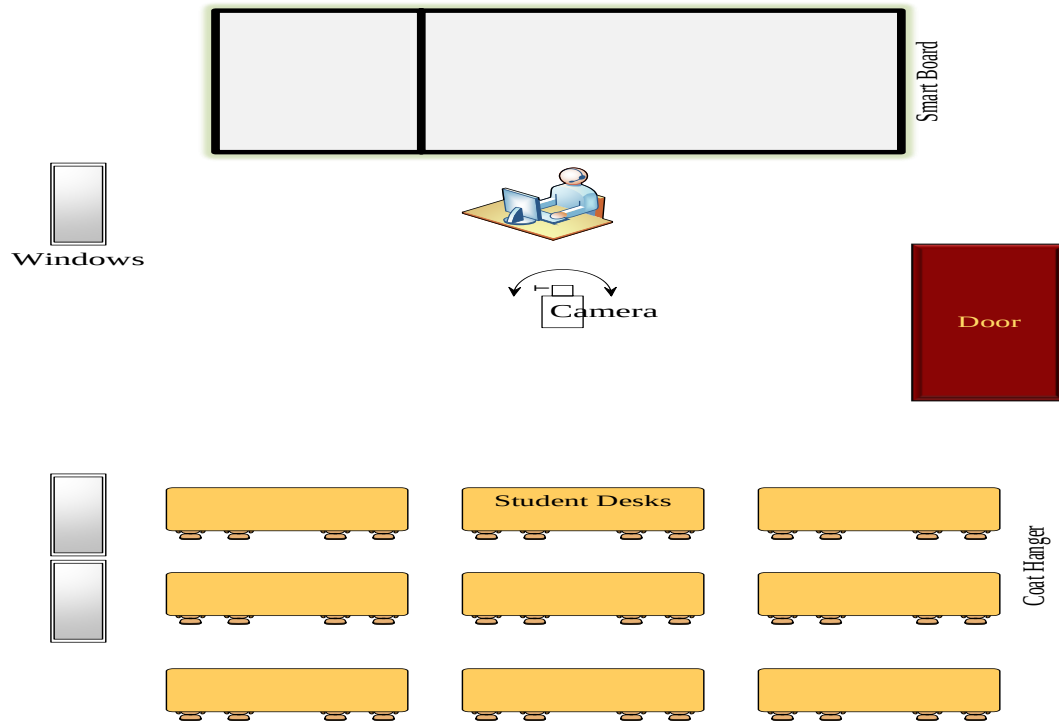


Figure 1. *Hybrid Classroom*

Among the findings obtained as a result of the observations, it is understood that the camera has a movement feature, but it can dominate a limited area that sees the board and the lecturer. On the other hand, it is seen that academics who lecture in a mobile way have problems with getting out of the camera angle and sound transmission problems due to the microphone integrated into the camera.

Evaluation is a process that all participants had difficulty with in hybrid courses. It is understood that various efforts are made and measures are taken to test course success at the end of the semester and to carry out learning controls throughout the course. Rafet 'There are problems in evaluating success in online processes. I asked for more homework in the hybrid education process compared to online and face-to-face.' emphasized the evaluation process. Similarly, Vehbi stated, 'I assessed success face-to-face with midterms and finals and checked learning through homework assignments. I often uploaded a problem to the system and asked them to submit their solutions by writing them down.'

One of the striking findings regarding the difficulties experienced in hybrid courses is professional satisfaction. Although academics preferred hybrid courses to online courses, they stated that they could not reach sufficient professional satisfaction. As a matter of fact, Kerime summarized this situation as 'The lessons are short and not enjoyable. There is no professional satisfaction. Ragıp, on the other hand,

expressed similar views as 'Teaching in a limited area with very little interaction causes a loss of motivation on my behalf. Following their views on professional satisfaction, the participants frequently mentioned the importance of sociability and interaction. The fact that students generally participate in the online part and do not participate in the interaction from there causes stagnation in the course operation. Kerime said 'we cannot interact with students' and Deniz said 'it is not suitable for human relations. It is important to make eye contact and have an interactive lesson.', emphasized the importance of communication and interaction. Another statement that needs to be emphasized in this regard was made by Hikmet: 'Our main field of study is human. I do not think that an adequate learning environment can be created without human contact.' It is also stated that high online participation in hybrid courses reduces sociality for both students and academics. Asım drew attention to the weakness of hybrid courses from the academician's point of view with the statements 'It makes you feel incomplete in social areas, you don't know the student'. Hikmet, on the other hand, looked from the students' perspective and said, 'Sitting, standing up, dynamics, communication skills are not formed when they do not come to school. They cannot develop socially'.

4. The Future of Hybrid Courses

The last theme reached within the scope of the findings is the future of hybrid courses. The future theme consists of three sub-themes: routinization, theoretical and physical infrastructure development. Most of the academics think that hybrid courses will continue and become a routine of academic life even if there is no pandemic process. Ragıp said about the routinization process: 'The system will be permanent. Especially in theoretical courses...'. Vehbi, on the other hand, pointed out the advantages of hybrid courses and said that they should become a part of academic life: 'We will turn on the hybrid even when we are doing things like seminars outside the class, and someone will watch it from a distance. The lecturer who gives up on this loses, cannot stay up to date. A few participants stated that hybrid courses should only be used for graduate education and should not become our routine. Asım's view that 'It was a transition, an intermediate form, but it should be abandoned' can be shown as the opposite finding to routinization.

In order for hybrid courses to be continuous and become a routine in the lives of academics, theoretical infrastructure should be strengthened. Most of the participants drew attention to the necessity of improving the technological competencies of academics who benefit from this method. Mehmet used the expressions 'Digital literacy trainings should be provided for professors' regarding the strengthening of the theoretical infrastructure. Ragıp also stated that 'Participation should be compulsory' regarding the training process. The participants' perspectives on the content of the training are in line with Deniz's statements, 'Good practice examples should be told to us'.

In addition to strengthening the theoretical infrastructure, improving the physical conditions is the last sub-theme that emerged regarding the future of hybrid education. In this theme, there are suggestions such as preferring fiber on the Internet, updating technological equipment, renewing databases, and strengthening the platforms used by universities. As a matter of fact, Rafet stated that databases should be updated especially in the online transfer process with the statement 'We need WEB 2 technology support'. Mehmet, on the other hand, suggested that 'Internet and technological equipment of the students should be sufficient' in order to carry out the courses in a qualified way. On the other hand, regarding the development of platforms where universities publish online courses carried out simultaneously with face-to-face courses, Deniz stated, 'Platforms such as Kanvas and Mergen should be developed, and the data size should be increased. Finally, the importance of the use of technological devices equipped with equipment that will provide the academician with space to move in the classroom is emphasized. The general opinion of the participants coincides with Vehbi's statements: 'Cameras should dominate the entire classroom, they should be able to capture images from various angles and sound flawlessly'.

CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

Among the first findings of the research are the experiences during the transition to hybrid education. It is understood that being back in the classroom creates complex emotions in academics. [Karakuyu \(2020\)](#) reported that teachers who returned to the classroom felt emotions such as fear, panic, anxiety and excitement. Similar findings were observed in special education academics with the start of teaching

in hybrid education classes. Educators who returned to the classroom with complex emotions took intensive individual measures to reduce the risk of transmission for the pandemic period.

It is seen that no special preparation was made for the lessons to be conducted in hybrid education classes. In their study, [Jumabaeva et al. \(2020\)](#) mentioned that there were difficulties in preparing online content due to lack of time and experience. However, no such finding was found in this study. It is seen that the preparations made for hybrid courses are no different from online or face-to-face courses. Although the different feelings of encountering a new classroom model and the anxiety caused by inexperience are expressed, it is seen that there is no special preparation for hybrid classrooms. As a matter of fact, it can be stated that the preparation process during the pandemic period was more about health measures rather than course content.

Hybrid education provides students with flexibility in terms of time, space and economy ([Akran, 2021](#); [Chick et al, 2020](#); [Fu, 2013](#)). In the current study, findings that overlap with Akran's research such as providing economic benefits, saving time and providing a comfort zone were found. On the other hand, it is understood that the transition to online and then hybrid education is beneficial for the development of technology literacy. As a matter of fact, [Yağan \(2020\)](#) found that the online education process increased adaptation to technological developments. At this point, although it is a necessary transition, it can be emphasized that hybrid education contributes to the personal development of special education academics.

[Villegas-Ch et al. \(2021\)](#) consider hybrid education as one of the best mixed models offered to students to ensure that student education is not disrupted during the pandemic and that future generations receive a good education. Special education academics have similar views. It is thought that the hybrid model, which proceeds simultaneously face-to-face and online, will become a part of educational life and become routine provided that physical conditions are corrected and deficiencies are eliminated. One of the main physical problems is the disruptions caused by technological equipment. Similarly, it is seen in different studies that technological tools and equipment can cause technical problems during the course ([Potra et al., 2021](#)). The integration of up-to-date technological equipment that meets the needs can make hybrid classrooms sustainable. As a matter of fact, hardware infrastructure is of great importance in hybrid learning applications ([Korucu & Kabak, 2020](#)).

Among the problems in the hybrid education process is the insufficient social interaction between student-instructor and student-student. In the process of transition to e-learning, traditional teaching methods cannot be fully taken into account and the lack of interaction in the classroom environment has negative consequences for learning experiences ([Hořková-Mayerová & Rosická, 2015](#)). In addition to the difficulties in effective learning-teaching experiences, measurement and evaluation stages are not carried out in a qualified manner. If important issues such as how much of the target behaviors are achieved in the distance education and exam process, which subjects are sufficiently learned, and what the deficiencies are, the process will be excluded from measurement and evaluation ([Sarı, 2020](#)). Therefore, even though the courses are conducted in hybrid classrooms, the continuation of e-exams continues to affect the measurement and evaluation processes.

Special education academics offered suggestions such as renewing databases, strengthening the platforms used by universities, and supporting web 2.0-like technology to increase the functionality of hybrid education classes. Various applications such as University 4.0 ([Salmon, 2019](#); [Şen & Kızılcalıoğlu, 2020](#); [Aybek, 2017](#)), web 2.0 technologies ([Castro, 2019](#); [Shen & Ho, 2020](#)) are recommended to provide universities with a quality education opportunity in the digital transformation process. On the other hand, it is seen that academics and students need training on the technological tools used. It is also necessary to train instructors and students to use these tools ([Garrison & Akyol, 2009](#); [Olapiriyakul & Scher, 2006](#)). However, it can be thought that giving priority to academics will accelerate the adaptation to hibirt education classes. Because educators are an important factor in students' willingness to learn and the successful implementation of the use of technology in education ([Metin, 2018](#)).

As a result, after the pandemic in the world and the earthquake in our country, institutions continued their education and training processes by using hybrid education models. The model chosen in the institution where the research was conducted is hybrid classrooms where distance and face-to-face education are carried out simultaneously. Special education academics find the conveniences

brought about by this compulsory transition as the development of technological literacy and the width of the comfort zone, economically beneficial. On the other hand, inadequate technological infrastructure, low social interaction, difficulty in classroom management and lack of professional satisfaction are considered as problematic aspects of the education process in hybrid classrooms. The general opinion is that hybrid classrooms will be a routine part of teaching-learning processes in the coming years, even though they are currently used in difficult times or in exceptional cases.

Limitations and Direction for Future Studies

The research participants consisted of academics in the special education department of only one university. The participants are relatively young academics. There is no special reason for this situation. Those who taught in hybrid education classes during the pandemic and the post-earthquake period are generally young academics. During the observations, the class size did not exceed two students. All the remaining students attended the classes remotely. In future research, a similar study can be conducted with participants from special education departments of different universities. More experienced academicians can be included in the participant group. Finally, alternative studies can be conducted in which the opinions of undergraduate students can be taken and observations can be made in crowded classes.

Özel Eğitim Akademisyenleri Perspektifinden Hibrit Sınıflarda Eğitim Süreci

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Serhat Uçar

Mersin Üniversitesi - Ülke

ORCID: 0000-0001-5910-8751

asucar@mersin.edu.tr

Özet

Hibrit eğitim, küresel veya bölgesel acil durumlar nedeniyle son yıllarda hayatımızın doğal bir parçası haline gelmiştir. Hibrit eğitimin eğitim sürecine etkisinin sunulan eğitimin kalitesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, özel eğitim alanında çalışan akademisyenlerin hibrit derslere ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemektir. Çalışma, araştırma amacı doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada özel eğitim alanında çalışan dokuz akademisyen yer almıştır. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışmaya dâhil edilecek katılımcıların belirlenmesinde iki ölçüt kullanılmıştır. Bu ölçütlerden ilki YÖK'e bağlı üniversitelerde özel eğitim alanında akademisyen olarak çalışıyor olmak, ikincisi ise meslek hayatında hibrit dersler yürütmüş olmaktır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler yoluyla toplanmıştır. Ayrıca çalışmada veri çeşitliliğini sağlamak için düzenli olarak yansıtıcı araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları dört ana tema ve 15 alt tema altında düzenlenmiştir. Ana temalar hibrit derslere geçiş, hibrit derslerin sağladığı olanaklar, hibrit derslerden kaynaklanan zorluklar ve hibrit derslerin geleceği olarak sıralanmaktadır. Bu çalışma, özel eğitim akademisyenlerinin hibrit eğitim sınıflarına ilişkin görüşlerine odaklanmaktadır. Pandemi ve deprem sonrası hibrit sınıflarda yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri raporlanmıştır. Teknolojik donanımların ortadan kalkması ile hibrit eğitim sınıflarının hayatımızın bir rutini haline geleceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, Hibrit eğitim, Hibrit sınıf, Özel eğitim



**E-Ulusalrarakı
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 236-250

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-08-25

Kabul: 2023-09-29

245

Önerilen Atıf

Uçar, A. S. (2023). Özel eğitim akademisyenleri perspektifinden hibrit sınıflarda eğitim süreci, *E-Ulusalrarakı Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 236-250. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1349550>

Genişletilmiş Özet

Problem: Hibrit sürecin temel aşamalarından biri olan uzaktan eğitim, internet tabanlı ve bilgisayar tabanlı eğitim gibi kavramlarla da açıklanmaktadır (Taylor, 2001). Horton'a (2000) göre karma öğrenme, web tabanlı öğrenmenin sınıf içi öğrenmenin bazı güçlü yönleri ve avantajları ile birleştirilmesidir. Bir başka tanıma göre hibrit eğitim, geleneksel bir öğrenme ortamında farklı eğitim yöntemlerinin yanı sıra teknolojilerin de kullanılmasıdır (Singh, 2003; Toprakçı & Ersoy 2008). Hibrit eğitim sınıfları, çevrimiçi öğrenme araçlarının ve teknolojilerinin geleneksel sınıflara entegre edilmesiyle oluşturulur (Triyason vd., 2020). Dünya genelinde uzun yıllardır kullanılan web tabanlı eğitim, diğer bir deyişle uzaktan eğitim, COVID-19 Pandemisi ile birlikte geniş kitlelere ulaşmanın işlevsel yollarından biri haline gelmiştir.

Hibrit eğitime ilişkin uluslararası literatür incelendiğinde güncel çalışmaların çeşitli alanlarda ve konularda gerçekleştirildiği görülmektedir. Jumabaeva ve diğerleri (2020) Kırgızistan'da bir üniversitede hibrit eğitim üzerine uygulamalı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Hall ve Villareal (2015) hibrit eğitimin avantajlarını lisansüstü öğrencilerin bakış açısıyla incelemiştir. Gleason ve Greenhow (2017), özel bir hibrit eğitim uygulama robotu aracılığıyla üniversite öğrencilerinin öğrenmeleri üzerindeki etkisini göstermiştir. Kazu ve Güher-Özercan (2023) ise ilkökul birinci sınıf öğretmenleri ve öğrenci velilerinin katılımıyla hibrit eğitim ile okuma yazma öğretimi sürecini incelemiştir. Toytok ve Öztaş (2022) ise kamu ve özel kurumlarda kullanılan hibrit eğitim uygulamalarını okul yöneticilerinin görüşleri ile derlemiştir. Bir başka çalışmada ise Türkiye'deki hibrit eğitim uygulamaları ve etkileri meta-analiz yoluyla ortaya konmuştur (Korucu ve Kabak, 2020). Bu çalışmalar arasında eğitim sürecinin her kademesinde çok sayıda branş bulunmaktadır. Ancak doğrudan özel eğitim alanıyla ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öte yandan özel eğitim akademisyenlerinin katılımcı olarak yer aldığı bir çalışma da bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, özel eğitim alanında çalışan akademisyenlerin karma eğitim sınıflarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem: Araştırma, özel eğitim alanındaki akademisyenlerin hibrit derslere bakışını derinlemesine incelemek amacıyla bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler kullanılmıştır. Öte yandan düzenli olarak yansıtıcı araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Hibrit dersleri yürüten özel eğitim akademisyenleri ile görüşmeler yapılmış ve bazı dersler araştırmacılar tarafından gözlemlenmiştir. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme (Patton, 1987) ile belirlenmiştir. Katılımcıların çalışmaya dâhil edilmesinde iki ölçüt kullanılmıştır. Birinci ölçüt özel eğitim alanında akademisyen olmak, ikinci ölçüt ise hibrit ders vermiş olmaktır. Çalışmaya özel eğitimin her alt alanından en az bir kişi olmak üzere dokuz akademisyen katılmıştır. Katılımcıların 29 ila 36 yaş arasında değişmektedir. Veriler içerik analizi tekniği kullanılarak bulgulara dönüştürülmüştür. İçerik analizi tematik bir çerçeve oluşturma, verileri işleme, bulgulara ulaşma ve bulguları yorumlama olmak üzere dört adımdan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İlk olarak ham veriler kodlanmıştır. Daha sonra elde edilen kodlar iki uzmanın karşılaştırması ile tema ve alt temalara dönüştürülmüştür. Uzmanlar arası mutabakat ve doğrulamanın ardından kuramsal çerçeve de dikkate alınarak bulgular elde edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler: Analiz sonucunda 4 ana ve 15 alt temaya ulaşılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen ilk ana tema hibrit derslere geçiştir. Bu tema altında duygular, hazırlık ve önlemler olmak üzere üç alt tema bulunmaktadır. Tamamen çevrimiçi derslerle geçen bir yılın ardından yeniden yüz yüze ders vermek üzere sınıflara giren akademisyenler heyecan, korku ve panik gibi farklı duygular ifade etmişlerdir. Geçiş sürecinin ardından ortaya çıkan diğer bulgu kümesi ise hibrit derslerin sağladığı kolaylıklardır. Bu ana tema dört alt tema altında kategorize edilmiştir: ekonomik faydalar, güvenilirlik, konfor alanı ve teknoloji okuryazarlığı. Katılımcılar hibrit derslerin zaman ve enerji tasarrufu sağladığını, daha küçük sınıflarda daha büyük gruplarla ders yapabildiklerini belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında zaman yönetimi, aydınlatma ve ısınma gibi alanlarda yüz yüze derslere göre daha avantajlı olduğunu belirtmişlerdir. Hibrit derslerin kolaylık sağlamanın yanı sıra zorlukları da beraberinde getirdiği anlaşılmaktadır. Teknolojik donanım, sınıf yönetimi, değerlendirme, mesleki tatmin, iletişim ve sosyalliğin hibrit derslerden kaynaklanan zorluklar teması altında toplandığı görülmektedir. Akademisyenlerin bu beş unsurla ilgili sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Öncelikle teknolojik donanımın yetersiz olması hibrit derslerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini engellemiştir. Özellikle görüntü kalitesi, internet çekiminin zayıf olması, teknolojik donanımın düzgün çalışmaması gibi nedenlerin zaman zaman aksamalara neden olduğu anlaşılmaktadır. Bulgular kapsamında ulaşılan son tema ise hibrit derslerin geleceğidir. Gelecek

teması rutinleşme, teorik ve fiziksel altyapı gelişimi olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Akademisyenlerin çoğu pandemi süreci yaşanmasa bile hibrit derslerin devam edeceğini ve akademik hayatın bir rutini haline geleceğini düşünmektedir.

Araştırmanın ilk bulguları arasında hibrit eğitime geçiş sürecinde yaşanan deneyimler yer almaktadır. Sınıfa geri dönmek için akademisyenlerde karmaşık duygular yarattığı anlaşılmaktadır. [Karakuyu \(2020\)](#) sınıfa geri dönen öğretmenlerin korku, panik, kaygı ve heyecan gibi duygular hissettiklerini bildirmiştir. Sınıfa karmaşık duygularla dönen eğitimciler, pandemi dönemi için bulaşma riskini azaltmaya yönelik yoğun bireysel önlemler almıştır. Hibrit eğitim sınıflarında yürütülecek dersler için özel bir hazırlık yapılmadığı görülmektedir. [Jumabaeva ve diğerleri \(2020\)](#) çalışmalarında, zaman ve deneyim eksikliği nedeniyle çevrimiçi içerik hazırlamada zorluklar yaşandığından bahsetmiştir. Ancak bu çalışmada böyle bir bulguya rastlanmamıştır. Hibrit dersler için yapılan hazırlıkların çevrimiçi veya yüz yüze derslerden farklı olmadığı görülmektedir. Yeni bir sınıf modeliyle karşılaşmanın getirdiği farklı duygular ve deneyimsizliğin yarattığı kaygı dile getirilse de hibrit sınıflar için özel bir hazırlık yapılmadığı görülmektedir. Nitekim pandemi dönemindeki hazırlık sürecinin ders içeriğinden ziyade sağlık tedbirleri ile ilgili olduğu söylenebilir.

[Villegas-Ch ve diğerleri \(2021\)](#) hibrit eğitimi, pandemi sürecinde öğrenci eğitiminin aksamaması ve gelecek nesillerin iyi bir eğitim alması için öğrencilere sunulan en iyi karma modellerden biri olarak değerlendirmektedir. Özel eğitim akademisyenleri de benzer görüşlere sahiptir. Yüz yüze ve online olarak eş zamanlı ilerleyen hibrit modelin, fiziki koşulların düzeltilmesi ve eksikliklerin giderilmesi şartıyla eğitim hayatının bir parçası haline geleceği ve rutinleşeceği düşünüyor. Fiziki sorunların başında teknolojik donanımların neden olduğu aksaklıklar gelmektedir. Benzer şekilde farklı çalışmalarda da teknolojik araç ve gereçlerin ders sırasında teknik sorunlara yol açabildiği görülmektedir ([Potra vd., 2021](#)). İhtiyaçları karşılayan güncel teknolojik ekipmanların entegrasyonu hibrit sınıfları sürdürülebilir kılabilir. Nitekim hibrit öğrenme uygulamalarında donanım altyapısı büyük önem taşımaktadır ([Korucu ve Kabak, 2020](#)).

Hibrit eğitim sürecindeki sorunlar arasında öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasındaki sosyal etkileşimin yetersiz olması da yer almaktadır. E-öğrenmeye geçiş sürecinde geleneksel öğretim yöntemleri tam olarak dikkate alınamamakta ve sınıf ortamındaki etkileşim eksikliği öğrenme deneyimleri için olumsuz sonuçlar doğurmaktadır ([Hořková-Mayerová & Rosická, 2015](#)). Etkili öğrenme-öğretme deneyimlerinde yaşanan zorlukların yanı sıra ölçme ve değerlendirme aşamaları da nitelikli bir şekilde yürütülmemektedir. Uzaktan eğitim ve sınav sürecinde hedef davranışların ne kadarına ulaşıldığı, hangi konuların yeterince öğrenildiği, eksikliklerin neler olduğu gibi önemli konular ölçme ve değerlendirme dışında bırakılırsa süreç olumsuz etkilenmektedir ([Sarı, 2020](#)). Dolayısıyla dersler her ne kadar hibrit sınıflarda yürütülse de e-sınavların devam etmesi ölçme ve değerlendirme süreçlerini etkilemeye devam etmektedir.

Özel eğitim akademisyenleri, hibrit eğitim sınıflarının işlevselliğini artırmak için veri tabanlarının yenilenmesi, üniversitelerin kullandığı platformların güçlendirilmesi ve web 2.0 benzeri teknolojilerin desteklenmesi gibi öneriler sunmuştur. Dijital dönüşüm sürecinde üniversitelere kaliteli bir eğitim olanağı sağlamak için Üniversite 4.0 ([Aybek, 2017; Salmon, 2019; Şen ve Kızılcıoğlu, 2020](#)), web 2.0 teknolojileri ([Castro, 2019; Shen ve Ho, 2020](#)) gibi çeşitli uygulamalar önerilmektedir. Öte yandan akademisyenlerin ve öğrencilerin kullanılan teknolojik araçlar konusunda eğitime ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Öğretim elemanları ve öğrencilerin de bu araçları kullanacak şekilde eğitilmesi gerekmektedir ([Garrison & Akyol, 2009; Olapiriyakul & Scher, 2006](#)).

Sonuç olarak dünyada yaşanan pandemi ve ülkemizde yaşanan deprem sonrasında kurumlar hibrit eğitim modellerini kullanarak eğitim ve öğretim süreçlerine devam etmişlerdir. Özel eğitim akademisyenleri bu zorunlu geçişin getirdiği kolaylıkları, teknolojik okuryazarlığın gelişmesi ve konfor alanının genişlemesi olarak ekonomik açıdan faydalı bulmaktadır. Öte yandan, yetersiz teknolojik altyapı, düşük sosyal etkileşim, sınıf yönetiminde zorluk ve mesleki tatmin eksikliği, hibrit sınıflardaki eğitim sürecinin sorunlu yönleri olarak değerlendirilmektedir. Genel kanı, hibrit sınıfların şu anda zor zamanlarda veya istisnai durumlarda kullanılsa da önümüzdeki yıllarda öğretim-öğrenme süreçlerinin rutin bir parçası olacağı yönündedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akran, S. K. (2021). Determining teacher candidates' perceptions on the concept of "hybrid education": a metaphor analysis study. *International Journal of Humanities and Education*, 7(16), 432-462.
- Aybek, H. S. Y. (2017). The transition to university 4.0: A conceptual approach. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 164-176.
- Castro, R. (2019). Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Education and Information Technologies*, 24(4), 2523-2546. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-019-09886-3>
- Chick, R. C., Clifton, G. T., Peace, K. M., Propper, B. W., Hale, D. F., Alseidi, A. A., & Vreeland, T. J. (2020). Using technology to maintain the education of residents during the COVID-19 pandemic. *Journal of surgical education*, 77(4), 729-732. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.03.018>
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 582-583). USA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd Edition). USA: SAGE Publications.
- Fu, J. S. (2013). ICT in education: A critical literature review and its implications. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 9(1), 112-125.
- Garrison, D. R., & Akyol, Z. (2009). Role of instructional technology in the transformation of higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 21, 19-30.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Gleason, B., & Greenhow, C. (2017). Hybrid learning in higher education: The potential of teaching and learning with robot-mediated communication. *Online Learning*, 21(4), 159-176. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v21i4.1276>
- Hall, S., & Villareal, D. (2015). The hybrid advantage: graduate student perspectives of hybrid education courses. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(1), 69-80.
- Hebebcı, M. T., & Usta, E. (2015). Blended learning trends in Turkey: A literature review study. *Adıyaman University Journal of Social Science*, 8(19), 195-219. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.23061>
- Kazu, H., & Özeran-İlhan, M. G. (2023). Evaluation of initial literacy teaching with hybrid education. *Manisa Celal Bayar University Journal of Social Sciences*, 21(1), 33-60. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1055654>
- Hilli, C., Nørgård, R. T., & Aaen, J. H. (2019). Designing hybrid learning spaces in higher education. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 14(27), 66-82. <https://doi.org/10.7146/dut.v14i27.112644>
- Horton, W. (2000). *Designing web-based training: how to teach anyone anything anywhere anytime*. New York: Wiley Publishing
- Hošková-Mayerová, Š., & Rosická, Z. (2015). E-learning pros and cons: active learning culture?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 958-962. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.702>
- Jumabaeva, C., Sait K. A., Baryktabasov, K., & Ismailova, R. (2020). The hybrid learning implementation in Kyrgyzstan. *Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal)*, 4(1), 23-30.
- Karakuyu, A. (2022). İstanbul ili Ümraniye ilçesi Zehra Ülker İlkokulunda sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecindeki eğitim-öğretim sürecine dair duygu ve düşünceleri. [Emotions and opinions of class teachers at Zehra Ülker primary school, Ümraniye district, in İstanbul, about the educational process in the pandemic process]. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), *Fatih Sultan Mehmet University*, İstanbul, Türkiye.
- Kastornova, V. A. & Gerova, N. V. (2021). *Use of hybrid learning in school education in France*. 1st International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education (TELE), 2021, 260-264. <https://doi.org/10.1109/TELE52840.2021.9482527>
- Kiketa, V., Kashoba, M. H., Kabunga, S., Maniamfu, M. P. N., Kutangila, D., Frank, B., ... & Katshitshi, J. J. (2022). Design and implementation of a blended learning system for higher education in the democratic republic of Congo as a response to Covid-19 pandemic. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 17(13), 64-83. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i13.30185>
- Korucu, A. T., & Kabak, K. (2020). Hybrid learning practices and effects in Turkey: A meta-analysis study. *Journal of Information and Communication Technologies*, 2(2), 88-112.
- Linabary, R. J., & Hamel, A. S. (2017). Feminist online interviewing: ongoing issues of power, resistance and reflexivity in practice. *Feminist Review* No:115, ss. 97-113.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Merriam, S. B. (2013). A guide to qualitative research design and practice, Turan, S. (Trans. Ed.), Koçak-Canbaz, F., & Öz, M. Ankara: Nobel Publishing
- Metin, E. (2018). Teacher training using technology in education: A case study. *Journal of STEAM Education*, 1(1), 79-103.
- Olapiriyakul, K., & Scher, J. M. (2006). A guide to establishing hybrid learning courses: Employing information technology to create a new learning experience, and a case study. *The Internet and Higher Education*, 9(4), 287-301. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.08.001>
- Patton, M. Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation. Newbury Park, CA: Sage.
- Pesen, A., & Oral, B. (2016). The effect of blended learning approach on academic success and motivation of teacher candidates. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(58), 799-821. <http://dx.doi.org/10.17755/esosder.85356>
- Potra, S., Pugna, A., Pop, M. D., Negrea, R., & Dungan, L. (2021). Facing COVID-19 challenges: 1st-year students' experience with the Romanian hybrid higher educational system. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 3058. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063058>
- Salmon, G. (2019). May the fourth be with you: Creating education 4.0. *Journal of Learning for Development*, 6(2), 95-115. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v6i2.352>
- Sarı, H. İ. (2020). Distance education in lockdown period: Why we should not quarantine measurement and evaluation? *International Journal of Scholar Education*, 3(1), 121-128.
- Shen, C. W., & Ho, J. T. (2020). Technology-enhanced learning in higher education: A bibliometric analysis with latent semantic approach. *Computers in Human Behavior*, 104, 106177. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106177>
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology-Saddle Brook Then Englewood Cliffs NJ*, 43(6), 51-54.
- Şen, Ö., & Kızılcalıoğlu, G. (2020). Determining the views of university students and academics on distance education during the COVID-19 pandemic. *International Journal of 3D Printing Technologies and Digital Industry*, 4(3), 239-252. <https://doi.org/10.46519/ij3dptdi.830913>
- Taylor, J. C. (2001). Fifth generation distance education. *DETYA's Higher Education Series*, Report No. 40, June, ISBN 0642 77210X
- 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 İzmir Anatolian High School. *International Journal of Pedandragogy (E-IJPA)* 1(2), 41-61. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.40>
- Toprakçı, E. (2017). Sınıf yönetimi [Class management] Ankara: Pegem Akademi, (3.Baskı).
- Toprakçı, E. ve Ersoy, M. (2008) *Uzaktan öğretimde öğretmen rolleri [Teacher roles in distance education]*. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (Sözel Bildiri). Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi 16-18 Nisan 2008, Kuşadası/İZMİR Erisim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wpcontent/uploads/2020/12/uzaktan-egitim-ogretmen-rolleri.pdf>
- Toytok, E. H., & Öztaş, F. (2022). Investigation of hybrid education applications in official and private educational institutions. *Journal of Research in Education and Teaching*, 11(4), 101-114. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.426.14>
- Triyason, T., Tassanaviboon, A., & Kanthamanon, P. (2020). *Hybrid classroom: Designing for the new normal after COVID-19 pandemic*. In Proceedings of the 11th International Conference on Advances in Information Technology (pp. 1-8).
- Ulla, M. B., & Perales, W. F. (2022, June). Hybrid teaching: Conceptualization through practice for the post COVID19 pandemic education. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 924594). Frontiers Media SA.
- Usta, E., & Mahiroğlu, A. (2008). The Effects of blended learning and online learning on academic achievement and learner satisfaction. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(2), 1-15.
- Villegas-Ch., W., Palacios-Pacheco, X., Roman-Cañizares, M., & Luján-Mora, S. (2021). Analysis of educational data in the current state of university learning for the transition to a hybrid education model. *Appl. Sci.* 11(5), 1-18. <https://doi.org/10.3390/app11052068>
- Yağan, S. A. (2021). Attitudes and opinions of university students towards distance education carried out during the COVID-19 epidemic. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 4(1), 147-174.
- Yavuz, B., ve Toprakçı, E. (2021). Covid-19 pandemisi sebebiyle okulların uzaktan öğretim yapması ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşler. [The opinions shared in internet forums about schools' distance

- education due to covid-19 pandemic] *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi / Karaelmas Journal of Educational Sciences* 9 (2021) 120-139. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1699013>
- Yıldırım, H. H., & Rovshenov, A. (2022). Exploring problems of moms with children with autism spectrum disorder during COVID-19. *Education Quarterly Reviews*, 5(3), 142-151. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.03.532>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Qualitative research methods in the social sciences* (9th Edition). Seçkin Publishing.
- Yükseköğretim Kurulu (2020). Yükseköğretim Covid-19 bilgilendirme [Higher education Covid-19 briefing.]. <https://covid19.yok.gov.tr/AnaSayfa>.
- Yükseköğretim Kurulu, (2023a). Basın duyurusu [Press release]. <https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/BasinDuyurusu/2023/basin-duyurusu-universitelerde-uzaktan-egitime-gecis.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu, (2023b). 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı bahar dönemi'ne ilişkin alınan yeni kararlar. [New decisions regarding the spring semester of the 2022-2023 academic year.] <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/yok-baskani-ozvar-2022-2023-egitim-ogretim-bahar-donemi-ne-iliskin-alinan-yeni-kararlari-acikladi.aspx>

Contributions of the Project Approach to Children's Science Process Skills According to Teachers' Views

Dr. Sara Kefi

Foça Municipality Children's House Manager-Türkiye

ORCID: 0009-0007-9503-0550

sarakefi@gmail.com

Abstract

In this study, it is aimed to examine the contributions provided by the project approach for children aged 4-6 to use scientific process skills in the context of teachers' views. The study was designed as a case study, one of the qualitative research methods. The study group was determined by purposive sampling. In this regard, five teachers working at the Foça Municipality Children's Home, where the researcher served as the manager, formed the working group. Interview technique was used as a data collection tool in the study. A demographic information form prepared by the researcher and semi-structured interview questions consisting of 9 questions for teachers developed by the researcher were used to determine the personal information of the teachers. Participating teachers were interviewed for an average of one hour each, and the interviews were recorded in writing with their permission. In addition, in the context of ensuring data diversity, quotations from the illustrative examples given by the teachers to the interview questions are included. To support these quotations, photographs of children's activities including samples from the explanations of the teachers were used. In order to ensure data integrity, teachers were asked to answer the interview questions based on the "trace project" they had recently implemented, and children's application photos were also included accordingly. The data of the study were analyzed by content analysis. The data of the study were analyzed by content analysis. The findings obtained at the end of the research indicate that teachers stated that the project approach provides very significant contributions for children to use their scientific process skills. At the end of the study, suggestions were developed for preschool teachers, who are the planners and implementers of the preschool education program, to include the project approach in their programs in a planned and systematic way.

Keywords: Preschool education, Teacher, Project approach, Scientific process skills



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 251-273

Research Article

Received: 2023-08-29

Accepted: 2023-09-29

Suggested Citation

Kefi, S (2023). Contributions of the project approach to children's science process skills according to teachers' views, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 251-273. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1352040>

Extended Abstract

Problem: In the preschool period, children have a natural curiosity to discover and learn. In this period, children discover the environment they are in with great enthusiasm. One of the important features of the preschool education program of the Ministry of National Education [MEB] (2013a) is that learning by discovery is a priority. In addition, the effective acquisition of scientific process skills is emphasized in the preschool education program. In this context, the project approach emerges as an important catalyst, because qualifiedly prepared and implemented projects include all of these.

In many studies and literature, the positive contribution of the project approach to the versatile development areas of preschool children and the development of their science process skills has been revealed. However, no research has been found that directly addresses the views of preschool education teachers, who are the planners and implementers of the preschool education program, on the subject. The research was considered important in terms of eliminating this deficiency with the results obtained from the study, developing the necessary suggestions on this subject, and drawing attention to the enrichment of this subject with large-scale studies by other researchers.

From this point of view, the study aimed to examine the contribution of the project approach to the science process skills of 4-6 year old children in the context of teachers' views. For this purpose, the teachers whose opinions were consulted were asked to express their views on the "İz Project" that they were last involved in and carried out together. The main problem of the study can be expressed as "According to teachers' views, what are the contributions of the project approach to the science process skills of children aged 4-6?" and the sub-problems are as follows:

1. According to teachers' views, what are the contributions of the project approach to children's science process skills on the basis of the stages of the project approach?
2. According to teachers' views, what are the contributions of the project approach to children's prediction, observation, measurement, communication, experiment, data recording and inference skills?
3. According to teachers' views, what are the disadvantages of the project approach to children's science process skills?

Method: The study was designed as a case study, one of the qualitative research methods. The study group was determined by purposive sampling. In this regard, five teachers working at the Foça Municipality Children's Home, where the researcher served as the manager, formed the working group.

Interview technique was used as a data collection tool in the study. A demographic information form prepared by the researcher and semi-structured interview questions consisting of 3 questions for teachers developed by the researcher were used to determine the personal information of the teachers. Participating teachers were interviewed for an average of one hour each, and the interviews were recorded in writing with their permission.

In addition, in the context of ensuring data diversity, quotations from the illustrative examples given by the teachers to the interview questions are included. To support these quotations, photographs of children's activities including samples from the explanations of the teachers were used. In order to ensure data integrity, teachers were asked to answer the interview questions based on the "trace project" they had recently implemented, and children's application photos were also included accordingly.

The data of the study were analyzed by content analysis. In the first stage of the study, the data obtained from the teachers' explanations were first transferred to written text. Then, the data was read and possible codes were written as explanations on the relevant side of the data. Finally, it was determined under which theme the related codes obtained for each interview question would be collected.

Findings: The findings of this study, which was conducted to examine the contributions provided by the project approach for children aged 4-6 to use their scientific process skills, in the context of teachers' opinions, were obtained from a total of 3 questions.

It is seen that the teachers responded to the question "What are the contributions of the project approach stages on children's use of scientific process skills, Could you explain with examples why, how,

to what extend?" *Under three themes (research phase of the project, development (discovery) phase of the project, finalization phase of the project/presentation).* In the evaluation of the findings regarding this question, it shows that the teachers stated that all three stages of the project positively contribution children's use of all their scientific process skills.

In the evaluation of the findings obtained from the teachers' opinions regarding the questions "What are the *contributions* that the project approach provides for children to use their "prediction/observation/measurement/communication/data recording/experimental and deduction skills"? Can you explain one by one with examples?", *It is observed that teachers state that the project approach provides rich contributions for children to use all their scientific process skills.*

In the evaluation of teachers' opinions on the question "Are there any disadvantages of the Project Approach regarding children having the opportunity to use their science process skills? If so, what are they?" through content analysis, *It can be seen that the findings are collected under three themes: "the teacher's lack of training, the teacher's lack of frequent inclusion of projects in his/her program, and the administrators' failure to support teachers".*

Discussion: It is extremely important and necessary for children to be introduced to science in early childhood, to understand the workings of the world, to develop their scientific process skills, and thus to lay a solid foundation for their future science learning (Uludağ and Erkan, 2023; Saçkes, 2013). Project approach practices play an important role in providing children with opportunities to use scientific process skills. Katz (2010), who has implemented many project approach-based education for preschool children, points out that the project approach gives children the opportunity to use basic scientific process skills and thus science education can be provided.

This study was carried out to examine the contributions provided by the project approach for children aged 4-6 to use their scientific process skills, in the context of teachers' opinions. In the examination of the findings obtained regarding teachers' opinions, it has been observed that the project approach provides many significant contributions for children aged 4-6 to use their scientific process skills.

With planned and rich content programs to be prepared for an effective science education starting from pre-school education, it is aimed to provide children's active participation in the process, provision of hands-on experiences, development of positive attitudes towards science, better understanding of scientific concepts and the inclusion of knowledge and skills that will form the basis for future science learning and the development their scientific process skills for achieving these purposes (MEB, 2013a; İnan, 2011; Büyüktaşkapu, 2010; Ergin et al., 2005; Ergin et al., 2012; Conezio and French, 2002; Şahin et al., 2011; Greenfield, 2009; Mantzicopoulos et al., 2008). However, in the "validity and reliability study of the scale to determine the level of use of basic scientific process skills of preschool education teachers" conducted by Kefi and Çeliköz (2014) with the participation of 471 preschool teachers, it was concluded that most of the teachers felt inadequate in using scientific process skills. While the above-mentioned studies draw attention to the importance of using scientific process skills in the preschool period, the insufficiency of teachers in our country in this regard should be emphasized. In the current study, in the examination of the answers given by teachers to the question "Are there any disadvantages of the Project Approach regarding children having the opportunity to use their science process skills?", it has been seen that they express the necessity of preschool teachers to receive in-service training on using scientific process skills.

Considering the importance of developing children's scientific process skills starting from preschool education, it is seen that a preschool education program that includes the project approach can provide important contributions for children to use their scientific process skills. Many studies reveal that the implementation of educational programs based on the project approach in pre-school education positively supports and develops children's scientific process skills (Kefi, 2023; Kefi, 2017; İnan, 2009; İnan et al., 2010; Helm and Katz, 2001; Morris, 2004; Eybel, 2003; Altun and Demirtaş, 2013; Curtis, 2002; Can et al., 2017; Aral et al., 2010; Nelson 2017; Şahin et al., 2011; Turpin, 2000; Wong et al., 2010; Yüceliyigit and Aral, 2017; Beneke and Ostrosky, 2009; Gallick, 2010; Helm and Gronlund 2000; HelmandKatz, 2001; Katz, 2010; Kefi, 2017; Nelson, 2017; Metin et al., (2023). The results of the research conducted both at home and abroad listed above are parallel to the results of the this research. Namely,

the results of the above research studies reveal that projects positively affect and develop children's science process skills. In the findings of the this study, teachers' opinions were that the project approach provided many contributions for children aged 4-6 to use their scientific process skills. Although the findings of the research are limited to the opinions of five teachers, this finding is compatible with the literature and the results of the research mentioned above.

The stages of the projects provide opportunities for children to define problems, develop solutions, design and present them, question, examine, explore relationships and solve problems, analyze the information they obtain and share their findings with their peers (Chambers et al., 2016; Aslan and Köksal-Akyol, 2006; Bell, 2010; Tezel et al., 2003; Helm and Katz 2001; Worth and Grollman, 2003; Safaah et al., 2017; Clark, 2006). The findings obtained regarding the question "What are the effects of the project approach stages on children's use of science process skills, could you explain with examples in the context of why, how and to what extend?" are also parallel to those explained above regarding the project approach stages. In this research, it is seen that all of the teachers in the study group stated that the project approach stages are a very dynamic process, and that children often have the opportunity to apply scientific process skills in their inquiries about the project topic, starting from the first stage.

Bartan and Başal (2018) examined the methods and techniques used by pre-school education teachers while teaching scientific process skills, and found that a majority of the teachers used the demonstration and experiment method while giving scientific process skills, while some of them used case study and out-of-class trips. When the findings were examined, it was seen that teachers had insufficiency in using different, contemporary methods and techniques. In the evaluated of the answers given by the teachers to the first question of this study, It was observed that they stated that in order to include the project approach in their training programs in line with its stages, a qualified training should be received and that they would be able to take the project approach into their plans more and implement it by being sufficiently equipped.

Katz (1994) has stated that the children participating in the project studies are active in processes such as drawing, writing, reading, observation, record-keeping, meeting with experts and field trips, and that they present the information they collect in this process through activities such as graphs, diagrams, tables, drawings and designs. In the current study, it can be said that the children who participated in the project, in the examples and application photos explaining the entire process given by the teachers within the scope of the "trace project", had the opportunity to actively use their "deduction skills" many times by participating in the project as described above. It can also be thought that the fact that the teachers in the study group received training on using project approach and scientific process skills had an effect on this result.

Conclusion: The findings of this research and the results of the research conducted at home and abroad mentioned throughout the study have revealed that the project approach makes a positive contribution to the scientific process skills of preschool children. However, if preschool teachers, who are the planners and implementers of the preschool education program, can include the project approach in their programs in a planned, systematic and effective way, children will be provided with many contributions to use their scientific process skills. Otherwise, these findings will be limited to the research conducted. Based on this point, suggestions for teachers have been developed below.

Suggestions: In order to provide rich contributions for children to use their scientific process skills with the project approach, the equipment of preschool education teachers should be increased by participating in in-service training on the project approach. Teachers should receive in-service training on the use of scientific process skills in preschool education. Relevant units of the Ministry of Education and universities should work together to ensure that teachers widely include project approach practices in the preschool education program.

Öğretmen Görüşlerine Göre Proje Yaklaşımının Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Katkıları

Dr. Sara Kefi

Foça Belediyesi Çocuk Evi Müdürü, İzmir, Türkiye

ORCID: 0009-0007-9503-0550

sarakefi@gmail.com

Özet

Bu çalışmada; proje yaklaşımının, 4-6 yaş grubu çocukların bilimsel süreç becerilerine katkılarının öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case studies) olarak desenlenmiştir. Çalışma grubu amaçlı örneklem seçimi ile belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacının yönetici olarak görev yaptığı Foça Belediyesi Çocuk Evinde görev yapan beş öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak, görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmenlere yönelik 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenler ile ortalama birer saat görüşme yapılmış izinleri doğrultusunda görüşmeler yazılı olarak kaydedilmiştir. Ayrıca veri çeşitliliğinin sağlanması bağlamında öğretmenlerin görüşme sorularına verdiği açıklayıcı örneklerden alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılar desteklemek için öğretmenlerin örnek açıklamalarını kapsayan çocukların etkinlik fotoğraflarından yararlanılmıştır. Veri bütünlüğünün sağlanması amacıyla öğretmenlerin görüşme sorularına, en son uyguladıkları "iz projesi" üzerinden yanıt vermeleri istenmiş, çocukların uygulama fotoğraflarına da bu doğrultuda yer verilmiştir. Çalışmanın verileri, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, proje yaklaşımı çocukların bilimsel süreç becerilerine çok önemli katkılar sağlamaktadır. Bu sonuca göre okulöncesi eğitim programının planlayıcısı ve uygulayıcısı olan okulöncesi öğretmenlerinin programlarına proje yaklaşımını planlı ve sistemli bir şekilde dahil etmeleri önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Okulöncesi eğitim, Öğretmen, Proje yaklaşımı, Bilimsel süreç becerileri.



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 251-273

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-08-29
Kabul: 2023-09-09

Önerilen Atıf

Kefi, S. (2023). Öğretmen görüşlerine göre proje yaklaşımının çocukların bilimsel süreç becerilerine katkıları, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14 (5), 251-273. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1352040>

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, çocukların yeni öğrenmelerinin yoğun olduğu bir dönemde gerçekleşen eğitsel faaliyetleri kapsar. Sonraki okul yılları ve hayat söz konusu yeni öğrenmelerden çok etkilenir. Bu yüzden eğitim kapsamında bilgi üretilen bir alan olarak ortaya çıkmış ve gelişimini sürdürmektedir (Toprakçı, 2016). Alanın gelişiminin önemli çabalarından en önemlisi okul öncesi eğitimin niteliğini artırıcı, onun öğelerini temele alan bilimsel çalışmalardır. Okulöncesi dönemde çocuklar keşfetmek ve öğrenmek için doğal bir merak içindedir. Bu dönemde çocuklar büyük bir heves ile içinde bulundukları çevreyi keşfederler. Ancak çocuğun içinde bulunduğu çevreyi nasıl ve ne kadar keşfedip bilgiyi yapılandırabileceği, çocuğun çevresinin ne kadar destekleyici olduğu ile ilgilidir. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013a), okulöncesi eğitim programının önemli özelliklerinden birisi, keşfederek öğrenmenin öncelikli olmasıdır. Çocuğun öğrenme sürecine etkin katılımı, öğrendiklerini farklı durumlara transfer edebilmesi ve yeri geldiğinde bu bilgiyi kullanabilmesi önemlidir. Keşfederek öğrenmenin önemli olduğu okulöncesi eğitim programı çocuğun, çevresinde olanları fark etmesini, merak ettiği konulara ilişkin sorular sormasını, araştırmasını, keşfetmesini ve oynayarak öğrenmesini teşvik eder. Ayrıca okulöncesi eğitim programında bilimsel süreç becerilerinin etkin bir şekilde kazandırılması vurgulanmaktadır (MEB, 2013a). Bu bağlamda proje yaklaşımı önemli bir katalizör olarak karşımıza çıkmaktadır, çünkü nitelikli hazırlanıp uygulanan projeler tüm bunları içinde barındırmaktadır.

Gürkan (2010), proje yaklaşımını şöyle tanımlamaktadır; günlük yaşama yönelik sorular üzerinde disiplinler arası çalışmayı içeren, bu sırada çocukların ilgi ve merakları doğrultusunda çalışmalar yürüttükleri bir süreçtir. Öğretmen ise rehber ve provokatör rolünü üstlenerek sürecin ürün veya sunumlarla sonuçlanmasını destekler. Tuğrul, (2002) ise proje yaklaşımını; çocukların sorularına cevap arama süreci ve çocukların, sorularına yanıt ararken, yaratıcı düşünmeyi, bilimsel düşünerek problem çözme, çeşitli şekillerde daha çok soru sormayı ve bu sayede düşüncelerini örgütlemeyi öğrendikleri bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bıçakçı ve Gürsoy, (2010), proje yaklaşımına dayalı eğitimin, diğer eğitim modellerinden farklı olarak çocuğun öğrenmeye motive olmasını sağladığı üzerine dikkat çekmektedir.

Temel vd., (2003), ise projeyi uygulayacak olan grubun, yaş ve gelişim özellikleri ile birlikte genel ilgi ve merakları doğrultusunda belirlenen bir konunun derinlemesine araştırılmasının yapıldığı bir yaklaşım olarak açıklamaktadır. Bu yaklaşım ile çocukların bilimsel yöntemleri kullanarak bir ürün ortaya koyduğunu ve böylece geleceğin bilim insanlarının temellerinin de atılmış olduğunu vurgulamaktadırlar. Katz, (2010)' e göre nitelikli hazırlanmış bir proje sırasında, öğrenciler pasif alıcı değil, aktif bir şekilde sorumluluk alarak araştırma sorularını belirler, insiyatif alarak soruların yanıtlarına ulaşmak için veri toplarlar, raporlaştırırlar ve sonuca ulaşırlar. Yani çocuklar merak ettikleri sorulara yanıt ararken doğal olarak bilimsel süreç becerilerini kullanırlar. Proje yaklaşımı çocukların kendilerine özgü bir tarzda çalışmalarına ve kendi bilgilerini yapılandırmalarına fırsat verir. Çocuklar proje sürecinde kendi çalışmalarını planlama, araştırma ve ürün oluşturmada kendi öğrenmelerinden sorumludurlar (Saban, 2002). Proje yaklaşımının bu doğal süreci, çocukların kendi bilgilerini yapılandırmalarına ve bilimsel süreç becerilerine katkı adına sayısız fırsat sağlamaktadır. Aktamış ve Ergin, (2008)'e göre bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı bireysel ve toplumsal sorunları fark edebilmesi, bu sorunları tanımlayabilmesi ve bu problemlere çözüm bulabilmesinin, bilimsel süreç becerilerini (BSB) kazanma ile ilişkili olduğu önemli görülmektedir.

Bu noktada okulöncesi eğitimde proje yaklaşımı uygulamaları değerli bir fırsat olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü proje yaklaşımı ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalar proje yaklaşımı uygulamalarının çocukların birçok alanda gelişimini desteklediğini göstermektedir bu alanlar; bilimsel süreç becerileri, problem çözme, kavram gelişimi, bilişsel gelişim, yaratıcılık ve bir çok gelişim alanı şeklinde özetlenebilir (Beneke et al., 2019; Chard, 2000; Can vd., 2017; Aslan ve Köksal-Akyol, 2006; Aral vd., 2013; Kogan, 2003; Kucharski et al., 2005; Güven vd., 2004; Tekbıyık ve Yalçın, 2013; Üstün ve Çakar, 2006; Bıçakçı ve Gürsoy, 2010; Chin and Kayavishi, 2002; Dizman ve Özaskan, 2010; Danyi et al., 2002; Gallick, 2000; Helm and Beneke, 2003; Katz, 1994; Şahin vd., 2011; Ho, 2001; Tuğrul ve Kefi, 2015; Kefi, 2011; Kefi vd., 2012; Şahin ve Yıldırım, 2006; Kim et al., 2021). Proje çalışmalarının iyi planlanması doğrultusunda gerçek yaşam deneyimleri ile çocukların araştırarak, tahmin ederek, ölçerek, iletişim kurarak, kısaca bilimsel süreç becerilerini aktif bir şekilde kullanarak, çevrelerindeki dünyayı keşfetmelerinde itici güç olduğu üzerinde ise önemle durulmaktadır (Katz, 2010; Katz and Chard, 2000).

Erken çocukluk döneminde her çocuğun dünyası merak ve heyecan ile doludur (Yılmaz vd., 2018; Şimşek ve Çınar, 2012). Çocuklar tıpkı bilim insanları gibi inceleme ve araştırma yaparak öğrenirler, bu nedenle “genç bilim insanları” olarak adlandırılırlar (Arslan-Çiftçi vd., 2017). Bu doğrultuda okulöncesi eğitimde bilim eğitiminin hedefi, çocukların içinde yaşadığı dünya ile ilgili bilgi edinmesi ve bilgiyi edinirken kullanılacak yöntemleri öğrenmelerini desteklemek, böylece bilgilerin keşfedilmesi, değerlendirilmesi, gözden geçirilmesi ve bilimsel bilgiye olan doğal meraklarını besleyerek zenginleştirmek, sürdürmek (Klahr et al., 2011) ve bilimsel süreç becerilerini kullanmalarını desteklemektir. Bilimsel süreç becerileri, bireyin etrafından alacağı bilgiyi anlamlı hâle getirmesi ile karşılaşacağı problemler üzerinde düşünmesi ve bu problemlerin çözümünde kolaylaştırıcı bir rol oynayan beceriler bütünü olarak ifade edilmektedir. Bilimsel süreç becerileri, öğrencilerin somut deneyimler yoluyla yeni bilgiyi işlemeye olanak sağlayan becerilerdir (Lind, 2005).

Bilimsel süreç becerileri, temel ve bütünleştirilmiş olmak üzere iki grup olarak tanımlanmaktadır. Her ne kadar kaynaklarda farklı sıralamalar şeklinde yer almış olmakla birlikte temel süreç becerileri; gözlem, karşılaştırma, sınıflandırma, iletişim/veri kaydı, ölçme, deneme/deney, tahmin etme ve sonuç çıkarma süreçleri şeklinde sıralanırken, bütünleştirilmiş (birleştirilmiş) süreç becerileri ise; hipotez kurma ve test etme, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, deney düzenleme ve yapma, işlevsel tanımlama, verileri kaydetme, verileri işleme ve model oluşturma, yorumlama ve sonuç çıkarmayı kapsamaktadır (Çepni, 2005; Aydoğdu, 2014; Rezba et al., 2007; Padilla, 1990; Oslund, 1992; Greenfield et. al., 2009; Vitti and Torres, 2006; MEB, 2013b).

Temel ve bütünleştirilmiş olarak iki gruba ayrılan bilimsel süreç becerileri, aslında birbirinin devamı niteliğinde ve birbirleriyle önkoşul ilişkisi bulunan iki süreci ifade etmektedir. Temel süreç becerilerinin öğrenilmesi, bütünleştirilmiş süreç becerilerinin geliştirilmesi için ön koşuldur (Ergin vd., 2005). Temel bilimsel süreç becerileri erken çocukluk döneminden itibaren, çocukların fırsat buldukları her ortamda duyarlarını etkin olarak kullanmaları ile başlar ve bu dönemde çocuklar deneme yanılma yolu ile öğrenir, bilgiyi keşfeder, oluşturur ve problemler üzerinde düşünürler (Martin et al., 2005). Bu nedenle çocukların proje yaklaşımının doğal yapısı içinde bulunan araştırma ve keşfetme süreci ile temel bilimsel süreç becerilerini kazanabileceği bir eğitim ortamına girmeleri önemlidir.

Yukarıda değinilenler temelinde alanyazında, proje yaklaşımının okulöncesi dönem çocuklarının gelişim alanlarına ve onların bilimsel süreç becerilerinin gelişimine olan olumlu katkısı ortaya konmuştur. Ancak okulöncesi eğitim programının planlayıcısı ve uygulayıcısı olan okulöncesi eğitim öğretmenlerinin konu ile ilgili görüşlerinin direk olarak ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çalışmadan elde edilecek sonuçlar ile bu eksikliğin giderilmesi, bu konuda gerekli önerilerin geliştirilmesi ve bu konunun diğer araştırmacılar tarafından büyük çaplı çalışmalar ile zenginleştirilmesine dikkat çekmesi açısından araştırma önemli görülmüştür.

Bu noktadan hareket ile çalışmada proje yaklaşımının, 4-6 yaş grubu çocukların bilimsel süreç becerilerine katkılarının *öğretmen görüşleri* bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç için görüşüne başvuru alan öğretmenlerin, en son birlikte dahil olup yürüttükleri “iz projesi” üzerinden görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Araştırmanın temel problemi, “Öğretmen görüşlerine göre proje yaklaşımının, 4-6 yaş grubu çocukların bilimsel süreç becerilerine katkıları nelerdir?” şeklinde ifade edilebilirken alt problemleri ise şöyledir:

1. Öğretmen görüşlerine göre proje yaklaşımının çocukların bilimsel süreç becerilerine, proje yaklaşımının aşamaları temelinde, katkıları nelerdir?
2. Öğretmen görüşlerine göre proje yaklaşımının çocukların tahmin, gözlem, ölçüm, iletişim, deneme/deney, veri kaydetme ve sonuç çıkarma becerilerine katkıları nelerdir?
3. Öğretmen görüşlerine göre proje yaklaşımının çocukların bilimsel süreç becerilerine yönelik dezavantajları nelerdir?

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case studies) olarak desenlenmiştir. Durum çalışmaları bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. Çalışmada durum çalışmalarının aşamaları olan problemin ifadesi, araştırma alanına

girme, katılımcıların seçilmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi doğrultusunda bir süreç izlenmiştir (Büyüköztürk ve diğ. 2012).

2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu seçiminde araştırmanın aşamalarını dikkate alarak amaçlı örneklem seçimi yoluna gidilmiştir. Amaçsal örnekleme (purposive/purposeful sampling), çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların (information-rich cases) seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk ve diğ. 2012). Bu doğrultuda araştırmacının yönetici olarak görev yaptığı Foça Belediyesi Çocuk Evinde görev yapan beş öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler çalışmanın başında sayısal olarak kodlanmıştır. Ö1, Okulöncesi öğretmenliği lisans mezunu, Ö2,3,4, çocuk gelişimi ve eğitimi lisans mezunu, Ö5, çocuk gelişimi ön lisans mezunudur. Ö1, on altı senelik deneyime, Ö2, sekiz senelik deneyime, Ö3, üç senelik deneyime, Ö4, on senelik deneyime, Ö5 ise 30 yıllık deneyime sahiptir. Ö1 ve Ö3, beş yaş grubu öğretmeni, Ö2. ve Ö5, altı yaş grubu öğretmeni, Ö4. dört yaş grubu öğretmenidir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tümü, proje yaklaşımı ve bilimsel süreç becerileri ile ilgili hizmet içi eğitim almıştır.

3. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanma aşamasında ölçme değerlendirme ve okulöncesi eğitim alanında görev yapan iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Daha sonra soruların anlaşılabilirliği ve amaca uygunluğunu test etmek için farklı bir kurumda görev yapan üç öğretmen ile pilot görüşme yapılmış ve görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Böylece öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren bir form ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için 3 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Katılımcı öğretmenler ile ortalama birer saat görüşme yapılmış izinleri doğrultusunda görüşmeler yazılı olarak kaydedilmiştir.

Ayrıca veri çeşitliliğinin sağlanması bağlamında öğretmenlerin görüşme sorularına verdiği açıklayıcı örneklerden alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntıları desteklemek için öğretmenlerin örnek açıklamalarını kapsayan çocukların etkinlik fotoğraflarından yararlanılmıştır. Veri bütünlüğünün sağlanması amacıyla öğretmenlerin görüşme sorularına, en son uyguladıkları “iz projesi” üzerinden yanıt vermeleri istenmiş, çocukların uygulama fotoğraflarına da bu doğrultuda yer verilmiştir. Fotoğraflar örnekleri veren öğretmenlerin kendileri tarafından seçilmiştir.

Araştırmanın planlama, veri toplama, analiz ve raporlama süreçlerinde etik ilke ve kurallara uyulmuştur. Çalışmaya katılacak öğretmenler ile bir ön görüşme yapılmış, çalışmaya gönüllü katılım konusunda fikirleri alınmıştır. Çalışmada kendileri ile yapılacak görüşmelerde anlattıklarının yazıya geçirilerek kaydedileceği ve doğrudan alıntılara yer verileceği ifade edilerek bu konudaki izinleri tek tek yazılı olarak alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin verdikleri örnekleri destekleyen çocukların çalışmalarına ait fotoğrafların çalışmada yer alması ile ilgili ailelerinden de gerekli izinler yazılı olarak alınmıştır. Yaptıkları çalışmalara dair fotoğraflarının çalışmada yer alması için çocuklardan da izin alınmıştır.

4. Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi literatürde, görüşme sürecinde toplanan verilerin birbiri ile benzerlikleri doğrultusunda belirli temalar altında bir araya getirilerek düzenli bir şekilde sunulması olarak tanımlanır (Aydın, 2015). Analitik bir yaklaşım olan içerik analizi veya yazım analizi (kaydedilmiş görüşmelerin yazıya çevirimi de içerir) ile görüşme sorularının analizi de yapılabilir (Büyüköztürk vd., 2012).

Çalışmanın ilk aşamasında öğretmenlerin anlatımlarından elde edilen veriler öncelikle yazılı metne aktarılmıştır. İkinci aşamasında araştırmacı kodlamaya başlamadan önce yazılı metin verilerini okumuş, daha sonra verileri tekrar okuyarak olası kodları verinin ilgili tarafına açıklama şeklinde yazmıştır. Üçüncü aşamada ise her görüşme sorusu için elde edilen birbirleriyle ilgili kodların hangi tema altında toplanacağı belirlenmiştir. Kodlama ve temaların belirlenmesi sürecinde nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesinden destek alınarak araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır.

Araştırmalarda görüşme ile ayrıntılı ve derinlemesine veri toplanması, toplanan verilerin raporlaştırılması, görüşülenden doğrudan alıntılara yer verilmesi, kodlama sürecinde birden fazla araştırmacının birlikte çalışması geçerlilik için yapılan çalışmalar olarak değerlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada görüşme yoluyla veriler ayrıntılı ve derinlemesine toplanmış, uzman bir öğretim üyesinden ikinci bir görüş alınarak kodlar ve temalar oluşturulmuş, bulgular kısmında ise öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış, alıntıları destekleyen çocukların uygulama fotoğraflarına yer verilerek çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3., Ö4., Ö5., şeklinde kodlar verilmiştir.

Çalışmada iç geçerliği sağlamak için “katılımcıların söylediklerinin ve yaptıklarının yanlış anlaşılma ihtimalini, gözlediğiniz şey üzerindeki yanlılığı ortadan kaldırmanın en önemli yollarından biri (Maxwell, 2018) olan katılımcı teyidi kullanılmıştır.

Maxwell (2018)’e göre, “katılımcı teyidi”, çalışmalarda iç geçerliği sağlamak için katılımcıların söylediklerinin ve yaptıklarının yanlış anlaşılma ihtimalini ve gözlenen şey üzerindeki yanlılığı ortadan kaldırmanın en önemli yollarından biridir. Bu çalışmada öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler analiz edildikten sonra çalışma grubundaki öğretmenlere sunulmuş, elde edilen bulgular tartışılmış ve bazı kısımlar yeniden düzenlenmiştir.

BULGULAR

Proje yaklaşımının, 4-6 yaş grubu çocukların bilimsel süreç becerilerine katkılarının öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın bulguları her bir görüşme sorusu ayrı ayrı ele alınarak aşağıda ayrıntılı bir şekilde tablolar ile açıklanmıştır.

1. Öğretmen Görüşlerine Göre Proje Yaklaşımının Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine, Proje Yaklaşımının Aşamaları Temelinde, Katkısı

Tablo 1, incelendiğinde öğretmenlerin çocukların bilimsel süreç becerilerini kullanmalarında proje yaklaşımı aşamalarının etkisi kapsamında üç tema altında yanıt verdikleri görülmektedir. Yapılan içerik analizi sonrasında her bir temanın kapsamında projenin aşamalarının tümüne gönderme yapan kodlar olduğu görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin örnek açıklamalarını fotoğraf 1-5 ile de destekledikleri görülmektedir.

Tablo 1. Çocukların bilimsel süreç becerilerine, proje yaklaşımı aşamalarının katkısına ilişkin kodlar

Tema	Bilimsel Süreç Becerileri	Kodlar
Projenin Araştırma Aşaması	Bilimsel Süreç Becerilerinin tümü (Tahmin Gözlem Ölçüm İletişim Deneme/Deney Veri Kaydı Sonuç Çıkarma)	- Çok sayıda araştırma yapma fırsatı - Aileleri ile birlikte araştırma ve üretme fırsatı - Çocukların kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda keşfetmesi - Beyin fırtınası temelinde kavram ağı oluşturma - Kısa süreli ve uzun süreli gözlemler ile sorgulama fırsatı - Araştırdıkları ve topladıklarını analiz etme - Yakın çevresindeki ve tanıdık materyalleri inceleme - Birçok duyu organını kullanarak keşfetme fırsatı
Projenin Geliştirilme (Keşif aşaması)	Bilimsel Süreç Becerilerinin tümü (Tahmin Gözlem Ölçüm İletişim Deneme/Deney Veri Kaydı Sonuç Çıkarma)	- Bilimsel süreç becerilerinin hepsini kullanabileceği çok sayıda soruya yanıt arama fırsatı - Ebeveynleri, öğretmenleri ve akranları ile kapsamlı iletişim kurma - Merak ettikleri sorulara yönelik kapsamlı alan gezileri yapma fırsatı - Çok sayıda deney yapma fırsatı - Çocukların proje konusu ile ilgili kendi potansiyelleri doğrultusunda araştırma, sorgulama, sonuç çıkarma fırsatı bulması
Projenin Sonlandırılması Aşaması(sunum)	Bilimsel Süreç Becerilerinin tümü (Tahmin Gözlem Ölçüm İletişim Deneme/Deney Veri Kaydı Sonuç Çıkarma)	- Çocukların tüm proje sürecinde yaptıklarını yeniden gözden geçirme fırsatı - Ailelerine proje sürecinde yaptıklarını sunma fırsatı - Proje ile ilgili çok fazla deneyim edindikleri için istekle ürün oluşturma fırsatı - Çocukların kendi öğrenmelerinde üstlendikleri rolü somut olarak görme fırsatı - Etkin bir şekilde merak ettikleri soruların sonucuna ulaşma fırsatı - Proje ile ilgili birçok şeyi sınıflandırma ve karşılaştırma fırsatı

Tablo 1 de gösterilen proje aşamaları temelinde çocukların bilimsel süreç becerilerine katkıları biçimleyen kodları somutlayan katılımcı ifadeleri her bir aşama temelinde şöyledir:

1.1. Araştırma aşaması; Ö1. Projenin ilk aşaması olan araştırma aşamasında, proje konusuna onların ilgi ve merakları doğrultusunda karar veriyoruz. Örneğin; İz Projesine onların merakları doğrultusunda karar verdik. Araştırma aşamasında çocuklar birçok bilimsel süreç becerisini kullanma fırsatı buldu. Çünkü aileleri ile iz konusunda araştırma, inceleme, gezi gözlem vb. etkinlikleri yaptılar. Bunları sınıfta anlatarak birbirlerine sundular. Böylece iletişim, sunum ve gözlem becerisini kullanma fırsatı buldular. İz ile ilgili evden getirdiklerinin, sunumlarını yaparak veri kaydetme becerisini kullandılar. Alan gezisi yaparak "bahçemizde hangi izler vardır" sorusunu araştırırken gözlem, veri kaydı, iletişim becerilerini kullanma fırsatları oldu. Proje sürecinde araştırmak istedikleri birçok soru ürettikler. Ve bu sorular üzerine kapsamlı araştırma yaptılar. Bu sorular İz Projesi ile ilgili neleri bildiği, neleri öğrenmek istedikleri ile ilgili bilgileri verdi. Bu bağlamda çocuklar aktif olarak bilimsel süreç becerilerini kullanma fırsatı buldular (Fotoğraf,4).



Fotoğraf 4

1.2. Geliştirme Aşaması; Ö1. Projenin geliştirme yani keşif aşaması çocukların bütün bilimsel süreç becerilerini çok sayıda kullanmasına fırsat oluşturuyor. Çünkü çocukların merak ettiği sorular bilimsel süreç becerilerini kullanarak araştırılıyor. Örneğin; "bilyeyi yüksekten bıraktınca hangisinde (kum, un, su ve hamur) izi kalır, sorusuna çocuklar cevap ararken önce tahmin yaptılar, sonra kum, un, su ve hamur üzerine bilyeyi yüksekten bırakarak denediler, ölçtüler, karşılaştırdılar, veri kaydı yaptılar ve sonuç çıkardılar.



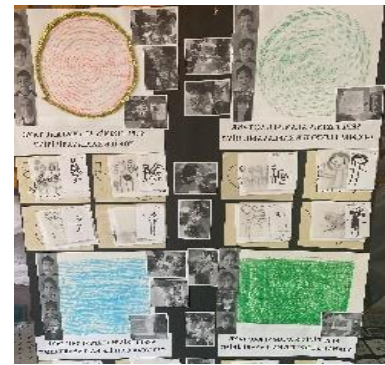
Fotoğraf 2

Geliştirme aşamasında çocukların merak ettikleri tüm sorulara bütün bilimsel süreç becerileri kullanarak cevap arandığından çocuklar diğer aşamalara göre BSB'leri çok daha fazla kullanma fırsatı bulabiliyor (Fotoğraf,2,5).



Fotoğraf 5

Ö4. Benzer şekilde; "sepetimin izinin alanını kaç lego top ile kaplayabilirim, kumaşıma boyalı su, yağlı su ve içme suyu damlatırsam kurduğunda iz kalır mı, birleştirdiğimiz el izlerimiz kaç ritim çubuğu uzunluğundadır" sorularına yanıt ararken, tüm gelişim alanları ile ilgili becerilere birçok kez kullanma fırsatı buldular. Alan gezisi olarak planladığım Emniyet Müdürlüğü gezisinde; "polisler nelerin izini alırlar, kriminal de izler nasıl incelenir, polisler olay yerinde izleri karıştırmamak için neler yaparlar" sorularının yanıtını yine tüm gözlem, veri kaydı, sonuç çıkarma, iletişim, deney/deneme becerilerini kullanarak buldular. Böylece birçok kez bilimsel süreç becerilerini kullanma fırsatı yakaladılar (Fotoğraf,3).



Fotoğraf 3

1.3. Sonlandırma Sunum Aşaması; Ö4. Çocukların bilimsel süreç becerilerini çok farklı şekillerde kullanma fırsatını sunuyor. Örneğin; sunum aşaması için ürettiğimiz İz Hikayesi, iz ile ilgili sanat

etkinliklerimiz, İz Projesinde yaptığımız her etkinliğin belgelenmiş olması, iz ile ilgili üç boyutlu ürün ortaya koyma (tüm sınıf okul girişindeki betona ellerinin izini çıkardı), iz proje sergimizin ailelere sunumu, bu sunuma yönelik aktarma çalışması vb. iz projemiz sürecinde keşfedilenlerin ve öğretilenlerin proje sürecine yönelik web oluşturulması, tüm bunlardan birçok kez tahmin, gözlem, ölçüm, veri kaydı, sonuç çıkarma gibi becerileri aktif bir şekilde kullanma fırsatı buldular (Fotoğraf-1).



Fotoğraf-1

Ö5. Proje sürecinin tamamı derinlemesine bir araştırmayı ve keşfetmeyi içerdiğinden, çocuklar merak içinde sürece katılıyorlar. Kendi yapılarında var olan araştırma duygusunu bilimsel süreç becerilerini kullanarak rahatça ortaya çıkarıyorlar. İz projemizde de çocuklar çok sayıda merak ettiği soruya bilimsel süreç becerilerini kullanarak yanıt arama fırsatı buldular.

2. Öğretmen Görüşlerine Göre Proje Yaklaşımının Çocukların Tahmin, Gözlem, Ölçüm, İletişim, Deneme/Deney, Veri Kaydetme ve Sonuç Çıkarma Becerilerine Katkıları

2.1. Çocukların "Tahmin Becerisine" Katkıları

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin, proje yaklaşımının, çocukların "tahmin becerisine" katkılarını beş kodla biçimlendirdiği görülmektedir. Genel olarak öğretmen cevaplarına bakıldığında öğretmenlerin proje yaklaşımının çocukların tahmin becerisine" katkı adına birçok fırsat sağladığını ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 2. Proje yaklaşımının, çocukların "tahmin becerisine" katkıları ile ilgili kodlar

Tema	Kodlar
Tahmin	Çocukların merak ettikleri sorulara yönelik tahminde bulunma imkânı
Becerisi	Yapılacak etkinlik ile ilgili her çocuğa tahminde bulunma fırsatı
	Çocukların tahminlerini ve sonuçlarını sembol çizimler, işaretler ile ifade etme fırsatı
	Çocukların tahminlerini test edebilme imkânı
	Çocukların kendi tahminlerinin doğruluğunun kontrolü için "sıralama, sınıflama, karşılaştırma yapma olanağı

Katılımcı öğretmenler proje yaklaşımının, çocukların "tahmin becerisine" katkıları nasıl sağladığını şu şekilde ifade ederek açıklamıştır.

Ö4. Projenin başlangıç aşamasında çocuklara "iz ile ilgili neler merak ediyorsunuz" sorusu yöneltildiğinde cevap olarak "dumanın izi olur mu, yangın sönerken izi kalır mı" gibi cevaplar aldım. Buna bağlı olarak "ateşin izi var mıdır" sorusuna çocuklar ile ortak olarak karar verdik.



Fotoğraf 6



Fotoğraf 9

Bu sorunun tahminini yapmak için çocuklar meraklandılar ve heyecanlandılar. Bu da onların ilgisini çekip, dikkatini toplamaya fırsat sağladı. Her çocuk bireysel olarak tahminde bulunma fırsatı buldu. Birbirlerinin tahminleri hakkında yorum yaparak kendilerini özgün biçimde ifade ettiler (Fotoğraf-6, 9).

Ö2. Tahminle ilgili başka bir örnek verecek olursam "yukarıdan bıraktığım bozuk param, hangisinde iz bırakır" sorusunu çocuklara sorarak resimlerle oluşturduğum tablo da çocuklar tahminlerini bireysel olarak çizip işaretlediler. Böylece çocuklar kendi tahminlerini görsel olarak sonuçla karşılaştırma fırsatı buldular (Fotoğraf-7, 8).



Fotoğraf 7



Fotoğraf 8

Bu sorunun tahminini yapmak için çocuklar meraklandılar ve heyecanlandılar. Bu da onların ilgisini çekip, dikkatini toplamaya fırsat sağladı. Her çocuk bireysel olarak tahminde bulunma fırsatı buldu. Birbirlerinin

tahminleri hakkında yorum yaparak kendilerini özgün biçimde ifade ettiler(fotoğraf,6.9).

2.2.Çocukların “Gözlem Becerisine” Katkıları

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin, proje yaklaşımının, çocukların “gözlem becerisine” katkılarını beş kodla biçimlendirdiği görülmektedir.

Tablo 3. Proje yaklaşımının, çocukların “gözlem becerisine” katkıları ile ilgili kodlar

Tema	Alt Temalar
Gözlem	Çocukların anlık gözlem yapabileceği fırsatlar
Becerisi	Uzun süreli gözlemler için çocukların verilerini gün gün ya da saat saat kaydedebile fırsatı Birden fazla duyu organını kullanarak gözlem yapma imkânı Çocukların başlattığı, sorguladığı ya da ilgi duyduğu şeyler hakkında gözlem yapma fırsatı Çocukların gözlemlediği olay veya nesneleri özelliklerine göre sınıflama, karşılaştırma yapabilme olanağı

Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin proje yaklaşımının çocukların “gözlem becerisine” katkı için anlık veya uzun süreli birçok gözlem yapma fırsatı sağladığını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcı öğretmen Ö1., proje yaklaşımının, çocukların “gözlem becerisine” katkıya yönelik nasıl fırsat sağladığını verdiği örnek ile açıklamaktadır.

Ö1. İz projesinde uyguladığım iki sorudan oluşan gözlem sürecini örnek olarak açıklamak istiyorum. Birinci soruyu kısa süreli gözlem, ikinci soruyu uzun süreli gözlem olarak çocuklar uygulama fırsatı buldu. Bu soruların gözlemini yaparken çocuklar tüm duyarlarını kullandılar.



Fotoğraf 10



Fotoğraf 11

İlk olarak çocuklara “**yağmur suyunun izi var mıdır**” sorusunun yanıtı kısa süreli gözlem yaparak ulaşma imkanları oldu. Yakın çevrede bulunan toprak, kumaş, naylon poşet, ayna ve kâğıt gibi materyalleri yağın yağmurun altına koydular ve materyalleri yağmur suyunun altında gözlemleyerek başlattıkları, sorguladıkları ve ilgi duydukları şeyler ile ilgili kapsamlı gözlem yapma fırsatı yakaladılar (Fotoğraf-10,11).

İkinci aşama da “**yağmur suyunun izi kuruyunca kaybolur mu**” sorusunun yanıtına uzun süreli gözlem ile ulaşmaya çalıştılar. Bu da çocukların belli zaman aralıklarıyla birkaç saat “izin çıkıp çıkmadığını veya kaybolmadığını” gözlemlemelerine fırsat sağladı.



Fotoğraf 12



Fotoğraf 13

Böylece çocuklara gözlemlediği olayı veya materyalleri özelliklerine göre sınıflama, karşılaştırma yapabilme imkânı tanıdı (Fotoğraf-12,13).

2.3.Çocukların “Ölçme Becerisine” Katkıları

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin, proje yaklaşımının, çocukların “ölçme becerisine” katkılarını dört kodla biçimlendirdiği görülmektedir.

Tablo 4. Proje yaklaşımının, çocukların “ölçme becerisine” katkıları ile ilgili kodlar

Tema	Alt Temalar
Ölçme	Sınıftaki her çocuğun ölçüm yapabilme fırsatı
Becerisi	Sınıftaki her çocuğun Standart olmayan ölçüm aletlerini kullanabilme fırsatı Çocukların yapmış oldukları ölçümlerine yönelik sayısal ifadeleri kullanabilme fırsatı Ölçüm sonuçlarına dayalı olarak her çocuğun grafik oluşturma sürecine katılımı

Genel olarak öğretmen cevaplarına ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin proje yaklaşımının çocukların “ölçüm becerisine” katkı için çok çeşitli fırsat sağladığını ifade ettikleri görülmektedir.

Katılımcı Ö2. proje yaklaşımının, çocukların “ölçüm becerisine” katkıları nasıl sağladığını aşağıda verdiği örnek ile şu şekilde ifade etmiştir.

Ö2., Projenin tüm aşamalarını planlı olarak uyguladığımızda çocuklar daha aktif olup merakları uyanıp, standart olmayan bir ölçüm birimini (adım, karış, blok, kurdele vb.) kullanma fırsatı bulabilir. Örneğin, projenin gelişme aşamasında aile katılımı olarak çocukların evlerinde bir “oyun hamuruna mutfak aletlerinin izini çıkarıp” getirmelerini istedim.



Fotoğraf 14



Fotoğraf 15

Daha sonra sınıfımızda bulunan standart olmayan ölçüm aletlerinden “ataş, ponpon ve misket” ile ölçüm yapmalarına olanak sağladım. Mutfak aletlerinin izini ölçtükleri ataş, ponpon ve misket sonuçlarını sayısallaştırarak ağırlık, alan ve uzunluk olarak karşılaştırma imkânı buldular (Fotoğraf,14,15). Bu ölçümlerini bireysel olarak uyguladıkları için sayma ifadelerini kullanabilme fırsatını da elde ettiler. Ayrıca ölçüm sonuçlarına göre her çocuğun katılımı ile grafik oluşturduk, böylece ölçüm sonuçlarının grafik üzerinde somutlaştırılması sağlanmış oldu (Fotoğraf-14,15).

Ö3., Okulumuzun bahçesinde çocuklar farklı büyüklüklerdeki topları çamurun içine bulayıp taş zeminde zıplatarak izini çıkardılar. Bu deney/deneme de oyunsu süreç içinde eğlenerek öğrenip ölçüm yapma fırsatı buldular. Çıkan izleri sayarak grafik tablosuna işaretleme yaptılar.



Fotoğraf 16



Fotoğraf 17

Oluşturulan grafiğin çocuklarla beraber okunması/yorumlanması ve ölçüm sonuçlarına dayalı olarak her çocuğun grafik oluşturma sürecine katılımı sağlanmış oldu (Fotoğraf-16,17).

2.4.Çocukların “Deneme/Deney Becerisine” Katkıları

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin, proje yaklaşımının, çocukların “deneme/deney becerisine” katkıları dört kodla biçimlendirdiği görülmektedir.

Tablo 5. Proje yaklaşımının, çocukların “deneme/deney becerisine” katkıları ile ilgili kodlar

Tema	Alt Temalar
Deneme/Deney Yapma Becerisi	Proje ile ilgili çocukların merak ettikleri sorulara, deneyerek yanıt arama olanağı Çocukların doğrudan deneyimde bulunabileceği tanıdık materyaller ile deney yapma fırsatı Çocukların proje sürecinde birden fazla deneme/deney yapma imkânı Sonucu, çocukların günlük yaşamları ile ilişkilendirip, anlayabilecekleri deney/deneme yapma fırsatı

Tablo 5. değerlendirildiğinde öğretmenlerin proje yaklaşımının çocukların “deneme/deney becerisine” katkı için çok sayıda “deneme/deney” yapma fırsatı sağladığını belirttikleri görülmektedir.

Katılımcı öğretmenler Ö1 ve Ö2., proje yaklaşımının, çocukların “deneme/deney becerisine” katkısına yönelik sağlanan fırsatların neler olduğunu verdikleri örnek ile aşağıda açıklamaktadır.

Ö1., Proje sürecinde proje konusu ile ilgili çocukların merak ettikleri çok sayıda soruya deney/deneme yoluyla cevap bulma fırsatı sağlanıyor. Bu deneyler proje temasına uygun olan birçok tanıtık materyaller kullanılarak yapılıyor. Örneğin, çocukların günlük yaşamda kullandıkları pastel boya, keçeli kalem ve kurşun kalem ile yapılan **"hangi kalemimin izi silinince kaybolur"** sorusunu deneme yaparak uygulamalarına fırsat tanıdım.



Fotoğraf 18



Fotoğraf 19

Böylece çocuklar bireysel olarak kalemlerle deneme yapmış oldular. Önce hangi kalemlerin izinin silinince kaybolabileceğini tahmin ettiler, daha sonra kalemleri ile kâğıda çizimler yaptılar, bu çizimleri silmeye çalıştılar, hangisinin izinin kaldığını veri kaydı olarak işaretlediler, sonuç çıkararak tahminlerini test ettiler. Yani tüm bilimsel süreç becerilerini kullanarak deney yapma imkânı bulmuş oldular (Fotoğraf-18,19).

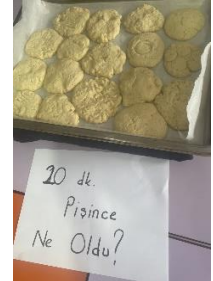
Ö2., Proje sürecinde çocuklar merak ettiklerini günlük yaşamları ile ilişkilendirip bu soruların cevaplarını ararlar. Örnek vermek gerekirse, **"kurabiyemin üzerindeki izler pişince ne olur"** sorusuna hep birlikte cevap aradık.



Fotoğraf 20



Fotoğraf 21



Fotoğraf 22

Bu soru çocukların evde de kullandığı bir beceri olduğu için, daha fazla fikir üretme imkânı buldular. Öğretmen rehberliğinde çocukların kurabiye yapmalarına, izler çıkarmalarına, pişirmelerine ve piştikten sonra kurabiyelerin üzerindeki izler ile ilgili sohbet edilmesine fırsat buldular. Böylece kurabiye deneyi sürecinde öğrencilerimin tüm bilimsel süreç becerilerini kullanma fırsatları (Fotoğraf-20,21,22).

2.5. Çocukların "Veri Kaydetme/Yorumlama Becerisine" Katkıları

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin, proje yaklaşımının, çocukların "veri kaydetme/yorumlama becerisine" katkılarını dört kodla biçimlendirdiği görülmektedir.

Tablo 6. Proje yaklaşımının, çocukların "veri kaydetme/yorumlama becerisine" katkıları ile ilgili kodlar

Tema	Alt Temalar
Veri kaydetme/ Yorumlama	Veri toplama aracı olarak çocukların "resim, fotoğraf, çizim, materyal, kamera" gibi araçları kullanma imkânı
Becerisi	Çocukların, elde edilen verilerden grafik veya tablo oluşturma, yorumlama imkânı Her çocuğun kendi verisini sözel ifadelerle yorumlayabilme fırsatı bulması Çocukların verilerinin "neden sonuç" ilişkilerini küçük gruplar ile tartışarak yorumlama imkânı

Tablo 6., incelendiğinde öğretmenlerin proje yaklaşımının çocukların "veri kaydetme/yorumlama" becerisine" katkı adına farklı şekillerde veri kaydetme fırsatı sağladığını belirttikleri gözlenmektedir.

Katılımcı Ö4., proje yaklaşımının, çocukların "veri kaydetme/yorumlama becerisine" katkılarının neler olduğunu şöyle ifade etmiştir:

Ö2., Bilimsel süreç becerilerinden veri kaydetme/yorumlama projenin tüm aşamalarında sıklıkla kullandığımız bir beceridir. Örneğin, **"okulumuzun bahçesinde ıslak paspasa bastığım ayakkabılarımla zıplayarak kaç çift iz bırakırım?"** sorusunu bireysel olarak uygulanıp bu süreçte elde ettikleri verileri grafiğe işaretleyerek kaydetmelerine fırsat verdim. Böylece her çocuk kendi verisini kaydederek sözel ifadelerle yorumlayarak, verilerin neden-sonuç ilişkilerini, arkadaşları ve öğretmenleri ile tartışarak kendini verilerini yorumlama fırsatı buldular. Süreç içinde uyguladıkları **"ıslak paspasa bastığında kaç tane iz çıktı, izler nasıl çıktı? izlere ne oldu"** gibi soruların yanıtlarını kapsamlı olarak rapor çizimleri ile kaydedip yorumladılar. Ayrıca çocukların yaptıkları deneye ait kaydettikleri verileri ile

ilgili onlarla sohbet ederek çocukların çizimlerini yorumlamalarına olanak verdim, çocukların bu yorumlarını veri kayıtlarının(çizimlerinin) yanlarına not aldım. İlerleyen zamanlarda bu yorumlarını tekrar onlara okudum. Sonuç olarak çocuklar süreci baştan sona tekrar ederek ve yaptıklarını hatırlayarak öğrendiklerini pekiştirme fırsatı buldular (Fotoğraf-23,25,24,26).



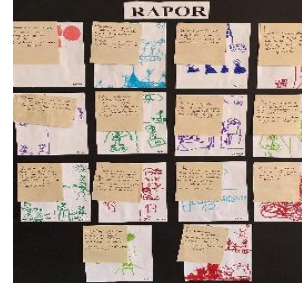
Fotoğraf 23



Fotoğraf 24



Fotoğraf 25



Fotoğraf 26

2.6. Çocukların "İletişim Becerisine" Katkıları

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin, proje yaklaşımının, çocukların "iletişim becerisine" katkılarını dört kodla biçimlendirdiği görülmektedir.

Tablo 7. Proje yaklaşımının, çocukların "iletişim becerisine" katkıları ile ilgili kodlar

Tema	Alt Temalar
İletişim Becerisi	Çocukların etkinlik sürecine ilişkin düşünce ve fikirlerini açıklaya bilme imkânı Çocukların evde hazırladığı çalışmaları, arkadaşlarına görsel ve sözlü olarak sunma fırsatı Proje sürecinde çocukların birbirleri ile iletişim kurarak şiir, tekerleme, hikâye vb. oluşturma fırsatı Etkinlik sürecinde bilimsel süreç becerilerini kullanırken çocukların birbirleri ile aktif iletişimde bulunma fırsatı

Tablo 7., değerlendirildiğinde öğretmenlerin proje yaklaşımının çocukların "iletişim becerisine" katkı adına sözel, bedensel, yazılı birçok fırsat sağladığını ifade ettikleri görülmektedir.

Katılımcı öğretmenler proje yaklaşımının, çocukların "iletişim becerisine" katkılarını belirtirken şunları söylemiştir: Ö5., Proje sürecinde çocuklar etkinlik sürecine ilişkin düşünce ve fikirlerini açıklayabilmek için çok çeşitli imkânlar yakalarlar. Örneğin **"iz Projesinde evde aileleri ile hazırladıkları albüm, afiş, hikâye kitabı, dergi vb."** çalışmaları arkadaşlarına sözlü olarak sunum yaparak, sözel iletişim ve akranlarından öğrenme fırsatı buldular (Fotoğraf,27,30).



Fotoğraf 27



Fotoğraf 30

Ö4., Proje kapsamında çocuklar özgün ürünler oluşturarak şiir, tekerleme, hikâye etkinlikleri oluşturma imkânı bulurlar. Örneğin, sınıftaki tüm materyalleri düzenleyerek uygun ortam hazırladım. Bu materyaller hakkında sohbeti başlatarak **"iz projesi ile ilgili keşfettiklerimizi"** beyin fırtınası yaparak hatırlamalarını destekledim. Daha sonra materyalleri kullanarak hikâyeyi başlattım ve her çocuk materyalleri kullanarak hikâyenin oluşmasına katkı da bulundu. Grup halinde yeni bir hikâye oluşturduk. Böylece çocukların kendi düşüncelerini ifade etmelerini proje süreci ile ilgili tekrarlar yaparak sonucu farklı yollarla açıklanmalarına fırsat yaratılmış oldu (Fotoğraf,28).

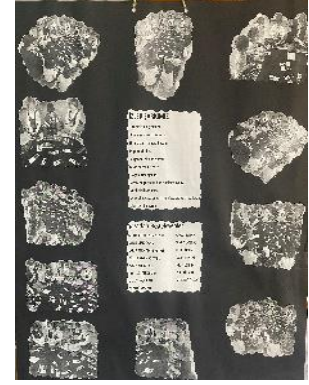


Fotoğraf 28

Ö3., Çocuklar proje sürecinde derinlemesine araştırma/uygulama yaptığı için iletişim becerisini etkin olarak kullanma fırsatı bulabiliyorlar. Buna örnek olarak müzik aletlerinden oluşturduğum ortam da **çocuklarla birlikte izler ile ilgili bir şarkı oluşturmak** için merak uyandırdım. Beyin fırtınası ile çocukların iz ile ilgili cümlelerini kayıt altına aldım. Çocuklar müzik aletlerini kullanarak yazdıkları şarkının bestesini oluşturdular.



Fotoğraf 29



Fotoğraf 31

Hep birlikte özgün olarak oluşturduğumuz şarkıyı söyledik. Bu etkinlik sonucunda belirli yorumlar yaparak fikir üretmeleri, grup halinde birbirlerinin fikirlerine saygı duyarak ortak bir ürün ortaya koyma fırsatı bulurlar (Fotoğraf,29,31).

2.7.Çocukların "Sonuç Çıkarma Becerisine" Katkıları

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin, proje yaklaşımının, çocukların "sonuç çıkarma becerisine" katkılarını dört kodla biçimlendirdiği görülmektedir.

Tablo 8. Proje yaklaşımının, çocukların "sonuç çıkarma becerisine" katkıları ile ilgili kodlar

Tema	Alt Temalar
Sonuç Çıkarma Becerisi	Çocukların sonuca yönelik kendi çıkarımlarını raporlama fırsatı Nesnelerin farklı özelliklerini somut olarak inceleyerek kendisinin sonuç çıkarma olanağı Çocukların sorularına yanıt aramaları için ailelerine, öğretmenlere, yetişkinlerle anket/sohbet vb. imkânı Etkinliklerin belgelenmesi ile çocukların daha etkin sonuç çıkarma fırsatı bulması Sorulara yanıt ararken tüm bilimsel süreç becerileri kullanıldığından çocukların yaşayarak sonuca ulaşma imkânı

Tablo 8'de öğretmenlerin cevapları incelendiğinde proje yaklaşımının çocukların "sonuç becerisine" katkı için tüm bilimsel süreç becerileri kullanıldığından çocukların yaşayarak aktif bir şekilde sonuca ulaşma imkânı sağladığını belirttikleri gözlenmektedir.

Katılımcı öğretmenler proje yaklaşımının, çocukların "sonuç çıkarma becerisine" katkıları şu şekilde belirtmiştir.

Ö5., Proje kapsamında sonuç çıkarma becerisinde bütün etkinlikler ve çalışmalar tekrar edilerek, **"neler keşfettik, izler ile ilgili hangi yeni kelimeleri öğrendik, neleri merak ediyorduk, neleri öğrendik, şimdi neleri biliyoruz"** gibi çocukların kendi seçtiği ve yaparak yaşayarak öğrendiği süreci değerlendirme fırsatı bulurlar. Örneğin, hazırladığım slaytlar ile proje aşamalarında yapılan tüm etkinlikleri çocuklarla birlikte izledik. Slaytı izlerken çocukların kendi yaptıklarını anlatmalarına fırsatlar verdim. Bunun sonucunda yürütülen etkinlik süreci içinde keşfettiklerini ifade etmeleri ve hatırlamaları sağlanır. Okul olarak yürütülen İz projesinde yapılan etkinlikler okul bahçesinde ailelere sergilenerek hem diğer sınıflardaki öğrencilere hem de arkadaşlarına yaptıkları çalışmaları sunma, anlatma ve tüm süreç ile ilgili sonuç çıkarma fırsatı buldular (Fotoğraf,34).



Fotoğraf 34

Ö2., Projenin geliştirme aşamasında yaptığımız kaynak kişi (polis memuru) çağırma ve emniyet müdürlüğüne yaptığımız gezi ile çocukların soru sorma, seçme, planlama, inceleme ve araştırma yapma becerilerini geliştirme imkânı sağlandı.



Fotoğraf 32



Fotoğraf 33



Fotoğraf 35

Proje yaklaşımının bir diğer artısı da anne babaların çocukların çalışmalarına olan ilgisidir. Örneğin

ebeveynlere yönelik hazırladığım **İz projesi ile ilgili sorulardan oluşan anketi ailelere gönderdim**. Aileler bu anketi çocuklarla birlikte cevaplandırıyor böylece çocuklar keyif aldıkları çalışmalarını değerlendirmelerine ve sonuç çıkarma fırsatı bulurlar (Fotoğraf,32,33,35).

3. Öğretmen Görüşlerine Göre Proje Yaklaşımının Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Yönelik dezavantajları Nelerdir?

Tablo 9., incelendiğinde öğretmenlerin, proje yaklaşımının çocukların bilimsel süreç becerilerine yönelik dezavantajları ile ilgili elde edilen bulgular üç tema altında ve beş kodla toplandığı görülmektedir.

Tema ve kodlar incelendiğinde öğretmenlerin bu soruya “proje yaklaşımının dezavantajlı yönleri şeklinde değil öğretmenlerin proje yaklaşımını uygulamadaki eksiklikleri şeklinde” yanıt verdikleri gözlenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre proje yaklaşımının çocukların bilimsel süreç becerilerini kullanma fırsatı bulmalarına ilişkin dezavantajlı yönleri, öğretmen bağlamında ele alınarak aşağıda örneklendirilerek açıklanmıştır.

Tablo 9. Proje yaklaşımının çocukların bilimsel süreç becerilerine yönelik dezavantajları

Tema	Alt Temalar
Öğretmenin Eğitim eksikliği	Öğretmenlerin proje yaklaşımı ile ilgili nitelikli eğitim almamış olması Öğretmenlerin projenin uygulanma aşamaları ile ilgili donanımlı olmaması
Öğretmenin Projeleri Programına Almaması	Öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerini kullanma ile ilgili eğitim almamış olması Öğretmenlerin her eğitim yılında planlı olarak programlarına proje almaması
Yöneticilerin Öğretmenleri Desteklememesi	Yöneticilerin öğretmenlerin proje uygulamalarına rehberlik etmemesi, destek olmama

Ö2. Proje yaklaşımının çocukların bilimsel süreç becerilerine katkı sağlayabilmesi için, öğretmenin **hem proje yaklaşımı hem de bilimsel süreç becerileri kullanımı ile ilgili eğitim almış olması gerekiyor**. Daha önce görev yaptığım okulda da proje yaklaşımı uygulanıyordu, ancak bu okulda uygulandığı gibi tüm aşamalarına dikkat edilerek uygulanmıyordu. Bu nedenle çocukların bilimsel süreç becerilerini kullanma fırsatı da çok fazla olmuyordu.

Ö1. MEB programında proje yaklaşımının kullanılması, bilimsel süreç becerilerinin kullanılması yer alıyor, ancak ben MEB’de çalışmama rağmen bu şekilde kapsamlı proje uygulayamadım. Çünkü yeterli donanımım yoktu. Bu nedenle proje yaklaşımı ile çocuklar bilimsel süreç becerilerini kullanabilme fırsatı olması için öğretmenin konu ile ilgili iyi bir eğitim alması gereklidir.

Ö5. Eğer öğretmen proje yaklaşımını eğitim programına planlı bir şekilde almaz ise çocukların projelerde bilimsel süreç becerilerini kullanma fırsatı olamaz. Burada öğretmene görev düşüyor. Çünkü proje uygulamaları pahalı ekipman gerektirmiyor. Sadece öğretmenin projeyi uygulama ve bilimsel süreç becerileri konusunda donanımlı olması gerekiyor.

Ö3. Okulöncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin de öğretmenlere proje uygulama konusunda yol gösterici destekleyici olması gerekiyor. Daha önce görev yaptığım iki kurumda ben böyle bir destek göremedim çünkü yönetici kendisi de konuya hâkim değildi.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Erken çocuklukta bilim ile tanışmaları, çocukların dünyanın işleyişini anlamaları, bilimsel süreç becerilerini geliştirmeleri ve bu sayede gelecekteki bilim öğrenimlerine sağlam bir temel oluşturmak için son derece önemli ve gereklidir (Uludağ ve Erkan, 2023; Saçkes, 2013). Charlesworth and Lind, (2003)’e göre bilimsel süreç becerileri, bilimsel bilgiyi keşfetmesi ve araştırmalar yapması için çocuklara fırsatlar sağlanarak desteklendikleri, bilimin uygulanan bir parçasıdır. Yani ezberlenen bilgiler değil, bireye uygulamalarla kazandırılan becerilerdir. Proje yaklaşımı uygulamaları çocuklara tüm bu katkıları sağlamada önemli bir işlev üstlenmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik çok sayıda proje yaklaşımına dayalı eğitim uygulayan Katz (2010,) proje yaklaşımının çocukların temel bilimsel süreç becerilerini kullanmalarına

fırsat verdiğini ve bu sayede bilim eğitimi verilebileceğine dikkat çekmektedir. Aynı zamanda proje yaklaşımının aşamalarının takip edilerek nitelikli projelerin yürütülmesini de vurgulamaktadır (Helm and Katz 2001).

Bu çalışma proje yaklaşımının, 4-6 yaş grubu çocukların bilimsel süreç becerilerine katkılarının öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmen görüşlerine yönelik elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde, proje yaklaşımının, 4-6 yaş grubu çocukların bilimsel süreç becerilerine katkı adına çok sayıda zengin fırsatlar sağladığını göstermektedir.

Okulöncesi eğitimden itibaren etkili bir bilim eğitimi için hazırlanacak planlı ve zengin içerikli programlarla çocukların; sürece aktif katılımı, uygulamalı deneyimlerin sağlanması, bilime karşı olumlu tutum geliştirilmesi, bilimsel kavramların daha iyi anlaşılmasına ve geleceğin bilim öğrenimine temel oluşturacak bilgi ve becerilere yer verilmesi, bunun içinde onların bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2013a; İnan, 2011; Büyüktaşkapu, 2010; Ergin vd., 2005; Conezio and French, 2002; Şahin vd., 2011; Greenfield, 2009; Mantzicopoulos et al., 2008). Ancak Kefi ve Çeliköz (2014), tarafından 471 okulöncesi öğretmeninin katılımı ile gerçekleştirilen "okulöncesi eğitim öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerilerini kullanım düzeylerini belirleme ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması'nda" öğretmenlerin çoğunun bilimsel süreç becerilerini kullanma konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Yukarıda sözü edilen araştırmalarda okulöncesi dönemde bilimsel süreç becerilerinin kullanımının önemine dikkat çekildiğinde ülkemizde öğretmenlerin bu konuda ki eksiklerinin üzerinde durulması gerekir. Mevcut araştırmada "proje yaklaşımının çocukların bilimsel süreç becerilerine yönelik dezavantajları nelerdir?", sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, "okulöncesi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerini kullanma ile ilgili hizmet içi eğitim almalarının gerekliliğini" ifade ettikleri görülmüştür.

Okulöncesi eğitimden itibaren çocukların bilimsel süreç becerilerinin gelişiminin önemi göz önüne alındığında, proje yaklaşımının sistemli ve planlı bir şekilde yer aldığı bir okulöncesi eğitim programının, çocukların bilimsel süreç becerilerini kullanmalarına önemli katkılar sağlayabileceği görülmektedir. Yapılan çok sayıda araştırmada, okul öncesi eğitimde proje yaklaşımına dayalı eğitim programlarının uygulanmasının çocukların bilimsel süreç becerilerinin olumlu yönde desteklendiği ve geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Kefi, 2023; Kefi, 2017; İnan, 2009; İnan et al., 2010; Helm and Katz, 2001; Morris, 2004; Eybel, 2003; Altun ve Demirtaş, 2013; Curtis, 2002; Can vd., 2017; Aral vd., 2010; Nelson 2017; Şahin vd., 2011; Turpin, 2000; Wong vd., 2010; Yüceliyiğit ve Aral, 2017; Beneke and Ostrosky, 2009; Gallick, 2010; Helm and Gronlund 2000; Helm and Katz, 2001; Katz, 2010; Kefi, 2017; Nelson, 2017).

Chard (2000) öğretmenlerin çocuklar ile birlikte gerçekleştirdikleri proje çalışmalarının sonuçlarını değerlendirmek ve proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocuklar üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışma sonrasında, öğretmenlerin çocukların gelişim alanlarında olumlu değişimlerin olduğunu belirttiklerine dikkat çekmektedir. Yakın zamanda Metin vd., (2023) yaptıkları proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş çocuklarının bilişsel yetenek ve bilimsel süreç becerilerine etkisini araştırdığı çalışma sonunda uygulanan proje yaklaşımına dayalı eğitimin deney grubu çocukların lehine bilişsel yetenek ve bilimsel süreç becerileri üzerinde anlamlı bir farkın olduğu, deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında farklılığın anlamlı olmadığı ve uygulanan eğitimin etkisinin devam ettiği saptanmıştır. Okul öncesi dönemde çocuklar, dünya hakkında sorular sormak ve tıpkı bilim insanlarının yaptığı gibi sorulara yanıt bulmak için bilimsel süreç becerilerini kullanma ihtiyacı duyarlar (Anderson, 2012). Çocukların ilgi duydukları bir konu üzerinde derinlemesine araştırma yapmasını ve merak ettikleri sorulara yanıt aramasını içeren proje yaklaşımı, çocukların bu ihtiyacını gidermede önemli bir araç olarak görülebilir.

Yukarıda sıralanan gerek yurtiçi gerekse yurtdışında yapılan araştırmaların sonuçları ile mevcut araştırmanın sonuçları paralellik göstermektedir. Şöyle ki; yukarıdaki araştırmaların sonuçları projelerin çocukların bilimsel süreç becerilerini olumlu yönde etkilediğini ve geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmanın bulgularında da öğretmen görüşleri, proje yaklaşımının, 4-6 yaş grubu çocukların bilimsel süreç becerilerini kullanmalarına yönelik çok sayıda katkı sağladığı yönünde olmuştur. Araştırmanın bulguları her ne kadar beş öğretmenin görüşleri ile sınırlı olsa da bu bulgu literatürde ve yukarıda sözü edilen araştırma sonuçları ile uyumlu görülmektedir.

Projelerin aşamaları çocuklara problemleri tanımlama, çözüm geliştirme, tasarlama ve sunma,

sorgulama, inceleme, ilişkileri keşfetme ve problem çözme, elde ettiği bilgileri analiz etme ve bulguları akranlarıyla paylaşmaları için fırsatlar sunmaktadır (Chambers et al., 2016; Aslan ve Köksal-Akyol, 2006; Bell, 2010; Temel ve diğ., 2003; Helm and Katz, 2001). Bilimsel süreç becerileri çocukların günlük çalışmalarını kapsamalı ve onların bilim deneyimlerine erişmelerini sağlamalıdır (Worth and Grollman, 2003). Safaah et al.,(2017)'e göre bilimsel süreç becerilerinin öğrenmede aktif olarak yer alması gerektiği ve aktif olarak yer alabilmesi için de öğrenme aşamalarının da bu şekilde tasarlanması gerekir. Böylece çocuklar bu fırsatları değerlendirerek sürece aktif katılarak öğrenmeyi sağlayabilirler. Bu aktif tasarımda proje yaklaşımı uygulamalarına planlı bir şekilde yer verilmesi, çocukların bilimsel süreç becerilerini kullanma fırsatı bulmalarını olumlu etkileyebilir. Bu yaklaşım, derinlemesine araştırma ve doğrudan gözlemlere dayalıdır. Proje yaklaşımının tüm aşamaları dinamik süreçler içermektedir. Araştırılan konu hakkında kendi sorularını geliştirme, cevaplar hakkında tahminlerde bulunma, tahminlerini test etme, bulguları tartışma ve deneme-yanılma yoluyla kendi sorunlarını çözmek için çok sayıda uygulama yapmayı içermektedir (Clark, 2006). Araştırmada ele alınan "çocukların bilimsel süreç becerilerini kullanmalarında proje yaklaşımı aşamalarının katkısı nelerdir, neden, niçin, nasıl, ne kadar bağlamında örneklendirerek açıklar mısınız", sorusuna yönelik elde edilen bulgular da yukarıda proje yaklaşımı aşamalarına ilişkin açıklananlar ile paralellik göstermektedir. Bu araştırmada çalışma grubundaki öğretmenlerin tümünün, proje yaklaşımı aşamalarının oldukça dinamik bir süreç olduğunu, ilk aşamadan itibaren çocukların proje konusu ile ilgili sorgulamalarında çok kez bilimsel süreç becerilerini uygulama fırsatı bulduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Bredenkamp (2015), küçük çocukların doğuştan meraklı ve incelemeye eğilimli olmalarının onların bilim kavramlarını ve bilimsel süreç becerilerini otomatik olarak geliştirebileceği anlamına gelmeyeceğini, çocukların bu becerileri kazanmaları için uygun hazırlanan programlara ve bu programı uygulayacak öğretmenlere ihtiyaç olduğunu altını çizmektedir. Bartan ve Başal, (2018), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, bilimsel süreç becerilerini verirken kullandıkları yöntem teknikleri incelediği araştırmasında, öğretmenlerin büyük bir bölümünün bilimsel süreç becerilerini verirken gösterip yaptırma ve deney yöntemini, bir kısmının ise örnek olay ve sınıf dışı gezileri kullandıkları sonucunu elde etmiştir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin farklı, çağdaş yöntem ve teknikleri kullanmada eksik kaldıkları görülmüştür. Kildan ve Pektaş (2009), ise erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amacı ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde fen ve doğa ile ilgili kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri sıralamalarını istemiş ve çalışmaya katılan öğretmenlerden sadece % 9,62' si proje çalışmalarına yer verdiğini görmüşlerdir. Bunun üzerine araştırmacılar öğretmenlerin, proje yaklaşımına eğitim programlarında yetersiz olarak yer verdikleri sonucunu elde etmişlerdir. Bu çalışmanın birinci sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde; *"proje yaklaşımını, aşamaları doğrultusunda eğitim programlarına dahil edebilmeleri için, nitelikli bir eğitim alınması gerektiğini ve bu sayede yeterli donanımına sahip olarak proje yaklaşımını planlarına daha fazla alıp uygulayabileceklerini"* ifade ettikleri görülmüştür.

Katz (1994), proje çalışmalarına katılan çocukların çizim, yazma, okuma, gözlem, kayıt tutma, uzmanlarla görüşme ve alan gezileri gibi süreçlerde aktif olduklarını ve bu süreçte topladıkları bilgiyi grafikler, şemalar, tablolar, çizimler, tasarımlar gibi etkinlikler yoluyla ortaya koyduklarını ifade etmektedir. Mevcut araştırmada da öğretmenlerin "iz projesi" kapsamında verdikleri tüm süreci açıklayıcı örnekler de ve uygulama fotoğraflarında projeye katılan çocukların yukarıda tanımlanan şekilde projeye katılarak, aktif bir şekilde çok kez "tahmin, gözlem, ölçüm, iletişim, veri kaydı, deneme/deney ve sonuç çıkarma becerilerini" kullanma fırsatı buldukları söylenebilir. Bu sonucun elde edilmesinde çalışma grubundaki öğretmenlerin, proje yaklaşımı ve bilimsel süreç becerilerini kullanma ile ilgili eğitim almış olmalarının etkisi olduğu da düşünülebilir.

Bu araştırmanın bulguları ve çalışmanın genelinde sözü edilen yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmaların sonuçları, proje yaklaşımının okulöncesi çocukların bilimsel süreç becerilerine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur. Ancak okulöncesi eğitim programının planlayıcısı ve uygulayıcısı olan okulöncesi öğretmenleri programlarına proje yaklaşımını planlı ve sistemli bir şekilde dahil edebilirlerse çocukların bilimsel süreç becerilerini kullanmalarına katkı sağlanabilecektir. Aksi durumda bu bulgular yapılan araştırmalarla sınırlı kalacaktır. Bu noktadan hareket ile aşağıda öğretmenlere yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Proje yaklaşımı ile çocukların bilimsel süreç becerilerini kullanmalarına zengin fırsatların sağlanabilmesi için, okulöncesi eğitim öğretmenlerinin proje yaklaşımı ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılarak donanımlarının artırılması,

Okulöncesi eğitimde bilimsel süreç becerilerinin kullanılması ile ilgili öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarının sağlanması,

Okulöncesi eğitim programında öğretmenlerin yaygın olarak proje yaklaşımı uygulamalarına yer vermeleri için MEB ve üniversitelerin ilgili birimlerinin birlikte çalışması, önerilebilir.

Etik Beyan

Araştırmanın tüm aşamalarında etik ilke ve kurallara uyulmuştur. "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden" hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Arslan Çiftçi, H., Uyanık Balat, G. & Akman, B. (2017). Okul öncesi rekabet ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4.
- Anderson, S. (2012). *Math and science investigations*. Lewisville, NC: Gryphon House, Inc.
- Aktamış, H. & Ergin, Ö. (2008). The effect of scientific process skills education on students' scientific creativity, science attitudes and academic achievements. *Asia Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9 (1).4. http://www.ied.edu.hk/apfslt/v9_issue1/.
- Aslan, D., & Köksal Akyol, A. (2006). Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, (1)6, 87-105.
- Aydın S. (2015). Olgu bilim araştırmaları, Metin, M. (Ed.) *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Aydoğdu, B. (2014). Bilimsel süreç becerileri. Ş. S. Anagün ve Duban, N. (Ed.), *Fen bilimleri öğretimi* (87- 113). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aral et al., (2010). The influence of project-based curricula on sixyear-old preschoolers' conceptual development. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(8), 1073-1079. Doi:10.2224/sbp.2010.38.8.1073.
- Aral et al., (2013). Parent involvement activities based on project approach in pre- school education. *International Journal of Social Sciences and Education*, 3,4. <http://ijsse.com/sites/default/files/issues/2013/v3i4/papers/Paper-5.pdf>
- Akman, B., Üstün, E. & Güler, T. (2003). 6 yaşındaki çocukların bilim süreçlerini kullanma yetenekleri (6 yaş çocuklarda bilimsel süreç becerilerini kullanma). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24, 11-14.
- Altun, E., & Demirtaş, V. (2013). Effectiveness of science and scientists teaching program prepared for children age 6. *Mehmet Akif Ersoy University, Journal of Education Faculty*, 27, (67)- 97.
- Büyüktaşkapu, S. (2010). Bilimsel süreç becerileri. B. Akman, G. Uyanık- Balat & T. Güler (Eds.). *Okul öncesi dönemde fen eğitim içinde* (19-62). Ankara: Pegem Akademi.
- Bartan, M. & Başal, H. A. (2018). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin bilimsel süreçbecerilerine ilişkin görüşleri ve sınıf içi uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 1938-1959. DOI:10.17240/aibuefd.2018.18.41844-430543.
- Bıçakçı, M. Y. (2009). Proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş çocuklarının gelişim alanlarına etkisinin incelenmesi. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü], Ankara.
- Bıçakçı, M. & Gürsoy, F. (2010). Proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş çocuklarının gelişimine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (1), 307-316. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49066/626062>.
- Bredenkamp, S. (2015). Çocuklara araştırma yapmayı ve problem çözmeyi öğretme: Matematik, bilim ve teknoloji. (S. Güçhan Özgül, K. Avcı ve M. Saçkes, Çev.). H. Z. İnan & T. İnan (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar* (ss. 412-445). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Beneke, S. J., Ostrosky, M. M., & Katz, L. G. (2019). The project approach for all learners: *A hands on guide*. Paul H.

Brookes Publishing Co.

- Beneke, S. & Ostrosky, M.M. (2009). Teacher views of the efficacy of incorporating the Project approach into classroom practice with diverse learning. *Early Childhood Research and Practice*, 11(1).
<http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/ostrosky.html>.
- Büyükoztürk vd., (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 11. Basım, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bell, R. L. (2008). *Teaching the nature of science through process skills: Activities for grades 3-8*. United States of America: Peraon Education, Inc.
- Bell, S. (2010). Project- based learning for the 21st. Century: Skills for the future. *The Cleaning House on Early Education and Parenting*, (83), 39-43.
- Chard, S. C. (2000). *The Challenges and the Reward: A Study of Teachers Undertaking Their First Projects*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470872.pdf>.
- Can, B., Yıldız-Demirtaş, V. & Altun, E. (2017). The effect of project-based science education programme on scientific process skills and conceptions of Kindergarten students. *Journal of Baltic Science Education*. 16 (3).
- Chin, C. & Kayalvizhi, G. (2002). Posing problems for open investigations: What questions do pupils ask *Research in Science & Technology Education*, 20 (2), 269-287.
- Conezio, K. & French, L. (2002). Science in the preschool classroom: capitalizing on children's fascination with the everyday world to foster language and literacy development. *Young Children*, 57(5), 12-18.
- Chambers, B., Cheung, A. C., & Slavin, R. E. (2016). Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review. *Educational Research Review*, 18, 88-111.
- Clark, A. M. (2006). Changing classroom practice to include the project approach. *Early Childhood Research & Practice*, 8(2), 2.
- Charlesworth, R., & Lind, K. K. (2003). *Math and science for children* (4th ed.). Albany, NY: Delmar.
- Çabuk, B. & Haktanır, G. (2010). What should be learned in Kindergarten? *A project approach example*, 2(2), 2550-2555.
[doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.371](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.371).
- Çepni, S. (2005). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (3 b.). Pegem Yayıncılık.
- Curtis, D., (2002). The Power of projects. *Educational leadership*, 6(1):50-53.
- Dizman-Özaslan, H. (2010). Proje yaklaşımına dayalı eğitimin anasınıfına devam eden çocukların okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü],
<http://hdl.handle.net/20.500.12575/34466>.
- Danyi, D. et al. (2002). The apple project. *Early Childhood Research & Practice*, 4(2), 1-19.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471908.pdf>.
- Eybel, N. (2003) Young Investigators: The project approach in the early years. *Childhood Education*, 79 (3): 183,
- Ergin, Ö, Şahin-Pekmez, E. & Öngel-Erdal, S. (2005). Kuramdan uygulamaya deney yoluyla fen öğretimi. Kanyılmaz Matbaası.
- French, L. (2004). Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.004>
- Greenfield, et al., (2009). Science in the preschool classroom: A programmatic research agenda to improve science readiness. *Early Education and Development*, 20(2), 238-264.
- Gürkan, T., (2010). Proje yaklaşımı, R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* (pp. 29-79), Anı Yayıncılık.
- Gallick, B. (2000). The hairy head project. *Early Childhood Research Practice*, 2(2), 1-46.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446877.pdf>.
- Güven, Y., Zembat, R. & Şahin, F., (2004). Proje temelli eğitim ile kavram kazanımı, *Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı* 2, 483.
- Ho, R. (2001). Implementing project approach in hong kong preschool. *Salvation Army Child Care Services* (Hong Kong). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464732>.
- Helm, H.J., & Gronlund, G. (2000). Linking standard and engaged learning in the early years. *Early Childhood Research and Practice*, 2(1). <http://ecrp.uiuc.edu/v2n1/helm.html>.
- Helm, J.H. & Beneke, S. (2003). *The power of projects: meeting contemporary challenges in early childhood classrooms- strategies & solutions*. Teachers College Press, Columbia.
- Helm, J. H. & Katz, L. G. (2001). *Young Investigators: The Project approach in the early years*. New York: Teachers College Press.

- Helm, J.H., (2003). *Project approach catalog 4: Literacy and Project work by the Project Approach Study Group. Look! See How They are Learning*, J. H. Helm (Ed.) *Early Childhood and Parenting Collaborative*, Urbana: University of Illinois, 28.
- İnan, H. Z. (2009). Science education in preschool: How to assimilate the Reggio Emilia pedagogy in a Turkish preschool. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching Education*, 10 (2), 1-12.
- İnan, H. Z., Trundle K. C. & Kantor. (2010). Understanding natural sciences education in a Reggio Emilia-inspired preschool. *Journal Of Research In Science Teaching*, 40 (10), 1186-1208.
- İnan, H. Z. (2011). Teaching science process skills in kindergarten. Social and educational studies. *Energy Education Science & Technology Part*, 3(1), 47-64.
- Katz G., L. (2010). STEM in the early years, university of illinois at urbana-champaign, SEED Papers: Published Fall 2010. <http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/katz.html>.
- Katz, L. G. & Chard, S.C. (2000). *Engaging children's minds: the project approach*. (Second Edition). Stanmford: Ablex Publishing Corporation.
- Kogan, Y. (2003). A study of bones. ECRP, *Early Childhood Research & Practice*, 5(1). <https://ecrp.illinois.edu/v5n1/kogan.html>.
- Kefi, S. (2017). Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı uygulamalarının temel bilimsel süreç becerilerini kapsama durumunun incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1 (1). 3-18. DOI: 10.24130/eccd-jecs.19672017119.
- Kefi, S. (2011). Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı ile yapılmış bir uygulama örneği. II. *International Conference On New Trends In Education and Their Implications*, sözlü bildiri, 27-29 April, Antalya-Turkey" Siyasal Kitapevi, online kitap, 003., s.1-10, www.iconte.org.
- Kefi, S., Ocak, Ş. & Şahin, D., (2012). Roots project: A sample study by project approach, *III Uluslararası Okul öncesi Eğitim Kongresi. Sözlü Bildiri Kitabı*, 12-15 Eylül.
- Kefi S., & Çeliköz N. (2014). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerilerini kullanım düzeylerini belirleme ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Journal Of Research In Education And Teaching*, 3 (2). 345-363. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/37_kefi.pdf.
- Kefi, S. (2023). Supporting the use of basic scientific process skills with a project approach in preschool period: An action research. *Theory and Practice in Child Development*, 3(1), 86-118. <https://doi.org/10.46303/tpicd.2023.6>.
- Kucharski, G. A., Rust, J., O., & Ring, T., R. (2005). Evaluating of the ecological, futures and global (EFG) curriculum: A Poject based aproach. *Education*, 125 (4), 652.
- Kim, K. J., Yoon, J., & Han, M. K. (2021). Young chefs in the classroom: Promoting scientific process skills and healthy eating habits through an inquiry-based cooking Project. *International Journal of Early Years Education*, <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1892597>.
- Katz, L., G. (1994). The project approach. ERIC Digest. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL*. ED368509.
- Kıldan, O., & Pektaş, M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 113-127. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59520/855974>.
- Klahr, D., & Zimmerman, C. & Jirout, J. (2011). Educational Interventions to advance children's scientific thinking. *science* (New York, N.Y.). 333. 971-5. 10.1126/science.1204528.
- Lind, K. (2005). *Exploring science in early childhood education* (4th ed.). Clifton Park, NY: Tomson Delmar Learning.
- Maxwell, J. A. (2018). Nitel araştırma tasarımı: etkileşimli bir yaklaşım (M. Çevikbaş, Çev. Ed.). Nobel.
- Mantizicopolus, P., Patrick, H., & Samarapanguvan, A. (2008). Young children's motivational beliefs about learning science. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 378-394.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013a). *Okulöncesi eğitim programı*, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Metin, Ş. Aral, N., Uzun, H. & Karaca, N.H. (2023). The Effects of project approach-based education on cognitive abilities and scientific process skills of six-years children. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 52 (1), 71-98. DOI: 10.14812/cuefd.1079732.
- Martin, R., et al. (2005). *Teaching science for all children. An Inquiry Approach*. (Fourth edition). Boston, US: Pearson Education, Inc.
- Morris, M. (2004). Interacting in science in early chilhood-a project approach. *Teaching Science*, 50(3):11-14.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013b). *İlköğretim kurumları (İlkokullar ve ortaokullar) Fen bilimleri dersi* (3.,4.,5.,6.,7. ve 8. sınıflar) öğretim programı. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Nelson, D. (2017). What is shadow. <https://www.naeyc.org/resources/blog/whats-shadow>.
- Oslund, K. L. (1992). *Science porcess skills: Assessing hands-on student performance*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Padilla, M. J. (1990). *The science process skills*. Research matters to the science Teacher, 9004. <http://www.educ.sfu.ca/narstsite/publications/research/skill.htm>.
- Rezba, R. J. et al. (2007). *Learning and assessing: Science process skills* (5th ed.). USA: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Safaah, E. S., Muslim, M., & Liliawati, W. (2017). Teaching science process skills by using the 5- stage learning cycle in junior high school. *International Conference on Mathematics and Science Education*, 895, 2-7. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/895/1/012106/pdf>.
- Saçkes, M. (2013). Children's competencies in process skills in kindergarten and their impact on academic achievement in third grade. *Early Education and Development*, 24, 704-720. DOI: 10.1080/10409289.2012.715571.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Şahin, F. & Yıldırım, M. (2006). Okul öncesinde örnek olaya dayalı problem çözme ile ilgili bir araştırma. *I. Uluslararası Okul öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı – 30, Haziran-3 Temmuz 2004, I. cilt, s: 201-210*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Şahin, F., Güven, İ., & Yurdatapan, M. (2011). Proje tabanlı eğitim uygulamalarının okul öncesi çocuklarında bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 33, 157-176.
- Şimşek, N., & Çınar, Y. (2012). *Okul öncesi dönemde fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Anı.
- Tuğrul, B. & Kefi, S. (2015). Geleneksel çocuk oyun ve oyuncakları projesi: üç nesil oyun ile buluştu. Bildiri Numarası: 135 *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı, Bildiri kitabı, s.47*. 14-17 Mayıs, Eskişehir. <https://docplayer.biz.tr/15560110-I-turk-dunyasi-cocuk-oyun-ve-oyuncaklari-kurultayi.html>.
- Tuğrul, B. (2002). Proje yaklaşımının temel özellikleri. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(6-7), 71- 79.
- Tekbıyık A. & Yalçın F. (2013). Gems Tabanlı etkinliklerle desteklenen proje yaklaşımının okul öncesi eğitimde kavramsal gelişime etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 8(9).
- Temel, Z.F. vd. (2003). *Proje yaklaşımı ve program örnekleri*, Birinci Basım. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Toprakçı, E. (2016). *Eğitimbilim pedandragoji*. içinde Eğitimbilim Pedandragoji, 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi
- Turpin, T.J. (2000). A study of the effects of an integrated, activity-based science curriculum on student achievement, science process skills and science attitudes. Upon the science process skills of urban elementary students. *Journal of Education*. 37, 2.
- Uludağ, G., & Erkan, N. S. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarında etkinlikler içeren fen eğitimi programının 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 52-77. doi: 10.16986/HUJE.2020064760.
- Üstün, E., & Çakar, E. (2006). Proje yaklaşımının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal gelişimlerine ve öğrenme stillerine etkisinin incelenmesi. *I. Uluslararası Okul öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı- 30 Haziran-3 Temmuz 2004. I. cilt, s: 44-51*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Vitti, D., & Torres, A., (2006). Practicing science process skills at home: a handbook for parents. *Proceedings of NSTA conference*.
- Wong, F., et al. (2010). Applying technology to inquiry-based learning in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 37, 381-389.
- Worth, K., & Grollman, S. (2003). *Worms, shadows and whirlpools: science in the early childhood classroom*. Washington: National Science Foundation (ED 481 899).
- Yücelyiğit, S., & Aral, N. (2017). Bilim ve teknolojiye meraklı çocukların teknoloji kullanımlarının incelenmesi. 3 rd International Congress on Education, *Distance Education and Educational Technology*, 24-25 Kasım 2017, Özet Kitabı, 44-45.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G., İlkörücü-Şirin & Çepni, S. (2018). The effects of parent-involved science activities on basic science process skills of the children in the age group of 5-6. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 8(4), 879-903. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2018>.

Investigation of Primary School Curricula in the Context of Values Education

Dr. Veysel Göçer

Ministry of National Education -Türkiye

ORCID: 0000-0002-9242-6863

veysel092@gmail.com

Assist. Prof. Dr. Fatih Kaya

İnönü University - Türkiye

ORCID: 0000-0002-9011-8656.

Fatih.kaya@inonu.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to examine primary school curricula in the context of values education. Based on this purpose, the case study model, one of the qualitative research methods, was preferred in the research. The data sources of the research are the primary school curricula published on the official website of the Ministry of National Education in 2018, which were determined by criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. The data in the primary school curricula obtained from online platforms were analyzed with descriptive and content analysis techniques in the context of the research objectives. When the results of the research are examined in general terms, it is concluded that the values of respect, responsibility, scientificity and sensitivity are included more in primary school curricula compared to other values. In addition, it was observed that the program that included the most values in primary school curricula was the Life Sciences curriculum, followed by Turkish, Human Rights, Citizenship and Democracy, and Social Studies curricula, respectively. In addition, one of the remarkable results within the scope of the research is seen in the Mathematics and Religious Culture and Moral Knowledge curricula. In this context, when both curricula are examined, it is determined that values are given very little place compared to other curricula. As a matter of fact, a total of one value was included in the Mathematics curriculum and three values were included in the Religious Culture and Moral Knowledge curriculum. Looking at some striking results specific to primary school programs, it was seen that the Turkish curriculum included the value of respect the most and the value of aesthetics the least. In the Life Science curriculum, sensitivity value is given a lot of space, while values such as diligence, self-control, friendship, patience, patience, sharing and justice are given space only once. In addition, the Social Studies curriculum includes the value of sensitivity, the Science curriculum includes the value of scientificity, and the Human Rights, Citizenship and Democracy Curriculum includes the value of responsibility more than other values.

Keywords: Value, Values education, Primary school, Curriculum.



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 274-295

Research Article

Received: 2023-09-27

Accepted: 2023-10-14

Suggested Citation

Göçer, V. & Kaya, F. (2023). *In investigation of primary school curricula in the context of values education*, E-International Journal of Educational Research, 14 (5), 274-295. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1367295>

Extended Abstract

Problem: In Turkey, ten root values, the functions of these values, how to transfer them, their scope and importance are mentioned in the curriculum of each course. In addition, it is seen that value education is included implicitly or directly at every level of education and training, and studies are carried out on updating, acquiring and maintaining values (Kaya, 2021). In summary, today in Turkey, values education is given both implicitly and embedded in some courses, and is carried out directly through values included in the curriculum. In this context, primary school curriculum, which forms the basis of our research, also has an important place in terms of values education. Because the main role in value education belongs to the teacher and the school, along with the family. In this sense, after the family, the first environment where values are acquired and students' behaviors are shaped is the primary school stage. This is where the importance of the research comes from. When the literature is scanned; It is seen that there are many studies on values education and values in curriculum (Yıldırım & Turan, 2015; Sağlam & Genç, 2015; Artvinli & Bayar, 2018; Kurttaş, 2021; Taş, 2022; Kaya & Akpınar, 2022; Ekici & Yılmaz, 2022). In this context, it is seen that there is no study in the literature examining values education in primary school programs. Starting from this point, the research aimed to determine how values education is included in primary school curriculum. Within the framework of this purpose, the question "Which values are included in primary school curricula and to what extent?" constitutes the basic problem statement of the research.

Method: In this study, it is aimed to examine primary school curricula in the context of values education. In order to reach the stated purpose, document analysis was preferred as a method in the research. The data sources of the research consist of the documents related to the curricula published by the Ministry of National Education on its official web page. Among the curricula published by the Ministry of National Education, the primary school curricula determined by the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods in line with the aims of the research, constitute the primary school curricula. In the stated framework, among the curricula published in the research, the curricula belonging to the courses taught in primary school were included in the research process. The primary school teaching programmes determined by criterion sampling are as follows: Turkish (1-2-3-4th grade), Mathematics (1-2-3-4th grade), Life Science (1-2-3rd grade), Science (3-4th grade), Social Studies (4th grade), Foreign Language (2-3-4th grade), Religious Culture and Moral Knowledge (4th grade), Visual Arts (1-2-3-4th grade), Music (1-2-3-4th grade), Physical Education and Play (1-2-3-4th grade), Traffic Safety (4th grade) and Human Rights, Citizenship and Democracy (1-2-3-4th grade). The data of the research were collected in stages as follows: In the first stage of the research, obtaining the existing curricula, in the second stage, examining the primary school curricula, in the third stage, reporting the findings of the curricula examined in the context of values. The documents analysed in the research were analysed by descriptive and content analysis. In the research process, the data obtained as a result of examining the document contents of the curricula with a certain criterion were first analysed descriptively in accordance with the codes and themes created as a result of content analysis and then content analysis.

Findings (or Conclusions): This study aimed to make an evaluation of primary school curricula, which constitute the second stage of basic education, in the context of values education. For this purpose, firstly, the course distribution chart of 11 compulsory courses according to grades was prepared. On the other hand, the Foreign Language course was excluded from this evaluation in the study that takes values education as a criterion. The 11 compulsory courses were evaluated in the context of the outcomes in the curricula and the most emphasised values were coded based on these outcomes. When the results of the research are analysed in general, it is concluded that the values of respect, responsibility, scientificity and sensitivity are more emphasised in primary school curricula compared to other values. In addition, it was observed that the curriculum that included the most values among the primary school curricula was the Life Sciences curriculum, followed by Turkish, Human Rights, Citizenship and Democracy, and Social Studies curricula, respectively. In addition, one of the remarkable results of the research is seen in Mathematics and Religious Culture and Moral Knowledge curricula. In this context, when both curricula are examined, it is determined that values are given less space compared to other curricula. As a matter of fact, a total of one value is included in the Mathematics curriculum and three

values are included in the Religious Culture and Moral Knowledge Curriculum. This situation can be explained as arising from the structure of the course in the context of Mathematics. However, this is not an expected result in the context of Religious Culture and Moral Knowledge Course. In the Religious Culture and Moral Knowledge Course Curriculum, which was expected to include more values, it was determined that providing religious knowledge to students was more important. When we look at some remarkable results specific to primary school programmes, it is seen that the Turkish curriculum includes the value of respect the most and the value of aesthetics the least. In the Life Sciences curriculum, the value of sensitivity is given a lot of space, while values such as diligence, self-control, friendship, patience, sharing and justice are given space only once. In addition to these, it is seen that the Social Studies curriculum includes the value of sensitivity and the Science curriculum includes the value of scientificity.

Suggestions: After preschool, the lessons in primary school, which constitutes the main backbone of basic education, should be more value-oriented than the lessons in later compulsory education levels (secondary school-high school). Ensuring that values are taught at a young age can prevent disciplinary problems, which are the main basis of the deficiencies experienced in the acquisition of values at later educational levels.

In the study, it was determined that primary school curricula focus on certain values. It can be said that the fact that Turkey has received a large number of immigrants for various reasons in recent years has revealed the need for students to acquire universal values as well as the root values in the curricula. Considering this situation, it can be suggested that curricula should be constantly updated in the context of values.

In all the programs and literature examined, social and then universal value concepts come to the fore. However, there is another scope that [Toprakçı \(2021\)](#) underlines with his emphasis on individual values. The importance of the values of the individual, who is both the object and the tool of education, is understandable. In this context, it can be said that an understanding of education in which individual, national and universal values are harmonized should be a value shared by all societies in order to stop the rapid depletion of our planet, which we have not yet found a second and at the same time for build a materially and spiritually more livable life for everyone.

Değerler Eğitimi Bağlamında İlkokul Öğretim Programlarının İncelenmesi

Dr. Veysel Göçer

Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye

ORCID: 0000-0002-9242-6863

veysel092@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Fatih Kaya

İnönü Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0002-9011-8656.

Fatih.kaya@inonu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, değerler eğitimi bağlamında ilkökul öğretim programlarını incelemektir. Bu amaçtan hareketle araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın veri kaynakları, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılı nda resmi web sayfasında yayınlanmış olan ilkökul öğretim programları oluşturmaktadır. Araştırmada online platformlardan temin edilen ilkökul öğretim programlarındaki veriler, araştırmanın amaçları bağlamında betimsel ve içerik analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Genel anlamda araştırma sonuçlarına bakıldığında; saygı, sorumluluk, bilimsellik ve duyarlılık değerlerinin diğer değerlere kıyasla ilkökul öğretim programlarında daha fazla yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, ilkökul öğretim programları içerisinde, en fazla değere yer veren programın Hayat Bilgisi öğretim programı olduğu, bunu sırasıyla Türkçe, İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarının izlediği görülmüştür. Ayrıca araştırma kapsamında dikkat çekici sonuçlardan biri de Matematik ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarında görülmektedir. Bu bağlamda her iki programa da bakıldığında; diğer öğretim programlarına oranla değerlere çok az yer verildiği sonucunun ortaya çıktığı belirlenmiştir. Nitekim Matematik öğretim programında toplam bir, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında ise üç değere yer verilmiştir. İlkokul programları özelinde dikkat çeken bazı sonuçlara bakıldığında ise Türkçe öğretim programında; en fazla saygı değerine en az ise estetik değerine yer verildiği görülmüştür. Hayat Bilgisi öğretim programında dikkat çekici bir şekilde duyarlılık değerine çok fazla yer verilirken; çalışkanlık, öz denetim, dostluk, sabır, paylaşma ve adalet gibi değerlere birer defa yer verildiği ortaya çıkmaktadır. Bunların yanı sıra Sosyal Bilgiler öğretim programında; duyarlılık değerinin, Fen Bilgisi öğretim programında; bilimsellik değerinin, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programında sorumluluk değerinin diğer değerlere kıyasla daha fazla yer aldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değerler eğitimi, İlkokul, Öğretim programı



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 274-295

Araştırma Makalesi

277

Gönderim: 2023-09-27

Kabul: 2023-10-14

Önerilen Atıf

Göçer, V. & Kaya, F. (2023). Değerler eğitimi bağlamında ilkökul öğretim programlarının incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 274-295. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1367295>

GİRİŞ

İlk insandan günümüze insanlık, gündelik hayatını ve geleceğini düzene koymak amacıyla eğitim ve öğretim işleriyle meşgul olmuştur. Bu bağlamda insanoğlu, her dönemde en iyi eğitimi alma ve verme konusunu önemli görmüştür. Modern zamanlarda ise eğitim, doğrudan bireylerin sorunu olmaktan çıkmış ve devletlerin sorumluluk alanına girmiştir. Nitekim devletler, devamlılığını sağlayabilmek ve etkili yurttaşlara sahip olmak amacıyla eğitim kurumları inşa ederek, eğitim-öğretim işlerini planlama görevini üstlenmiştir. Eğitim ve öğretimin temel amacı bilgi kazandırmak, meslek edindirmek olsa da insan davranışının, karakterinin ve kişiliğinin oluşturulması sürecinde eğitim, asırlardır büyük öneme sahip olmuştur (Ulusoy, 2007). Nitekim bugün eğitim denilince yalnızca pratik veya teorik bilgi akla gelir. Oysa geçmişten bu yana eğitim; ahlak kurallarını, gelenekleri, sanatı, hukuku, diğer ifadeyle millî tarihi, millî kültürü, insanlık tarihini bünyesinde barındırır. Bu bağlamda eğitim; değerler dünyasını anlamamızı sağlar. Eğitimcinin rolü ise bu anlamayı kolaylaştırmak, yeni değerleri bizde tekrar tebarüz ettirerek onları tekrarlanan değer olmaktan kurtarmaktır. Kısacası, asıl işlevi, kültür yani değerler dünyasını yeni kuşaklara taşımaktır (Ülken, 1967).

İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilim ve teknoloji alanlarında yaşanan hızlı değişimler, başta eğitim kurumları olmak üzere; birey ve toplumun temel ihtiyaçlarının değişmesine öncülük etmiştir. Bu değişimlerin yanı sıra küreselleşmenin de büyük etkisi ile insanlık yeni bir çağa adım atmıştır. Bu yeni duruma ayak uydurabilmenin tek yolu ise şüphesiz nitelikli bir eğitimle mümkündür. Nitekim bugün her ülkenin eğitim sistemi; bir yandan bireylerin değişen dünyaya karşı donanımlı bir şekilde yetişmesine odaklanırken, diğer yandan da devletlerin devamlılığını sağlamaya odaklanmaktadır. Bu noktadan hareketle her toplum sürekliliğini sağlamak amacıyla değerlere ihtiyaç duyar ve bunu da eğitim aracılığıyla yapar. Bu açıdan bakıldığında değerler toplumda tutkal vazifesi gören tampon mekanizmalardır denilebilir. Çünkü hayat boyu alınan kararlar ve bu kararlar neticesinde gerçekleşen bütün davranışlar, sahip olunan değerler vasıtasıyla ortaya konulmaktadır. Nitekim "günlük hayatta farkında olmadan olumlu ya da olumsuz birçok değerlendirmede bulunuruz. İlk bakışta basit gibi görünen 'iyi', 'kötü' gibi nitelendirmelerimizin özünde oldukça karmaşık bir değerler mekanizması vardır" (Kurttaş, 2017). Bu değerler mekanizması bir toplumun "iyi" ve "kötü" algısını belirler. Bu noktada müfredat içerisindeki bazı dersler, paratoner görevi üstlenmektedir. Bunlardan biri de hiç şüphesiz "değer eğitimi" odaklı planlanan derslerdir. Çünkü bu dersler, günümüzde yalnızca toplumsal gereksinimleri karşılamakla kalmayıp aynı zamanda bireyin de gelişiminin temel dinamiklerini meydana getirmektedir. Geçmişten aldığı kültürel mirası, döneminin maddi ve manevi değer yargılarıyla harmanlayan bu dersler (Yurttaşlık Bilgisi, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler vb), ulusal ve evrensel değerlerle bir yandan ülkenin temel dinamiklerini oluştururken, diğer yandan da toplumsal ve kültürel kimliğiyle yoğrulan bireylerin gelişiminde temel dinamikleri oluştururlar (Kaya, 2023).

Kaşgarlı Mahmud'un "Dîvânü Lugâtî't-Türk" adlı eserinde; "değer, kıymet" manasında kullanılan ve eski Türkçe'de "teğir" kelimesine karşılık gelen (Kaşgarlı, 2013) değer; "ülkeden ülkeye, kültürden kültüre, bölgeden bölgeye, hatta kişiden kişiye" farklılık gösterir (Dönmez ve Akyol, 2017). Çünkü değerler insanların duygu, düşünce ve davranış biçimleriyle aynı zamanda toplumların kültürleriyle yakından ilgilidir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Benzer şekilde Cice ve Özgan (2017) değerleri; yerel ve evrensel kültür öğelerini içeren maddi ve manevi unsurlar olarak ifade etmiştir. Bu ifadeler, değerlerin içinde bulunduğu topluma göre şekillenen yapısını ortaya koymaktadır. Bu noktadan hareketle değere ilişkin tanımlamalara bakıldığında; Demircioğlu ve Tokdemir (2008), duyuşsal bir alan içerisinde eylem ve düşüncelerimizi etkileyen ve onlara yön veren aynı zihinsel olgu olarak tanımlamışlardır. Kalita (2015) değerleri, birey ve toplumun manevi faydası için istenilen davranışlar olarak tanımlarken; Tay ve Nalçacı (2020), hem bireyin hem de içinde bulunduğu toplumun karakter yapısını belirleyen temel ölçüt biçiminde ifade etmişlerdir. Birey ve toplum açısından büyük öneme sahip olan değer (Ekici, 2023); insan davranışlarının temel sebebini oluşturan, zihin dünyasında davranışları arzu edilen ya da edilmeyen olarak sınıflandıran ve içinde yaşanan toplumun inançlarından doğan eylemler olarak özetlenebilir (Kaya, 2021). Güngör (2010) değeri; "bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç ve inancın özel bir şekli olmakla birlikte ondan daha da yukarıda bir zihin organizasyonudur" şeklinde tarif etmiştir. Son ve farklı olarak Toprakçı (2021)'nın, bireysel değerler eklemesi ile değeri, maddi (doğaya dair) ve manevi (insana dair) içerikleri temelinde birbiriyle uyumlu olması gereken bireysel, ulusal ve evrensel değerler olarak üçlü bir sınıflandırmasından söz edilebilir

Değerler eğitiminin yaygın eğitim bağlamında tarihi çok eskilere dayanmasına rağmen, planlı ve düzenli olarak okullarda veya ders programlarında yer edinmesi çok eski değildir. Çünkü değer eğitimi; uzun bir zaman gündelik hayatın ayrılmaz bir parçası olarak, daha çok büyükler tarafından yeni nesillere; kültür, gelenek, örfler biçiminde aktarılmıştır. Sosyal ve teknolojik değişimler, eğitim alanında da etkili olmaya başlamış ve son yüzyıl ile birlikte değerler eğitimi daha planlı ve düzenli bir şekilde okullarda verilmeye başlanmıştır. Nitekim ülkemizde değerler eğitimi; uzun bir süre "Yurttaşlık, Vatandaşlık Bilgisi, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler" gibi derslerin içerisinde yürütülmeye devam etmiştir. Daha sonrasında ise bir süre farklı derslerin içerisinde örtük olarak yer alan değerler eğitimi; hem farklı derslerin içinde hem de bağımsız bir ders olarak programlarda yerini almıştır. Günümüzde değerler eğitimi, okullar eliyle yürütülmektedir. Bu yönüyle okullar, toplumun değerlerini yansıtan ve somutlaştıran, hem eğitim teorisinin hem de toplumda istenilen davranış uygulamalarının merkezidir (Kaya, 2023). Günümüzde değerlerin öğrencilere aktarımında aile ve öğretmen ile birlikte önemli unsurlardan biri (Halstead, 1996) de hiç şüphesiz okullar ve okullar eliyle planlanan öğretim programlarıdır.

21. yüzyılın başından itibaren bilimsel, sosyal, ekonomik ve kültürel pek çok alanda önemli gelişmeler meydana gelmiştir (Kırbaç, Kaya ve Özkul, 2023). Bu gelişmelerden en çok etkilenen alanlardan biri de şüphesiz eğitim olmuştur. Bu noktada eğitim sahası içerisinde yer alan; kurumlar, programlar, materyaller, öğretmen-öğrenci ilişkisi gibi pek çok konularda değişiklikler birbirini izlemiştir. Nitekim öğretim programlarının da çağın gereklerine göre tekrardan güncellenmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu bağlamda, ülkemizde değer eğitimi programları, özellikle 2000'li yıllardan sonra hız kazanmış ve değerlere; "Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" gibi derslerin yanı sıra, diğer öğretim programlarının içerisinde de örtük olarak yer verilmiştir. Ayrıca 2012'den itibaren müfredatta yer alan "yurttaşlık, demokrasi ve insan hakları" dersinde de doğrudan değerlere yer verilmektedir (Kaya, 2021). Diğer taraftan 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın müfredat yenileme çalışmaları kapsamında değerler eğitimi, öğretim programının temel felsefesi olmuş ve bu kapsamda, değerler eğitimi üzerine birtakım yenilikler yapılmıştır. Nitekim yeni programda; değerlerin derslerden, kazanımlardan ve konulardan kopuk olmaması gerektiği; öğrenciler için okul içinde ve okul dışında değerlere yönelik pratik fırsatların gerekliliği, değer aktarımında okul aile iş birliğinin önemi vurgulanmıştır. Bu kapsamda konuyla ilgili müfredat taranarak, öğrencilere aktarılacak istenen eğitim öğretim hedefleriyle ilişkilendirilmiş, milli, manevi ve evrensel on kök değer belirlenmiştir (Tali ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017). Ayrıca her dersin öğretim programında yer alan giriş bölümünde "Değerlerimiz" başlığı altında; on kök değerden, bu değerlerin işlevlerinden, nasıl aktarılacağından, kapsamından ve öneminden bahsedilmiştir. Bunların yanında değer eğitimine, eğitim öğretiminin her kademesinde, örtük veya doğrudan yer verildiği, değerlerin güncellenmesi, kazandırılması ve devamlılığı ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Kaya, 2021). Özetle Türkiye'de bugün değerler eğitimi, hem birtakım dersler içerisine yerleştirilmiş örtülü bir şekilde verilirken hem de öğretim programlarda yer alan doğrudan değerler eliyle yürütülmektedir. Bu bağlamda araştırmamızın temelini oluşturan ilkökul öğretim programları da değerler eğitimi açısından önemli bir yere sahiptir. Çünkü değer eğitiminde aile ile birlikte temel rol öğretmen ve okula aittir. Bu anlamda aileden sonra değerlerin ilk kazanıldığı ve öğrencilerin davranışlarının şekillendiği ortam ilkökul basamağıdır. Araştırmanın önemi de buradan gelmektedir.

Alan yazın tarandığında; öğretim programlarında değerler eğitimi ve değerler üzerine pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir (Yıldırım ve Turan, 2015; Sağlam ve Genç, 2015; Çalışkan ve Yıldırım, 2018; Artvinli ve Bayar, 2018; Kurttaş, 2021; Yıldırım ve Çalışkan, 2022; Taş, 2022; Kaya ve Akpınar, 2022; Ekici ve Yılmaz, 2022). Bu bağlamda alan yazında değerler eğitimi bağlamında ilkökul öğretim programlarının incelenmesine yönelik herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada, ilkökul öğretim programlarında hangi değerlerin ne kadar yer aldığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde "İlkökul öğretim programlarında hangi değerler, ne kadar yer almaktadır?" sorusu araştırmanın temel problem cümlesini oluşturmaktadır. Belirlenen temel problem cümlesi çerçevesinde şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

- İlkökul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda hangi değerler, ne kadar yer almaktadır?
- Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda hangi değerler, ne kadar yer almaktadır?
- İlkökul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda hangi değerler, ne kadar yer almaktadır?
- İlkökul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda hangi değerler, ne kadar yer almaktadır?
- İlkökul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda hangi değerler, ne kadar yer almaktadır?

- İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda hangi değerler, ne kadar yer almaktadır?
- İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda hangi değerler, ne kadar yer almaktadır?
- Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı'nda hangi değerler, ne kadar yer almaktadır?
- İlkokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda hangi değerler, ne kadar yer almaktadır?
- İlkokul Müzik Dersi Öğretim Programı'nda hangi değerler, ne kadar yer almaktadır?
- Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı'nda hangi değerler, ne kadar yer almaktadır?

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, değerler eğitimi bağlamında ilkököl öğretim programlarını incelemek amaçlanmıştır. Belirtilen amaca erişmek için araştırmada yöntem olarak doküman incelemesi tercih edilmiştir. Dokümanlar araştırmaların birçok alanında önemli veri kaynaklarıdır. Doküman incelemesi bir olayın belli zamanlardaki ya da zaman içerisinde geçirdiği değişimlerin açıklanmasıyla ilgilidir. Belirli bir amaca hizmet eder, çalışma alanına bilgi sağlar ve belirli sosyal olayları açıklar (Best ve Kahn, 2017). Dokümanlar diğer çözümlemelerden materyalin zenginliğiyle ayrılır. Burada esas noktayı dokümanın nitel yorumlanması oluşturur (Mayring, 2011).

Doküman incelemesi, hem nicel hem de nitel araştırmalarda kullanılabilir. Yazılı kaynaklar, kitaplar, dergiler, makaleler, romanlar, şiirler vb. görsel malzemeler ise resimler, slaytlar, filmler vb. olabilir. Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Önemli olan araştırmacının neyi, neden, niçin, nasıl ve nerede araması gerektiğidir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Doküman incelemesi, belirli bir sistematik doğrultusunda yürütülmelidir. Forster (1995)'a göre doküman incelemesi; Dokümanlara ulaşma, Orijinalliği kontrol etme, Dokümanları anlama, Veriyi analiz etme (Analize konu olan veriden örneklem seçme, Kategorileri geliştirme, Analiz birimini saptama), Sayısallaştırma ve Veriyi Kullanma şeklinde beş aşamada gerçekleşir (akt: Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmacı dokümanlara ulaştıktan sonra doğruluğunu güvenilirliği kontrol etmeli. Dokümanların anlaşılması çözümlenmesi araştırma için kritik bir aşamadır. Çünkü araştırmacının doküman içeriğini yorumlaması ve sözel olarak ifade etmesi gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmacı dokümanların analizinde yorumlayıcı bir içerik analizi yapmalıdır (Baş ve Akturan, 2017). Doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda veya araştırmacının geçerliliğini arttırmak amacıyla, görüşme ve gözlem yöntemleri ile elde edilen verilere destek amacıyla kullanılabilen bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2. Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynakları Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi web sayfasında yayınlamış olduğu öğretim programlarıyla ilgili dokümanlardan oluşmaktadır. MEB tarafından yayınlanan öğretim programları içerisinde araştırmacının amaçları doğrultusunda amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan ilkököl öğretim programları oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme türünde temel yaklaşım araştırmacının kendi kişisel gözleminden hareketle araştırma sorusuna uygun düşündüğü belirli özellikleri taşıyan durumların çalışılmasıdır (Gülbüz ve Şahin, 2018). İfade edilen çerçevede araştırmada yayınlanan öğretim programları içerisinde ilkökulda okutulan derslere ait öğretim programları araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Ölçüt örnekleme yolu ile belirlenen ilkököl öğretim programları şunlardır: Türkçe (1-2-3-4. Sınıf), Matematik (1-2-3-4. Sınıf), Hayat Bilgisi (1-2-3. Sınıf), Fen Bilimleri (3-4. Sınıf), Sosyal Bilgiler (4. Sınıf), Yabancı Dil (2-3-4. Sınıf), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4. Sınıf), Görsel Sanatlar (1-2-3-4. Sınıf), Müzik (1-2-3-4. Sınıf), Beden Eğitimi ve Oyun (1-2-3-4. Sınıf), Trafik Güvenliği (4. Sınıf), İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi (1-2-3-4. Sınıf).

3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri aşamalı olarak şu şekilde toplanmıştır: Araştırmanın birinci aşamasında mevcut öğretim programlar temin edilmiş, ikinci aşamada ilkököl öğretim programları incelenmiş ve

üçüncü aşamada, değerler bağlamında incelenen öğretim programlarındaki bulgular raporlaştırılmıştır.

Araştırmada incelenen dokümanlar betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sürecinde öğretim programlarının doküman içerikleri belli bir ölçüt ile incelenmesi neticesinde elde edilen veriler öncelikle içerik analizi devamında ise içerik analizi sonucu oluşturulan kod ve temalar doğrultusunda betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanabilir. Betimsel analiz, doğrudan alıntılara olayları çarpıcı biçimde yansıtmak amacıyla sıkça başvurulan bir analiz yöntemidir. Betimsel analiz çevre oluşturma, tematik çevreye göre verilerin işlenmesi bulguların tanımlanması ve yorumlaması aşamalarından oluşmaktadır (Şahin, 2015). İçerik analizi ise metinlerin ya da transkriptlerin içerisinde gizli kalmış anlamların veya orada verilmek istenen mesajların belli bir sistematik izlenerek kavramlar ve kategoriler şeklinde ortaya konarak bu kavram ve kategorilerin analiz edilmesidir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015).

Nitel veri analizinde genel olarak tümevarımcı bir yaklaşımla gerçeklik ortaya çıkarılmaya ve anlamaya çalışılır. İlk aşamada çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak elde edilen verilerin detaylı incelenmesi yapılır. Araştırma konusuyla ilgili veriler ayrılır diğerleri ayıklanır. Böylelikle veri azaltması işlemi yapılarak analiz işlemine tabi tutulanlar isimlendirilir veya kodlanır. Bu şekilde etiketlenen verilerden benzer olanlar aynı kod ve temalar içerisinde toplanır. Bu kod ve temalar isimlendirilir. Daha sonra kod ve temalar karşılaştırılır aralarında ne tür bağlantılar olduğu belirlenmeye çalışılır. Daha sonraki aşamada önceki aşamalardan hareketle açıklamalar ve yorumlamalar yapılır (Gülbüz ve Şahin, 2018). Dokümanlardan elde edilen verileri analiz etmek için betimsel analizden (frekans, yüzde) yararlanılmıştır. Araştırmada dokümanların betimsel olarak analizi için; ilk aşamada değerler ile ilgili literatür incelenmiştir, ikinci aşamada değerler ile ilgili anahtar kavramlar belirlenmiştir, üçüncü aşamada öğretim programlarını değerlere göre incelemeye ilişkin çerçeve oluşturulmuştur, dördüncü aşamada belirlenen çerçeve kapsamında öğretim programlarının raporlaştırılması ve son aşamada toplanan verilerin frekans hesaplamalarının yapılması gerçekleştirilmiştir.

4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmalarda sonuçların inandırıcılığı noktasında başvuru en önemli iki ölçüt geçerlilik ve güvenirliliktir. Nitel araştırmada geçerlik, doğru bilgiye ulaşma konusunda gereken önlemlerin alınmasıdır. Güvenirlik, araştırma sürecini ve verileri açık ayrıntılı bir başka araştırmacının değerlendirmesine fırsat sunacak şekilde tanımlamaya yönelik adımlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

İnandırıcılık, veri toplama araçları aracılığı ile toplanan araştırma verilerinin gerçeği yansıtmaması olarak ifade edilmektedir (Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda verilerin gerçeği yansıtmaması ile ilgili olarak öğretim programlarında yer alan değerlerin hangi kazanımlarla ilişkili olduğuna dair doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Nitel araştırmalarda aktarılabilişliği arttırmak için detaylı betimleme ve amaçlı örnekleme yapılabilir (Erlandson vd., 1993; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu temelde araştırmada veri toplama süreci, veri kaynaklarının belirlenmesi ve çözümlenmesine ilişkin ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Ayrıca veri kaynakları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Bunun yanında araştırma verileri iç ve dış incelemeye tabi tutularak araştırma sorularına ve alanyazına uygunluk ile öğretim programlarında belirlenen değerlerin yer alma açısından irdelenmiştir.

Araştırmada içerikler araştırmacılar tarafından birkaç kez kodlanmıştır. Eldeki dokümanlardan elde edilen değerler teması altındaki kodlar, araştırmacılarla kodlanmış ve elde edilen kodlar çapraz bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda güvenirliliği sağlayabilmek için elde edilen kodların ilişkili olduğu öğretim programındaki kazanımlara doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Böylelikle okuyucunun araştırmacının yorumladığı hâli ile ifadenin orijinal hâlini karşılaştırabilmesine olanak sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada geçerliliği sağlayabilmek için bulguların tutarlı kendi içinde bir bütün oluşturabilecek anlamlı bir yapıda kategorileştirilmesine çalışılmıştır.

BULGULAR

İlkokul temel eğitimin okul öncesinden sonra ikinci basamağını oluşturmaktadır. 4 yıllık öğrenme-öğretme süreci olan ilkokullarda 12 zorunlu ders bulunmaktadır. Zorunlu derslerin Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan haftalık ders çizelgesine göre sınıflar temelinde dağılımı şu şekildedir:

Çizelge 1. İlkokulda zorunlu derslerin sınıflara göre dağılımı

Dersler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
Türkçe	✓	✓	✓	✓
Matematik	✓	✓	✓	✓
Hayat Bilgisi	✓	✓	✓	✓
Fen Bilimleri			✓	✓
Sosyal Bilgiler				✓
Yabancı Dil		✓	✓	✓
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				✓
Görsel Sanatlar	✓	✓	✓	✓
Müzik	✓	✓	✓	✓
Beden Eğitimi ve Oyun	✓	✓	✓	✓
Trafik Güvenliği				✓
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi				✓

1. İlkokul Türkçe Dersi

Türkçe dersi ilkökul 1. ve 2. sınıfta haftalık 10 saat, 3. ve 4. sınıfta ise 8 saat olarak işlenmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar her sınıf düzeyi için dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi altında gruplandırılmıştır. İlkokul birinci sınıfta dinleme/izleme dil becerisi altında 11, ikinci sınıfta 9, üçüncü sınıfta 13, dördüncü sınıfta 13 kazanım; konuşma becerisi

altında ilkökul birinci sınıfta 4, ikinci sınıfta 4, üçüncü sınıfta 6, dördüncü sınıfta 6 kazanım; okuma becerisi altında ilkökul birinci sınıfta 19, ikinci sınıfta 19, üçüncü sınıfta 28, dördüncü sınıfta 37 kazanım; yazma becerisi altında ilkökul birinci sınıfta 13, ikinci sınıfta 14, üçüncü sınıfta 17, dördüncü sınıfta 22 kazanım yer almaktadır. Araştırma kapsamında Türkçe dersi öğretim programı temelinde elde edilen veriler şu şekildedir: Şekil 1'de araştırmada ilkökul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "Değerler" teması altında erişilen kodlara yer verilmiştir. Erişilen kodlar "Sevgi", "Saygı", "Vatanseverlik", "Bağımsızlık", "Dayanışma", "Paylaşma" ve "Estetik" şeklindedir. İçerik analiz sonucu erişilen kodların sınıf seviyesine göre betimsel olarak analizi sonucu dağılımı çizelge 2'de verilmiştir.



Şekil 1. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerler

Çizelge 2. İlkokul Türkçe Öğretim Programına ilişkin bulgular

Değerler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
Saygı	4	3	3	2
Sevgi	2	1		1
Paylaşma	1	1	1	1
Dayanışma	1	1	1	1
Bağımsızlık	-	1	2	1
Vatanseverlik	-	1	1	-
Estetik		1*		

* Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları içerisinde yer almaktadır.

Çizelge 2'deki değerler incelendiğinde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda en fazla vurgu yapılan değer saygı (f=12) değeri olduğu anlaşılmaktadır. Saygı değerini sırasıyla "Sevgi (f=4)", "Paylaşma (f=4)", "Dayanışma (f=4)", "Bağımsızlık (f=4)", "Vatanseverlik (f=2)" ve "Estetik (f=1)" takip etmektedir. Türkçe Dersi öğretim programında "T.1.1.10. a) Dinlerken/izlerken nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alarak konuşma) uymanın önemi vurgulanır." b) "Öğrencilerin dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları sağlanır."; "T.2.1.8. a) Nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurma) uygun dinlemenin önemi hatırlatılır.", "b) Öğrenciler, dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları için teşvik edilir." kazanımlarında "Saygı"; "T.1.2.4. a) Göz teması kurmanın; işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşmanın önemi vurgulanır." ve b) "Konuşmalar sırasında nezaket kurallarına (yerinde hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, söz alarak konuşmaya katılma, karşındakini saygıyla dinleme) uygun davranılması gerektiği hatırlatılır.", "T.4.2.5. c) Başkalarını dinleme, uygun hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, konuşmanın bitmesini bekleme, akış içinde söz alarak konuşmaya katılma, karşındakini saygıyla ve sabırla dinlemenin gerekliliği hatırlatılır." Kazanımlarında sevgi değerine vurgu yapıldığı örnek olarak gösterilebilir.

2. Hayat Bilgisi Dersi

Hayat Bilgisi dersi ilkokulun ilk üç sınıfında bulunan bir derstir. Hayat Bilgisi dersi ilkokul birinci ve ikinci sınıfta haftalık 4 saat olarak işlenirken, ilkokul üçüncü sınıfta haftalık 3 saat olarak işlenmektedir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda ilkokul birinci sınıfta 53, ikinci sınıfta 50, üçüncü sınıfta ise 45 kazanım bulunmaktadır.

Kazanım sayısı açısından birinci sınıftan itibaren kademeli bir düşüşün olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı temelinde elde edilen veriler şu şekildedir: Şekil 2'de araştırmada Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın içerik analiz yolu ile incelenmesi sonucu "Değerler" teması altında erişilen kodlara yer verilmiştir. Erişilen kodlar "Aile Birliğine Önem", "Duyarlılık", "Tasarruf", "Vatanseverlik", "Bilimsellik", "Sevgi", "Saygı", "Bağımsızlık", "Dürüstlük", "Dayanışma", "Paylaşma", "Çalışkanlık", "Sabır", "Dostluk", "Öz Denetim", "Adalet", "Sorumluluk" ve "Yardımseverlik" şeklindedir. İçerik analiz sonucu erişilen kodların sınıf seviyesine göre betimsel olarak analizi sonucu dağılımı Çizelge 3'te verilmiştir.



Şekil 2. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerler

Çizelge 3'te yer alan değerler incelendiğinde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda en fazla vurgu yapılan değer duyarlılık (f=12) değeri olduğu anlaşılmaktadır. Duyarlılık değerini sırasıyla "Saygı (f=11)", "Sevgi (f=10)", "Bilimsellik (f=9)", "Tasarruf (f=9)", "Dayanışma (f=6)", "Sorumluluk (f=5)", "Vatanseverlik (f=4)", "Yardımseverlik (f=4)", "Bağımsızlık (f=3)", "Dürüstlük (f=2)", "Aile Birliğine Önem Verme (f=2)", "Adalet (f=1)", "Sabır (f=1)", "Dostluk (f=1)", "Öz Denetim (f=1)", "Paylaşma (f=1)" ve "Çalışkanlık (f=1)" takip etmektedir.

Çizelge 3. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına ilişkin bulgular

Değerler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
Duyarlılık	7	3	2
Saygı	4	5	2
Sevgi	4	5	1
Bilimsellik	2	4	3
Tasarruf	4	4	1
Dayanışma	2	2	2
Sorumluluk	-	2	3
Vatanseverlik	2	1	1
Yardımseverlik	-	2	2
Bağımsızlık	2	-	1
Dürüstlük	1	1	-
Aile Birliğine Önem Verme	1	1	-
Adalet	-	1	-
Sabır	-	1	-
Dostluk	-	1	-
Öz Denetim	-	1	-
Paylaşma	-	1	1
Çalışkanlık	-	-	1

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan 14 özel amaç içerisinde "Aile ve toplumun temel değerlerine sahip olur." ifadesi Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın değerler bağlamında aile birliğine önem verme; "Ülkesini sever, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur." vatanseverlik; "Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur." duyarlılık; "Kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirir." tasarruf; "Temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazanır." bilimsellik değeri kapsamında değerlendirilmiştir. Bu durum Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda değerler temelinde

aile birliğine önem, vatanseverlik, duyarlılık, tasarruf ve bilimsellik değerlerine özel amaçları çerçevesinde değinildiği söylenebilir.

3. İlkokul Matematik Dersi

Matematik dersi ilkokulda bütün sınıflarda 5 saat olarak işlenmektedir. Matematik Dersi Öğretim Programı'nda ilkokul birinci sınıfta 37, ikinci sınıfta 50, üçüncü sınıfta 72 ve dördüncü sınıfta 71 kazanım bulunmaktadır. Kazanım sayısı açısından üçüncü ve dördüncü sınıfta benzer kazanım sayıları yer alırken, birinci sınıftan ikinci sınıfa geçişte ve ikinci sınıftan üçüncü sınıfa geçişte yaklaşık %50 oranında bir artış olduğu Çizelge 6'dan anlaşılmaktadır.

Matematik dersi öğretim programında 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan 13 özel amaç içerisinde "Matematiğin sanat ve estetikle ilişkisini fark edebilecektir." ifadesi bulunmaktadır. Bu ifade içerisinde geçen matematiğin estetik ile ilişkisinin farkedilmesi ifadesinin Matematik dersi öğretim programında değerler bağlamında sınırlı ifadelerin yer aldığı söylenebilir. Bu durumun Matematik dersinin yapısından kaynaklandığı söylenebilir.

4. İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi

Sosyal Bilgiler dersi ilkokulda yalnızca 4. sınıfta bulunmakta olup haftada 3 saat olarak işlenmektedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar; birey ve toplum 5; kültür ve miras 4; insanlar, yerler ve çevreler 6; bilim, teknoloji ve toplum 5; üretim, dağıtım ve tüketim 5; etkin vatandaşlık 4; küresel bağlantılar öğrenme alanında ise 4 kazanım bulunmaktadır.

Öğrenme alanlarına göre kazanım sayılarının birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamına dâhil edilen öğretim programları değerler teması altında analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı temelinde elde edilen veriler şu şekildedir: Şekil 3'te İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda "Değerler" teması altında "Sorumluluk", "Aile Birliğine Önem Verme", "Saygı", "Duyarlılık", "Bağımsızlık", "Vatanseverlik", "Bilimsellik", "Tasarruf" ve "Eşitlik" kodları belirlenmiştir. İçerik analiz sonucu erişilen kodların sınıf seviyesine göre betimsel olarak analizi sonucu dağılımı Çizelge 4'te verilmiştir.



Şekil 3. İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerler

Çizelge 4. İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına ilişkin bulgular

Değerler	4.Sınıf
Sorumluluk	5
Aile Birliğine Önem Verme	1
Saygı	4
Duyarlılık	4
Bağımsızlık	2
Vatanseverlik	1
Bilimsellik	1
Tasarruf	2
Duyarlılık	2*
Eşitlik	1*
Bilimsellik	1*

* Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları içerisinde yer almaktadır.

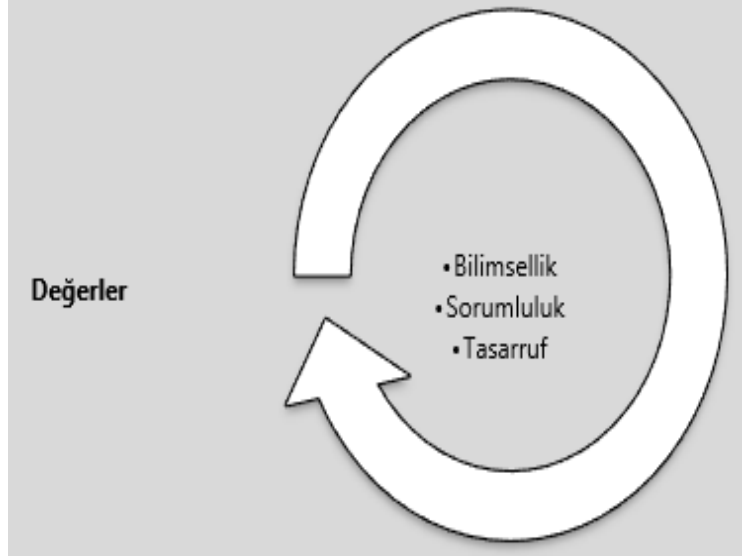
Çizelge 4'te yer alan değerler incelendiğinde İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda "Sorumluluk (f=5)", "Aile Birliğine Önem Verme (f=1)", "Saygı (f=4)", "Duyarlılık (f=6)", "Bağımsızlık (f=2)", "Vatanseverlik (f=1)", "Bilimsellik (f=1)", "Tasarruf (f=2)" ve "Eşitlik (f=1)" değerlerine yer verildiği anlaşılmaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programında "SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini

saygı ile karşılar.”, “SB.4.7.4. Farklı kültürlerle saygı gösterir.” kazanımlarında “Saygı”, “SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.”, “SB.4.6.2. Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.” kazanımlarında “Sorumluluk”, “SB.4.7.4. Farklı kültürlerle saygı gösterir.” kazanımında “Tasarruf” değerine vurgu yapıldığı örnek olarak gösterilebilir.

5. İlkokul Fen Bilimleri Dersi

Fen Bilimleri dersi ilkokulda üçüncü ve dördüncü sınıfta bulunmakta olup haftada 3 saat olarak işlenmektedir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda üçüncü sınıfta 36, dördüncü sınıfta 46 kazanım yer almaktadır.

Sınıf temelinde üçüncü sınıftan dördüncü sınıfa geçişte yaklaşık %30 oranında bir artış olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada Yapılan analizler sonucunda Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı temelinde elde edilen veriler şu şekildedir: Şekil 4’te İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında değerler teması altında erişilen kodlara yer verilmiştir. Erişilen kodlar “Bilimsellik”, “Sorumluluk” ve “Tasarruf” şeklindedir. İçerik analiz sonucu erişilen kodların sınıf seviyesine göre betimsel olarak analizi sonucu dağılımı Çizelge 5’te verilmiştir.



Şekil 4. İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerler

Çizelge 5. İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına ilişkin bulgular

Değerler	3.Sınıf	4.Sınıf
Tasarruf	3	2
Bilimsellik	1	2
Sorumluluk	1*	
Bilimsellik	5*	

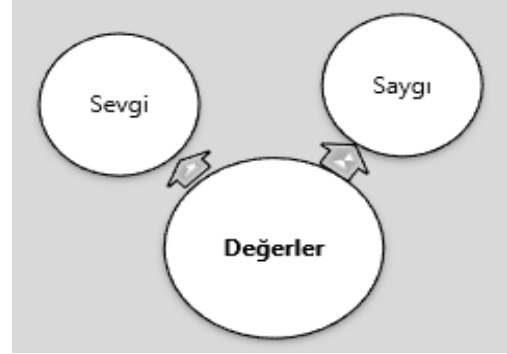
* Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nın özel amaçları içerisinde yer almaktadır.

Çizelge 5’te yer alan değerler incelendiğinde Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda en fazla vurgu yapılan değer bilimsellik (f=8) değeri olduğu anlaşılmaktadır. Bilimsellik değerini sırasıyla “Tasarruf (f=2)” ve “Sorumluluk (f=1)”, değerleri takip etmektedir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı değerler teması altında analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan 10 özel amaç içerisinde “Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek.”, “Bilim insanlarıncı bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak.”, “Bilimsel çalışmalarda güvenliğin önemini fark ettirerek güvenli çalışma bilinci oluşturmak.”, “Sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek.”, “Evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlamak.” ifadeleri “Bilimsellik” değeri, “Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak.” ifadesi “Bilimsellik” ve “Sorumluluk” değerleri ile ilişkili olarak değerlendirilmiştir. Bu durum Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında değerler temelinde sınırlı ifadelerin yer aldığı şeklinde açıklanabilir. Sınırlı sayıda değer olması Fen Bilimleri dersinin yapısından kaynaklandığı söylenebilir.

6. İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ilkokulda yalnızca 4. Sınıfta bulunmakta olup haftada 2 saat olarak işlenmektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar Günlük Hayattaki Dinî İfadeler 4; İslam'ı Tanıyalım 4; Güzel Ahlak 3; Hz. Muhammed'i Tanıyalım 6; Din ve Temizlik ünitesinde ise 2 kazanım bulunmaktadır. Araştırmada yapılan analizler sonucunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı temelinde değerle teması altında elde edilen veriler şu şekildedir: Şekil 5'te İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında değerler teması altında "Saygı" ve "Sevgi" kodları belirlenmiştir. İçerik analizi sonucu erişilen kodların sınıf seviyesine göre betimsel olarak analizi Çizelge 6'da verilmiştir.



Şekil 5. İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerler

Çizelge 6. 4.Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programına ilişkin bulgular

Değerler	4.Sınıf
Saygı	1
Sevgi	1
Saygı	1*

* Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları içerisinde yer almaktadır.

Çizelge 6'da yer alan değerler incelendiğinde İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yalnızca "Saygı (f=2)" ve "Sevgi (f=1)" değerlerine yer verildiği anlaşılmaktadır. Belirtilen değerlere İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı'nda "4.3.2. İnsani ilişkilerin gelişmesinde sevgi ve saygının önemini ve gerekliliğini savunur." Kazanımında yer verildiği belirlenmiştir.

7. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi ilkokulda yalnızca 4. Sınıfta bulunmakta olup haftada 2 saat olarak işlenmektedir. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar İnsan Olmak 4; Hak, Özgürlük ve Sorumluluk 7; Adalet ve Eşitlik 5; Uzlaş 4; Kurallar 4; Birlikte Yaşam ünitesinde ise 5 kazanım bulunmaktadır.

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nın analizi sonucunda elde edilen veriler şu şekildedir: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar Günlük Hayattaki Dinî İfadeler 4; İslam'ı Tanıyalım 4; Güzel Ahlak 3; Hz. Muhammed'i Tanıyalım 6; Din ve Temizlik ünitesinde ise 2 kazanım bulunmaktadır. Araştırmada yapılan analizler sonucunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı temelinde değerle teması altında elde edilen veriler şu şekildedir: Şekil 5'te İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında değerler teması altında "Saygı" ve "Sevgi" kodları belirlenmiştir. İçerik analizi sonucu erişilen kodların sınıf seviyesine göre betimsel olarak analizi Çizelge 6'da verilmiştir.



Şekil 6. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerler

Şekil 6'da İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programında değerler teması altında "Sorumluluk", "Bağımsızlık", "Saygı", "Adalet", "Eşitlik", "Sabır", "Dayanışma" ve "Paylaşma" kodları belirlenmiştir. Erişilen kodların sınıf seviyesine göre dağılımı şu şekildedir:

Çizelge 7. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programına ilişkin bulgular

Değerler	4.Sınıf
Sorumluluk	8
Bağımsızlık	1
Saygı	5
Adalet	3
Eşitlik	4
Sabır	1
Dayanışma	2
Paylaşma	1
Sorumluluk	3*
Dayanışma	1*

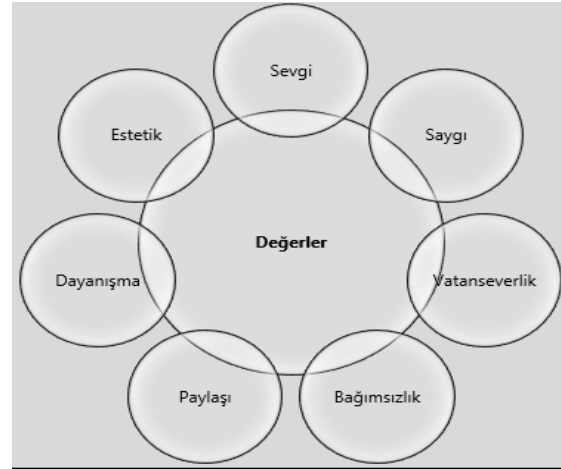
* İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları içerisinde yer almaktadır.

Çizelge 7'de yer alan değerler incelendiğinde İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda en fazla vurgu yapılan değer "Sorumluluk (f=11)" değeri olduğu anlaşılmaktadır. Sorumluluk değerini "Saygı (f=5)", "Eşitlik (f=4)", "Adalet (f=3)", "Dayanışma (f=3)", "Sabır (f=1)" ve "Paylaşma (f=1)" değerleri takip etmektedir. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi öğretim programında "Y.4.2.1. Hak, özgürlük ve sorumluluk arasındaki ilişkiyi fark eder.", "Y.4.2.2. İnsan olma sorumluluğunu taşımanın yollarını açıklar." kazanımlarında "Sorumluluk", "Y.4.2.6. Hak ve özgürlüklere saygı gösterir." ve "Y.4.3.1. İnsanların farklılıklarına saygı gösterir." kazanımlarında "Saygı", "Y.4.3.2. Adalet ve eşitlik kavramlarını birbiriyle ilişkili olarak açıklar.", "Y.4.3.3. İnsanların hak ve özgürlükler bakımından eşit olduğunu bilir.", "Y.4.3.4. Adaletin veya eşitliğin sağlandığı ve sağlanmadığı durumları karşılaştırır.", "Y.4.3.5. Adil veya eşit davranılmadığında insanlarda oluşabilecek duyguları açıklar." "Adalet" ve "Eşitlik" değerlerine vurgu yapıldığı örnek olarak gösterilebilir.

8. Trafik Güvenliği Dersi

Trafik Güvenliği Dersi yalnızca 4. sınıfta bulunmakta olup haftada 1 saat olarak işlenmektedir. Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar iki ünite dağılmıştır.

Trafikte Güvenlik ünitesinde 17, Trafikte İlk Yardım ünitesinde ise 4 kazanım bulunmaktadır. Kazanımların yoğun olarak trafikte güven ünitesinde yer aldığı anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamına dâhil edilen Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı'nın analizi sonucunda elde edilen veriler şu şekildedir: Şekil 7'de araştırmada Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programında değerler teması altında erişilen kodlara yer verilmiştir. Erişilen kodlar "Sevgi", "Saygı", "Vatanseverlik", "Bağımsızlık", "Dayanışma", "Paylaşma" ve "Estetik" şeklindedir. İçerik analiz sonucu erişilen kodların sınıf seviyesine göre betimsel olarak analizi sonucu dağılımı Çizelge 8'de verilmiştir.



Şekil 7. Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerler

Çizelge 8. Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programına ilişkin bulgular

Değerler	4.Sınıf
Bilimsellik	1
Saygı	1
Sabır	1
Sorumluluk	1
Duyarlılık	1*
Saygı	1*

* Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları içerisinde yer almaktadır.

Çizelge 8'de yer alan değerler incelendiğinde Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı'nda "Bilimsellik (f=1)", "Saygı (f=2)", "Sabır (f=1)", "Sorumluluk (f=1)" ve "Duyarlılık (f=1)" değerlerine yer verildiği anlaşılmaktadır. Trafik Güvenliği Dersi öğretim programında "TG.4.1.9. Trafikle ilgili meslekleri ve kurumları araştırır." kazanımında "Bilimsellik", "TG.4.1.15. Trafikte sorumlu, saygılı ve sabırlı olmanın gerekliliğini sorgular." kazanımında "Sorumluluk", "Saygı" ve "Sabır" değerlerine vurgu yapıldığı örnek olarak gösterilebilir.

9. İlkokul Görsel Sanatlar Dersi

Görsel Sanatlar Dersi ilkokulda bütün sınıflarda 1 saat olarak işlenmektedir. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda ilkokul birinci sınıfta 15, ikinci sınıfta 17, üçüncü sınıfta 17 ve dördüncü sınıfta 16 kazanım yer almaktadır. Kazanım sayısı açısından sınıf temelinde birbirine yakın sayıların olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamına dâhil edilen İlkokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın analizi sonucunda elde edilen veriler şu şekildedir: Şekil 8'de araştırmada İlkokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında değerler teması altında erişilen kodlara yer verilmiştir. Erişilen kodlar "Bilimsellik", "Sorumluluk", "Duyarlılık", "Saygı", "Tasarruf" ve "Estetik" şeklindedir. İçerik analiz sonucu erişilen kodların sınıf seviyesine göre betimsel olarak analizi sonucu dağılımı Çizelge 9'da verilmiştir.



Şekil 8. İlkokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerler

Çizelge 9. İlkokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programına ilişkin bulgular

Değerler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
Bilimsellik	1	-	-	-
Sorumluluk	1	-	-	-
Duyarlılık	1	-	-	-
Saygı	-	-	1	-
Tasarruf	-	-	-	1
Estetik	-	-	-	1
Estetik	-	1*	-	-

* Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları içerisinde yer almaktadır.

Çizelge 9'da yer alan değerler incelendiğinde Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda "Bilimsellik (f=1)", "Sorumluluk (f=1)", "Duyarlılık (f=1)", "Saygı (f=1)", "Tasarruf (f=1)" ve "Estetik (f=2)" değerlerine yer verildiği anlaşılmaktadır. Görsel Sanatlar Dersi öğretim programında "G.4.3.3. Estetik tercihlerin kişilere göre nasıl değiştiğini ifade eder." kazanımında "Estetik", "G.3.3.7. Sanat alanındaki etik kuralları açıklar. (Öğrencinin sanat alanındaki etik kurallara ilişkin olarak yapılan bir çalışmaya saygı duyması, arkadaşının yaptığı çalışmayı kopya etmemesi veya çalışmasını başkasına yaptırmaması gerektiği üzerinde durulur." "Saygı", "G.1.1.8. Çevresindeki objeleri ve figürleri gözlemleyerek çizimlerini yapar. (Sanatçıların çevrelerinde olup bitenleri çok daha dikkatli gözlemleyebilmeleri üzerinde durulur. Bunun aynı zamanda bir sorumluluk olduğu belirtilir ve duyarlılığı da beraberinde getiren bir davranış olduğu anlatılır." kazanımında "Sorumluluk" ve "Duyarlılık" değerlerine vurgu yapıldığı örnek olarak gösterilebilir.

10. İlkokul Müzik Dersi

Müzik Dersi ilkokulda bütün sınıflarda 1 saat olarak işlenmektedir. Müzik Dersi Öğretim Programı'nda ilkokul birinci sınıfta 24, ikinci sınıfta 18, üçüncü sınıfta 22 ve dördüncü sınıfta 21 kazanım yer almaktadır.

Kazanım sayısı açısından sınıf temelinde birbirine yakın sayıların olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamına dâhil edilen İlkokul Müzik Dersi Öğretim Programı'nın analizi sonucunda elde edilen veriler şu şekildedir: Şekil 9'da araştırmada İlkokul Müzik Dersi Öğretim Programında değerler teması altında erişilen kodlara yer verilmiştir. Erişilen kodlar "Paylaşma", "Duyarlılık", "Saygı", "Vatanseverlik", "Estetik", "Sevgi" ve "Sorumluluk" şeklindedir. İçerik analiz sonucu erişilen kodların sınıf seviyesine göre betimsel olarak analizi sonucu dağılımı Çizelge 10'da verilmiştir.



Şekil 9. İlkokul Müzik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerler

Çizelge 10. İlkokul Müzik Dersi Öğretim Programına ilişkin bulgular

Değerler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
Duyarlılık	-	1	-	-
Saygı	-	-	1	-
Vatanseverlik	-	-	-	1
Estetik	-	1*	1	-
Sevgi	-	1*	-	1
Paylaşma	-	1*	-	1
Sorumluluk	-	1*	-	-

* Müzik Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları içerisinde yer almaktadır.

Çizelge 10'da yer alan değerler incelendiğinde İlkokul Müzik Dersi Öğretim Programı'nda "Paylaşma (f=2)", "Duyarlılık (f=1)", "Saygı (f=1)", "Vatanseverlik (f=1)", "Estetik (f=1)", "Sevgi (f=1)" ve "Sorumluluk (f=1)" değerlerine yer verildiği anlaşılmaktadır. Müzik Dersi öğretim programında "Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek" özel amacı içerisinde "Sevgi", "Paylaşma" ve "Sorumluluk" değerlerine, "Müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek," özel amacı içerisinde "Estetik" değerine vurgu yapıldığı örnek olarak gösterilebilir.

11. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi

Beden Eğitimi ve Oyun Dersi ilkokulda ilk üç sınıfta 5'er saat, dördüncü sınıfta ise 2 saat olarak işlenmektedir.

Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı'nda ilkokul birinci sınıfta 24, ikinci sınıfta 28, üçüncü sınıfta 29 ve dördüncü sınıfta 25 kazanım yer almaktadır. Kazanım sayısı açısından sınıf temelinde birbirine yakın sayıların olduğu anlaşılmaktadır. Beden Eğitimi ve Oyun dersi öğretim programında değerler teması altında elde edilen veriler şu şekildedir: Şekil 10'da araştırmada Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programında değerler teması altında erişilen kodlara yer verilmiştir. Erişilen kodlar "Duyarlılık", "Dayanışma", "Sorumluluk", "Bilimsellik", "Dürüstlük" ve "Saygı" şeklindedir. İçerik analiz sonucu erişilen kodların sınıf seviyesine göre betimsel olarak analizi sonucu dağılımı Çizelge 11'de verilmiştir.



Şekil 10. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerler

Çizelge 11. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programına ilişkin bulgular

Değerler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
Duyarlılık	-	2	-	1
Dayanışma	-	1	-	1
Sorumluluk	-	-	-	2
Bilimsellik	-	-	-	1
Sorumluluk	-	1*	1	-
Duyarlılık	-	1*	-	1
Dayanışma	-	1*	-	1
Dürüstlük	-	1*	-	-
Saygı	-	1*	-	-

* Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları içerisinde yer almaktadır.

Çizelge 11'de yer alan değerler incelendiğinde Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı'nda "Duyarlılık (f=4)", "Dayanışma (f=3)", "Sorumluluk (f=3)", "Bilimsellik (f=1)", "Dürüstlük (f=1)" ve "Saygı (f=1)" değerlerine yer verildiği anlaşılmaktadır. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi öğretim programında "BO.2.2.2.8. Oyun ve fiziki etkinliklerde bireysel farklılıklara karşı duyarlılık gösterir.", "BO.2.2.2.10. Doğada oyun ve fiziki etkinliklere katılırken çevreye duyarlılık gösterir.", "BO.4.2.2.6. Oyun ve fiziki etkinliklerde çevreye duyarlılık gösterir." kazanımlarında "Duyarlılık", "BO.2.2.2.9. Oyun ve fiziki etkinliklerde iş birliğine dayalı davranışlar gösterir." kazanımında "Dayanışma", "BO.4.2.2.4. Oyun ve fiziki etkinliklerde kendinin ve başkalarının güvenliğiyle ilgili sorumluluk alır." kazanımında "Sorumluluk" değerine vurgu yapıldığı örnek olarak gösterilebilir.

12. Öğretim Programlarının Karşılaştırması

Yapılan araştırmada ilkokul düzeyinde 11 öğretim programı incelenmiştir. İncelenen öğretim programları Türkçe, Hayat Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Trafik Güvenliği, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Oyun dersi öğretim programlarıdır. Yapılan incelemeler neticesinde elde edilen bulgular Çizelge 12’de gösterilmiştir.

Çizelge 12. İlkokul Öğretim Programlarının Karşılaştırmasına ilişkin bilgiler

Öğretim Programları	Değerler (f)
Türkçe	31
Hayat Bilgisi	84
Matematik	1
Sosyal Bilgiler	26
Fen Bilimleri	11
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	3
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	29
Trafik Güvenliği	6
Görsel Sanatlar	7
Müzik	8
Beden Eğitimi ve Oyun	13
Toplam	219

Çizelge 12 incelendiğinde ilkokul eğitim kademesinde en fazla değere hayat bilgisi dersi öğretim programında (f=84) yer verildiği belirlenmiştir. Hayat bilgisi dersi öğretim programını türkçe dersi öğretim programı takip etmektedir. En az değere ise matematik dersi öğretim programında (f=1) yer verilmiştir. Matematik dersini Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı takip etmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, temel eğitimin ikinci basamağını oluşturan ilkokul öğretim programlarının, değerler eğitimi bağlamında bir değerlendirmesini yapmayı amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak çalışmada, öncelikle 11 zorunlu dersin sınıflara göre ders dağılım çizelgesi çıkarılmıştır. Buna karşılık değerler eğitimi ölçüt alan çalışmada Yabancı Dil dersi, bu değerlendirmenin dışında bırakılmıştır. 11 zorunlu ders, öğretim programlarında yer alan kazanımlar bağlamında değerlendirilmiş ve bu kazanımlardan yola çıkılarak en fazla vurgu yapılan değerler kodlanmıştır. Bu bağlamda araştırma verilerine ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında; sorumluk, saygı ve duyarlılık değerlerinin diğer değerlere kıyasla ilkokul öğretim programlarında daha fazla yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında özellikle ilkokul programları ayrıntılı olarak incelendiğinde; neredeyse tüm öğretim programlarında yer alan değer, duyarlılık değeri olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak kimi öğretim programlarında sorumluluk değerinin, duyarlılık değerine eşlik ettiği görülmektedir. Duyarlılık değerinin yer almadığı öğretim programlarında ise bu değer sorumluluk değeri ile beslendiği görülmektedir. Ayrıca dayanışma ve paylaşım değerlerinin duyarlılık ve sorumluluk değerlerine paralel anlamlar içerdiği ve öğretim programlarına bunun yansıdığı görülmektedir. Nitekim bu değerlerin, bireylerin bir arada yaşamalarına kolaylık sağlayan ve bu yolla toplumsal düzeni korumaya yönelik bir anlam içermesi bağlamında aynı kaynaktan beslendiği ifade edilebilir. Sosyalleşmenin temel basamaklarından biri olan ilkokul, çocuğun toplumsal değerleri öğrenerek içselleştirdiği ve birarada yaşamanın gerekliliklerini pratik yaşama uygulama imkânı bulduğu bir mikro yaşam merkezidir. Çocuğun bu yaşam içerisinde diğerlerinin varlığını kabul etmesi ve onlarla bir uyum içerisinde yaşayabilmesi için öncelikle duyarlılık, saygı, sorumluluk, dayanışma ve paylaşım gibi değerleri öğrenerek içselleştirmesi zorunludur. Bu amaca yönelik olarak hemen hemen bütün ilkokul öğretim programlarında bu değerlere önemli ölçüde yer verilmiştir.

Araştırmada, Matematik ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarından elde edilen sonuçlar oldukça dikkat çekicidir. Bu bağlamda her iki programa da bakıldığında; diğer öğretim programlarına oranla değerlere çok az yer verildiği belirlenmiştir. Matematik dersi öğretim programında bir (1), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında ise iki (2) değere yer verilmiştir. Bu durum Matematik dersi bağlamında dersin yapısından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Fakat Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi bağlamında bu durum beklenen bir sonuç değildir. Daha çok değere yer verilmesi beklenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda dini bilgileri öğrencilere kazandırmanın daha ön planda olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında, ilkokul öğretim programları içerisinde, en fazla değere yer veren programın ise Hayat Bilgisi dersi öğretim programı olduğu, bunu

sırasıyla Türkçe, İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarının izlediği görülmüştür.

İlkokul programları özelinde ele alındığında, Türkçe dersi öğretim programı içerisinde en fazla saygı değerine en az ise estetik değerine yer verildiği görülmüştür. Hayat Bilgisi öğretim programında da dikkat çekici bir şekilde duyarlılık değerine çok fazla yer verilirken; çalışkanlık, öz denetim, dostluk, sabır, paylaşma ve adalet gibi değerlere birer defa yer verildiği ortaya çıkmaktadır. Bunların yanı sıra Sosyal Bilgiler öğretim programında duyarlılık ve sorumluluk değerlerinin, Fen Bilgisi öğretim programında; bilimsellik değerinin, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programında sorumluluk değerinin diğer değerlere kıyasla daha fazla yer aldığı görülmektedir.

Araştırmada Türkçe dersi öğretim programının, değerlere önemli orada ağırlık veren bir program olduğu ve ilkökul kademesinde en fazla vurgu yapılan değer ise burada yer alan saygı değeri olduğu belirlenmiştir. Saygı değerinin yanında Türkçe öğretim programında ilkökulda sevgi, paylaşım, dayanışma, bağımsızlık, vatanseverlik ve estetik değerlerine yer verildiği belirlenmiştir. [Küçüköğlu, Albayrak ve Serin \(2020\)](#) yaptığı çalışmada, Türkçe Dersi Öğretim Programında değerler teması altında birçok değerle birlikte yapılan araştırmanın sonuçları ile paralel bir şekilde saygı, sevgi, bayrak sevgisi, vatan sevgisi değerlerine vurgu yapmışlardır. Toplumsal alanda tutkal vazifesi gören değerlerin [\(Kurtdaş, 2017\)](#) korunarak yeni nesillere aktarılması noktasında, Türkçe dersi ve programı kolaylaştırıcı ve kilit bir noktada bulunmaktadır. Bu dersin içeriğinde yer alan büyük edebi eserler, destanlar, hikâyeler, masallar ve birçok anlatı, çocukların değerleri doğru algılamaları ve içselleştirilmeleri açısından önemli bir laboratuvar işlevine sahiptir. Nitekim bu eserlerde dostluğun, saygının, paylaşımın, dayanışmanın, vatan sevgisinin ve bağımsızlığın önemi oldukça yoğun bir biçimde anlatılmaktadır.

Milli Eğitimin genel amaçlarını gerçekleştirmede önemli bir misyonu olan Hayat Bilgisi dersi [\(Aladağ, 2016\)](#), çocuğun karakter geliştirmesinde ve değerlerini oluşturmada temel bir derstir [\(Aktepe ve Yalçinkaya, 2016\)](#). Bu bilgiden hareketle yapılan araştırmada değerlere en fazla hayat bilgisi öğretim programında yer verildiği belirlenmiştir. Belirlenen durum değerler ile ilgili alan yazın paralelinde hayat bilgisi öğretim programının şekillendiğini ortaya çıkarmıştır. Hayat bilgisi öğretim programında en fazla duyarlılık, saygı ve sevgi değerlerine yer verildiği belirlenmiştir. Bu değerleri sırası ile bilimsellik, tasarruf, dayanışma, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik, bağımsızlık, dürüstlük, aile birliğine önem verme, adalet, sabır, dostluk, öz denetim, paylaşma ve çalışkanlık değerleri takip etmektedir. Değerlerin hayat bilgisi öğretim programı temelinde öğrencilere kazandırılması sürecine ilişkin olarak öğretmen görüşlerine başvurulduğu [Yıldırım ve Turan \(2015\)](#), çalışmalarında Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki en önemli değerler arasında saygı, sevgi ve vatanseverlik değerlerinin olduğunu ifade etmişlerdir. İfade edilen bu durum yapılan araştırmada hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan değerlerin öğretmenler tarafından desteklendiğini ortaya koymaktadır. İlkokul öğretim kademesinin ilk üç sınıfında okutulan ve Sosyal Bilimler ile Fen Bilimlerinin de temelini oluşturan Hayat Bilgisi dersi kapsamında öğrencilere yaşama dair temel bilgi, beceri ve toplumsal önceliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu nedenle hemen hemen bütün değerlerin bu öğretim programında yer alması beklenen bir durumdur. Zira Hayat Bilgisi dersi, çocukların değerler eğitimine paralel olarak karakter gelişimlerinin sağlanmasına imkân tanıyan en önemli basamaklardan biridir.

Değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların daha çok sosyal alanlarda olduğu, matematiğin değer içermeyen bir ders olarak görülmesinden dolayı değer eğitimi bağlamında fazla ele alınan bir ders olmadığı ileri sürülmektedir [\(Özkaya ve Duru, 2020\)](#). Ancak [Aşıcı ve Dede \(2019\)](#) çalışmalarında, matematiksel problemler aracılığı ile değerlerin öğretilebileceğini ve matematik dersi ile değer aktarımı yapılabileceğini ortaya koymuşlardır. Matematik dersinin özellikle problemler aracılığı ile değerlerin öğretimine uygun bir ders olduğu söylenebilir. Buna karşılık araştırmada Matematik dersi öğretim programının ilkökul kademesinde değerlere belirgin oranda yer verilmemiştir. Nitekim Matematik dersi öğretim programında yalnızca estetik değere vurgu yapılmıştır. Bu durumun matematik dersinin içeriği ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. Estetiğe vurgu yapılması ise matematiğin evrene hâkim olan ve evrendeki ahengi sağlayan temel unsurun sayı olduğu düşüncesi ile açıklanabilir. Güzelliğe karşılık gelen ve bütün ile parçaları arasındaki uyumu ifade eden altın oranın, sayılarla olan ilişkisi de bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

Çalışmada Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının ilkökul kademesinde en fazla duyarlılık değerine yer verildiği belirlenmiştir. Duyarlılık değerini sorumluluk ve vatanseverlik değerlerinin izlediği

görülmüştür. Öğretim programlarında değinilen değerlerin, hazırlanan ders kitaplarına da yansıdığı alan yazında yapılan çalışmalarla belirlenmiştir. Bu bağlamda Oğuz-Haçat ve Demir (2020) yaptıkları çalışmada, dayanışma ve duyarlılık değerlerine Sosyal Bilgiler ders kitaplarında en fazla yer verilen değerler olduğunu sonucunu elde etmişlerdir. Taş (2022) da yaptığı çalışmada, ilkökul öğretimi Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında sorumluluk, dayanışma ve vatanseverlik değerlerine özellikle önem verildiğini ortaya koymuştur. Sosyal Bilgiler öğretim programında, özellikle vatandaşlık kavramına ağırlık verilmesi ve Sosyal Bilgiler dersinin bu amaca yönelik olarak tarihsel bir içerikle zenginleştirilmesi, toplumsal ve milli birlik duygularının korunması ve geliştirilmesi açısından özel bir öneme sahiptir.

Çalışmada, Fen Bilgisi dersi öğretim programının ilkökul kademesinde bilimsellik, tasarruf ve sorumluluk değerlerine yer verildiği belirlenmiştir. Burada dikkati çeken en önemli husus, bilimsellik değerine diğer değerlerden daha fazla yer verilmesidir. Bu durumun fen bilimleri dersinin içeriğinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Nitekim benzer bir durum matematik dersi öğretim programında da saptanmıştır. Sonuç olarak öğretim programlarının ve ders içeriklerinin, bu dersler kapsamında yer alan değerlerin türünü ve değerlerin tekrar edebilirliğini etkilediği öne sürülebilir. Yılmaz ve Yıldırım (2023) ise yaptıkları çalışmada, ilkökul düzeyinde fen bilimleri dersi öğretim programları içerisinde sorumluluk değerinin yüksek bir orana sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sonuç çalışmada elde edilen veriyi kısmen desteklemektedir. Çünkü sorumluluk değeri, bu çalışmada üçüncü sırada yer almaktadır. Ancak bilimsellik değerinin Fen Bilgisi dersi öğretim programında ilk sırada yer alması, açıklanmaya muhtaç bir durumdur. Elde edilen bu sonucun, bilimin tanımlanma alanı ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde ve dünyada bilim dendiğinde ilk akla gelen sosyal bilimlerden daha çok fen bilimleridir. Bu algının en önemli nedeni ise bilim ile teknolojinin ayrılmaz olduğu düşüncesidir. Bilim ve teknoloji, somut olarak gündelik yaşam pratikleri sunmaktadır. Fen bilimleri argümanlarının, teknoloji ve teknolojik araçlar üzerinde kullanılabilmesi gibi bir kolaylık sağlaması, bilim ve teknolojiyi birbirine bağımlı kılmaktadır. Bu nedenle Fen Bilgisi öğretim programında bilimsellik değerinin yüksek olması şaşırtıcı bir durum değildir.

Araştırmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programının ilkökul kademesinde yalnızca sevgi ve saygı değerlerine yer verildiği belirlenmiştir. Belirlenen bu durum Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında değerler eğitimi bağlamında beklenenlerin karşılanmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Yürük ve Düzenli (2021), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları kazanımlarında değerler eğitime hangi düzeyde vurgu yapıldığını belirlemek için yaptıkları çalışmada, ilkökul temelinde dördüncü sınıf kazanımlarında değerler eğitime yeterince yer verilmediğini belirlemişlerdir. Bu sonucu açıklayan tek unsurun, dersin içeriği olduğu düşünülmektedir. Çünkü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, değerlerle oldukça zengin bir içeriğe sahiptir. Dersin içeriğinde İslam dininin hoşgörü, sevgi, saygı, dayanışma gibi değerleri önelediğinin vurgulanması ve din kavramının hâlihazırda manevi dünyayı desteklediği düşüncesinin, değerlere geniş bir biçimde yer verilmesini engellediği ifade edilebilir. Ancak bu öğretim programında da değerlere özellikle geniş bir biçimde yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programının ilkökul kademesinde en fazla sorumluluk değerine yer verildiği belirlenmiştir. Sorumluluk değerini saygı, eşitlik, adalet, dayanışma, sabır ve paylaşma değerlerinin takip ettiği belirlenmiştir. Bireyin nitelikli bir vatandaş olarak, üyesi olduğu topluma kazandırılma sürecinde insan hakları ve demokrasi bilincinin oluşturulması bir zorunluluktur. Bu amaca yönelik olarak bireye küçük yaşlardan itibaren sorumluluk bilincinin yerleştirilmesi; onun yalnızca iyi ve etkili bir vatandaş olabilmesini değil aynı zamanda diğer bireylerin varlığını kabul ederek onların haklarına da saygılı olabilmesini sağlayacaktır. Dolayısıyla ilkökul kademesinde öğretim programlarında sorumluluk, adalet, eşitlik, saygı ve sabır gibi değerlerin işlenmesi gerek ulusal gerekse uluslararası arenada bireysel hakların korunması ve demokrasi bilincinin geliştirilmesi açısından önemlidir.

Çalışmada, Trafik Güvenliği dersi öğretim programında saygı değeri başta olmak üzere bilimsellik, sabır, sorumluluk ve duyarlılık değerlerine yer verildiği belirlenmiştir. Bu dersin içeriği bakımından en önemli değerin saygı değeri olması beklenen bir durumdur. Her alanda olduğu gibi trafik açısından da değerlendirildiğinde; temel güvenliğin sağlandığı bir toplumun varlığı, öncelikle saygı değerinin bireyler tarafından benimsenmesine ve içselleştirilmesine bağlıdır. Bunun yanında trafik sabır, sorumluluk ve duyarlılık isteyen bir alandır.

Görsel Sanatlar dersi öğretim programı açısından değerlendirildiğinde çalışmada estetik değerler beklendiği üzere başat konumdadır. Bu durum görsellik ve estetik arasındaki ahengin bir sonucudur. Bunun yanında bilimsellik, sorumluluk, duyarlılık, saygı ve tasarruf değerlerine de bu programda yer verildiği görülmektedir. Bu değerlerin Görsel Sanatlara ilişkin öğretim programında yer verilmesi, öğrencilerin bu değerleri rahat edebilecekleri ve kendilerini mutlu hissedebilecekleri bir ortamda daha kolay benimsemeleri anlamına da gelmektedir. Bu düşüncenin Müzik dersi öğretim programı açısından da geçerli olduğu ifade edilebilir. Araştırmada Müzik dersi öğretim programının ilkökul kademesinde paylaşma, duyarlılık, saygı, vatanseverlik, estetik, sevgi ve sorumluluk değerlerine yer verildiği belirlenmiştir. [Albuz ve Demirci \(2018\)](#) yaptıkları çalışmada, yapılan araştırma ile paralel bir şekilde 2018 yılı müzik öğretim programında diğer kök değerlerle birlikte sorumluluk, sevgi, saygı ve vatanseverlik değerlerinin yer aldığını belirlemişlerdir. Müzik gibi evrensel bir alan kapsamında değerlerin işlenmesi büyük bir kolaylığa sahiptir. Nitekim şarkı sözlerinin bu ders kapsamında çocuk ve gençler için iyi bir telkin yöntemi olduğu bilinmektedir. [Yükrük ve Akarsu'nun \(2017\)](#) yapmış oldukları çalışmanın sonuçlarının da bu düşüncüyü desteklediği görülmüştür. [Yükrük ve Akarsu'nun](#) yapmış oldukları bu çalışmada, ortaokul (5-8) müzik ders kitaplarındaki şarkı sözlerinin mısralarında, 230 yerde değer vurgusunun yapıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında MEB değerler eğitimi yönergesinde yer alan 27 başlık altındaki değerlerden, en yüksek orana "sevgi" değerinin ve ardından "vatanseverlik" değerinin sahip olduğu belirlenmiştir.

[Kuter ve Kuter \(2016\)](#) ile [Gibbons, Ebbeck ve Weiss \(1995\)](#) çalışmalarında spor ile daha fazla meşgul olan öğrencilerin, karakter gelişimlerinin temelini spor yoluyla kazanmış oldukları değerlerin oluşturduğuna vurgu yapmışlardır. Bu düşüncüyü kanıtlar nitelikte olan [Rudd'un \(2005\)](#) çalışmasında; spor faaliyetlerinde sorumluluk, dürüstlük ve adalet gibi değerlerin uygulanabileceğini ifade etmiştir. Bu çalışmada da Beden Eğitimi ve Oyun dersi öğretim programının ilkökul kademesinde en fazla duyarlılık değerine yer verildiği belirlenmiştir. Duyarlılık değerini sırası ile dayanışma, sorumluluk, bilimsellik, dürüstlük ve saygı değerlerinin takip ettiği belirlenmiştir. [Görgüt ve Tutkun \(2018\)](#) ile [Koh, Ong ve Camiré \(2016\)](#) ifade ettiği gibi öğretim programlarına yansıyan bu değerlerin öğrencilere kazandırılmasının, yalnızca spor faaliyetlerinde değil öğrencilerin sosyal yaşamlarında da mümkün olduğu ileri sürülebilir. Bu bağlamda beden eğitimi ve spor yoluyla kazanılan değerler, toplumsal değerlerle paralel bir içeriğe sahiptir. Örneğin spor müsabakaları, bir duyarlılık, saygı ve dayanışma alanıdır. İster bireysel isterse grup halinde olsun bütün beden eğitimi ve spor etkinlikleri bedensel, ruhsal ve bilişsel açıdan organize bir şekilde hareket edebilmeyi, disipline olabilmeyi ve belirli kurallara uymayı gerektirir. Bu ahenkli yapı ise toplumsal değerlerle örtüşen bir görünüme sahiptir.

Araştırmada ilkökul eğitim kademesindeki derslere ait öğretim programlarının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi ile elde edilen sonuçlar dikkate alınarak şu öneriler sunulmuştur:

- Okul öncesinden sonra temel eğitimin ana omurgasını oluşturan ilkökul eğitim kademesindeki derslerin ilerleyen zorunlu eğitim kademelerine (ortaokul-lise) göre daha fazla değer içerikli olması gereklidir. Değerlerin küçük yaşlarda öğretiminin sağlanması ilerleyen eğitim kademelerinde değer kazanımından yaşanan eksikliklerin temel dayanak olduğu disiplin sorunlarının yaşanmasını engelleyebilir.
- Araştırmada ilkökul öğretim programlarında belli değerlere odaklanıldığı belirlenmiştir. Türkiye'nin son yıllarda çeşitli sebeplerle çok sayıda göç alması öğretim programlarında yer kök değerlerin yanında evrensel değerlerin de öğrencilere kazandırılması ihtiyacının ortaya çıkardığı söylenebilir. Bu durum dikkate alınarak öğretim programlarında değerler bağlamında güncelleme çalışmaları sürekli olarak yapılması gerektiği önerilebilir.
- İncelenen bütün programlar ve alanyazında ağırlıklı olarak toplumsal, sonra evrensel değer kavramları ön plana çıkmaktadır. Ancak [Toprakçı \(2021\)](#)'nın bireysel değerler vurgusuyla altını çizdiği bir kapsam daha vardır. Eğitimin hem objesi hem de aracı olan bireyselin değerlerinin önemi anlaşılabilir. Bu bağlamda henüz ikincisini bulamadığımız gezegenimizin hızla tükenişini durdurmak, maddi ve manevi yönleriyle daha yaşanılabilir bir hayatı herkes için inşa edebilmek adına bireysel, ulusal ve evrensel değerlerin uyumlandırıldığı bir eğitim anlayışının bütün toplumlarca paylaşılan değer olması gerektiği söylenebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Aktepe, V. ve Yalçınkaya, E. (2016). Hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi ve uygulama örnekleri. (Ed. S.Güven, S.Kaymakçı). *Hayat Bilgisi Öğretimi* (133-177). Pegem Akademi.
- Aladağ, S. (2016). Hayat bilgisi tanımı, amacı ve doğası. (Ed. S.Güven, S.Kaymakçı). *Hayat Bilgisi Öğretimi* (1-21). Pegem Akademi.
- Albuz, A. ve Demirci, B. (2018). 2006 İlköğretim müzik dersi öğretim programı ile 2018 ilköğretim müzik dersi öğretim programının karşılaştırılmalı kuramsal çerçeve analizi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 41, 86-95. <http://dx.doi.org/10.32547>.
- Artvinli, E. ve Bayar, V. (2018). İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında bir değer olarak geri dönüşüm. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5 (1), 18-33. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ojer/issue/47233/594911>
- Aşıcı, F. ve Dede, Y. (2019). Matematiksel problemler aracılığıyla eğitimsel değerlerin aktarımı: Kuramsal bir çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 260-283.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. O. Köksal). Eğitim.
- Cice, Y ve Özgan, H. (2017). Değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin okul çalışma ekibinin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 21 (70), 101-120. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71367/1147547>
- Çalışkan, H. ve Yıldırım, Y. (2018). 2005 ile 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarındaki değerlere ve değerler eğitimiye ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 1(1), 7- <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/427222>
- Demircioğlu, İ. H. & Tokdemir, M.A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29185/312508>
- Dönmez, C. ve Akyol, C. (2017). Sosyal bilgilerde değerler eğitimi eleştirel bir bakış, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Vol: 8, Issue: 30, pp. (1396-1415).
- Ekici, Ö. (2023). Öğretmen görüşleri doğrultusunda değer aktarımının gerçekleşmeme nedenleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 820-840. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1299310>
- Ekici, Ö. ve Yılmaz, F. (2022). Vicdan bilincinin bireyler arasında güven duygusu oluşumundaki rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 167-182. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/74787/1202958>
- Erlandson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L., & Allen, S.D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. California: Sage.
- Gibbons, S.L., Ebbeck V., & Weiss M.R. (1995). Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(3), 247-255.
- Görgüt, İ. ve Tutkun, E. (2018). Views of physical education teachers on values education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 317-332.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar, ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme*, Profesörlük Tezi, Ötüken Yayınevi, İstanbul.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Halstead, J. M. (1996). *Liberal values and liberal education*, values in education and education in values. (Ed. J.M. Halstead ve M. J. Taylor). Bristol: The Falmer Press.
- Kalita, K. (2015). Need of value education and a teacher's role, *International Journal of Social Science and Humanities Research*, Vol. 3, Issue 4, pp: (566-571). <https://www.researchpublish.com/upload/book/Need%20of%20Value%20Education2563.pdf>.
- Kaşgarlı, M. (2013). *Divanü Lügat-İt-Türk*. (Çev. Besim Atalay). Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.
- Kaya, F. (2021). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri değerlerine ilişkin tutumları*. (Yayın No. 717859) [Doktora Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, F. (2023). *Karakter ve değer eğitim yaklaşımları ve uygulamaları*. Karakter ve değerler eğitimi içinde (edit: Aysel Kızılkaya Namılı), Efeakademi Yayınları.
- Kaya, F. ve Akpınar, E. (2022). İlköğretim öğrencilerinin eşitlik değerine ilişkin tutumları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 1-30. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1170295>

- Kırbaç, M., Kaya, F. ve Özkul, R. (2023). Uzaktan eğitim sürecinde eğitim fakültesi öğrencilerinin genel öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (1), 391-407. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1203150>
- Koh, K.T., Ong, S.W., & Camiré, M. (2016). Implementation of a values training program in physical education and sport: perspectives from teachers, coaches, students, and athletes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 295- 312.
- Kurtdaş, E. M. (2017). Değerlerin kaynağı ve anılandırılması. *Türkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(21), 349-366.
- Kurtdaş, E. M. (2021). Değer değişimini etkileyen bir faktör olarak üniversite eğitimi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 9 (29), 316-334. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.1035721>
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, C. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimi ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Kuter F., & Kuter M. (2016). Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(6), 75-94.
- Küçüköğlu, A., Albayrak, F. ve Serin, N. (2020). Değerler eğitimi bağlamında Türkçe dersi: Program ve ders kitaplarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1499-1518.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (Çev. Ed. A. Gümüş & M.S. Durgun). BilgeSu Yayıncılık.
- Oğuz Haçat, S. ve Demir, F.B. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi. *Journal of History School*, 49, 4443-4466. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.46733>
- Özkaya, F. ve Duru, A. (2020). Ortaokul matematik ders kitaplarında değerler eğitimi kapsamındaki değerlerin yer alma durumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 43-67.
- Rudd, A. (2005). Which "character" should sport develop?. *The Physical Educator*, 62(4), 205-211.
- Sağlam, E. ve Genç, S. Z. (2015). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4 (4), 0-<https://doi.org/10.7884/teke.507>
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Şahin, Ç. (2015). Verilerin analizi. (Ed. R.Y. Kıncal), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (183-217). Nobel.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi_program.pdf (Erişim tarihi: 10 Eylül 2023).
- Taş, H. (2022). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının evrensel değerler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 455-475.
- Tay, B. ve Nalçacı, A. (2020). İstiklâl Marşı'mızda Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (40), 243-275. <https://doi.org/10.34234/ded.753516>
- Toprakçı, E. (2021). "Değerlerli uzaktan öğretim" *Hürriyet* (4 Ocak). <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/degerlerli-uzaktan-ogretim-41705164>
- Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.
- Ülken, H. Z. (1967). *Eğitim felsefesi*, Doğu Batı Yayınları, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, N. ve Turan, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki değerlerin kazandırılma sürecine yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 420-437.
- Yıldırım, Y. ve Çalışkan, H. (2022). *Sosyal bilgiler programlarda değerler ve değerler eğitimi*. İçinde Özlem Bektaş ve Refik Turan (Ed.) Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programları. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, Z. ve Yıldırım, H. İ. (2023). Fen bilimleri ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 933-958.
- Yükrük, S., ve Akarsu, S. (2017). Ortaokul (5-8) müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların değerler bakımından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1171-1186.
- Yürük, T. ve Düzenli, A. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarının kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 21(2), 715-740

Practices, Problems and Solution Suggestions Related to Refugee Children in Schools According to the Views of Primary School Administrators ¹

Mahmut Bucak (Principal-MA)

Ministry of National Education-Türkiye
ORCID: 0000-0002-8959-1454
bucakmahmut50@gmail.com

Assoc. Prof. Aysun Erginer

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University-Türkiye
ORCID: 0000-0002-0029-4032
aysunerginer@nevsehir.edu.tr

Abstract

Migration is one of the facts that can be considered intertwined with human existence. Some countries take the lead in receiving migrating people due to their location or level of development. Turkey is one of these countries due to its geopolitical placement. In order to harmonize migrants with the society, certain adjustments need to be made in the education system. The situation becomes even more sensitive when it comes to children with a migratory background. The administrative approach followed in schools where refugee children attend can have an impact on their adaptation process and success. In this research, it was aimed to determine the studies conducted, problems experienced and suggestions for solutions in primary schools attended by refugee children in Turkey by consulting the opinions of school administrators. A qualitative approach was followed in the research and was designed with a case study design. In case studies, research and investigations are carried out in order to address the actual situation in depth. The study group of the research consisted of school administrators, and the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used to form the group. As a criterion, school administrators working in the most crowded primary schools in terms of the number of refugee children in Nevşehir were selected. A semi-structured interview form was used to collect the data. The research data was analyzed by descriptive and content analysis, categories and codes were created from the participant responses, and the reliability of the findings obtained by including quotations from the participant opinions was tried to be ensured. The results of the research show that the majority of school administrators have taken initiatives to open integration classes and solve the language problem in their schools. It is seen that refugee children are faced with problems such as enrollment, absenteeism, cultural incompatibility, inability to adapt, lack of resources, uncleanliness, lack of parental interest, etc., with the language problem being in the first place. School administrators found the activities carried out to overcome the language problem especially useful for refugee children and suggested their continuity. It is thought that organizing and participating in artistic and cultural activities will be useful in solving the problems, and in-service trainings that are well planned and implemented based on the needs will be more effective.

Keywords: Migration, Refugee child, School administration, School administrator, School principal



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 296-318

Research Article

Received: 2023-08-24

Accepted: 2023-09-29

Suggested Citation

Bucak, M. & Erginer, A. (2023). Practices, problems and solution suggestions related to refugee children in schools according to the views of primary school administrators, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 296-318. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1349045>

¹ This research is prepared by a part of Mahmut Bucak's master's thesis completed at the Primary School Education Program of Nevşehir Hacı Bektaş Veli University under the supervision of Assoc. Prof. Aysun Erginer. In addition, a part of Mahmut Bucak's master's thesis was presented at the 2nd International Congress of Pedagogical Research (ICOPR) May 15-16, 2021.

INTRODUCTION

Migration is a population movement that takes place within the borders of a state or by crossing an international border, regardless of its nature, cause and duration (IOM, 2015). People who move to change their place of residence are called immigrants or refugees. In the United Nations (UN) Convention Relating to the Legal Status of Refugees, the concept of immigrant is defined as a person who voluntarily leaves the country in which he lives in order to reach better living conditions (UN, 1951). The concept of refugee, on the other hand, refers to a person who leaves the country of citizenship to go to another country due to the threat of an individual's own, family or community safety, violence or war (Ehnholt & Yule, 2006).

There are millions of immigrants and refugees around the world who have to migrate due to wars, violence and poverty. The United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) states in its Global Trends report published on 18 June 2020 that there are 79.5 million people around the world who had to leave their homes for various reasons (UNHCR, 2020). According to the latest report published by the United National Department of Economic and Social Affairs (UN DESA) affiliated to the UN (18.09.2019), it is stated that the total number of refugees and immigrants in Turkey has reached 5 million 678 thousand 800 people (UN, 2019). More than 90% of refugees in Turkey reside outside of refugee camps. 70% of refugees in Turkey are women and children (UNHCR, 2017).

One of the most important concepts associated with human beings is migration (Karakoç, 2011). Despite the legal borders of countries, societies today can communicate with countries in another part of the world, are affected by developments, political and intellectual movements, or can affect them (Aktaş, 2012). As a result of globalization, time and space restrictions have disappeared, the world has shrunk, and people have come closer to each other. As a result of the convergence of distances, the understanding of the nation state has weakened and international migration has emerged (Osler & Starkey, 2006). The phenomenon of migration, which has a great importance in the globalization process, causes a complete change in the political, social, cultural and economic order in the international arena. The phenomenon of migration does not only express refugee rights by countries. When the power of globalization is combined with the impact of international migration, the approach of countries to migration is not limited to refugee rights. Many states, especially European states, see migration as a threat to public safety, order and health. In mass migration events that can turn into regional crises, although the priority of many states is border security, they may ignore international conventions and international law rules to which they are parties (Czaika & De Haas, 2013).

297

In the historical process, Turkey has faced many mass migration movements (Ceylan & Uslu, 2019). Migration movements have generally occurred as people prefer Turkey as a transit country in order to migrate to European countries with higher welfare levels due to Turkey's location. However, in recent years, Turkey has become a target country from a transit country position due to its economic development, internal conflicts and wars in the surrounding countries. Migration movements cause cultural and economic conflicts as well as social changes and bring along various problems. With migration, new cultures emerge and different cultures come face to face. As different cultures begin to live together, some social problems arise.

With the existence of life, communities have differentiated due to many reasons (political, geographical, cultural, economic, etc.) and formed multicultural societies. Thus, it has become compulsory for different cultures to live together in a country (Doytcheva, 2009). Developed societies contain various cultures. Formations with different characteristics in a society constitute the main theme of multiculturalism (Parekh, 2002). In multicultural societies, there are two types of approaches to cultural differences. The first approach is assimilation, the second approach is multiculturalism. In assimilation, it is aimed to dissolve and destroy different cultures within the dominant culture. In the multicultural approach, cultural diversity and differences in the society are welcomed, different cultures are tried to be understood, respected, and the culture is given an opportunity to live (Polat, 2012). Multiculturalism refers to the existence of various cultures in a society. While some people see different cultures as richness, others think that their own culture will lose its essence. Migration, which has increased in recent years for various reasons in the world, requires different cultures to live together. This cultural diversity in countries necessitates changes in the education system as in every field.

Learning experiences for different students should be organized in a way that reflects students' cultures and perspectives. This need reflects the fact that learning is more effective when new ideas are linked to previous knowledge (Gay, 2004). School principals and teachers need to be knowledgeable about the social and cultural context of the learning and teaching process and the past lives of their students. Teaching should respond to the needs of students of different races, languages, religions, sects, ethnicities and cultures (Banks, 2008). Multiculturalism, which is closely related to the personal development of the individual, affects not only social life but also school life. The practice of multiculturalism brings equality of opportunity in education. Education, which is one of the areas where different identities are exposed to discrimination, is the right of all individuals (Ergin & Ermeğan, 2011).

Children of refugee families have to adopt the culture of the place they migrated to. With the migrations to Turkey in recent years, many refugee families are included in the living environment. The educational needs of the children of families who had to immigrate to Turkey, along with their other needs, should be met, just like the children living in the country they migrated to. According to Kahya (2017), refugees face all kinds of dangers in cities in their uncertain life processes where even their access to basic human rights is a problem. Refugees are among the disadvantaged groups of Turkey due to their difficult living conditions. Refugee children face great difficulties when they start school in the country they migrated to and have difficulty coping with these problems. The fact that they do not have the language skills of the society they come from, different school backgrounds and cultures make it difficult for refugee children to adapt to school (Gustavsoon & Lundgren, 2016). Refugee children face more obstacles in every sense than other children (Suárez-Orozco et al., 2011).

Refugee children and youth are in the group of children at risk in the country they migrate to. Although these children have the same educational rights and responsibilities as other children in the country of origin; they lag significantly behind other children in their cognitive, social and emotional development (Eurydice Commission, 2019). In the states that open their borders to refugees who have to migrate, there is a need to make new regulations on issues such as citizenship, human rights, and education (Taylor & Sidhu, 2012). As the migration process got longer, it was seen that longer-term plans needed to be made, and education was at the forefront of these plans (Topaloğlu & Çam Aktaş, 2022). Education is an important tool for immigrants to adapt to new environments and living conditions and to get rid of their past negative life experiences. Even though the measures taken or to be taken are increased to ensure that refugee children benefit from protection and education opportunities at school, there are many obstacles in front of them to benefit from education. Some of the children who came to Turkey through immigration are still not in school. Refugee children's access to education still continues to be a problem. Ensuring access to education and school attendance, reducing drop-outs, and the administration of schools attended by immigrant children are some of the topics.

Regardless of ethnic identity and culture, the educational environment should be prepared in a way that allows the individual to realize himself. The arrangement of the curriculum and learning environment in multicultural education should be such that it includes other cultures (Ergin & Ermeğan, 2011). Since no individual can be deprived of their right to education, adaptation of immigrants to the education system should be carried out as quickly as possible. The fact that many countries in the world are multicultural as a result of globalization requires focusing on providing equality of opportunity in the main objectives of education. This can only be achieved by responding to the wishes and needs of all individuals living within the borders of the country, regardless of their language, religion, race, gender, cultural background and economic level.

Access to education is a universal human right that is unrelated to people's legal status. However, access to education alone is not enough. Accessed education will be meaningful if it is a quality education. In other words, children should be given the opportunity to enroll in schools that meet their learning needs and provide them quality education and training (European Commission, 2013). Refugee children have difficulties in both accessing education and enrolling in schools that offer quality education.

While the phenomenon of migration affects all individuals participating in migration, children are the most affected. Leaving their homes in the country they migrated to, separation from their loved ones, and negative situations during migration disrupt the psychology of children. In addition, the

differences and understandings between the education level of the immigrant children in the country they come from and the education level of the host country cause negative effects on children. With the emergence of negative effects, conflict and non-acceptance problems may occur in the school environment between the students who migrated and the students of the country of destination. According to [Kaştan \(2015\)](#), adaptation problems may occur in children and adolescents exposed to migration. This situation is also reflected in the education of children, and they experience various difficulties in schools in the places they migrated.

School principals have a lot of responsibilities in the regular and trouble-free execution of educational activities in schools. Because of the coexistence of students with different characteristics (age, gender, culture, interest, perception, socio-economic status, etc.), principals and teachers may face some problems. One of the problems encountered is the problems caused by immigration to the country. Due to its geographical location, Turkey is a country that has been receiving immigration for many years. In recent years, especially the wars in the Middle East, the high influx of immigrants to western countries, and therefore Turkey being a transit country, the number of people migrating to Turkey has increased considerably ([Sarıtaş et al., 2016](#)).

It is important for educators to be culturally open-minded, open to different cultures, and culturally literate. Cultural literacy can be achieved with a comprehensive knowledge of racial groups, such as their history, social patterns, traditions, habits, family characteristics, and values ([Saklan & Erginer, 2017](#)). Both school principals and teachers of a school with refugee students or students should know very well the culture, values, customs and traditions, and family structures of refugee students. Knowing the characteristics of students can make them feel valued and help establish a positive bond with students. Thus, especially by facilitating the adaptation of refugee students to school, it can be easier to reach their educational goals and achievements.

Schools that meet the education needs of the society are a whole with school principals, teachers, students and other staff. It would be more rational to include the parts of the whole in the administration processes. According to [İşbaşı \(2000\)](#), not including the employees in the administration processes may negatively affect their perception of justice. This is one of the factors that affect the efficiency of the organization and its potential to achieve the goals. The fair and planned operation of administration processes will facilitate the school's achievement of its goals.

When the roles of teachers and school principals are strengthened in the adaptation of refugee students to the school organization, it can contribute to the achievement of schools' goals. When considered in this context, the idea that a relationship can be established between the adaptation of refugee children to the school organization and the approach of human resources at school emerges ([Altıhan, 2019](#)). Sportive activities play an important role in developing Turkish language skills, strengthening relationships with peers and teachers, especially within the school, reducing problem behaviors and accelerating the adaptation process ([Sağın et al., 2022](#)). In addition, the participation of parents in the education system is very important in reaching the educational goals of refugee children ([Trasberg & Kond, 2017](#)). The approaches of school principals in the administration of primary schools attended by refugee children also affect students' adaptation to school culture and academic success.

With this research, the studies conducted, problems experienced and suggestions for solution in primary schools attended by refugee children in Turkey was evaluated from the perspective of the school administrators. For this purpose, answers were sought to the following problems:

1. What are the opinions of school administrators regarding the studies conducted in primary schools attended by refugee children?
2. What are the opinions of school administrators regarding the problems experienced in primary schools attended by refugee children?
3. What are the suggestions for solutions of school administrators regarding the problems experienced in primary schools attended by refugee children?

METHOD

1. Model of the Research

The research was designed with a qualitative approach. In qualitative research, a qualitative process is followed in which data collection methods such as observation, interview and document analysis are used, and perceptions and events are revealed in a realistic and holistic way in the natural environment (Yıldırım & Şimşek, 2018). Due to the nature of the research, it was decided that the qualitative research method was more appropriate, since it was aimed to examine a phenomenon in its entirety in depth. In the conduct of the research, the case study design, one of the qualitative research designs, was used. Case studies are conducted in order to investigate and examine the situation in real life (Creswell, 2013). The most basic feature of the qualitative case study is the in-depth investigation of one or more cases. In case studies, factors related to a situation (environment, individuals, events, processes, etc.) are investigated with a holistic approach and focused on how they affect the relevant situation and how they are affected by the relevant situation (Yıldırım & Şimşek, 2018). A case study is an intensive and detailed description and analysis of one or more cases (Christensen et al., 2015, 416). Based on these explanations, a case study approach was followed in this research. In the research, the general case study type, which focuses on getting an insight into an event or developing some theoretical explanations, improving and changing (Christensen et. al., 2015, 417), was used as a case study design.

2. Participants of the Research

While determining the research group, the school administrators of the top four primary schools in terms of the number of refugee children in Nevşehir province were determined by using the criterion sampling method from purposive sampling. The data for this study were collected in the Spring Semester of the 2020-2021 academic year. Thus, seven school administrators were interviewed. Personal information about the participants is presented in Table 1.

Table 1. Personal information about school administrations

Code Name	Works As	Sex	Age	Professional seniority		Year of service at school
				Administration	Teaching	
A1	Vice principal	M	33	4	13	4
A2	School principal	M	51	25	2	2
A3	Vice principal	M	54	20	12	6
A4	School principal	M	52	18	14	2
A5	School principal	F	50	7	23	2
A6	Vice principal	M	49	8	18	3
A7	School principal	M	55	22	10	6

300

As can be seen from Table 1, school administrators were coded as A1, A2...A7. A total of seven school administrators were interviewed, four of whom work as school principals and three as vice principals.

In the selection of the research group, the numerical status of the refugee students studying in Nevşehir province central primary schools was determined as the basic criterion. Schools are coded as "A", "B", "C" and "D". Some numerical data of primary schools are given in Table 2.

Table 2. Information on primary schools where refugee children are the majority

School Name	Afghanistan	Syria	Iran	Iraq	Palestine	Total refugees	Total students	Percentage of refugee children
Primary School A	154	89	19	23	0	285	330	86
Primary School B	204	59	2	9	1	275	495	56
Primary School C	56	66	14	40	0	176	404	44
Primary School D	80	65	2	22	0	169	456	37

According to Table 2, almost all of the students in Primary School A, more than half of them in Primary School B, and nearly half of those in other primary schools consists of refugee children. When the refugee children are evaluated according to their nationality, it is understood that the number of Afghan children is higher.

3. Data Collection Tools

In the research, semi-structured interview forms developed by the researchers by taking expert opinions and finalized with pilot applications were used as data collection tool. Data were collected through face-to-face interviews. According to Merriam (2015), in the semi-structured interview technique, interviews should include open-ended questions and should consist of predetermined questions to clarify the subject. In this context, the use of semi-structured interview form was preferred in the research. Ethics Committee Approval from Nevşehir Hacı Bektaş Veli University and research permission from Nevşehir Provincial Directorate of National Education (MEM) were obtained for the research.

4. Analysis of Data

The data were analyzed by descriptive analysis and content analysis. The notes taken during the interview and the audio recordings were compared and the missing points were corrected; then, the answers given by the school administrators to all the questions were computerized. Categories and codes were determined in line with the answers of the school administrators. For the suitability of categories and codes, necessary arrangements were made by seeking expert opinion again. "A" coding was used for school administrators.

5. Validity and Reliability

At the stage of discovering the problem of the research, an interview was made with the school principal in a primary school where refugee children are concentrated. Internal validity in qualitative research depends on the fact that the determined situations are consistent with the truth and reflect the truth (Yıldırım & Şimşek, 2018). In order to ensure the internal validity of the research, in other words, its credibility, long-term interaction, expert review, depth-oriented data collection, variation, and participant confirmation were made. External validity in qualitative research depends on the generalizability of the results obtained (Büyüköztürk et al., 2019). In order to ensure the external validity of the research, the studies are explained in detail. In addition, the steps followed in the research are reported in detail and clearly. In order to ensure the reliability of the research findings, quotations from the participants' opinions are included. Again, confirmation review was conducted to ensure external reliability, and consistency review was conducted to ensure internal reliability.

FINDINGS

In this part of the research, the findings obtained from the studies conducted, problems experienced and suggestions for solutions in primary schools attended by refugee children from the perspective of school administrator are included.

1. Findings Regarding the Studies Conducted in Primary Schools Attended by Refugee Children According to School Administrators

The findings regarding the studies conducted in primary schools attended by refugee children from the perspective of school administrators are presented in Table 3.

Table 3. The studies conducted on refugee children in primary schools

Categories	Codes	Participants	f	%
Works Done	Integration class	A1, A5, A6, A7	4	57,14
	Turkish course	A3, A4, A5	3	42,85
	IYEP	A5	1	14,28
	Stationery aid	A1	1	14,28
	No work done	A2	1	14,28
Class Placement	By age	A1, A2, A3, A4, A5, A6	6	85,7
	According to Turkish proficiency	A7	1	14,3

As it can be seen from Table 3, four of the school administrators stated that an integration class was organized in their schools, and three of them stated that Turkish language courses supported by public education were organized to improve the Turkish language skills of refugee children. A school administrator stated that the United Nations Children's Fund (UNICEF) supported financial resources and stationery aid to refugee children. Another school administrator stated that no studies were conducted

on refugee children in his school. It is stated that the integration class, Turkish language course and the Education Program in Primary Schools (IYEP) opportunities are offered in the school for refugee children and that they are beneficial:

"Public education-supported Turkish course and literacy course for refugee children were opened in our school. IYEP course was opened for children with weak Turkish and Mathematics skills. Integration classes were opened for refugee children. These studies have been very beneficial in terms of language skills and curriculum" (A5).

Regarding the placement of refugee children in classes, five school administrators stated that they placed children in classes according to their age, and one according to their proficiency of Turkish language. School administrators also emphasized that they pay attention to equal enrollment by paying attention to the number of refugees in the branches while placing refugee children in classes. A5 and A6 stated that they placed refugee children in classes as follows:

"We look at the ages of the refugee children who come to school, then we look at how many refugee children we have in our branches according to their nationality, that is, we enroll them equally to prevent children of the same nationality from clustering in one class, to treat our teachers fairly, and to adapt refugee children to society more quickly" (A5), (A6).

In Table 3, it is seen that most school administrators place refugee children in classes according to their age. When refugee children started to be sent to schools, the Ministry of National Education (MEB) demanded that these children be placed in classes according to their level of Turkish proficiency, then this practice was abandoned due to peer problems and refugee children began to be placed in classes suitable for their age (MEB, 2014). One of the school administrators expressed this situation as follows:

"When refugee children first started coming to our school, we placed them in 1st grade. Afterwards, the Ministry abandoned this practice, and now we place the incoming children in classes appropriate for their age. While we distribute the refugee children to the branches, we make sure that the number of refugee children in the classrooms is equal" (A6).

A school administrator, on the other hand, stated that he placed refugee children in classes according to their transfer status from another school and their level of Turkish proficiency:

"If refugee children come from other schools by transfer, we place them in the same class, if they have never studied, we place them in the class according to their age and Turkish proficiency" (A7).

2. Findings Regarding the Problems Experienced in Primary Schools Attended by Refugee Students According to School Administrators

Below are the findings related to the problems experienced in primary schools attended by refugee children.

2.1. The Effect of High Number of Refugee Children in Classrooms on Education Process

Table 4 shows the findings regarding the effect of the high number of refugee children in the classrooms on education process.

Table 4. *The effect of the high number of refugee children in the classrooms on education process*

Categories	Codes	Participants	f	%
Negative influence	Teaching in a multigrade class atmosphere	A2, A5	2	28,56
	Other student transfers	A1, A2, A3, A4	4	57,14
	Indifference to the lesson	A4, A6, A7	3	42,85
	Discipline issues	A7	1	14,28

As seen in Table 4, all of the school administrators stated that the education process was adversely affected because refugee children were more numerous than other children in the classrooms. Two of the school administrators stated that due to the presence of refugee children in the classrooms, lessons were taught in a combined classroom atmosphere, and four of them stated that they had other students transferred to other schools. In addition, three of the school administrators emphasized the indifference of refugee children to the lesson and one of them emphasized the disciplinary problems. The remarkable

views of some participants regarding the problems experienced due to the large number of refugee children in classrooms are as follows:

"The predominance of refugee children in the classrooms negatively affects the educational status of our school. We experience this by losing other students because refugee students are in our school. Parents of other students have their children enrolled in non-refugee schools. We give an average of 60 transfers per year, 50 of which are other students. The quality of education and training is very low" (A1).

"It is as if the teacher is teaching in a combined classroom, the normal curriculum is advancing in one group, and the other is teaching Turkish and reading and writing. In this case, less time is left for other students. Naturally, education is negatively affected" (A5).

As can be understood from the statements of the school administrators, due to the difference in education level between refugee children and other children, classes are taught with different programs, similar to the combined class. This situation both wears out the teacher and reduces the level of education. It was determined that other parents, who realized that the education level of the school went backwards, transferred their children to other schools, and that the refugee children's problems such as adapting to school, discipline problems and family apathy negatively affected the education of the school.

2.2. The Environment's Perspective on the School Due to the Outnumber of Refugee Children in Classrooms

The findings regarding the school administrators' view of the school environment due to the large number of refugee children in the classrooms are presented in Table 5:

Table 5. The school view of the environment due to the large number of refugee children in the classrooms

Categories	Codes	Participants	f	%
Negative influence	Refugee school	A1, A2, A4, A5, A6, A7	6	85,7
	Failed school	A3, A6, A7	3	42,8
	Problematic school	A4	1	14,2
	Place to help refugee children	A5	1	14,2

According to Table 5, all of the school administrators stated that the environment's view of the school was adversely affected because the refugee children were more numerous than the other students in the classrooms. The majority of school administrators emphasized that their school is referred to as a refugee school by the people around. In addition, three school administrators stated that their schools were seen by the environment as unsuccessful schools, one school administrator as a troubled school, and one school administrator as a place to help refugee children. One of the participants, A1 expressed his views as follows:

"The fact that refugee children are predominant in classrooms negatively affects the environment's perspective on school. As soon as the people around hear the name of the school, do you have a lot of refugee students? There are questions like this, which means the school is gaining a reputation in a negative sense. The name of our school has now started to be known as a refugee school" (A1).

2.3. The Problem of Communication with Refugee Children and Their Parents and Solutions

Table 6 shows the findings regarding the communication problems of school administrators with refugee children and their parents.

Table 6. Communication problems of school administrators with refugee children and their parents

Category	Codes	Participants	f	%
Communication	Facing language problems	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7	7	100

As can be seen from Table 6, all of the school administrators stated that the biggest problem they had with refugee children and their parents was the language problem.

Table 7 shows the findings regarding the solutions produced by the school administrators for the solution of the language problem.

Table 7. Solutions produced by school administrators for language problems

Categories	Codes	Participants	f	%
Solutions	Refugee child translator in own nationality	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7	7	100
	Translation apps on the phone	A1	1	14,28
	Writing meeting or general announcements in different languages	A4	1	14,28
	Seeking help from acquaintances for the translation of refugee parents	A1, A2, A5	3	42,85
	Getting a little understanding of refugees	A3	1	14,28

According to Table 7, all school administrators stated that they use refugee students who understand the language of refugee students and their parents and speak Turkish to communicate with refugee children and their parents. One of the school administrators stated that they agreed with refugee children and their parents through translation applications on the phone, and three of them stated that they could reach an agreement by calling a friend to interpret for refugee parents. In addition, another school administrator emphasized that he solved the language problem by writing meetings and general announcements in different languages in a way that everyone could understand, and another school administrator emphasized that they were able to communicate because they began to understand refugees, a little. The remarkable statements of A1, one of the school administrators, are as follows:

"We have a language problem with refugee children and their parents. We try to negotiate between refugee children through the translator of the child who can speak both languages, or through the translation applications on the phones or through the Turkish-speaking contacts of the refugee families. Refugee parents who come to the school are now used to it, they are looking for someone they know who speaks Turkish, we talk to that person on the phone, and then we give the phone to the parents. They translate what we say and what the parent says" (A1).

While the school administrators stated that they tried to solve the language problem with a refugee child who speaks both languages, or when the refugee parent called someone, they know as a translator, they also emphasized that these people did not know how much of what was said and how much they could translate. However, school administrators underlined that these methods, which they found with their own efforts, are not very healthy and that there should be translators working in the schools.

304

2.4. Adaptation of Refugee Children to School Culture

Table 8 presents the findings regarding the impact of refugee and other children's education together on the adaptation of refugee children to school culture.

Table 8. The effect of refugee and other children's education together on the adaptation of refugee children to school culture

Category	Codes	Participants	f	%
Influencing adaptation to school culture	Positive	A5	1	14,3
	Negative	A1, A2, A3, A4, A6, A7	6	85,7

As seen in Table 8, while six of the school administrators approached the effect of other children's education together with refugees on the adaptation of refugee children to school culture negatively, only one school administrator stated that it had a positive effect. School administrators attributed the reason why other children's education together with refugees did not have a positive effect on the adaptation of refugee children to school because there were too many refugee children in their schools. One of the school administrators, A1 explained this situation as follows:

"The fact that other children are educated together with refugees at our school does not positively affect the adaptation of refugee children to the school culture. Because the large number of refugee children prevents them from socializing with other children. Refugee children form groups among themselves, there is not much interaction with other children. Even if there is an interaction, refugee children are superior in numbers, so they negatively affect other children" (A1).

Only one school administrator stated that the education of refugees and other children together had a positive effect on the adaptation of refugee children to the school culture, and even if the refugee children did not speak Turkish, they gained positive behaviors by observing other children. The majority

of school administrators, on the other hand, underlined that they do not feel the need to mingle with other children due to the large number of refugee children, and that they play separately, group among themselves, and that refugee children affect other children negatively due to cultural differences.

2.5. Social Relations of Refugee Children with Other Children

Table 9 shows the findings regarding the social relations of refugee children with other children.

Table 9. *Social relations of refugee children with other children*

Category	Codes	Participants	f	%
Social relations	Average	A2	1	14,3
	Weak	A1, A3, A4, A5, A6, A7	6	85,7

As seen in Table 9, all but one participant from the school administrators reported that refugee children had poor social relations with other children. They emphasized that since refugee children do not know Turkish well and their cultures are different, their social relations with other children, even with refugee children other than their own, are at a low level, and they socialize among themselves according to their nationality. The opinion of a school administrator on this issue is as follows:

"In general, among refugee children, children of the same nationality socialize among themselves, and their socialization with children of different nationalities is weak. Very few refugee children, who have been in our country for many years and speak Turkish, develop social relations with other children" (A1).

Table 10 shows the findings regarding the activities carried out for the integration of refugee children with other children.

Table 10. *Activities for the integration of refugee children with other children*

Category	Codes	Participants	f	%
Activities for integration	Sports activities	A1, A2	2	28,5
	Unifying conversations	A1	1	14,3
	Cooperation with the school guidance service	A1, A3	2	28,5
	Social activities	A4, A5, A6	3	42,8
	Not doing anything	A7	1	14,3

As can be seen from Table 10, all but one participant from the school administrators reported that they carry out various activities for refugee children to socialize with other children. While some administrators stated that they did only one activity for the integration of these children, some school administrators stated that they did more than one activity. For example, A1 stated that he cooperated with the school guidance service, organized sports activities, done unifying speeches in classes or in public ceremonies, in order to integrate refugee children with other children. Two of the school administrators stated that they cooperated with the school guidance service, and three of them stated that they organized social activities at school. A school administrator expressed the activities they do at school to integrate refugee children with other children as follows:

"We hold a bazaar at school, we involve all our students and their parents. They do different things because their food culture is different. There was a food that the Afghan people made for the bazaar, when I thought that no one would buy it, it was finished first, Afghan children always bought it. We also give tasks to refugee children at the bazaar, they make sales" (A5).

School administrators, who said that they organize social activities for the integration of refugee children and other children, stated that they organize bazaars, cinema days, nature trips and give responsibility to all children in these activities. As seen in Table 10, it is noteworthy that only one school administrator stated that he did not do anything to bring refugee children and other children together, and that he practiced normal routine work.

2.6. Cultural Problems with Parents

Table 11 presents the findings on whether or not there are cultural problems with parents due to other children's education with refugee children.

Table 11. Whether or not they have cultural problems with parents

Category	Codes	Participants	f	%
Cultural problems	Experienced	A5	1	14,3
	Has not experienced	A1, A2, A3, A4, A6, A7	6	85,7

Other than one of the school administrators, the others stated that they had cultural problems among the parents due to the fact that other children were educated together with refugees. Sometimes, while refugee parents enroll their children in school, they may make requests not to allow their children to be sent to classes where refugee children are the majority. A4 expressed the problems experienced as follows:

"We have cultural problems with parents because refugees and other children are educated together. Other parents do not want refugee children to be in school. They say that they do not have a culture of cleanliness, that they fight with their children, and that they should not sit next to each other in the classroom" (A4).

As it can be understood from the statements of the school administrators, other parents, even refugee parents of different nationalities, express problems that will reflect on the school administration due to the different cultures of the children; they stated that they do not want their children to sit next to refugee children in the classroom and that other parents do not approve of refugee children being at school. A school administrator also underlined that he witnessed some families directing their children negatively towards refugee children due to cultural differences. A school administrator, on the other hand, stated that he did not experience a cultural problem and the reason why he did not experience it with the following words:

"I did not have a cultural problem with the parents because the refugees and other children were educated together. Because at first I talked to all the parents, I brought an interpreter, he translated everything I said. I said "We are not going to throw, we are not going to sell (idiom) to pass this situation. This is now a reality of our country, what would we do if we were in the same situation, how would we feel if they excluded us in another country?" I stated that we should minimize this difference" (A5).

2.7. Registration, Attendance and Other Administrative Procedures of Refugee Children

The findings regarding the situations experienced by school administrators during the registration process of refugee children are presented in Table 12.

306

Table 12. Problems with the registration of refugee children

Category	Codes	Participants	f	%
Registration	Education region registration problem	A1, A5	2	28,6
	Continuing registration	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7	7	100
	Extra correspondence	A1, A3, A4, A6, A7	5	71,4

As can be seen from Table 12, all school administrators have problems with the registration process of refugee children. Two of the school administrators stated that they had problems due to the education region, all of them had problems because the enrollment continued throughout the year, and five of them stated that after enrolling the students to the school, the family immigrated to another place unannounced, and the sending of the student registration caused extra correspondence. A school administrator expressed the problems they experienced with the student registration process as follows:

"The families of the refugee children we enroll in the school move to another place from our city without notifying us, and there are many problems in sending the registration transfers of the refugee children because they do not register the address in the place where they move. This causes extra official correspondence and waste of time. In addition, since refugee children come to our school throughout the year, not at certain periods, we have difficulty in planning classrooms" (A6).

Table 13 shows the findings regarding the problems faced by school administrators in the attendance process of refugee children.

Table 13. Problems related to the attendance process of refugee children

Category	Codes	Participants	f	%
Attendance	Non attendance	A1, A2, A3, A4, A6, A7	6	85,7
	Extra correspondence	A1, A3, A4, A6, A7	5	71,4
	Can't reach parents	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7	7	100

When the attendance problem among the administrative procedures experienced by school administrators is examined in Table 13, it is seen that all but one school administrator have attendance problems. The school administrator stated how he overcame the attendance problem at his school as follows:

"We were having attendance problems, but if the child does not come to school for a total of five days in a month, the aid they receive with the support of the Red Crescent will be cut off. After we found this out, I said to my teachers that the children who did not attend should be reported as absent from the e-school immediately. We also told this to the parents of refugee children. Parents send their children to school because they fear that their aid will be cut off, and we have no attendance problem at the moment" (A5).

As can be understood from the statement of the school administrator, children who are absent from school started to attend school when their families learned that their aid would be cut off. If the family wishes, the problem of attendance can be resolved. Due to the economic difficulties experienced by the families of refugee children who are absent, financial gain comes to the fore and they are indifferent to education. In addition, as indicated in Table 13, all of the school administrators emphasized that they had problems in reaching the parents, and five of them emphasized that the attendance problem caused extra correspondence. A school administrator summarized this situation as follows:

"Refugee children are absent a lot, we constantly send absentee letters to their parents. They constantly change their phone number and address, we are having trouble reaching them. We can't get detailed information from the neighborhood headmen. Because they do not register with the neighborhood headmen. We write an official letter to the Provincial Immigration Administration through the Provincial National Education Directorate (NED), or we go to the Provincial Immigration Administration and sit down with the officer there and try to solve the situation and in this case, the bureaucratic part of the job tires us". (A1).

Table 14 shows the findings regarding the problems faced by school administrators in other administrative processes of refugee children.

Table 14. Problems with other administrative procedures of refugee children

Category	Codes	Participants	f	%
Other administrative procedures	Norm planning problems	A1	1	14,3
	Discipline problems	A1, A4	2	28,6
	Communication problems	A1, A2, A4, A6, A7	5	71,4
	Cleanliness problems	A1, A3	2	28,6
	Problems with national education	A2	1	14,3
	Parents indifference	A1, A3, A4, A6	4	57,1

From Table 14, it is understood that all school administrators have problems in other administrative processes of refugee children. While the majority of school administrators stated that they had problems arising from communication problems and parental indifference; two school administrators talking about discipline and cleanliness problems; there is a school administrator who mentioned the problems with national education and the problem of norm planning. The statements of a school administrator on this subject are as follows:

"Parents of refugee children come to our school frequently to get their children's student certificate in order to get help from various organizations. In addition, they see our school as an organization that will help and ask for help. Since the families of refugee children do not speak Turkish at school-parent union meetings, we have to have the speech translated into Arabic and Persian" (A6).

School administrators especially drew attention to the communication and cleanliness problems, emphasized that there was more than one foreign refugee child in their school, and stated that they benefited from foreign nationals in order to translate what they said at the meetings into Arabic and Persian. However, it is not known how much of the children who translate can understand and translate what is said. School administrators emphasized that they need translators in their schools. They also stated that they had a lot of problems with the cleanliness of the school, and that refugee children polluted the usage areas of the school more because the cleaning culture was different from other children. For this reason, they underlined that cleaning materials are running out quickly at school, and that refugee children waste a lot napkins in the bathrooms.

2.8. Lack of Staff and Resources

Table 15 shows the school administrator' findings regarding the increase in the number of refugee children in their schools and the lack of personnel and resources.

Table 15. *Lack of staff and resources*

Categories	Codes	Participants	f	%
Lack of staff	Experienced problems	A1, A2, A3, A4, A6	5	71, 4
	No problems	A5, A7	2	28, 6
Lack of resources	Experienced problems	A1, A2, A3, A6	4	57, 2
	No problems	A4, A5, A7	3	42, 8

As seen in Table 15, five school administrators stated that they had a shortage of personnel due to the increase in the number of refugee children in their schools, while two of them stated that they did not have any problems in this regard. In addition, four of the school administrators stated that they had a problem of lack of resources, and three of them did not have any problems in this regard. From Table 15, it is understood that the majority of school administrators who have problems due to lack of personnel and lack of resources constitute the majority.

School administrators stated that with the increase in the number of refugee children in their schools, they need more personnel and financial resources to purchase cleaning materials due to the lack of cleaning culture of refugee children. A school administrator stated that the benefactors in the neighborhood do not need financial resources because they meet the needs of the school. Other school administrators stated that it would be healthier for the Ministry of National Education to meet the financial needs of these schools without leaving the burden of meeting the school administration. Another school administrator stated that they have problems in providing textbooks to refugee children who have transferred or come to school outside the registration period.

2.9. School Administrator' Previous Experience and Training Pasts on Refugee Children

Table 16 presents the findings regarding the school administrators' previous experience or training on refugee children.

Table 16. *School administrators' previous experience and training on refugee children*

Categories	Codes	Participants	f	%
Experience	Experienced problems	A1, A2	2	28,6
	No problems	A3, A4, A5, A6, A7	5	71,4
Training	Trained	A1, A2, A3, A5, A6, A7	6	85,7
	Has not trained	A4	1	14,3

As can be seen from Table 16, it is seen that the majority of school administrators received training on refugee children before, and only one school administrator did not receive training on this subject. In addition, it is understood that two of the school administrators had an experience with refugee children, and five of them had no experience.

2.9.1. The benefit of previous education for refugee children: Table 17 shows whether the school administrators, who stated that they had received training for refugee children before, enabled them to find solutions to the problems they faced or not.

Table 17. *The solution finding status of the education received for refugee children before*

Category	Codes	Participants	f	%
Benefit of Education	Failure to provide solutions in any situation	A1, A2, A3, A5, A6, A7	6	100

As can be seen from Table 17, six school a administrators stated that they received training of refugee children. According to Table 17, all of the school administrators who stated that they received training on this subject stated that the education they received did not produce a solution in any situation they encountered. A school administrator expressed his opinion on this subject as follows:

"I had no experience with refugee children before, but I received an education. This training I received did not enable me to produce a solution for any problem I encountered. Maybe the trainer did not know as much as we do, in order to give these trainings, it is necessary to have experience in the field" (A5).

School administrators stated that the training provided for refugee children remained theoretical, and emphasized the importance of training providers to be experts and experienced in the field. A school administrator said, "Maybe the person giving the education was not as knowledgeable as we are, he was only telling theoretical information, we told him about our experience and knowledge" and underlined that the people who will give the training should give practical training rather than theoretical information.

2.9.2. *The Need for training of staff in schools with refugee children and the content of this training:* Table 18 presents the findings regarding the need for education of those working in schools with refugee children.

Table 18. *The training needs of those working in schools with refugee children*

Category	Codes	Participants	f	%
Training Needs	All staff	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7	7	100

As seen in Table 18, all school administrators stated that all staff working in schools with refugee children needed training. Some school administrators expressed the content of the training that should be given as follows:

"Staff in schools with refugee children need training. All personnel should be trained and the content of the training should be related to the experiences and feelings of refugee children" (A5).

When the statements of the school administrators were carefully examined, it was emphasized that the staff working in the schools where the refugee children were present should be given training on the "pedagogical approach, adaptation to school and Turkish education system, things to be considered in education, teaching Turkish, approach to children and their families, diseases, language education enough to communicate, emotions they experience and feel" subjects.

3. Findings Related to the Suggestions for Solutions by School Administrators for the Problems Experienced in Primary Schools Attended by Refugee Children

309

School administrators' the suggestions for solutions the problems experienced in primary schools attended by refugee children are listed below:

- Refugee children should be enrolled in all schools, and it should be ensured that they are as few in number as possible.
- When assigning teachers and principals to schools where refugee children attend, special selection criteria should be determined for these schools.
- Schools should have translators in charge.
- Refugee children should be taken to a separate classroom when they first come to school, and should be placed in their regular classrooms after learning Turkish and literacy.
- In cooperation with the Health Directorate, refugee families should be given hygiene training several times.
- If the number of refugee students has reached 50% of the current number of the school, a second vice principal should be given regardless of the total number of students.
- The number of guidance teachers should be increased in schools where refugee children are present.
- Schools with refugee children should be supported financially and in terms of personnel, and direct funds should be allocated by the Ministry of National Education.
- Refugee children should also be transferred to the e-school system, so that they appear in the candidate registry and school administrations should be able to plan accordingly.
- Before starting school, refugee children should be given courses such as teaching Turkish, adapting to society, and adapting to culture in public education and application centers, and it should be mandatory for the families of refugee children to attend these courses. Refugee children should be allowed to start school after the education provided to them.

- Information meetings should be held every two or three months to school principals by Provincial NEDs.
- Affirmative action should be made in schools where refugee children attend, and the needs of schools should be determined every six months and tried to be met.
- The focus should not be solely on school, but the families of refugee children should be provided with economic support by finding a job for them. When the financial problems of refugee children are not resolved, it becomes difficult to achieve educational goals.

DISCUSSION, RESULTS AND SUGGESTIONS

In the first sub-objective of this research, which was conducted to evaluate the studies conducted in primary schools attended by refugee children, the problems experienced and the suggestions for solutions from the point of school administrators, the opinions of school administrators on the studies conducted in primary schools attended by refugee children were examined. While the majority of school administrators stated that integration classes were opened in their schools, some school administrators stated that Turkish courses supported by IYEP and public education were opened. According to the research findings, school administrators find the studies conducted in schools attended by refugee children beneficial. Similarly, [Yılmaz \(2020\)](#) stated in his research that Turkish language courses have a positive effect on refugee children's language skills and school adoption. In addition, according to the research findings, it is seen that financial support is provided from UNICEF for stationery materials for refugee children. Regarding these results, it is seen that similar support provided to refugee children is mentioned in the [UNICEF \(2019\)](#) Turkey report. When the participant findings on the placement of refugee children in classes are examined, it is seen that refugee children are taken into classes according to their age. School administrators stated that after the refugee children were enrolled in school, they placed the children in classes according to their age, in line with the NED Regulation on Pre-School and Primary Education Institutions ([MEB, 2014](#)). Similarly, in [Güngör's \(2015\)](#) research, it was stated that refugee children were placed in a class appropriate for their age without determining their Turkish language level.

In the second sub-objective of the study, the opinions on the problems experienced in primary schools attended by refugee children were examined. It turned out that the biggest problem was the language problem. It is understood that the main reason why refugee children's education with other children negatively affects the education process is the language problem. Similarly, [Başar et al. \(2018\)](#), [Almadani \(2018\)](#), [Cerna \(2019\)](#) and [Bunar \(2019\)](#) also stated that the problems experienced with refugee children stem from language problems. According to school administrators, it is seen that refugee children have problems in adapting to school and class in addition to language problems. Additionally, [Aydın \(2020\)](#) examined refugee education in Turkey and Canada, drawing attention to the adaptation problem of students in Turkey. It has been stated that refugee children exhibit undisciplined behavior because they do not adapt to school and classroom, they isolate themselves from their other friends, and they group among themselves due to the large number of them. Even among refugee children, there are groupings by nationality. It was emphasized that this situation was caused by the fact that the refugee children were not evenly distributed to the schools in the region and that they constituted the majority among the students in certain schools. The problem of harmony between refugees and other children negatively affects success and reduces the level of education. [Başar et al. \(2018\)](#) similarly stated in their research that the lack of adaptation and attitudes of refugee children reduces success. The poor social relations of refugees and other children negatively affect refugee children's school adoption and academic success. Similarly, [Şimşir and Dilmaç \(2018\)](#) state that the poor social relations of refugee children negatively affect success. In their research, [Bajaj and Bartlett \(2017\)](#) and [İşigüzel and Baldık \(2019\)](#) stated that refugee children are unsuccessful according to the curriculum implemented in Turkey and that arrangements should be made. This situation reveals the necessity of revising the education system. According to [Toprakçı and Yazıcı \(2021\)](#) the language of refugee students in Turkey is not at a sufficient level, and this creates difficulties in their adaptation to social life and the education system. They state that in order to contribute to the solution of this problem, language education is given to refugee children in addition to the education curriculum in schools and temporary education centers in Turkey, as is practiced in OECD member countries, but there is still no systematic study on language education for refugees.

School administrators stated that they had problems with the registration process regarding refugee children, that the registration process continued throughout the academic year, not in a certain period, and this situation created disruptions in classroom and teacher planning. Alkalay et al. (2021), reaching similar results, stated that the registration process of refugee children continued throughout the year. In addition, refugee children's school attendance problems, late or no provision of course materials, disruption of classroom order due to disciplinary problems, cultural incompatibility between refugee children and other children, traumatic events experienced before and after migration, their families' perspectives on education and their economic situation can negatively affect the teaching process. In their research, Naidoo (2009) and Kanu (2008), who reached similar results with the research, emphasized that the socio-economic problems experienced by refugee children and the traumatic effects of migration due to war are factors that negatively affect their education-teaching processes.

According to the results obtained in the research, it is understood that school administrators also have problems with parents due to cultural incompatibility. It is seen that other parents have difficulties in accepting refugee children and their families, they do not want their children to receive education with refugee children, and they transfer their children to other schools. Hek (2005) reached similar results in his research and stated that a strong connection between the school and the parents should be established. Refugee children's different life cultures according to the country they come from and the psychological depression they experience during migration cause some problems at school. It is striking that education is secondary for refugee parents, they are not interested in school, they do not go to school very often, and because of some reservations, teachers cannot make home visits. This situation also creates an obstacle for refugee children to continue their education. Refugee children's absenteeism and the problem of not being able to reach their families cause school administrators to make additional correspondence. Similar to these results, Saracaloğlu (2014) found in his research that refugee children tend to be violent, that the appropriate education-teaching environment cannot be created due to the difficulties experienced by the migrating families, and that they experience adaptation problems.

According to the results of the research, the biggest obstacle in communication and cooperation of refugee children with their families is that families do not speak Turkish and constantly change their phone numbers. Similarly, Dinler and Hacifazlıoğlu (2020) emphasized in their research that language difference brings with it many problems for both refugees and country citizens. In addition, the teachers emphasized that since the educational levels of refugee children and other children in their classes are at different levels, they teach the lessons similar to the multigrade class. This result suggests that it would be more appropriate to include refugee children and their families in schools after their language problems are resolved. Similarly, Wilkinson (2010) and Hek (2005) stated in their research that the admission of refugee children to schools without language training causes problems in education.

Another result of the research is that school administrators experience a lack of employees and resources. School administrators, who stated that they had a lack of personnel due to the lack of a cleaning culture of refugee children, underlined the need for additional staff to be given to their schools. School administrators emphasize that schools with refugee children should not be evaluated like other schools, and they want affirmative action in terms of staff and resources.

In the third sub-problem of the research, the solutions for suggestions for the problems experienced in primary schools attended by refugee children according to the opinions of school administrators were examined. As a result of the research, the solution suggestions offered by the school administrators are; to enroll refugee children in all regions and schools, provide education to refugee families, train refugee children before sent to schools, to have a translator in refugee children's schools, to transfer refugee children to the e-school system and ensure that they appear in registration, to increase the number of counselors and give additional resources to schools where refugee children attend. Alkalay et al. (2021) included similar solution suggestions in their studies. All of the school administrators emphasized that they had communication problems with refugee children and their parents, they tried to solve this problem with the translator of a refugee child at school, but they did not know how much of what was said this child could translate. School administrators generally try to establish communication and cooperation with the families of refugee children by calling them. It is seen that the participants overcame the language problem by sending a voice message on WhatsApp and listening and understanding a Turkish-speaking family member, or by listening and responding to a

Turkish-speaking acquaintance of the family. The result of the research that education and psychological support to refugee families should be provided was also emphasized in the study conducted by Hek (2005). In their research, Şimşir and Dilmaç (2018) concluded that refugee children should receive language education in order to solve the communication problem, regarding the suggestion that refugee children should be admitted to schools after they are given language education.

According to the results of the research, it is seen that integration classes, public education supported language courses and IYEP are opened for refugee children in primary schools attended by refugee children. It can be stated that these practices are beneficial for refugee children's language development, adaptation to school and eliminating the deficiencies of the curriculum and should be continued. Necessary measures should be taken to ensure that UNICEF support can continue. Language problem is one of the primary problems faced by school administrators regarding refugee children. In order to solve this problem, refugee children need to receive language training, and it is considered to benefit from integration programs in order to adapt to the culture. According to the results of the research, it has been revealed that the education of refugees and other children together reduces the level of education. In addition, it is seen that the high absenteeism of refugee children, their families' indifference to education, and the fact that other children and refugee children are at different levels in terms of education program negatively affect education. Regarding these results, it can be recommended to take security measures to reduce attendance problems, to make home visits, to organize trainings for refugee families, and to take students with different levels in the curriculum to normal classes after their deficiencies are completed.

In the research, it was concluded that there are cultural problems with refugee children and parents. In this context, it is thought that it would be beneficial to implement multicultural education practices in regions where there is a high number of refugees in order to ensure cultural harmony with refugee children and parents. According to the results of the research, school administrators have problems in the registration and education planning of refugee children. Refugee children should be transferred to the e-school system in order to make a correct planning in their school enrollment, and the enrollments should be made in certain periods. Another result of the research is that refugee children and other children have poor social relations, and children are grouped according to their nationality. Regarding this result, it can be suggested to organize activities, group work, school trips and bazaars that can be done together and provide activities in order to develop social relations of refugees and other children and to prevent groupings.

In the research, it was concluded that school administrators had a shortage of staff and financial resources. Affirmative action should be taken to schools where refugee children attend, additional auxiliary personnel should be given by Provincial NEDs and additional resources should be transferred by the Ministry of National Education. Another result of the research is that although the majority of the participants received education for refugee children, the education they received did not work to find solutions to the problems they faced. It is thought that the in-service training for refugee students is given by inadequate, unequipped and distant people, the problems and events cannot be concretized, and the inability to produce solutions renders the studies ineffective. The trainings to be given for this result of the research should be better planned, cooperation with universities should be made, and focused on problem solving, motivation and increasing efficiency. In addition, for researchers, it can be suggested that a similar study be conducted with different methods, with school administrators in different provinces and education levels. In order to obtain more detailed information, the opinions of other stakeholders in schools can also be consulted.

İlkokul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Okullarda Mülteci Çocuklarla İlgili Uygulamalar, Sorunlar ve Çözüm Önerileri²

Mahmut Bucak (Bil.Uzm.- Okul Müdürü)

Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
ORCID: 0000-0002-8959-1454
bucakmahmut50@gmail.com

Doç. Dr. Aysun Erginer

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi-Türkiye
ORCID: 0000-0002-0029-4032
aysunerginer@nevsehir.edu.tr

Özet

Göç, insanın var oluşuyla birlikte ele alınabilecek gerçeklerden biridir. Konumu ya da gelişmişlik düzeyi gibi nedenlerle bazı ülkeler göç alma konusunda başı çekmektedirler. Türkiye de jeopolitik konumu nedeniyle bu ülkelerden biridir. Göçle gelen insanları toplumla uyumlu hale getirebilmek için eğitim sisteminde belirli düzenlemelere gidilmesi gerekmektedir. Konu, göçle gelen çocuklar olduğunda ise durum daha da hassaslaşmaktadır. Mülteci çocukların devam ettikleri okullarda izlenen yönetsel anlayış, çocukların uyum süreci ve başarıları üzerinde etkili olabilmektedir. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin görüşlerine başvurularak Türkiye'deki mülteci çocukların devam ettiği ilkokullarda yapılan çalışmaların, yaşanan sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel yaklaşım izlenmiş ve durum çalışması deseni ile kurgulanmıştır. Durum çalışmalarında; gerçekte var olan durumu derinlikli bir şekilde ele almak için, araştırma ve incelemeler yapılmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu okul yöneticileri oluşturmuş, grubun oluşturulmasında amaçlı örneklem yollarından biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt olarak Nevşehir'deki mülteci çocuk sayısı bakımından en kalabalık ilkokullarda görevli okul yöneticileri seçilmiştir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiş, katılımcı yanıtlarından kategori ve kodlar oluşturulmuş, katılımcı görüşlerinden alıntılara yer verilerek elde edilen bulguların güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun okullarında uyum sınıfları açma ve dil sorununu çözmeye yönelik girişimlerde bulunduklarını göstermektedir. Mülteci çocuklarla ilgili okullarda ilk sırada dil sorunu olmak üzere; kayıt, devamsızlık, kültürel uyumsuzluk, uyum sağlayamama, kaynak eksikliği, temiz olmama, veli ilgisizliği vb. sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Okul yöneticileri mülteci çocukların özellikle dil sorununu aşabilmek için yapılan çalışmaları yararlı bularak, devamlılığını önermişlerdir. Sorunların çözümünde sanatsal ve kültürel etkinlikler düzenleme ve bu etkinliklere katılım sağlamanın yararlı olacağı, iyi planlanan ve ihtiyaçtan hareketle uygulanacak hizmet içi eğitimlerin de daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Mülteci çocuk, Okul yönetimi, Okul yöneticisi, Okul müdürü



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 296-318

Araştırma Makalesi

313

Gönderim: 2023-08-24
Kabul: 2023-09-29

Önerilen Atıf

Bucak, M ve Erginer, A. (2023). İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre okullarda mülteci çocuklarla ilgili uygulamalar, sorunlar ve çözüm önerileri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 296-318. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1349045>

² Bu araştırma, Mahmut Bucak'ın Doç. Dr. Aysun Erginer danışmanlığında, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sınıf Eğitimi programında tamamlamış olduğu yüksek lisans tezinin bir bölümünden hazırlanmıştır. Ayrıca Mahmut Bucak'ın yüksek lisans tezinin bir bölümü, the 2nd International Congress of Pedagogical Research (ICOPR) May 15-16 2021'de sunulmuştur.

GİRİŞ

Problem: Göçmen, Birleşmiş Milletler Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin Sözleşme’de, yaşam koşullarını iyileştirmek için kendi bağımsız iradesiyle ülkesinden ayrılan kişi olarak tanımlanmaktadır (BM, 1951). Mülteci ise bir bireyin kendisinin, ailesinin veya toplumun güvenliğinin olmaması durumunda, şiddet ya da savaş vb. nedenlerle vatandaşı olduğu ülkeden ayrılarak başka ülkelere göç eden kişiyi ifade etmektedir (Ehnholt & Yule, 2006). Göç, neredeyse insanın var oluşuyla birlikte ele alınan ve insanların yaşam ve ölüm döngüleri arasında önemli bir yere sahip olmuş bir kavramdır (Karakoç, 2011). Küreselleşen dünyanın zaman ve mekân kısıtlamalarını ortadan kaldırması, göç olgusundan muzdarip kültürler ve toplumlar için, nedeni her ne olursa olsun, nüfus hareketliliğini hızlandırmaktadır (Osler & Starkey, 2006). Bu hareketliliğin sonuçları ise politik, toplumsal, kültürel ve ekonomik değişimleri beraberinde getirmekte, göçe maruz kalan ülkeler yeni ve çözüm üreten politikalar geliştirmek durumunda kalmaktadırlar (Aktaş, 2012). Mesafelerin yaklaşması göç hareketliliğini hızlandırırken, ulus devlet anlayışını zayıflatmaktadır (Osler & Starkey, 2006).

Türkiye jeopolitik ve stratejik konumu nedeniyle tarih boyunca kitlesel göç hareketleri ile karşı karşıya kalmıştır (Ceylan & Uslu, 2019). Refah seviyesi yüksek Avrupa ülkelerine yakınlığı ve geçiş noktasında olması, Türkiye’nin tercih edilen bir ülke olmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte sınır komşuları içindeki iç çatışmalar, gelişmişlik düzeyinin göç etme pozisyonunda olan ülkelere daha iyi olması ve diğer kültürel yakınlıklar da düşünüldüğünde Türkiye ilgi odağı bir ülke haline gelmektedir. Fakat bir araya gelen kültürel farklara sahip insanların birlikte yaşamak zorunda olmaları, bazı eğitim sorunlarının yaşanmasına neden olmaktadır. Risk altındaki çocuk grubu olarak tanımlanabilecek mülteci çocuklar ve gençler, gittikleri ülkelerde diğer çocuklarla eğitime ilişkin aynı haklara ve sorumluluklara sahip olsalar da; bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim düzeyleri diğer çocukların gerisinde kalmaktadır (Eurydice Commission, 2019).

Mülteci öğrencilerin eğitimle ilgili karşılaştıkları sorunlar, öğretmen ve okul yöneticilerinin rollerinin güçlendirilmesi ile desteklenirse sorunların çözümü kolaylaştırılabilir (Altıhan, 2019). Mülteci çocukların eğitim hedeflerine ulaşabilmesinde ebeveynlerin eğitim sistemine katılımı, öğretmenler ve yöneticilerle yakın ilişki içinde olmaları önemli bulunmaktadır (Trasberg & Kond, 2017). Mülteci çocukların devam ettikleri ilkokulların yönetiminde okul yöneticilerinin yaklaşımları, öğrencilerin okul kültürüne uyumları ve akademik başarılarını da etkilemektedir.

Yöntem: Araştırmanın doğasından hareketle bir olguyu kendi bütünlüğü içinde derinlemesine inceleyebilmek için bu çalışmada nitel yaklaşım izlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018) ve çalışma durum çalışması deseni ile kurgulanmıştır. Durum çalışmaları; gerçekte var olan durumu derinlikli bir şekilde ele almak için, araştırma ve incelemeler yapılır (Creswell, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu okul yöneticileri oluşturmuş, grubun oluşturulmasında amaçlı örneklem yollarından biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt olarak Nevşehir ilinde yer alan mülteci çocuk sayısı bakımından en kalabalık ilkokullarda görevli okul yöneticileri belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplayabilmek için, araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak uzman görüşü aracılığıyla geçirilmiştir. Yapılan görüşmeler yüz yüze uygulanmıştır (Merriam, 2015). Araştırmanın etik prosedürü, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi’nden Etik Kurul onayı ve Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü araştırma izni ile sağlanmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Görüşme sırasında tutulan notlar ses kayıtları ile eşleştirilerek, veri geçerliliği sağlanması tekrarlanmıştır. Tüm veriler işlenmek üzere bilgisayarda kayıt altına alınmıştır. Okul yöneticilerinin verdikleri yanıtlardan kategori ve kodlar oluşturulmuş, kategori ve kodların uygunluğu uzman kanısıyla geçerlendikten sonra gerçek uygulamaya geçilmiştir. Okul yöneticileri için “A” kodlaması kullanılmıştır. Araştırmanın problemi keşfetme sürecinde, en çok mülteci çocuğun bulunduğu bir ilkokuldaki okul yöneticisi ile ayrıntılı bir görüşme yapılmıştır. Nitel çalışmada iç geçerliliğin sağlanabilmesi adına, belirlenen durumlar gerçekleşen doğrularla tutarlı olmalı ve gerçeği yansıtmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın iç geçerliliğini sağlayabilmek için uzun süreli etkileşim, uzman incelemesi, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, katılımcı teyidi yapılmıştır. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlayabilmek için yapılmış olan çalışmalar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Ayrıca çalışmada sürecinin tüm değişkenleri, veri toplama ve analiz etmede izlenen yollar açık bir biçimde sunulmuştur. Araştırma bulgularının güvenilirliğini sağlamak amacıyla katılımcı görüşlerinden

yararlanılmış ve görüşlerden alıntılar seçilmiştir. Yine dış güvenilirliği sağlamak için teyit incelemesi, iç güvenilirliği sağlamak içinse tutarlık incelemesi yapılmıştır.

Bulgular: Araştırmanın ilk alt probleminde, okul yöneticilerinin mülteci çocukların bulunduğu okullarda ne tip çalışmalar yapıldığı hakkındaki görüşleri alınmıştır. Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu, okullarında uyum sınıfları oluşturmayı ilk çözüm olarak görmüşlerdir. Bazıları, ilkokullarda yetiştirme ve halk eğitimi destekli Türkçe öğrenme kursları açtıklarını ifade etmişler ve bu tip eğitimlerin yarar sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmanın ikinci alt probleminde, okul yöneticileri görüşleri doğrultusunda, mülteci çocukların bulunduğu okullarda yaşanan sorunlar incelenmiş, en büyük sorunun ikinci dil ediminin güçlüğü olduğunun altı çizilmiştir. Yöneticilere göre, yabancı bir dili dinleyip konuşamama, okuyup yazamama ve anlayamama çocukların öğrenme sürecini en olumsuz etkileyen faktörlerdir. Dil ve diğer faktörlerden dolayı okula uyum sağlayamayan mülteci çocukların, istenmeyen davranışlar sergiledikleri, çatıştıkları, sınıfın doğal öğrenme atmosferinden uzaklaştıkları ve kendi kültürleri içinde dışa kapalı izole gruplar oluşturdukları görülmektedir. Bu gruplaşmalar farklı uyruklar arasında içe kapanık özellikler göstermektedir. Bu sorunun mülteci çocukların okullara dengeli bir şekilde dağıtılmamasıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Çocuklar arasındaki iletişimsel uyum problemleri akademik başarıları üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır. Mülteci çocukların okula kayıt edilme işlemleri öğretim yılının tümünü kapsadığından, oluşturulan sınıflar yöneticilere ve öğretmenlere okula devam etmeme, kültür uyumsuzluğa dayalı veli iletişimsizliği gibi ek sorunlar yaratmaktadır. Türk veliler de çocuklarının mülteci çocuklarla birlikte eğitim görmelerini istememektedirler. Bu durum nakil işlemleri açısından yeni bir sorunsal trafik oluşturmaktadır. Bunun yanında okul yönetiminde karşılaşılan en büyük engel, mülteci ailelerin Türkçe iletişimde sorun yaşamaları ve iletişim numaralarını sürekli değiştirmeleridir. Okul yöneticileri mülteci çocuklarda temizlik kültürünün gelişmemesi nedeniyle yardımcı personele ihtiyaç duyulduğunu da bir sorun olarak ifade etmişlerdir. Araştırmanın üçüncü alt probleminde, okul yöneticilerinin sorunlara karşılık ürettikleri çözümler ele alınmıştır. Okul yöneticileri çözüm olarak, mülteci çocukların bölgelere ve okullara eşit dağıtılmalarını ve mülteci ailelere eğitim verilmesini işaret etmişlerdir. Ayrıca ailelerin ve mülteci çocukların okullara gönderilmeden önce dil eğitimi almaları, mülteci çocukların kayıtlı oldukları okullara çevirmen görevlendirilmesi, mülteci çocukların kayıtlarının e-okul sistemine aktarılabilmesi, psikolojik danışman ve rehber öğretmen sayısının artırılması ve mülteci çocukların devam ettiği okullara ek kaynak verilmesi sunulan diğer önerilerdendir. Araştırmanın önemli bulgularından birisi, okul yöneticilerinin mülteci çocuklara yönelik eğitim almalarına karşın, aldıkları eğitimin karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmede işlevsel olamamasıdır. Okul yöneticileri mülteci öğrencilere yönelik olarak düzenlenen hizmet içi eğitimlerin yetersiz, donanımsız ve alana uzak kişilerce verildiğini ve bu nedenle sorunlara çözüm bulunulamadığını düşünmektedirler.

Öneriler: Hali hazırdaki uygulamaların -İlkokullarda Yetiştirme Programı, uyum sınıfları, dil kursları gibi- dil gelişimi, okula uyum ve öğretim programı eksikliklerinin giderilmesi açısından yararlı olduğu anlaşılmıştır ve devamlılık içermesi önemlidir. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu desteğinin sürdürülebilmesi sağlanmalıdır. Mülteci çocukların devam sorunlarının en aza indirilmesi için güvenlik önlemleri alınarak ev ziyaretlerinin yapılması, mülteci ailelere yönelik eğitimler verilmesi, öğretim programı açıdan farklı seviyede olan öğrencilerin kazanım eksiklikleri tamamlandıktan sonra normal sınıflarda öğrenim görebilmeleri önerilebilir. Mülteci çocuklarla ve velileriyle kültürel uyumun sağlanması için, çok kültürlü eğitim uygulamalarının hayata geçirilmesi yarar sağlayabilir. Mülteci çocukların okula kayıtlarında etkili bir planlama yapılabilmesi için e-okul sistemine aktarılmaları sağlanmalı ve kayıtların yapılacağı dönemler esnek olarak yürütülmemelidir. Mülteci çocuklarla diğer çocukların sosyal ilişkilerinin geliştirilmesi ve gruplaşmaların önüne geçilebilmesi için birlikte yapılabilecek ve kaynaşmayı sağlayıcı etkinlikler, grup çalışmaları, okul gezileri, kermesler ve diğer sanatsal ve kültürel etkinlikler düzenlenerek uyum sürecinin kolaylaştırılmasına çalışılmalıdır. Mülteci çocukların yoğun olarak bulundukları okullara yardımcı personel sağlama ve kaynak artırma yoluna gidilmelidir. Okul yöneticilerine verilen eğitimler ihtiyaçlara dönük ve daha etkili tasarlanmalı ve uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Alkalay, G., Kiral, B., & Erdem, A. R. (2021). İlkokul yönetici ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri [According to primary school principals and classroom

- teachers, the problems experienced by Syrian refugee students and solution suggestions]. *Muğla Sıtkı Koçman University (MSKU) Journal of Education*, 8(1), 231-249. <https://doi.org/10.21666/muefd.809182>
- Almadani, D. S. (2018). *Syrian refugee students academic and social experinces in American public schools* [Doctoral dissertation, DePaul University]. The Instituonal Repository of DePaul University. <https://via.library.depaul.edu>
- Altıhan, A. M. (2019). *Göçmen öğrencilerin okul örgütüne uyumunda öğretmen ve okul yöneticilerinin rolleri [The roles of teachers and school principals in the adaptation of immigrant students to the school organization]* [Doctoral dissertation, Pamukkale University]. National Thesis Center.
- Aktaş, M. (2012). Küreselleşme sürecinde ulus devlet ve demokrasi [Nation-state and democracy in the globalization process]. *EKEV Academy Journal*, 53(16), 223-234.
- Aydın, S. (2020). Zorunlu eğitim çağındaki mülteci öğrencilerin eğitime uyum sürecinde Türkiye ve Kanada uygulamaları [Turkish and Canadian practices in the educational adaptation process of refugee students at the age of compulsory education]. *International Journal of Leadership Education*, 2(2), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/57393/812548>
- Bajaj, M., & Bartlett, L. (2017). Critical transnational curriculum for immigrant and refugee students. *Curriculum Inquiry Journal*, 47(1), 25-35. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1254499>
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (5th ed.). Pearson.
- Başar, M., Akan, D., & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar [Problems encountered in the learning process in classrooms with refugee students]. *Kastamonu Journal of Education*, 26(5), 1571-1578. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.427432>
- Bunar, N. (2019). Education of refugee and asylum-seekin children. *Oxford Research Encyclopedias of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.118>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Pegem Academy.
- Cerna, L. (2019). "Refugee education: Integration models and practices in OECD countries", OECD Education Working Papers, No. 203, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>
- Ceylan, A., & Uslu, I. (2019). Türkiye Cumhuriyeti'ne yönelen kitlesel göç hareketleri ve kabul mekanizmasındaki yaklaşımlara ilişkin bir inceleme: 1989 Bulgaristan, 1991 Irak ve 2011 Suriye göçleri [Mass migration movements towards the Republic of Turkey and an examination of the approaches in the reception mechanism: 1989 Bulgaria, 1991 Iraq and 2011 Syrian migrations]. *Recent Period Turkish Studies*, 36, 199-221. <https://doi.org/10.26650/YTA2019-619967>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz [Research methods design and analysis]*. (A. Aypay, Translation Ed.). Anı Publishing.
- Czaika, M., & De Haas, H. (2013). The effectiveness of immigration policies. *Population and Development Review*, 39(3), 487-508. <https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2013.00613.x>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods]* (M. Bütün & S. Demir, Trans.). (3rd ed.). Siyasal Bookstore.
- Dinler, C., & Hacırızioğlu, Ö. (2020). Mülteci çocukların ilköğretime uyum süreçleri: Tekirdağ ilinin bir okulundaki öğretmenlerin ve yöneticilerin deneyimleri [Refugee children's adaptation processes to primary education: Experiences of teachers and administrators in a school in Tekirdağ]. *Anemon Muş Alparslan University Journal of Social Sciences*, 8(6), 1717-1728. <https://doi.org/10.18506/anemon.671367>
- Doytcheva, M. (2009). Çokkültürlülük [Multiculturalism] (T. Akıncılar Onmuş, Trans.). İletişim Publications.
- Ehnholt, K. A., & Yule, W. (2006). Practitioner Review: Assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(12), 1197-1210. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01638.x>
- Ergin, D. Y., & Ermeğan, B. (2011, April 27-29). *Multiculturalism and social cohesion* [Conference presentation abstrac]. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Turkey.
- European Commission. (2013). *Study on education support to newly arrived migrant children. Final report*. Publications Office of the European Union.
- Eurydice Commission. (2019). Eurydice brief. *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Gay, G. (2004). Beyond Brown: Promoting equality through multicultural education. *Journal of Curriculum & Supervision*, 19(3), 193-216.

- Gustavsoon, H., & Lundgren, M. (2016). The key role of the school principal's leadership in the schooling of newly arrived immigrant pupils in Sweden. *Open Journal of Leadership* 5(1), 20-30. <http://dx.doi.org/10.4236/ojl.2016.51003>
- Güngör, F. (2015). *Yabancı uyruklu ilkököl öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri [Opinions of teachers and students about the problems experienced in the education of foreign primary school students]* [Master thesis, Anadolu University]. National Thesis Center.
- Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice Social Work in Action*, 17(3), 157-171. <https://doi.org/10.1080/09503150500285115>
- IOM. (2015). *Glossary of Migration Terms* (R. Perruchoud & J. Redpath Cross, Ed.), (2nd ed.). International Organization for Migration. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf
- İşbaşı, Ö. J. (2000). *Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adaletle ilişkin algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü: Bir turizm örgütünde uygulama [The role of employees' trust in their managers and their perceptions of organizational justice in the formation of organizational citizenship behavior: Practice in a tourism organization]* [Master thesis, Akdeniz University]. National Thesis Center.
- İşgüzel, B., & Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi [Examining the education and language policies implemented during the participation of immigrant communities in the education system]. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS*, 9 (2), 487-503. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nevsosbilen/issue/51363/601434>
- Kahya, Ö. (2017). Türkiye'de dezavantajlılığın mülteci halleri: Haklardan uzak "hakk"a bırakılmış yaşamlar [Refugee situations of disadvantage in Turkey: Lives left to "right" away from rights]. *Society and Democracy Journal*, 11(24), 185-200.
- Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915-940.
- Karakoç, R. (2011). Göç edenlerin kentsel bütünleşme ve siyasal katılma durumlarına yönelik bir araştırma: Konya örneği [A research on urban integration and political participation of immigrants: The case of Konya]. *Journal of Social Economic Research*, 11(21), 241-262. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susead/issue/28414/302383>
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye'de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler [Problems encountered in the education process of children who have migrated in Turkey]. *International Journal of Social and Educational Sciences*, 2(4), 216-229. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijoses/issue/8549/614109>
- Merriam, S. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber [Qualitative Research: A guide to design and Implementation]*. (S. Turan, Translation Ed.) Nobel.
- MEB. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği [Ministry of National Education Regulation on Pre-School Education and Primary Education Institutions]. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>
- Naidoo, L. (2009). A structuration theory analysis of the refugee action support program in greater Western Sydney. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(4), 40-50. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n4.5>
- Osler, A., & Starkey, H. (2006.) Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice, *Research Papers in Education*, 21(4), 433-466. <http://dx.doi.org/10.1080/02671520600942438>
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları [Attitudes of school principals towards multiculturalism]. *Hacettepe University Journal of Educational Sciences*, 42(42), 334-343. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7794/101995>
- Parekh, B. (2002). *Çok kültürlülüğü yeniden düşünmek, kültürel çeşitlilik ve siyasi teori [Rethinking multiculturalism, cultural diversity and political theory]* (B. Tanrıseven, Trans.). Phoenix Publisher.
- Sağın, A. E., Yücekaya, M. A., Uğraş, S. & Temel, C. (2022). The role of sports in school belonging of Syrian refugee students in Turkey, *E-International Journal of Educational Research*, 13(2), 1-17. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1024983>
- Saklan, E., & Erginer, A. (2017). Classroom management experiences with Syrian refugee students. *Education Journal*, 6(6), 207-214. doi: 10.11648/j.edu.20170606.17
- Saracaloğlu, C. (2014). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri: Turgutlu örneği [The effects of migration on education and educational administration: The case of Turgutlu]* [Master thesis, Okan University]. National Thesis Center.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar [Problems encountered with foreign students in primary schools]. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, 25(1), 208-229. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34754/384374>

- Suárez-Orozco, C., Bang, H. J., & Kim, H. Y. (2011). "I felt like my heart was staying behind": Psychological implications of family separations and reunifications for immigrant youth'. *Journal of Adolescent Research*, 26(2), 222-257.
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Problems teachers' face and solution proposals in the schools where the foreign students are educated. *Elementary Education Online*, 17(3), 1719-1737.
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee student in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903560085>
- Topaloğlu, B., Çam Aktaş, B. (2022). Okul psikolojik danışmanlarının gözünden mülteci öğrenciler [Refugee students through the perspective of school psychological counselors]. *E-International Journal of Educational Research*, 13(1), 69-84. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1032079>
- Toprakçı, E. ve Yazıcı, B. (2021). OECD ülkeleri ve Türkiye'de mülteci eğitimi [Refugee education in OECD countries and Turkey]. VII. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi. 01-03 Eylül 2021. KKTC. "VII. TURKCESS Toplumsal Değişim ve İnovasyon" Tam Metin, 01-03, 2021, e-ISBN: 9786258499155. pp. 172-189. https://drive.google.com/file/d/1atjCFgTSGPSzyGhW_Hy5W_Oq6c5X_Dty/view or <https://www.erdalToprakci.com.tr/wp-content/uploads/2022/03/Toprakcioflu.pdf>
- Trasberg, K., & Kond, J. (2017). Teaching new immigrants in Estonian schools – Challenges for a support network. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, 90-100. <http://doi.org/10.15388/ActPaed.2017.38.10793>
- UN. (1951). *Geneva Convention on the Status of Refugees*. <http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1951-Cenevre-Sozlesmesi-1.pdf>
- UN DESA. (2019). *United Nations, Department of Economic and Social Affairs Highlights 2018-2019 Published by the United Nations, Department of Economic and Social Affairs*. https://www.un.org/development/desa/en/wpcontent/uploads/2019/12/Annual_Report_1211.pdf
- UNHCR. (2017). *Turkey (Fact Sheet May, 2017)*. <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/57333>
- UNHCR. (2020). *Global Trends Report*. <https://www.unhcr.org/tr/24189-dunyadaki-insanlarin-1i-yerinden-edilmis-durumda-unhcr-kuresel-egilimler-raporu.html>
- UNICEF. (2019). *Türkiye – UNICEF 2019 Yıllık Faaliyet Raporu [Turkey – UNICEF 2019 Annual Activity Report]*. <https://www.unicef.org/turkey/media/10451/file/UNICEF%202019%20Y%C4%B1ll%C4%B1k%20Faaliyet%20Raporu.pdf>
- Wilkinson, L. (2010). Factors influencing the academic success of refugee youth in Canada. *Journal of Youth Studies*, 5(2), 173-193. <https://doi.org/10.1080/13676260220134430>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Seçkin Publishing.
- Yılmaz, M. (2020). *Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu [Adaptation of Syrian refugee students to the school environment]* [Master thesis, İstanbul Medeniyet University]. National Thesis Center.

Evaluation of Mobile-Based Virtual Reality Application (DISSGU) Developed for Visuospatial Skills of Individuals Diagnosed with Dyslexia*

Mehmet Can Güler (PhD Stud.)

Ege University – Türkiye
ORCID: 0000-0002-4067-8663
mehmet_cang@hotmail.com

Assist. Prof. Dr. Yüksel Deniz Arıkan

Ege University- Türkiye
ORCID: 0000-0002-7151-5381
y.deniz.arikan@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to evaluate a mobile-based virtual reality application (Dyslexia Virtual Reality Application- DISSGU) developed for visuospatial skills of students diagnosed with dyslexia. In the process of developing DISSGU, ADDIE model steps were followed and feedbacks were received from instructional technology experts and special education experts. The developed DISSGU was implemented under the supervision of special education teachers in a special education center providing education to students with dyslexia in Izmir province. In the study, a case study, which is appropriate to the nature of the research, was used from qualitative research designs. Participants were determined by criterion sampling from purposeful sampling methods. The research was conducted in the spring semester of 2021 with four special education teachers working in a special education center in Izmir and 16 students with dyslexia. The DISSGU implementation process lasted six weeks. Students' practices were observed with special education teachers using direct observation technique. Special education teachers were interviewed after the DISSGU practices. In the study, direct observation notes and a semi-structured interview form regarding special education teachers' DISSGU were used as data collection tools. Descriptive and content analysis were used to analyze the data. The findings were presented under the themes of factors affecting the success of the application, reactions to the application and suggestions for application development in line with the research purpose. The results showed that DISSGU positively affected the interest and motivation of individuals with dyslexia, supported their visual spatial skills and reading skills, and could be used in learning environments as a support to physical teaching materials.

Keywords: Dyslexia, Special learning disabilities, Virtual reality, Visual spatial intelligence



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 319-337

Research Article

Received: 2023-09-01

Accepted: 2023-10-02

Suggested Citation

Güler, M. C. & Arıkan, Y. D. (2023). Evaluation of mobile-based virtual reality application (DISSGU) developed for visuospatial skills of individuals diagnosed with dyslexia, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 319-337. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1353674>

* This article is derived from Mehmet Can Güler's Master's thesis entitled "Mobile Based Virtual Reality Application Development Study for Visuospatial Skills of Dyslexic Individuals ", conducted under the supervision of Assist. Prof. Dr. Yüksel Deniz Arıkan.

Extended Abstract

Problem: Virtual reality (VR) is defined as a product produced by intertwined applications such as image editing, modeling, graphic design, and multimedia (Roussou, 2004). The rapid increase in the use of the Internet and the development of VR technologies have visibly increased the use of VR environments. Today, there is a tendency towards 360-degree video production and applications in multimedia content production. One of the main reasons for this is that these applications have a high sense of immersion and can be quickly adapted to new smartphones (Martín-Gutiérrez et al., 2017). VR increases the active time in learning with a decrease in cognitive load and increased interest in learning depending on the effectiveness of the material (Mayer, 2008; Wentzel & Miele, 2016). VR is used in many fields such as medicine, engineering, and education. Recently, VR technologies have also been widely used in the field of special education. In this context, it is seen that the applications developed for individuals with special needs are increasing day by day (Özdemir et al., 2019). For example, Kalyvioti and Mikropoulos (2014) state that VR applications can provide support to the difficulties faced by individuals with dyslexia in their daily lives, their families, and educators.

Dyslexia is a neurobiologically based learning disability related to difficulties in correct and fluent word recognition, poor spelling, and decoding abilities (Anthes et al., 2016). Accordingly, individuals with dyslexia may have difficulty in learning letters, recognizing words, reading words, distinguishing sounds, putting ideas on paper, silent reading, making sense of colors and objects, planning and coordination based on instructions, remembering instructions, and creating relationships between words and concepts (Güldenoğlu et al., 2019). Reading difficulties affect the academic, social, and affective skills of students with dyslexia as well as comprehension skills (Sezgin & Akyol, 2015). Problems are also observed in visual spatial development in individuals with dyslexia. Fidopiastis et al., (2010) emphasized that there is a need for systematic, long-term, and larger-scale studies for VR applications in the education of individuals with dyslexia, given the technological developments and the decrease in hardware and software costs. It is thought that VR applications in the education of individuals with dyslexia can make important contributions such as teaching materials, assessment, and individual intervention. In this context, the aim of this study is to evaluate a mobile-based virtual reality application (Dyslexia Virtual Reality Application- DISSGU) developed for visuospatial skills of students diagnosed with dyslexia.

Method: The research was conducted in a case study design. Case study is a research approach in which in-depth information is collected through observation, interviews, audiovisual materials or documents about real life, a current situation with certain boundaries or situations in a certain time, and a description of the situation is made (Creswell, 2013). Case study provides rich and important perspectives on events and behaviors (Brown, 2008) and the opportunity to reveal the cause-and-effect relationship of a situation. Recently, case studies have been used in studies examining various materials and environments (e.g., Kara, 2021; Polat & Çağıltay, 2018; Karatay et al., 2018). Since there is a single unit of analysis in the study (Yeşilbaş Özenç, 2022) and the usage status of the developed DISSGU is evaluated, it is in a holistic single case design among the case study designs. The DISSGU developed in the study constitutes the unit of analysis of a special education center in Izmir and its participants, four special education teachers and 16 students with dyslexia.

DISSGU was designed for visual spatial intelligence, letter phonematics, word learning and planning-coordination skills in line with the research purpose. In this context, depth perception in three-dimensional planes, memorizing three-dimensional objects on the plane and positioning letters and solving words with letters in the tasks of remembering the location of the three-dimensional object were designed in the design. The analysis, design, development, implementation, and evaluation stages of the ADDIE model were followed in the development of the DISSGU. The first step of the application development process was to prepare the scenario and make it suitable for the virtual environment in collaboration with the experts at the special education center. In this direction, a scenario was developed based on the development of urban orientation, wayfinding, coordination, and planning skills.

Participants were determined by criterion sampling. In determining the participants, the criteria were that the special education institution was an institution providing education for students with dyslexia, the special education center approved to cooperate in the process of developing and implementing the DISSGU application, and special education teachers and students with dyslexia were

willing to participate in the study. Two of the four special education teachers participating in the study were female and two were male. Of the 16 students with dyslexia participating in the study, 9 were female and 7 were male. The ages of the students were between 8-14 years old.

The implementation of the DISSGU with students with dyslexia was carried out in the spring semester of 2021. The data collection process lasted six weeks. The implementation was carried out separately with each of the 16 students. Students' practices were observed with special education teachers using direct observation technique. Special education teachers were interviewed after the DISSGU practices. Direct observation notes and a semi-structured interview form regarding the special education teachers' DISSGU were used as data collection tools in the study. Method diversification was made for credibility in the study; observation and interview methods were used for this purpose. Descriptive and content analysis were used to analyze the qualitative data obtained from observations on the use of DISSGU and semi-structured interview form in special education teachers. The findings obtained because of descriptive analysis in line with the research purpose are presented under the headings of factors affecting the success of the application, reactions to the application and suggestions for application development.

Findings: Based on the data obtained from the DISSGU implementation observations and interview records, the factors affecting the success of the implementation were coded under the sub-themes of facilitating student characteristics and hindering student characteristics. The findings revealed that the factors affecting the success of the implementation stemmed from student characteristics. Some of these characteristics were categorized as facilitating and some as hindering the success of the application. Facilitating student characteristics are the recognition of letters, liking computer games and adaptation to the application. The findings show that the student characteristics that hinder the success of the application are demographic, cognitive, and physiological characteristics. It was observed that the success of the application was negatively affected as the age of students with dyslexia between the ages of 8-14 decreased due to their developmental status and experiences. The cognitive sub-theme codes of the student characteristics that hindered the success of the application were determined as difficulty in understanding or applying the instructions/rules, problems with orientation, and inadequacy in the information processing process. The last sub-theme of student characteristics that hinder the success of the application is physiological/physical conditions. In this theme, the findings were coded under the title of being anxious and being mobile.

The findings showed that some of the reactions to the intervention were positive and some were negative. Positive reactions are enjoyment and the fact that DISSGU supports cognitive skills. The negative reaction to the implementation was that the implementation was long.

In the study, the participants provided valuable suggestions for the improvement of DISSGU. These suggestions were coded under the themes of increasing the implementation components, increasing interaction, and providing teacher guidance. In the findings for increasing the application components, it was seen that special education teachers suggested gradually increasing the number of letters and words, increasing multimedia elements such as audio-visual, adding different levels of difficulty, and making additions such as creating sentences and numbers for the use of the application in different areas.

Conclusion and Suggestions: In line with the observations on the use of DISSGU and the opinions of special education teachers, it is thought that it has positive results for the development of visual spatial skills of individuals with dyslexia and can be used as a support to traditional teaching environments and materials. However, it is considered that the scope of the application is suitable for expansion and is open to the development of different skills with more content. In addition to letter and word sequencing, acquisition of letter phonemes, planning and coordination outcomes, research can be conducted by adding components in line with reading, writing and mathematical outcomes. It is recommended to increase the number of VR-based applications for visual spatial skill development and to conduct research with different and large-scale samples. In this context, this study is expected to shed light on future research.

Disleksi Tanısı Olan Bireylerin Görsel ve Uzamsal Becerilerine Yönelik Geliştirilen Mobil Tabanlı Sanal Gerçeklik Uygulaması (DİSSGU) 'nın Değerlendirilmesi*

Mehmet Can Güler (Doktora Öğr.)

Ege Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0002-4067-8663
mehmet_cang@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Yüksel Deniz Arıkan

Ege Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0002-7151-5381
y.deniz.arikan@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı disleksi tanısı olan öğrencilerin görsel uzamsal becerilerinin gelişimine yönelik geliştirilen mobil tabanlı bir sanal gerçeklik uygulamasının (Disleksi Sanal Gerçeklik Uygulaması- DİSSGU) değerlendirilmesidir. Araştırmada DİSSGU geliştirilmesi sürecinde ADDIE modeli adımları izlenerek öğretim teknolojileri uzmanları ile özel eğitim uzmanlarından geribildirimler alınmıştır. Geliştirilen DİSSGU İzmir ilinde disleksili öğrencilere eğitim veren bir özel eğitim merkezinde özel eğitim öğretmenlerinin gözetiminde uygulanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırma doğasına uygun olan durum çalışması kullanılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırma 2021 bahar döneminde İzmir'deki bir özel eğitim merkezinde çalışan dört özel eğitim öğretmeni ve 16 disleksili öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. DİSSGU uygulama süreci altı hafta sürmüştür. Öğrencilerin uygulamaları doğrudan gözlem tekniği kullanılarak özel eğitim öğretmenleri ile gözlenmiştir. DİSSGU uygulamaları sonrasında özel eğitim öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak doğrudan gözlem notları ve özel eğitim öğretmenlerinin DİSSGU'na ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Bulgular araştırma amacı doğrultusunda uygulamanın başarısını etkileyen etmenler, uygulamaya yönelik tepkiler ve uygulama geliştirme önerileri temaları altında sunulmuştur. Sonuçlar, DİSSGU'nun disleksili bireylerin ilgi ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini, görsel uzamsal becerilerine ve okuma becerilerini desteklediğini, fiziksel öğretim materyallerine destek olarak öğrenme ortamlarında kullanılabileceğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Disleksi, Görsel uzamsal zeka, Sanal gerçeklik, Özel öğrenme güçlüğü



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 319-337

Araştırma Makalesi

322

Gönderim: 2023-09-01
Kabul: 2023-10-02

Önerilen Atıf

Güler, M. C. & Arıkan, Y. D. (2023). Disleksi tanısı olan bireylerin görsel ve uzamsal becerilerine yönelik geliştirilen mobil tabanlı sanal gerçeklik uygulaması (DİSSGU) 'nın değerlendirilmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 319-337. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1353674>

* Bu makale, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde, Mehmet Can Güler'in Dr. Öğr. Üyesi Yüksel Deniz Arıkan danışmanlığında yürüttüğü "Disleksili Bireylerin Görsel ve Uzamsal Becerilerine Yönelik Mobil Tabanlı Sanal Gerçeklik Uygulaması Geliştirme Çalışması" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Eğitim bireyin davranışında, zihninde, duygusunda, başta bireyin kendisini sonra içinde bulunduğu toplumu en sonra onun da içinde bulunduğu evrenseli dikkate alan oluşum ve değişimleri gerçekleştirme süreci (Toprakçı, 2016) olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu sürecin kapsamı, öğeleri alabildiğine geniş ve kombinatif olmakla birlikte bu çalışma açısından önemli iki kavramsalı; eğitimin gerçekleştirilme yöntemi ve odağındaki bireyin/öğrencinin niteliğidir.

Eğitimin gerçekleştirilmesinde kullanılan yöntem, bireye kazandırılmak istenen içeriğin hangi öğrenme-öğretme tekniği ile nerede ve hangi araç-gereçlerle sunulacağını kapsar (Toprakçı, 2017). Yaşamın diğer alanlarında olduğu gibi bilgisayar ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişim eğitimi de etkilemiş ve özellikle eğitimin yöntemine katkı sağlamıştır. Bu gelişmelerden biri de internet teknolojisi kullanımındaki keskin artışa bağlı olarak gelişen sanal gerçeklik teknolojileridir. Sanal gerçeklik donanımsal olarak son derece yüksek bir etkileşim yapısı ile sunulan bilgisayar destekli simülasyon ortamlarıdır (Knott, 2000). Sanal gerçeklik görüntü düzenleme, modelleme, grafik tasarım ve çoklu ortam gibi iç içe geçmiş uygulamalar tarafından üretilen bir üründür (Roussou, 2004). Sanal gerçeklik ortamları genellikle, kullanıcının gerçek dünyanın etkilerinden izole edildiği ancak buna rağmen gerçeklik hissini çok yüksek olduğu tam sürükleyici ortamlardan gerçeklik hissini zayıf olduğu sürükleyici olmayan ortamlara kadar kullanılan teknoloji türlerine göre değişen büyük bir tasarım ve kullanım altyapısı sunmaktadır (Daghestani ve diğerleri, 2008). Web teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte, sanal bir ortamda birden fazla kullanıcının işbirliği içinde çalışmasına izin veren yeni olanaklar da ortaya çıkmıştır (Kamel Boulos ve Wheeler, 2007). Bu sayede özellikle örgün eğitim ortamlarında öğrencilerin motivasyon ve heyecanlarını arttırıcı fırsatlar sunulmaktadır (Merchant ve diğerleri 2014). Bu durumun nedenlerine bakıldığında, bu uygulamalardaki daldırma hissini fazla olması ve yeni akıllı telefonlara hızlı uyarlanabilmesi (Martín-Gutiérrez ve diğerleri, 2017), üç boyutlu nesnelerin sanal gerçeklik kullanıcılarına gerçek bir ortamda bulunma hissi yaşatabilmesi (Yıldırım ve Yıldırım, 2020), gerçek ile yakın bir eğitim ortamı oluşturulması (Dayan ve İnce, 2021) olduğu görülmektedir. Sanal gerçeklik ortamları kullanılan materyalin etkinliğine bağlı olarak bilişsel yükte azalmayı sağlamakta ve öğrenmeye karşı ilgiyi artırmaktadır (Mayer, 2008; Wentzel ve Miele, 2016). Özellikle bilimsel bilginin öğreniminde sürükleyici Sanal gerçeklik ortamlarının kullanılması ilgi teorisi ve öz-yeterlik teorisine dayanmaktadır (Schunk ve DiBenedetto, 2016; Wentzel ve Miele, 2016). Sanal gerçeklik gibi sürükleyiciliği ve daldırma hissini yüksek oranda artıran bir teknolojinin, öğrenciler için heyecan verici olacağı ve bir öğrencinin durumsal ilgisini geleneksel derslerden daha fazla artırabileceği belirtilmektedir (Parong ve Mayer, 2018). Akıllı telefon ve tabletler gibi mobil teknolojilerdeki hızlı evrim sanal gerçeklik ortamlarını eğitimde daha çok kullanılabilir hale getirmiştir. Bununla birlikte Martín-Gutiérrez ve diğerleri (2017), öğretmenlerde yenilikçi teknolojiler ve Sanal gerçeklik teknolojilerinin uygulanabilirliği ve sürdürülebilirliğine dair dirençler görülebildiğini belirtmektedir. Sanal gerçeklik teknolojisi K-12 ve yüksek öğrenimde 1990'ların başlarında Bilim/Fen Uzaı (Science Space), Güvenli Dünya (Safety World), Küresel Değişim (Global Change), Sanal Goril Sergisi (Virtual Gorilla Exhibit) (Allison ve diğerleri 1997), Atom Dünyası (Atom World) ve Hücre Biyolojisi (Cell Biology) gibi projelerle çalışılmıştır (Youngblut, 1998). Araştırmalarda sanal gerçekliğin etkinliğini artırmak amacıyla giyilebilir gözlükler, giyilebilir eldiven ve yelekler gibi çevre birimleri kullanıldığı görülmektedir.

Eğitimin gerçekleştirilmesinde, bireyin odaklılığının niteliği, bireyin, eğitimin hem aracı hem de objesi pozisyonundan etkilenmektedir. Buna göre eğitilen öğrencinin bireysel özellikleri, bu iki pozisyon itibarıyla genel olarak eğitimin bütün kavramlarına özel olarak ise yöntemine yansımaktadır (Toprakçı, 2017). Eğitilen öğrencilerin bireysel özelliklerinin, özel gereksinimli birey/öğrenci kavramsalını biçimlendirdiği durumlarda o bireyin eğitiminin, eğitim biliminin bir dalı olarak özel eğitim alanınca desenlenmesi gerekmektedir (Toprakçı, 2016). Bilgisayar, iletişim ve sanal gerçeklik teknolojilerindeki gelişmeler özellikle eğitimin bireyselleşmesine katkı sağlayan yönüyle özel eğitim alanını etkilemiştir. Özel gereksinimli bireylere yönelik geliştirilen uygulamaların her geçen gün arttığı belirtilmektedir (Özdemir ve diğerleri, 2019). Bu kapsamda Kalyvoti ve Mikropoulos (2014) Sanal gerçeklik uygulamalarının disleksi tanısı olan bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştığı zorluklara, ailelerine ve eğitimcilerine destek sağlayabileceğini belirtmektedir. Disleksi, doğru ve akıcı kelime tanıma, zayıf yazım özelliği gösterme ve kod çözme yeteneklerindeki zorluklar ile ilgili nörobiyolojik kökenli bir öğrenme güçlüğüdür (Anthes ve diğerleri, 2016). Uluslararası Disleksi Derneğine (International Dyslexia Society- IDA) göre disleksi, bireyde beklenmedik bir şekilde düşük seviyede sözlü okuma ya da nörobiyolojik kökenli heceleme oranıdır (Lyon ve diğerleri, 2003). Disleksinin temel odağı kelimedir. Gelişimsel disleksi olan bireyler, sözel

okuma ve yazılı imla gibi kelime düzeyindeki süreçlerde bozulma gösterirler. Kelimeleri okumayı öğrendiklerinde genellikle okuma materyalini anlayabilirler (Berninger ve diğerleri, 2001). Okuma güçlüğü olan çocuklarda okuma problemleri, kelime tanımlama ve fonolojik kod çözme gibi temel okuma alt kümelerini edinmede aşırı zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu tür zorlukların okul çağındaki çocuklarda yaklaşık %10 ile %15'inde gerçekleştiği ve diğer okuryazarlık becerileriyle ilgili bilişsel yeteneklerde belirli eksikliklerin eşlik ettiği tahmin edilmektedir (Lyon ve diğerleri, 2003). Türkiye'de ise okuma çağındaki çocuklarda yaklaşık %10 oranında disleksi görülmektedir. Disleksi tanısı olan bireyler okumaya bağlı olarak kavramların tanınmasında birden fazla kez görme ve duyma deneyimine ihtiyaç duymaktadırlar. Buna bağlı olarak harflerin öğrenilmesinde, kelimelerin tanınmasında, kelimelerin okunmasında, sesleri ayırt etmede, kelime içerisindeki harflerin yerini değiştirmede, hayal ettikleri ürünleri ve fikirleri kağıt üzerine dökmekte, sessiz okuma yapmakta, renklerin ve objelerin anlamlandırılmasında, yönergelerle bağlı planlama ve koordinasyon yapmakta, yönergeleri hatırlamakta, kelimeye bağlı heceleme yapmakta, geçmişte öğrendikleri ve yeni öğrendikleri kelime ve kavramlar arasında ilişki oluşturmakta zorluk yaşayabilmektedirler (Güldenöğlü ve diğerleri, 2019). Okuma güçlüğü anlama becerilerini etkilemekle beraber öğrencilerin akademik, sosyal ve duyuşsal becerilerini de etkilemektedir (Sezgin ve Akyol, 2015).

Disleksi tanısı olan bireylerde okuma, yazma, harf ve kelime sesleri tanıma becerilerine dair sorunlar belirtilmesinin yanısıra alanyazında görsel ve uzamsal zeka gelişimlerine dair sorunlar da belirtilmektedir (ör. Brosnan ve diğerleri, 2002; Rusiak ve diğerleri, 2007). Görsel uzamsal zeka gelişim alt bileşenlerine ilişkin önemli bir araştırma alanı Corsi blok testidir. Corsi Blok testi sözel olmayan bellekteki eksikliklerin değerlendirilmesi de dahil olmak üzere çeşitli amaçlar için kullanılmıştır (Berch ve diğerleri, 1998). Corsi testinin disleksi tanısı olan bireylerin görsel uzamsal becerilerindeki zayıflığı ortaya çıkarabildiği fakat gelişimsel bir özellik ortaya koymadığı görülmektedir (Berch ve diğerleri, 1998). Geleneksel yollar ile yapılan çalışmalarda disleksi tanısı olan katılımcıların görsel uzamsal becerilerde üstün performans göstermedikleri gözlemlenmiştir. Bu nedenle disleksi tanısı olan bireylerin ilgili becerilerinin sadece doğada ve pratik görevlerde incelenmesi, yapılacak çalışmalar için daha fazla ekolojik ve realistik geçerliğe sahip testler kullanılması önerilmektedir (Brunswick ve diğerleri, 2010).

Bu doğrultuda son yıllarda bilgisayar tabanlı çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan ilk çalışmalardan birinde Sigmundsson (2005) sanal bir gerçek hayat testi kullanarak bireylerin doğru yönleri izlemesini incelemiştir. Rello ve diğerleri (2014), bilgisayar oyunlarının disleksi tanısı olan çocukların okuma performansını iyileştirmede ilgi çekici, egzersiz yapmada etkin bir araç olduğunu ve disleksi tanısı olan çocukların yazım becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda (Hamid ve diğerleri, 2015; Kast ve diğerleri, 2011; Rello ve diğerleri, 2012a; Rello ve diğerleri, 2014; Skiada ve diğerleri, 2014) dijital teknolojilerin disleksi tanısı olan bireylerin öğrenme süreçlerini etkilemek ve performanslarını artırmak amacıyla kullanıldığı, öğrencinin ilgisini artırabildiği, okul ortamlarına uyum sürelerini olumlu yönde etkileyebildiği, motivasyonu artırdığı, rekabeti teşvik ettiği, özgüven ve benlik saygılarını artırdığı görülmektedir. Alanyazında bazı araştırmaların sanal gerçeklik teknolojileri ile yapıldığı görülmüştür. Öğrenme güçlüğü çeken çocuk ve yetişkinlerde beceri öğrenimi için bir uygulama alanı sağlamayı amaçlayan sanal ortamlar oluşturma çalışması Brown ve diğerleri (1999) tarafından yapılmıştır. Winn ve diğerleri (2002), disleksi tanısı olan bireylerde sanal gerçeklik ortamlarının kullanımına ilişkin yaptıkları metaanaliz çalışmasında, araştırmalarda daldırma, varlık hissi, etkileşim gibi kavramlar ile genel ortam etkililiğinin ve geçerliliğine yoğunlaşıldığını belirtmişlerdir. Bir diğer araştırmada Eğitsel Yaşam Becerileri Uygulaması'nda (Winn ve diğerleri, 2006) geliştirilen sanal şehir ile yaşam becerilerine ilişkin öğrenme hedefleri belirlenmiş, disleksi tanısı olan bireyin yaşam becerilerine yönelik gelişim sürecinin görevlendirme sistemi ile izlenmesi adına sanal ev, sanal kafe, sanal süpermarket ve sanal ulaşım olarak dört ayrı bölüm yaratılmıştır. Bu araştırma sonucunda daldırmanın özellikle disleksi tanısı olan bireylerde kullanıcının varlığını, yani orada olma duygusunu artırarak kavram gelişimine katkıda bulunduğunu belirtilmiştir.

Disleksi tanısı olan bireylerin gelişimsel sürecine katkı sunmak amacıyla mobil ve bilgisayar tabanlı projeler yapılmıştır. Graphogame, Jyväskylä Üniversitesi'nde Niilo Mäki Enstitüsü ile işbirliği içinde geliştirilen ve bir çocuğun performansını analiz eden, içeriğin zorluğunu öğrenciye uygun yönetebilen bir uygulamadır. DYSL-X projesinde, okul öncesi dönemdeki (5 yaş) çocuklarda disleksi geliştirme riskinin yüksek olup olmadığını tahmin etmek için bir tablet oyunu geliştirilmiştir (Van den Audenaeren ve diğerleri, 2013). Dysegxia, 2012 yılında Barcelona merkezli Cookie Cloud tarafından geliştirilmiştir (Rello ve diğerleri, 2014). Skiada ve diğerleri (2014) öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için EasyLexia adlı bir

mobil uygulama geliştirmiştir. iLearnRW uygulaması ile öğrenme çıktılarını iyileştirmek ve disleksi tanısı olan öğrencileri okul dışındaki süreçlerinde oyun yardımıyla gelişimsel süreçlerini iyileştirmek hedeflenmiştir (Cuschieri ve diğerleri, 2014). Fidopiastis ve diğerleri (2010) teknolojik gelişmeler ile donanım ve yazılım maliyetlerindeki düşüş göz önüne alındığında, disleksi tanısı olan bireylerin eğitiminde sanal gerçeklik uygulamaları için sistematik, uzun soluklu ve daha büyük ölçekli çalışmalara ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Türkiye’de de disleksi tanısı olan bireylerin görsel ve uzamsal becerilerine yönelik olarak araştırmacılar tarafından Disleksi Sanal Gerçeklik Uygulaması (DİSSGU) adlı bir uygulama geliştirilmiştir. Disleksi tanısı olan bireylerin eğitiminde sanal gerçeklik uygulamalarının öğretim materyali, değerlendirme, bireysel müdahale gibi önemli katkı sunabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada, DİSSGU’nun disleksi tanısı olan öğrenciler tarafından kullanım durumu, özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri ve araştırmacının gözlemlerine göre, DİSSGU’nun başarısını etkileyen etmenler, DİSSGU’na yönelik tepkiler ve DİSSGU’nı geliştirme önerileri temelinde değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

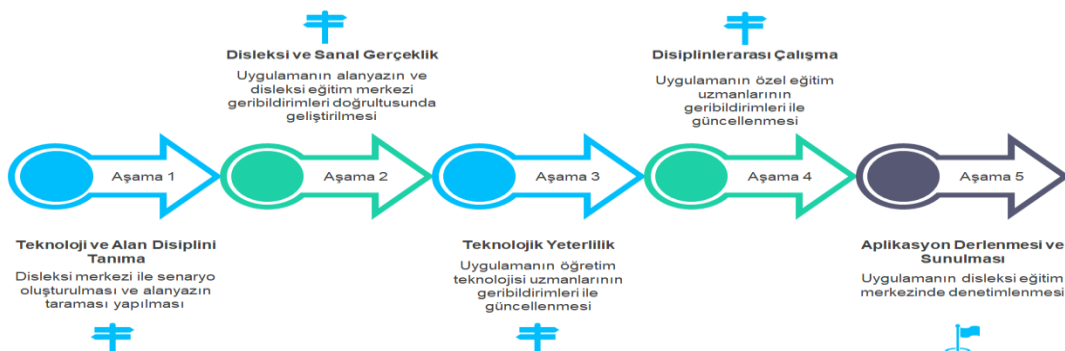
1. Araştırma Modeli/ Deseni

Araştırma durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, gerçek yaşam, sınırları belirli güncel bir durum ya da belirli bir zaman aralığındaki durumlar hakkında gözlem, mülakat, görsel-işitsel materyaller veya dokümanlar aracılığıyla derinlemesine bilgi toplanan, durumun betimlemesi yapılan araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013). Durum çalışması olaylar ve davranışlar hakkında zengin ve önemli bakış açıları sağlamaktadır (Brown, 2008). Durum çalışması çok farklı alanlarda kullanılabilir. Örneğin Kara’nın (2021) eğitsel mobil matematik oyunu Hoverland kullanılarak sınıf içinde yapılan oyunlaştırma uygulamasına ilişkin deneyim ve görüşleri incelediği, Polat ve Çağıltay’ın (2018) özel eğitim alanında geliştirilen bir mobil uygulamanın öğretmenler tarafından kullanım durumlarını incelediği, Karatay ve diğerlerinin (2018) EdModo’nun Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımını incelediği çalışmalar durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Bir durumu anlatan veya betimleyen durum çalışmalarını Yin (2003) tanımlayıcı, Stake (2005) ise gerçek durum çalışması olarak ifade etmektedir. Araştırma tek bir analiz birimi olduğundan (Yeşilbaş Özenç, 2022) ve geliştirilen DİSSGU’nun kullanım durumu incelendiğinden durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseniyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada geliştirilen DİSSGU İzmir ilindeki bir özel eğitim merkezi ve katılımcıları olan dört özel eğitim öğretmeni ile 16 disleksi tanısı olan öğrenci analiz birimini oluşturmaktadır.

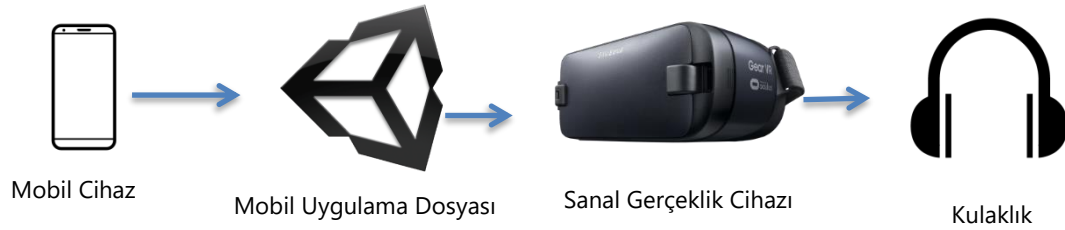
1.1. DİSSGU

DİSSGU araştırma amacı doğrultusunda görsel uzamsal zeka, harf fonematiği, kelime öğrenimi ve planlama-koordinasyon becerileri için tasarlanmıştır. Bu kapsamda tasarımda üç boyutlu düzlemlerde derinlik algısı, üç boyutlu objeleri hafızada tutma ve üç boyutlu nesnenin yerini hatırlama görevleri kullanılmıştır. DİSSGU’nun geliştirilmesinde ADDIE modeli (analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme) aşamaları izlenmiştir. Analiz aşamasında alanyazın taraması yapılarak disleksi, sanal gerçeklik ve görsel-uzamsal becerilerle ilgili çalışmalar incelenmiştir. Tasarım aşamasında uygulama geliştirme sürecinin ilk adımı olan senaryo hazırlanmış ve sanal ortama uygun hale getirilmesinde özel eğitim merkezindeki uzmanlarla birlikte çalışılmıştır. Bu doğrultuda şehir içi yönlendirme, yön bulma, koordinasyon ve planlama becerilerinin gelişimi temelli bir senaryolaştırma yapılmıştır. DİSSGU geliştirme süreci aşamaları Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. DİSSGU geliştirme süreci

DİSSGU Unity3D tasarım editöründe derlenerek uygulama haline getirilmiştir. Uygulama modelleri Google Sketchup Make programı ile modellenmiş ve kodlamalar Visual Studio 2017 C# arayüzünde programlanmıştır. Unity3D oyun editörü yardımı ile eğitsel oyun ortamının genel yapısı oluşturulmuştur. Bu kapsamda Unity3D ortamı ile uygulama geliştirme sürecinde eğitsel oyunun elementleri birleştirilerek kullanılabilir bir uygulama oluşturulmuştur. Uygulama geliştirme sürecindeki üç ana programdan biri olan Visual Studio Community Unity oyun motoruna paralel olarak C# yazılım dilinin kullanılması ve geliştirilmesine olanak tanıyan bir yazılım arayüzüdür. İlgili arayüz ücretsiz olarak kullanılabilir. DİSSGU Şekil 2’de görüldüğü gibi mobil bir cihaza kurulan uygulamanın çalıştırılması ve mobil cihazın sanal gerçeklik cihazına yerleştirilmesi ile kullanılabilir hale gelmekte, ortam sesleri ve seslendirmeleri dinlemek amacıyla telefona kulaklık takılarak kullanıcıya sunulmaktadır.



Şekil 2. DİSSGU uygulama araçları

Geliştirme aşamasında ilk adımda araştırmacılar prototipin ortaya çıkarılması amacıyla çalışmışlardır. Uygulamanın prototip hali öncelikle sekiz öğretim teknolojisi uzmanına sunulmuş ve geri bildirimleri alınmıştır. Geri bildirimler doğrultusunda animasyonlar artırılmış, kelime seçiminde güncellenebilir havuz ortamı sağlanmıştır. Sonraki aşamada uygulamaya dair üç özel eğitim uzmanının geri bildirimleri alınmıştır. Bu aşamada uygulamada renklerin seçiminde basitlik, parlama efektlerinin azaltılması, yönlendirici çizgilerin kalınlaştırılması ve kırmızı ile belirtilmesi, harflere ses eklenmesi güncellemeleri yapılmıştır. Uygulamanın son hali için sekiz öğretim teknolojisi uzmanından öğretim teknolojisi uzmanı anketi ve dört özel eğitim uzmanından özel eğitim uzmanı anketi ile geribildirim alınmıştır. Öğretim teknolojisi uzmanlarının geribildirimleri için hazırlanan ankette yer alan 9 madde ortamla ilgilidir. Ortam ile ilgili maddeler sanal gerçeklik tabanlı mobil uygulamanın teknoloji altyapısındaki etkililiği ile ilgilidir. Uzmanların her bir madde için 1-5 arası puanlama yapmaları istenmiştir. Uzman geribildirimleri doğrultusunda ortamla ilgili maddelerin ortalaması 36,88 bulunmuş ve öğretim teknolojisi uzmanlarının geribildirimleri doğrultusunda DİSSGU uygulama için yeterli görülmüştür. Özel eğitim uzmanlarının geribildirimleri için hazırlanan ankette yer alan 16 madde içerikle ilgilidir. Bu maddeler uygulamanın örnekleme ve probleme özgü davranış sergileme durumuna ilişkindir. Uzmanların her bir madde için 1-5 arası puanlama yapmaları istenmiştir. Uzman geribildirimleri doğrultusunda içerikle ilgili maddelerin ortalaması 75,5 bulunmuş ve özel eğitim uzmanlarının geribildirimleri doğrultusunda DİSSGU uygulama için yeterli görülmüştür. Öğretim teknolojisi ve özel eğitim uzmanlarının bu geribildirimleri doğrultusunda DİSSGU uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan DİSSGU eğitsel senaryosu şöyledir:

1. Oyun, tanımlanan veya öğretmenin tanımlayabileceği kelimelerin ya da kelimelerin oluşturulacağı bir metni içeren ana .txt dosyası üzerinden kelimelerin bölümlenmesi, ayrılması ve oyun başında belirlenecek zorluğa bağlı olarak ilgili harf sayısına sahip bir kelimenin rastgele seçilmesi ile başlar.
2. Seçilen kelime harflere bölünür.
3. Harfler şehir içerisinde farklı noktalara konumlandırılan harf bölgelerinden bazılarına yerleştirilir.
4. Doğru harflerin yerleştiği bölgeler dışında kalan harf bölgelerine yanlış harfler yerleştirilir.
5. Oyuncu birinci şahıs kamerasına geçerek şehirde serbest gezinimi sağlamadan önce kuş bakışı harita açılır ve oyuncu şehri tepeden görür.
6. İlk harfe nasıl gidileceği ile ilgili yol rehberlik edici gizli ajan tarafından çizilerek gösterilir. Ajan yolu yapay zekaya bağlı olarak bir kırmızı yol işaretleyicisi ile çizerek ilerler.
7. Ajan ilgili harfe ulaştıktan sonra oyun sistemi kuşbakışı kameradan birinci şahıs kamerasına geçiş yapar ve oyuncudan serbest gezinim modunda kontrolcü yardımı ile harfe ilerlemesi beklenir.

8. Harfe ilerleme yapısı kuşbakışı haritadan rehberlik edici ajanın çizdiği yol ve yine oyuncuyu işaretleyen yeşil topa bakılarak, hafıza ve koordinasyon yönetimi ile sağlanır.
9. Oyuncu kuşbakışı haritaya istediği sayıda geçebilmektedir. Puan süre arttıkça azalmaktadır. Kuşbakışı haritaya geçiş ile kısa süreli bellekte yolun hafızada tutulmasına ilişkin durum puanda kayba veya kazanca yol açar.
10. Oyuncu doğru harfe ulaştığı noktada bir sonraki harf için rehberlik edici ajan yeni yolu çizer.
11. Harf sayısına bağlı olarak bu döngü devam eder.
12. Kelime uzunluğuna ulaşıldığı ve son harf bulunduğu anda oyuncu bir arenaya ışınlanır.
13. Arenada sistemin belirlediği, kullanıcının sırayla harflerini bulduğu kelime dört ayrı seçenekte harf yerleri karılarak seçenektirilir. Sonrasında bir seçeneğe doğru kelime atanır.
14. Oyuncunun doğru kelimeyi bilmesi ile seçeneklerin konumlandırıldığı kutu açılır ve bir başarı ses geri bildirimi sağlanır. Bu noktada puanın azalma mekaniği durur ve oyuncu kazandığı puanı görür.

Uygulama aşamasında DİSSGU özel eğitim merkezinde öğretmenlerin gözetiminde disleksi tanısı olan bireylerle uygulanmıştır. Değerlendirme aşamasında ise DİSSGU'na ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirmeleri alınmıştır. DİSSGU'na ait birkaç görsel EK'te sunulmuştur.

1.2. Katılımcılar

Araştırmada katılımcılar ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde özel eğitim kurumunun disleksi tanısı olan öğrencilere yönelik eğitim veren bir kurum olması, özel eğitim merkezinin DİSSGU uygulamasını geliştirme ve uygulama sürecinde işbirliği yapmayı onaylaması, özel eğitim öğretmenleri ile disleksi tanısı olan öğrencilerin araştırmaya katılmaya istekli olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan dört özel eğitim öğretmenin ikisi kadın, ikisi erkektir. Özel eğitim öğretmenleri sırasıyla 6, 3, 5 ve 16 yıldır öğretmenlik yapmaktadırlar. Özel eğitim öğretmenlerinin yaşları sırasıyla 30, 27, 27 ve 38'dir. Araştırmaya katılan 16 disleksi tanısı olan öğrencinin 9'u kadın, 7'si erkektir. Öğrencilerin yaşları 8-14 aralığındadır ($f(8)=5$, $f(10)=7$, $f(11)=1$, $f(12)=2$, $f(14)=1$).

2. Veri Toplama Araçları

Gözlem: DİSSGU'nın disleksi tanısı olan öğrenciler tarafından kullanımı özel eğitim öğretmenin ve bir araştırmacının doğrudan katılımı ile gözlemlenmiştir. Bu gözlemler her bir öğrencinin özel eğitim merkezine geliş durumuna göre planlanmış ve 16 öğrenci için toplam altı hafta sürmüştür. Gözlemlerde her öğrencinin DİSSGU kullanım süresinin 15 dakikayı geçmemesine dikkat edilmiştir. Araştırmacı her bir öğrencinin DİSSGU kullanım durumlarına ilişkin yazılı notlar almıştır. Ayrıca araştırmacı DİSSGU kullanımı sonrasında özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilere ilişkin görüşlerini kaydetmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Yarı yapılandırılmış görüşme formu DİSSGU'nın uygulanmasından sonra özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini almak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formunun açık ve anlaşılır olması için alanyazındaki form örnekleri incelenmiş, DİSSGU geliştirme sürecinde başvuru olan öğretim teknolojileri ve özel eğitim uzmanlarının görüşleri alınarak düzenlenmiştir. Görüşme formunda demografik bilgilerin yanısıra sanal gerçeklik ortamlarına ilişkin bir açık uçlu soru, DİSSGU'na ilişkin beş açık uçlu soru (Sanal gerçeklik kullanımı, DİSSGU olumlu etkileri, DİSSGU olumsuz etkileri, DİSSGU'nın disleksi tanısı olan bireylerde kullanımı, DİSSGU geliştirilmesine yönelik öneriler) ve alt sorular yer almaktadır. Görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüş, görüşme kayıtlarının yazılı dökümü için özel eğitim öğretmenlerinin onayı alınmıştır.

3. Veri Toplama Süreci

DİSSGU'nın disleksi tanısı olan öğrenciler ile uygulanması 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama süreci altı hafta sürmüştür. Uygulama 16 öğrencinin her biri ile ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların gerçekleştirilmesinde öğrencilerin özel eğitim merkezine geliş durumları dikkate alınarak planlama yapılmıştır. Uygulama öncesinde her bir katılımcıya uygulamayı tanıtan tanıtım videosu izletilmiş, uygulamaların sanal gerçeklik uygulamalarının kullanımında önerilen süre olan 15 dakikayı aşmamasına özen gösterilmiştir. DİSSGU uygulamaları sırasında gözlem kayıtları ve özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilere ilişkin görüşleri alınmıştır. Uygulamalar tamamlandıktan sonra dört özel eğitim öğretmenin DİSSGU'na ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır.

4. Verilerin Çözümlemesi

DİSSGU'nun kullanımına ilişkin gözlemler ile özel eğitim öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Betimsel analizde tımdengelsel yaklaşımla önceden belirlenen temalar altında veri analiz edilerek sınıflanmaktadır. Sınıflandırılan verilere ilişkin bulgular araştırmacının öznel birikimi ile yorumlanmakta ve gerektiğinde bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurularak karşılaştırmalar yapılmaktadır (Kitzinger, 1995; Kvale, 1994). Araştırmacının genel çerçevesi olan ana temaları (alt problemler) araştırmacılar tarafından alanyazın okumalarına göre belirlenmiş, sonraki aşamada katılımcı ifadeleri içerik analizine tabi tutularak, ana temalar altında ilişkiselliklere göre kümelene tema ve alt temalar biçimlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre içerik analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır. Veri analizine her iki teknik bağlamı bir örnek vermek gerekirse, betimsel analiz ile belirlenen "DİSSGU'nun başarısını etkileyen etmenler" ana teması ile ilişkili olabilecek katılımcı gözlem ve görüşlerine ilişkin veriler içerik analizine tabi tutulmuş, "harfleri tanıma", "bilgisayar oyunlarını/oyunu sevmeye, yatkınlık gösterme" ve "uyum gösterme" kodları temelinde biçimlenen "kolaylaştırıcı öğrenci özellikleri" alt teması ortaya çıkmıştır. Yani DİSGU'nun başarısı, öğrencinin bilgisayar oyunlarını sevmeye, yatkınlık gösterme, harfleri tanıma ve uyum gösterme özelliği temelinde kolaylaşmaktadır. "DİSSGU'nun başarısını etkileyen etmenler" ana teması altında "engelleyici öğrenci özellikleri" alt teması ise "demografik", "bilişsel" ve "fizyolojik/fiziksel" kodları temelinde biçimlenmiştir. Yani DİSGU'nun başarısı, yaşın azalması, yönergeleri/kuralları anlamada ve uygulamada zorlanma, yön tayin sorunları, bilgi işlem sürecinde yetersizlik, kaygılı olma ve hareketli olma özellikleri temelinde azalmaktadır. "Uygulamaya yönelik tepkiler" ana teması ile ilişkili olabilecek katılımcı gözlem ve görüşlerine ilişkin verilerin içerik analizi sonucunda ise "zevk alma" ve "bilişsel becerileri destekleme" kodları temelinde "olumlu tepkiler" alt teması, "uygulamanın uzun olması" kodu temelinde ise "olumsuz tepkiler" alt teması biçimlenmiştir. "Uygulamaya geliştirme önerileri" ana teması ile ilişkili olabilecek katılımcı gözlem ve görüşlerine ilişkin verilerin içerik analizi ile "uygulama bileşenlerinin artırılması", "etkileşimin artırılması" ve "öğretmen rehberliğinin artırılması" alt temaları biçimlenmiştir.

5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada güvenilirliği ve geçerliği sağlamak için yöntem çeşitlemesi yapılarak gözlem ve görüşme yöntemlerine başvurulmuş ve birden fazla veri türü kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmada yeterli doygunluğa ulaşana kadar veri toplama sürecine devam edilerek tüm uygulamalar için gerekli zaman ayrılmıştır. Uygulamalarda gözlenen öğrenciler isimleri belirtilmeden Ö harfi ile sıra kodu, 1, 2,...6 ve cinsiyet kodu E (Erkek), K (Kadın) şeklinde kodlanmıştır. Benzer şekilde öğretmen isimleri belirtilmeden T harfi ile sıra kodu ve cinsiyet kodu E (Erkek), K (Kadın) şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada güvenilirliği sağlamak için gözlem ve görüşme verileri yazılı kayıt altına alınarak öğretmenlerin onayı alınmıştır. Betimsel ve içerik analizi sürecinde gözlem ve görüşme kayıtları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı birden fazla kez okunmuş, kodların ve temaların oluşturulmasında zamansal uyum ve araştırmacılar arasında uyum (Merriam, 2018) sağlanmıştır. Bulgular kanıt zincirleri oluşturularak betimlemeler ve örnekler ile açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırma amacı doğrultusunda betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgular uygulamanın başarısını etkileyen etmenler, uygulamaya yönelik tepkiler ve uygulama geliştirme önerileri başlıkları altında sunulmuştur.

1. Uygulamanın Başarısını Etkileyen Etmenler

Uygulamanın başarısını etkileyen etmenler ana teması kapsamında yer alan alt temalar kapsamı bağlamı sırasıyla Kolaylaştırıcı Öğrenci Özellikleri (Harfleri tanıma, Bilgisayar oyunlarını/oyunu sevmeye, yatkınlık gösterme ve Uyum gösterme) ve Engelleyici Öğrenci Özellikleri [Demografik (Yaş), Bilişsel (Yönergeleri / kuralları anlamada ya da uygulamada zorlanma, Yön tayini sorunları ve Bilgi işlem sürecinde yetersizlik) ve Fizyolojik/Fiziksel (Kaygılı olma ve Hareketli olma)] şeklindedir.

Ulaşılan bulgular, uygulamanın başarısını etkileyen etmenlerin öğrenci özelliklerinden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Bu özelliklerden bazıları uygulamanın başarısını kolaylaştıran bazıları da engelleyen faktörler olarak sınıflanmıştır. Kolaylaştırıcı öğrenci özellikleri, harflerin tanınması, bilgisayar oyunlarının sevilmesi ya da yatkınlığın olması ve uygulamaya uyum gösterilmesidir. Bu konuda öğretmen T1K *"Öğrencimiz uygulamada gayet başarılıydı, harfleri tanıdığı için ve özellikle yön konusunda konum bilgisi konusunda gayet başarılı şekilde gerçekleştirdi."* şeklindeki açıklaması ile öğrencilerin harfleri tanıyıp tanımadığının uygulama için kolaylaştırıcı bir etmen olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenin açıklaması, harf bilgisine sahip olunduğunda, bunun yön konusunda da destekleyici olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde yapılan görüşmelerde de harflerin tanınması uygulamanın başarısına katkıda bulunduğunu öğretmen T2K *"harfleri bulurken, harfleri buluyorum kelime yapıyorum izleniminden çok oyun oynuyorum izlenimi yaratması da çocuklar için çok iyi"* sözleri ile dile getirmiştir. Benzer şekilde araştırmacı *"6 tam harf toplayarak en yüksek puanlardan biri olan 2450 puanı aldı."* şeklinde harflerin tanınmasının kolaylaştırıcı olduğuna ilişkin gözlemini aktarmıştır.

Uygulamanın başarısını etkileyen kolaylaştırıcı öğrenci özelliklerinden bir diğeri bilgisayar oyunlarının/oyunun sevilmesi olmalıdır. Bu konuda öğretmen T3K *"Ö2E bilgisayar oyunlarına çok yatkın ve bilgisayar oyunları ile çok haşır neşir olduğu için iyi bir performans sergilemesini bekliyordum."* şeklinde açıklaması ile bilgisayar oyunlarına yatkınlığının uygulama için kolaylaştırıcı bir etken olduğunu vurgulamıştır. Yine bilgisayar oyunlarının sevilmesi kolaylaştırıcı olduğunu öğretmen T2K *"Ö7E Bilgisayar oyunları ile de arası iyi zaten."* şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde araştırmacı gözlem kayıtlarında *"Ö1E 11 yaşındaki öğrenci video gösterim yönergesinden sonra oyuna hızlı uyum sağladı. Oyunları genel anlamda sevdiğini söyledi."* şeklinde gözlemini aktarmıştır.

Uygulamanın başarısını etkileyen bir diğer öğrenci özelliği uyumdur. Bu konuda öğretmen T3K *"Ö6K Okuma ile ilgili çok büyük güçlük yaşıyor ama harflerle ilgili bu şeyi aşmış durumda. Yapamayacağını düşünme konusunu aşmış durumda. Yapabilse de yapamasa da buna bir direnç göstermeden uyum sağlıyor"* şeklinde açıklaması ile uyumun kolaylaştırıcı bir etmen olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde araştırmacı gözlem kayıtlarında *"Ö7K 10 yaşındaki öğrenci oyuna hızlı uyum sağladı"* gözlemiyle uyumun uygulamanın başarısını etkileyen önemli bir etmen olduğunu dile getirmiştir.

Ulaşılan bulgular uygulamanın başarısını engelleyici öğrenci özelliklerinin demografik, bilişsel ve fizyolojik özellikler olduğunu göstermektedir. 8-14 yaş aralığındaki disleksi tanısı olan öğrencilerin gerek gelişimsel durumları gerekse deneyimleri nedeniyle yaşları azaldıkça uygulamanın başarısının olumsuz etkilendiği görülmüştür. Bu konuda öğretmen T2K *"Ö7E Zaten yaşı büyük olduğu ve bilişsel anlamda çok problemi olmadığı için mekansal algı ve harf bilgisi de iyi olduğu için iyi yapabileceğini bildiğim bir öğrenciydi. Gayette başarılı şekilde oyunu tamamladığını düşünüyorum"* şeklinde gözlemini aktarmıştır. Benzer şekilde araştırmacı *"Ö4K 8 Yaşındaki öğrenci uygulama boyunca 1 harfi toplayabildi"* şeklinde gözlemini aktararak öğrencilerin yaşı azaldıkça uygulama başarısının azaldığını belirtmiştir.

Uygulamanın başarısına ilişkin engelleyici öğrenci özelliklerinden bilişsel alt tema kodları yönergeleri / kuralları anlamada ya da uygulamada zorlanma, yön tayini sorunları ve bilgi işlem sürecindeki yetersizlik olarak belirlenmiştir. Öğretmen T1K *"Ö2K Direktifler ve yönergeleri biraz geç algıladığı için zorlandı ve zorlandığı için yarıda kesmek zorunda kaldı. Genel anlamda derslerimizde de benzer davranışlar gösteren bir öğrencim. Yapamadığı an zorluk yaşayan ve stress olan bir öğrenci ve uygulamada da benzeri bir durum sergiledi. Bu duruma bağlı olarak bitiremedi."* şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Benzer şekilde bir başka öğrenciye ilişkin öğretmen T2K *"Ö4K Zaten genel olarak birşeyleri ilk seferde hemen uygulayabilen bir çocuk değil. Özellikle üç boyutluya geçildiğinde ben hemen zorlanabileceğini düşünmüştüm ve zorlandı da. Hem yaşı hem disleksi gereği biraz zorlanması çok doğal"* görüşünü belirtmiştir. Yine bir başka öğrenci için öğretmen T1E *"Ö9K Yönerge takibinde zorlanan bir çocuk zaten ve uzamsal algıda çok büyük problemler yaşıyor, özellikle harita takibinde haritadan bakıp sonradan şehir içinde yürümeyi başarması çok zordu. Ki nitekim bir harf bile bulamadı. Çünkü haritayı anlamlandırmakta ve kaldığı yeri hatırlamak da çok zorlandı. Yön bulma ve gitmesi gereken yeri algılamada zorlandı çünkü yönerge takibi çok zayıf."* şeklindeki görüşleri yönergeleri / kuralları anlamada ya da uygulamada zorlanmanın uygulamanın başarısını engelleyici bir özellik olduğuna ilişkin örneklerdir. Yön tayininde yaşanan zorluklar için öğretmen T1E *"Ö5K Fakat tamamlayamayacağını da biliyordum zaten. Çünkü sağ sol yön tayini mekansal algıda da problem yaşayan bir öğrenci ama keyif aldığını düşünüyorum."* şeklinde gözlemini dil getirerek uygulamanın başarısını engelleyici bir etmen

olabileceğini belirtmiştir. Uygulamanın başarısını engelleyici bilişsel temadaki kodlardan biri de bilgi işlem sürecindeki yetersizliklerdir. Örneğin öğretmen T3K *"Ö8K İlk başta farkettilseniz yönergeleri birkaç kez tekrar ettirdi. Bu biraz da şuna bağlı ki, kısa süreli bellek performansı ve planlama becerisinde sıkıntıları var. Bu anlamda uygulama sırasında da bunları görmüş olduk. İşte hatırlayamadı, tekrar böldü kopukluklar yaşadı."* şeklinde bilgi işlem sürecine ilişkin yetersizliklerin uygulamanın başarısını engelleyen bir etmen olduğunu vurgulamışlardır.

Uygulamanın başarısına ilişkin engelleyici öğrenci özelliklerinden son alt tema fizyolojik/fiziksel durumlardır. Bu temada bulgular kaygılı olma ve hareketli olma başlığında kodlanmıştır. Öğretmen T1K *"Ö7K Çok kaygılı bir çocuk ve okuma performansında da çok ciddi sorunlar yaşamasının nedeni kaygı aslında. O yüzden ilk hata yaptığında inanılmaz kaygılandı bu yüzden de kayboldu, kaybolduğu yerden kendi yolunu bulup tekrar doğru yapana kadar o kaygı devam etti, hatta titrediğini gördüm ben. Sonra derin bir nefes alıp o şekilde yoluna devam ettiğinde ondan beklediğim performansı gösterdi. Zaten yaşlıtlarında çok daha hızlı kavrayan ve hızlı hareket eden bir çocuk, onun başarılı olmasını bekliyorum ama kaygı gibi bir problem yaşamasını da bekliyordum zaten";* öğretmen T2K *"Ö6E Öğrenci normal şartlarda bilgisayara yakın fakat yaşı gereği başta biraz zorlanma yaşadı. Buna ek olarak hareketli de bir öğrenci. Fakat sanırım ortamda hareketliliği sağlayabilmesi orada kalma isteğini artırdı."* şeklindeki görüşleri hem kaygının hem de hareketli olmanın öğrencilerin uygulama etkinliğini engelleyici bir durum olduğunu göstermektedir.

2. Uygulamaya Yönelik Tepkiler

Uygulamaya yönelik tepkiler ana teması kapsamında yer alan alt temalar kapsamı bağlamı sırasıyla Olumlu (Zevk alma ve Bilişsel becerileri destekleme) ve Olumsuz (Uzun olması) şeklindedir.

Ulaşılan bulgular, uygulamaya yönelik tepkilerin bazılarının olumlu bazılarının da olumsuz olduğunu göstermiştir. Olumlu tepkiler zevk alma ve DİSSGU'nun bilişsel becerileri desteklemesidir. Öğrencilerin zevk alma tepkilerini öğretmen T3K *"Ö8K Genel olarak çok hoşuna gitti. Severek yaptı bu tarz şeyleri de zaten seviyor. Kendisi de aslında ben başladığım işi bitiririm şeklinde bırakmak istemediğini ve eğlendiğini aktarmış oldu. Meraklı da bir öğrenci aslında sorular soruyor. Nasıl oldu, daha çalışacak mıyız bu uygulamayla diye,"* öğretmen T1E *"Ö5K Ama çok seveceğini de biliyordum. Hem çok seviyor hem çok zorlanıyor kendi de farkında, işin içine girdi denedi hatta elinden almasaydık saatlerce o sokaklarda gezebilirdi, fakat tamamlamayacağını da biliyordum zaten. Çünkü sağ sol yön tayini mekansal algıda da problem yaşayan bir öğrenci ama keyif aldığını düşünüyorum"* şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde araştırmacı gözlemlerinde *"Ö1K Oyunu sevdiğini, tekrar oynamak istediğini belirtti,"*; *"Ö2K Uygulama anında sanal gerçeklik gözlüklerini gördüğü gibi çok heyecanlandı. Özel ilgisinin olduğunu söyledi. Önceden denediğini ve hoşuna gittiğini aktardı."* şeklinde gözlemleriyle öğrencilerin uygulamadan zevk aldıklarını belirtmiştir. Öğretmen gözlemleri ve araştırmacı gözlemlerine ilişkin bu bulgulara paralel olarak özel eğitim öğretmeni T1E *"Uygulama zaten öğrencilerde bir eğlence, motivasyon durumu yarattı."* şeklinde uygulamaya dönük olumlu tepkileri ifade etmiştir.

Uygulamaya yönelik olumlu tepkilere ilişkin bulgulardan biri de DİSSGU'nun bilişsel becerileri desteklemesidir. Örneğin özel eğitim öğretmeni T3K *"Ö8K Ama genel anlamda düşünürsek bu becerilerini destekleyecek anlamda bir çalışma olarak yer alabilir. Biraz dikkat sorunlarımız var koordine olma ilgili de. Bu anlamda yine destekleyici olacaktır bu çalışma";* öğretmen T1K *"Ö2K Destekleyici nitelikte. Normal çocuklar için de geçerli ama disleksi tanısı olan çocuklar genel olarak okuma problemi çok çekiyorlar. Yavaş okuma harfleri birleştiremem, ses farkındalığı, kelime farkındalığı, cümle farkındalığında böyle bir uygulamada, kelime toplayıp cümle oluşturmaya geçileceğini de düşünüyorum";* öğretmen T1E *"Ö1K Bu sadece uzamsal algı değil bu uzamsal algı bir noktada okumaya da bağlanıyor aslında ve bu çocukların uzamsal algıları geliştiğinde okumaları da gelişiyor farkında olmadan. Nerden bağlantı olduğunu tam olarak ben de kestiremiyorum ama beden farkındalığı ile okuma da gelişiyor. O yüzden bu üç boyutlu uygulamanın bizim yaptığımız benzeri uygulamaları çeşitlendirebileceğini ve çok etkili hale getireceğini düşünüyorum"* şeklindeki öğrencilere ilişkin gözlemlerinde DİSSGU'nun bilişsel becerileri desteklediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğretmen T1E'nin *"Planlama ve koordinasyon becerilerine yönelik doğrudan geliştirici ve etkili bir çalışma. Buna ek olarak motivasyonu artırdığını, oyun tabanlı olmasından ilgi ve dikkat çektiğini gördük zaten"*, şeklindeki görüşleri DİSSGU'nun bilişsel süreçleri desteklediği yönündedir.

Ulaşılan bulgulara bakıldığında uygulamaya yönelik olumsuz tepki uygulamanın uzun olmasıdır. Örneğin öğretmen gözlemlerine bakıldığında öğretmen T1K "Ö1E Biraz uzun sürmesine rağmen başarı ile görevi tamamladı", araştırmacı gözlemlerinde ise "Ö4E İlk evrenin uzun sürmesiyle beraber 6 harfi de bulmayı başardı. Oyundan çıkmak istemedi." şeklindeki gözlemler uygulamanın bazı öğrenciler için uzun sürdüğünü belirtmiştir.

3. Uygulama Geliştirme Önerileri

Uygulama geliştirme önerileri ana teması kapsamında yer alan alt temalar kapsamı bağlamı sırasıyla Uygulama bileşenlerinin artırılması, Etkileşimin artırılması ve Öğretmen rehberliğinin artırılması şeklindedir.

Öğretmen gözlemlerine bakıldığında öğretmen T2K "Ö4K Ama buna paralel 2-3 uygulama daha olsa buna uyum sağlayabilir. Bir de harf sayısı başlarda az kullanılabilir. Bu noktada onun uyum süreci hızlanacaktır" şeklinde uygulamada harf sayısının kademeli olarak artırılmasını önermiştir. Benzer şekilde öğretmen T3K ise "Burada bir sıralama oluşturması sıralamayı tersten tekrar söylemesi, burada bir harfi ilerleyen sırayla yapıyor. Burada rakamlar kullanılabilir. Rakamları toplayıp sondan başa söyle gibi çeşitlendirilebilir. Ama genel anlamda beden algısı özellikle bu konuda destekleyici. Hafıza çalışmalarında etkili olabileceğini düşünüyorum" şeklinde sayı oluşturma öğesinin eklenmesini önermiştir. Uygulamada tekrar ve deneme sayısının artırılmasını öğretmen T1E "Ö1K özelinde konuşmam gerekirse, Ö1K'nun bu uygulamayı birkaç kez yapması gerekir. Bazı çocuklarda bu olacaktır. Birkaç kere denenmesi gerekecektir. Fakat bazı çocuklar hızlıca uyum sağlayıp bunu hemen kavrayıp hızlanabilirler. Ki bunu da gördük. Bu noktada bazı çocuklarda akademik başarının tekrar sayısı arttıkça artacağını düşünüyorum." şeklinde önermiştir. Yine uygulamaya farklı zorluk düzeylerinin eklenmesi önerisini öğretmen T1K "Harfler bence güzel anlamlı kelime oluşuyor. Ama bunun bir tık üstünde anlamsız kelimelere yönelik sıralama da olabilir. Ama bu daha çok büyük çocuklarda olabilir. Hafızayı geliştirebilecek birşey de olabilir. Anlamlı kelimeler çok güzel ama anlamsızlar da çok iyi bir şekilde kullanılabilir" şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde öğretmen T2K "...Mesela matematikte sayı toplayıp 5, 1, 2 rakamlarından 512 sayısına ulaşabilir. Buna benzer çok çeşitlendirilebilir. Buna benzer olarak eklenecek her içerik öğrencinin uzamsal algı ve planlama becerilerini geliştirmeye yönelik eğlendirici bir durum olacaktır. Tüm derslere tüm şekillerde uygulanabileceğini düşünüyorum ben bunun" şeklinde rakamlardan sayı oluşturma gibi öğelerin eklenerek uygulamanın farklı alanlarda kullanılabileceğini önermiştir. Uygulamaya ses ekleme, alan ekleme, harf çizme eklenmesi önerilerini ise öğretmen T3K "Mesela uygulamada normalde öğrenci harfi topladığında sesini duyuyor. Buna benzer olarak öğrenciye harf sesi verilip şehrin içerisinde harfi bulması istenebilir. Ya bizler planlama koordinasyon becerisi çalışırken mesela öğrenciye yürüyerek bir harf çizdirmeye çalışırız. Bunu bu ortamda daha eğlenceli halde yapabilir. Sanal ortamda doğru şekilde ilerleyerek harfi çizerse gibi bir eklenti olabilir. Daha farklı olarak şehrin içerisinde normalde bir yönlendirme mekanizması var. Yani öğrenciye harfe nasıl gideceği ile ilgili bir yol çiziliyor. Buna farklı bir mod eklenip öğrencinin doğrudan o yoldan değil de kısa yoldan gitmesi gibi imkanlar tanınması ve daha fazla puan alması gibi durumlar olabilir. İçerik anlamında bu ve bunun gibi birçok şey ile çeşitlendirilebileceğini düşünüyorum" şeklinde belirtmiştir. Yine öğretmen T3K "Bir de öğretmenin öğrencinin gidiş güzergahını mutlaka takip edebilmesi lazım. Yani öğretmen çok olayın dışında kalabiliyor orada mutlaka bir ekran tarafından görünüyorsa olması iyi olacaktır" şeklinde uygulamaya öğretmen rehberliğinin eklenmesi önerisinde bulunmuştur. Öğretmen T1E "Uygulama zaten öğrencilerde bir eğlence, motivasyon durumu yarattı ve bizim normalde okula çalıştığımız yapılarla benzerlik gösteriyor. Akademik konuda iyi etkilemesi ve ilgi çekiciliği ile iyi bir şey. Görselleri ve içerik sayısının artırılması uygulamayı daha verimli hale getirecektir" şeklinde görsel ve içeriğin artırılması yönünde öneri sunmuştur.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada disleksi tanısı olan bireyler için bir sanal gerçeklik uygulaması olan DİSSGU geliştirilerek disleksi tanısı olan öğrencilerle uygulaması gözlemlenmiş ve özel eğitim öğretmenlerinin uygulamaya ilişkin görüşleri alınmıştır.

DİSSGU'nun öğrenciler tarafından deneyimlenmesine ilişkin bulgular sonucunda öğrencilerin uygulamadaki performanslarında yaş ve bilgisayar oyunları kullanım durumlarının etkili olduğu

görülmüştür. DİSSGU uygulamasında kadın ve erkek öğrenciler arasındaki performans farklılığının öğrencilerin bireysel özellikleri ile ilgili olduğu değerlendirilmektedir. 8-14 yaş aralığındaki öğrencilerin yaşları arttıkça teknoloji, bilgisayar oyunları kullanım deneyimlerinin artması nedeniyle DİSSGU performanslarının arttığı düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin DİSSGU kullanım deneyimleri arttıkça performanslarında değişme meydana gelebileceği öngörülmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerin DİSSGU kullanım durumlarını öğrencilerin bireysel durumları ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin DİSSGU kullanımlarında süre, yönergeleri uygulamama, zorlanma, gibi sorunlar yanında ilgi, merak ve heyecan gibi istendik duyuşsal özellikler de ortaya çıkmıştır. Yapılan birçok araştırmada disleksi tanısı olan bireylerin görsel-mekansal görevlerde zorluklar yaşadıkları görülmektedir (Winner ve diğerleri, 2001). Bu noktada disleksi tanısı olan bireylerin okuma becerileri yanısıra görsel uzamsal sorunlar yaşamasının önemli olduğu düşünülmektedir (Cohen ve Cohen, 2013; Sandamas ve Foreman, 2007). Sigmundsson (2005), simüle edilmiş bir görevde disleksi tanısı olan öğrencilerin disleksi tanısı olmayan bireylere karşın %25 daha yavaş olduğunu gözlemlemiş, simüle edilebilir gerçekçi ortamların disleksi tanısı olan bireylerin görsel uzamsal performansına yönelik olumlu etkileri olduğunu vurgulamıştır. Araştırmada DİSSGU kullanımında planlama ve koordinasyon becerileri zayıf olan öğrencilerin sanal ortamda üç boyutlu düzlem ve objelerin tanınmasında, kısa süreli bellekte güçlük çektiği izlenmiştir. Bu gözlemler özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerin genel beceri ve durumlarına yönelik görüşleri ile tam bir paralellik göstermiştir.

DİSSGU'nun uygulanmasında disleksi tanısı olan öğrencilerin uygulamaya karşı direnç göstermedikleri, kolay uyum sağladıkları, uygulama sırasında heyecan yaşadıkları, bazı öğrencilerin zorlandıkları görülmüştür. Bu sonucun temel nedeni Eğitsel Yaşam Becerileri Uygulaması'nda (Winn ve diğerleri, 2006) geliştirilen sanal şehir uygulamasında olduğu gibi DİSSGU'nun yaşam becerilerine ilişkin öğrenme hedeflerine dönük bir ortam olarak tasarlanması olabilir. Benzer şekilde Kast ve diğerleri (2011), dijital teknolojilerin disleksi tanısı olan bireylerde motivasyonu artırdığı, öz rekabeti teşvik ettiği, özgüven ve benlik saygılarını artırdığını gözlemlemiştir. Öğrencilerin DİSSGU'na kolay uyum sağlamalarının ve yaşadıkları olumlu duyguların nedeninin uygulamanın Brunswick ve diğerlerinin (2010) belirttiği gibi ekolojik ve realistik bir yapıda olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Uygulamada zorlanan veya ayrılan öğrencilerin özel öğrenme güçlük düzeylerindeki farklılıklar olduğu öğretmen görüşlerinde de vurgulanmıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin genel olarak sanal gerçeklik ortamlarını daha önce deneyimlemediği görülmekle birlikte sanal gerçeklik farkındalıklarının olduğunu ve kullanımına direnç göstermedikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenler sanal gerçeklik ortamlarındaki tasarımların öğrencilere ilgi çekici bir yapı sunduğunu, motivasyonel bir süreci sağladığını ve içindelik hissi ile kullanım sıklığının artabileceğini belirtmişlerdir. Bu durum Van den Audenaeren ve diğerleri (2013) tarafından yapılan DYSL-X araştırmasının sonuçları ile benzerlik göstermektedir. DİSSGU içerisindeki özellikle problem çözme süreçlerinin, mücadeleci ve rekabetçi bir sistemin öğrencinin dikkat seviyesini ve motivasyonunu etkileyen temel unsurlar olduğu görülmüştür. Uygulama gözlemlerinde ve öğretmen görüşmelerinde DİSSGU'nun kullanımında doğrudan sağlık sorunları yaşanmadığı, derslerde tedirginlik yaşayan, genel stress hali olan ya da baş dönmesi vb. sorunlar yaşayan öğrencilerin sanal ortamda da benzeri davranışlar gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte alanyazında belirtildiği gibi öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak sanal gerçeklik teknolojileri için önerilen kullanım sürelerine dikkat edilmesi son derece önemli görülmektedir.

Araştırmada gözlem ve görüşmelerde DİSSGU'nun görsel uzamsal algı ve okuma becerilerini destekleyici olduğu, DİSSGU'nun harf öğretimi, planlama ve koordinasyon becerisi, uzamsal zeka ve mekan algısı gibi becerilere hitap ettiği, buradalık hissi ve gerçekliğin öğrenci motivasyonunu olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Rello ve diğerleri (2014), bilgisayar oyunlarının disleksi tanısı olan çocukların okuma performansını iyileştirdiğini, grafik-fonem bağlantılarında, kelime okuma ve fonemlerin isimlendirilmesinde gözle görülür farklılıkları ortaya çıkardığını, Rello ve diğerleri (2012b) benlik saygısını artırmada güçlü bir öğretim araçları olabileceğini, Rello ve diğerleri (2012a) Disegxia, gibi oyunlarda tekrarın disleksi tanısı olan çocukların yazım edinimini desteklediğini belirtmişlerdir. Alanyazındaki bu sonuçlara benzer şekilde DİSSGU'nun en azından Skiada ve diğerlerinin (2014) belirttiği gibi disleksi tanısı olan bireylerin öğrenim ortamlarını desteklemek amacıyla kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada katılımcılar DİSSGU'nun geliştirilmesi yönünde çok değerli öneriler sunmuşlardır. Bu önerilerde uygulamaya bazı eklemeler (nesneler, ses-görsel gibi çoklu ortam öğeleri, farklı zorluk düzeyleri, uygulamanın farklı alanlarda kullanımı için cümle oluşturma, sayı oluşturma) yapılması, öğrenci ile etkileşimin artırılması ve öğretmen rehberliğinin sağlanmasının vurgulandığı görülmüştür. Alanyazında iLearnRW uygulaması (Cuschieri ve diğerleri 2014) çalışmasında öğrencileri etkileyen zorlukların değişebildiği, bazı öğrencilerin diğer öğrencilerden daha hızlı ya da yavaş bir öğrenme süreci yaşadığı ve motivasyona bağlı olarak farklı uzunluklarda oyun deneyimleri yaşamak istedikleri görülmektedir. Yine bu çalışmada öğrencilere bir sonraki gelişim evresinde ne öğreneceklerini yönlendiren bir yapı sunmanın ve bir öğretmen olmadan oyunun öğrencileri izlemesi ve buna göre uyarlaması gerektiği vurgulanmıştır. Bu sonuçlar dikkate alındığında DİSSGU'na öğretmenler tarafından önerilen tasarım ve bileşenlerin eklenmesi, EasyLexia uygulamasındaki kelime, matematik, görsel hafıza, kitap kategorisi şeklinde benzer kategoriler eklenmesi ve öğretmen rehberliği olmadan öğrencilere göre uyarlanabilir bir yapıda olmasının uygulamanın etkililiğini arttıracakı değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak; DİSSGU'nun kullanımına ilişkin gözlemler ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda disleksi tanısı olan bireylerin görsel uzamsal becerilerinin gelişimine yönelik olumlu sonuçları olduğu, geleneksel öğretim ortamlarına ve materyallerine destek olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte uygulamanın kapsamının genişletilmeye elverişli olduğu ve daha fazla içerikle daha farklı becerilerin gelişimine açık olduğu değerlendirilmektedir. Uygulamaya harf ve kelime sıralama, harf fonemleri edinimi, planlama ve koordinasyon kazanımlarına ek olarak okuma, yazma ve matematiksel kazanımlar doğrultusunda bileşenler eklenerek araştırmalar yürütülebilir. Görsel uzamsal beceri gelişimine yönelik sanal gerçeklik tabanlı uygulama sayısının artırılarak daha farklı ve büyük ölçekli örneklemeler ile araştırılması önerilmektedir. Bu kapsamda araştırmanın gerçekleştirilecek araştırmalara ışık tutması beklenmektedir.

Etik Beyan: Araştırma Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 24.10.2019 tarih 14/13 toplantı karar sayılı Etik Kurul İzni alınarak yapılmıştır.

333

Teşekkür: Yazarlar araştırmaya DİSSGU geliştirme sürecinde geribildirim veren uzmanlara, özel eğitim merkezine, araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerine ve öğrencilere teşekkür eder.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Allison, D., Wills, B., Bowman, D., Wineman, J., & Hodges, L. F. (1997). The virtual reality gorilla exhibit. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 17(6), 30-38.
- Anthes, C., García-Hernández, R. J., Wiedemann, M., & Kranzlmüller, D. (2016, March). State of the art of virtual reality technology. In *2016 IEEE Aerospace Conference* (1-19). IEEE.
- Berch, D. B., Krikorian, R., & Huha, E. M. (1998). The Corsi block-tapping task: Methodological and theoretical considerations. *Brain and cognition*, 38(3), 317-338.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Thomson, J. B., & Raskind, W. H. (2001). Language phenotype for reading and writing disability: A family approach. *Scientific studies of reading*, 5(1), 59-106.
- Brosnan, M., Demetre, J., Hammil, S., Robson, K., Brockway, H., & Cody, G. (2002). Executive functioning in adults and children with dyslexia. *Neuropsychologia*, 40, 2144-2155.
- Brown, A. P. (2008). A review of the literature on case study research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-13.
- Brown, D., Neale, H., Cobb, S., & Reynolds, H. (1999). Development and evaluation of the virtual city. *International Journal of Virtual Reality*, 4(1), 27-38.
- Brunswick, N., Martin, G. N., & Marzano, L. (2010). Visuospatial superiority in developmental dyslexia: Myth or reality?. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 421-426.
- Cohen, S. L., & Cohen, R. (2013). *The role of activity in spatial cognition. In The development of spatial cognition* (223-248). Psychology Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.

- Cuschieri, T., Khaled, R., Farrugia, V. E., Martinez, H. P., & Yannakakis, G. N. (2014, September). The iLearnRW game: support for students with Dyslexia in class and at home. In *2014 6th International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-GAMES)* (1-2). IEEE.
- Daghestani, L., Ward, R. D., Xu, Z., & Al-Nuaim, H. (2008, August). The design, development and evaluation of virtual reality learning environment for numeracy concepts using 3d virtual manipulatives. In *2008 Fifth International Conference on Computer Graphics, Imaging and Visualisation* (93-100). IEEE.
- Dayan, A., & İnce, S. (2021). Hemşirelik eğitiminde sanal gerçeklik teknolojisinin kullanımı. *Hemşirelik Eğitiminin Geleceği Sempozyumu*, 3: Pandemi Sürecinde Eğitimi İyileştirme Yaklaşımları.
- Fidopiastis, C. M., Rizzo, A. A., & Rolland, J. P. (2010). User-centered virtual environment design for virtual rehabilitation. *Journal of neuroengineering and rehabilitation*, 7(1), 11.
- Güldenoğlu, B., Kargin, T., Gengeç, H., & Gürbüz, M. (2019). Okuma sürecinde dil temelli becerilerin önemi: Dil-okuma ilişkisine yönelik bulgular. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1(1), 1-27.
- Hamid, S. S. A., Admodisastro, N., & Kamaruddin, A. (2015, December). A study of computer-based learning model for students with dyslexia. In *2015 9th Malaysian Software Engineering Conference (MySEC)* (284-289). IEEE.
- Kalyvoti, K., & Mikropoulos, T. A. (2014). Virtual environments and dyslexia: A literature review. *Procedia Computer Science*, 27, 138-147.
- Kamel Boulos, M. N., & Wheeler, S. (2007). The emerging Web 2.0 social software: an enabling suite of sociable technologies in health and health care education 1. *Health Information & Libraries Journal*, 24(1), 2-23.
- Kara, N. (2021). Eğitsel mobil matematik oyunu ile sınıf içi oyunlaştırma: bir durum çalışması örneği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 8(1), 85-101. Doi: 10.21666/muefd.764044
- Karatay, H., Karabuğa, H. ve İpek, O., (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde edmodo'nun kullanımı: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1064-1090.
- Kast, M., Baschera, G. M., Gross, M., Jäncke, L., & Meyer, M. (2011). Computer-based learning of spelling skills in children with and without dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 61(2), 177-200.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *Bmj*, 311(7000), 299-302.
- Knott, B. A. (2000). *Learning route and survey representations from a virtual reality environment* (pp. 1-159). The Catholic University of America.
- Kvale, S. (1994). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications, Inc.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14.
- Martín-Gutiérrez, J., Mora, C. E., Añorbe-Díaz, B., & González-Marrero, A. (2017). Virtual technologies trends in education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(2), 469-486.
- Mayer, R. E. (2008). Teaching by priming students' motivation to learn. In R. E. Mayer (Ed.), *Learning and instruction* (458-522). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education*, 70, 29-40.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özdemir, O., Erbaş, D., & Yücesoy-Özkan, Ş. (2019). Özel eğitimde sanal gerçeklik uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 395-420. doi: 10.21565/oelegitimdergisi.448322
- Parong, J., & Mayer, R. E. (2018). Learning science in immersive virtual reality. *Journal of Educational Psychology*, 110(6), 785.
- Polat, E. & Çağıltay, K. (2018). Özel eğitim için etkileşimli kavranabilir nesne tabanlı eğitsel mobil uygulama kullanımı konusunda öğretmen görüşlerinin analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 1235-1249. DOI: 10.17860/mersinefd.351414
- Rello, L., Bayarri, C., & Gorriz, A. (2012a, October). What is wrong with this word? Dysegxia: a game for children with dyslexia. In *Proceedings of the 14th international ACM SIGACCESS conference on Computers and accessibility* (219-220).
- Rello, L., Kanvinde, G., & Baeza-Yates, R. (2012b). A mobile application for displaying more accessible eBooks for people with dyslexia. *Procedia Computer Science*, 14, 226-233.
- Rello, L., Bayarri, C., Otal, Y., & Pielot, M. (2014, October). A computer-based method to improve the spelling of children with dyslexia. In *Proceedings of the 16th international ACM SIGACCESS conference on Computers & accessibility* (153-160).
- Roussou, M. (2004). Learning by doing and learning through play: an exploration of interactivity in virtual environments for children. *Computers in Entertainment (CIE)*, 2(1), 10-10.

- Rusiak, P., Lachmann, T., Jaskowski, P., & van Leeuwen, C. (2007). Mental rotation of letters and shapes in developmental dyslexia. *Perception*, 36, 617-631.
- Sandamas, G., & Foreman, N. (2007). Drawing maps and remembering landmarks after driving in a virtual small town environment. *Journal of Maps*, 3(1), 35-45.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 34-54). New York, NY: Routledge.
- Sezgin, Z. Ç., & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.
- Sigmundsson, H. (2005). Do visual processing deficits cause problem on response time task for dyslexics?. *Brain and Cognition*, 58(2), 213-216.
- Skiada, R., Soroniati, E., Gardeli, A., & Zissis, D. (2014). EasyLexia: A mobile application for children with learning difficulties. *Procedia Computer Science*, 27, 218-228.
- Stake, R. R. (2005). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (Third edition). London: Sage.
- Toprakçı, E. (2016). *Eğitim bilim pedandragoji*. içinde Eğitim bilim Pedandragoji, 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları 3.Baskı
- Van den Audenaerden, L., Celis, V., Abeele, V. V., Geurts, L., Husson, J., Ghesquière, P., & Goeleven, A. (2013). DYSL-X: Design of a tablet game for early risk detection of dyslexia in preschoolers. In *Games for health* (257-266). Springer Vieweg, Wiesbaden.
- Wentzel, K. R., & Miele, D. B. (2016). Engagement and Disaffection as Central to Processes of Motivational Resilience and Development Ellen A. Skinner. In *Handbook of Motivation at School* (157-180). Routledge.
- Winn, W., Windschitl, M., Fruland, R., & Lee, Y. (2002, October). When does immersion in a virtual environment help students construct understanding. In *Proceedings of the International Conference of the Learning Sciences, ICLS, 206*, 497-503.
- Winn, W., Berninger, V., Richards, T., Aylward, E., Stock, P., Lee, Y. L., & Lovitt, D. (2006). Effects of nonverbal problem solving treatment on skills for externalizing visual representation in upper elementary grade students with and without dyslexia. *Journal of Educational Computing Research*, 34(4), 381-404.
- Winner, E., von Karolyi, C., Malinsky, D., French, L., Seliger, C., Ross, E., & Weber, C. (2001). Dyslexia and visual-spatial talents: Compensation vs deficit model. *Brain and Language*, 76(2), 81-110.
- Yeşilbaş Özenc, Y. (2022). Eğitim araştırmalarında durum çalışması deseni nasıl kullanılır? *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 1(2), 57-67.
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G., & Yıldırım, S. (2020). Sanal gerçeklik teknolojilerinin ortaokulda kullanım ve tercih durumlarının belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 115-143.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.
- Youngblut, C. (1998). *Educational uses of virtual reality technology* (No. IDA-D-2128). Institute For Defense Analyses Alexandria VA.

EK: DISSGU'ndan birkaç ekran görüntüsü



DISSGU genel şehir görüntüsü



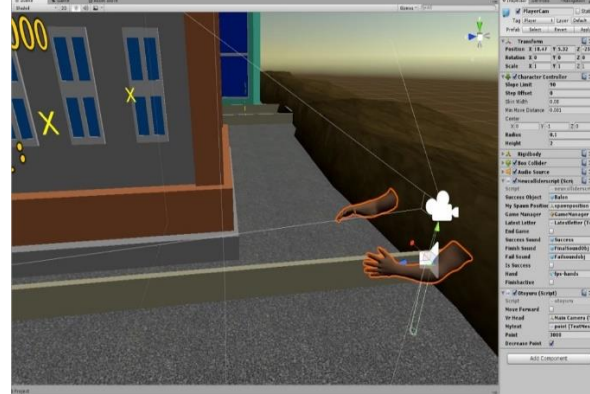
DISSGU Unity3D editörü hiyerarşi bilgisi



DISSGU rehberlik edici ajan görseli



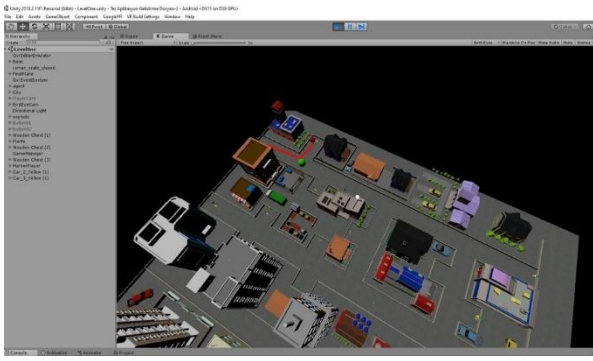
DISSGU Unity3D editörü kullanıcı arayüzü



DISSGU Unity3D editörü birinci şahıs kamerası ayarlanması



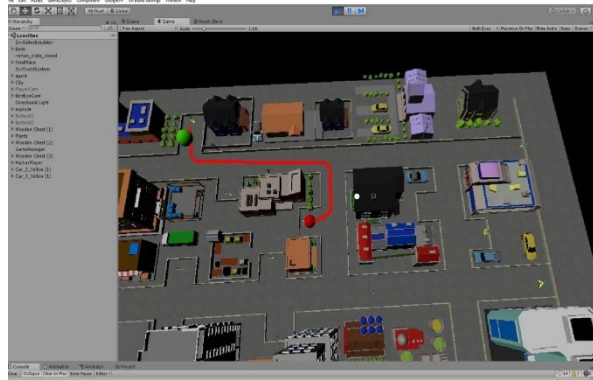
DISSGU Unity3D editörü kuşbakışı kamera tasarımı



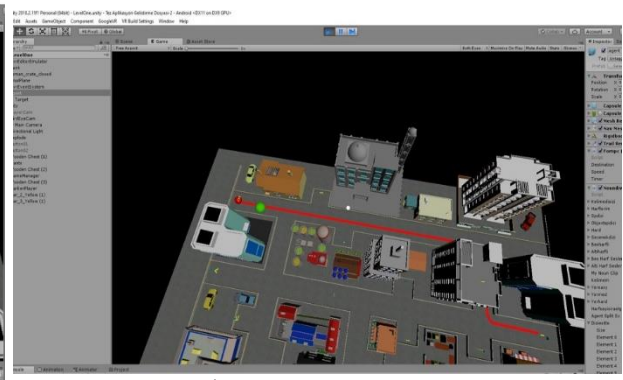
DISSGU rehberlik edici ajan yön buldurma görseli



DISSGU harf konumlandırma ve doğru harf yakalama mekanığı



DISSGU kuşbakış şehir haritası ve yol yönergesi



DISSGU son harf yönergesi



DISSGU oyun finali



DISSGU harflerin sıralanması ve doğru kelimenin bulunması

Mobile Assisted Language Learning in Türkiye: A Systematic Review Study of Postgraduate Theses Produced during the Period 2009-2022

Assist. Prof. Dr. Ahmet Tanır

İskenderun Technical University - Türkiye

ORCID: 0000-0001-6148-5417

ahmet.tanir@iste.edu.tr

Abstract

The present study reviewed the mobile-assisted language learning postgraduate theses (MALL-PGTs) produced in Türkiye during the period 2009-2022. The aim was to provide a broad insight into the general research trend of Turkish MALL-PGTs. In this regard, seventy-nine MALL-PGTs (60 master's theses, 19 doctoral theses) were collected and analyzed based on the coding scheme presented by the author. The schema was made up of six key categories: year of publication, MALL perception, research purpose, research focus, instructional approach, and research design. The results revealed that an increasing trend of producing MALL-PGTs in Türkiye continued steadily in the thirteen-year interval, and MALL was perceived as complementary method to conventional learning. In addition, most MALL-PGTs aimed to investigate the affective domains of learners and therefore focused on general perceptions of learners in MALL environments. However, most MALL-PGTs did not specify the instructional approach adopted. The most common adopted research method was mixed-method research. MALL implementations were mostly conducted with the preparatory class students at the universities and the sample size of most MALL-PGTs corresponded to the number of participants that ranged from 50 to 100. The most common target language was also English as a foreign language. Perhaps the most important findings of the present study were that an increasing trend of not specifying the types of mobile devices used and the learning contexts regarding MALL designs continued steadily in the last five years. Overall, the results indicated that most Turkish MALL-PGTs suffered from the principles of MALL design and thus did not meet the minimum requirements for generalizability of research outcomes.

Keywords: Literature review, Mobile-assisted language learning, Postgraduate theses, General research trend.



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 338-376

Systematic Reviews and
Meta Analysis

Received: 2023-09-01

Accepted: 2023-10-02

Suggested Citation

Tanır, A. (2023). Mobile assisted language learning in Türkiye: A Systematic review study of postgraduate theses produced during the period 2009-2022, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 338-376. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1354153>

INTRODUCTION

One of the aims of education is to ensure that individuals in a society grow up to be compatible with other societies. The branch of pedagogy that produces knowledge in this field is foreign language education (Toprakçı, 2016). The specificity of the field requires the use of different methods, techniques and tools in providing the content to the students (Toprakçı, 2017). On this basis, computer and communication technologies (Internet, mobile devices, etc.) have influenced foreign language education and the question of what it means to integrate mobile devices into the language learning process has been an issue that has attracted the attention of many researchers for more than two decades. To overcome this problem, researchers conducted a series of research studies, taking advantage of the potential of intense student-mobile device interaction. However, unpredictable developments in mobile technologies used in language education led to the emergence of new ones in a very short time or to the updating of the features of existing devices. This requires regular analysis of "trends in mobile device types and functionality, along with learner types and the use of mobile devices in various disciplines and courses" (cited in Krull & Duarte, 2017 from Wu, Wu, Chen, Kao, Lin & Huang, 2012). Therefore, a review of the effectiveness and types of mobile devices, research focus, methodological approach, and results of previous studies on MALL can provide insight for educators and researchers in terms of redesigning MALL environments in the future (Frohberg, Göth & Schwabe, 2009; Krull & Duarte, 2017).

The relevant literature offers a number of review studies conducted to identify MALL research trends. In particular, the relevant studies have focused on literature reviews (Shadiev, Hwang & Huang, 2017) and meta-analyses (Lin & Lin, 2019; Chen, Chen, Jia & An, 2020) of research articles indexed in SSCI journals. However, there is no study that examines postgraduate theses (henceforth PGTs) written on MALL in the context of a specific country. Each country's level of development and the process of accessing and integrating mobile technologies into foreign language teaching may differ. Accordingly, the effects of mobile technologies on the language learning skills of students from different backgrounds may not be realized at similar levels.

On the other hand, producing a PGT is a primary requirement for an individual to have an academic identity as well as one of the most important determinants in terms of proving research ability and academic competence (Hart, 2004). Therefore, postgraduate research programs play a key role in training good researchers for the development of higher education globally. This is also a result of the reflection of societal expectations and mentality on the discipline in parallel with the level of scientific development in countries. In this context, it is important to examine the scope of postgraduate MALL studies, and there is a need to equip the literature. To the author's best knowledge, review studies that focus on MALL theses in the context of a particular country have not received much attention either in Türkiye or elsewhere. As mentioned above, the existing studies included a cross-sectional review of articles, papers, and PGTs searched in specific databases. This review study aimed to fill this research gap by examining the MALL-PGTs produced in Türkiye. The starting point was chosen as the year 2000, when the concept of mobile learning was first introduced to the literature as mobile e-learning by Clark Quinn (2000). The initial results of the screening of theses revealed that the first MALL-PGTs in Türkiye were written in 2009, and therefore, it was decided to examine the PGTs produced between 2009 and 2022. To achieve the research objectives, the following research questions were addressed:

- (1) What were the trends regarding MALL in Turkish PGTs from 2009 up to 2022?
- (2) What was the perception of MALL in Turkish PGTs from 2009 up to 2022?
- (3) What were research purposes in Turkish PGTs on MALL from 2009 up to 2022?
- (4) What was research focus in Turkish PGTs on MALL from 2009 up to 2022?
- (5) What research designs (research method, mobile device, application type, learner profile, sample size, data collection tool, and treatment duration) were used to implement MALL in Turkish PGTs from 2009 up to 2022?

Mobile Assisted Language Learning (MALL)

The concept of "mobile learning", which was first introduced by Quinn (2000) with the term mobile e-learning, does not have a clear pedagogical definition today. Many researchers have described mobile learning as an extension of e-learning (Quinn, 2000; Sepherd, 2001; Keegan & O'Hare, 2002; Pinkwart, Hoppe, Milrad & Perez, 2003; Georgiev, Georgieva, & Trajkovski, 2006; Peters, 2007; Orr, 2010), technology-based learning (Leung & Chan, 2003; Jacob & Issac, 2008; Cochrane, 2010; Traxler & Vosloo,

2014), collaborative learning (Klopfer & Squire, 2008; Sharples, Taylor & Vavoula, 2010; Chan, 2011; Crompton, 2013), situated learning (O'Malley et al., 2005; Chen & Hsu, 2008; Peng, Su, Chou, & Tsai, 2009; Crescente & Lee, 2011; Al Mosawi & Wali, 2016) and student-centered learning (Naismith, Lonsdale, Vavoula & Sharples, 2004; Yi, Liao, Huang & Hwang, 2010; Bassam Nassuora, 2013; Ciampa, 2014; Andujar, 2016). Based on all these initiatives, it can be assumed that innovations and transformations in mobile devices, mobile applications software and operating systems have made it difficult to define the concept of mobile learning. However, the "anytime and anywhere" learning discourse, which researchers have sloganized based entirely on the portability and flexibility of mobile devices, still remains popular.

Mobile learning has attracted the attention of many researchers in the field of foreign language learning and has taken its place as a special field called "Mobile Assisted Language Learning (MALL)". In this regard, the effectiveness of mobile devices such as tablet computers, cell phones, laptops, personal digital assistants (PDAs), MP3s, iPods, and smartphones in the language learning process has been tested in a variety of learning contexts, both in and out of the classroom and in laboratories. Some researchers (e.g., Elaish, Shuib, Ghani & Yadegaridehkordi, 2019; Tanır, 2023a) have argued that it differs from Computer Assisted Language Learning (CALL) in that tablets and smartphones have a sort of function such as internet access, privacy, and the application to download, whereas MALL is considered a subdivision within CALL (Stockwell & Hubbard, 2013; Chen, et al., 2020). This is because mobile devices enable learners to easily access learning materials whenever and wherever they want, liberating them from the influence of conventional teaching approaches carried out in the classroom or laboratory and making them autonomous (Reinders & Benson, 2017; Cerezo, Calderón & Romero, 2019; Zou, Xie, Wang & Kwan, 2020; Li, Fan & Wang, 2022). In this respect, it is argued that MALL implementations increase learners' motivation and sense of learning a foreign language with mobile technologies (Shadiev et al., 2017; Fathi, Saharkhiz Arabani & Mohamadi, 2021; Jeong, 2022) by making learning activities more interesting than printed materials (Elaish, et al., 2019; Lei, Fathi, Noorbakhsh & Rahimi, 2022). Designing content-rich learning environments in real-life contexts, especially with the help of multimedia tools such as audio, video, and pictures (Huang, Yang, Chiang & Su, 2016; Shadiev et al., 2017), can help learners monitor and evaluate their own learning processes and outcomes according to their own linguistic competence (Lin & Lin, 2019; Hung, Hwang, Su & Lin, 2012; Norris, Hossain & Soloway, 2011). Thus, language learners can improve their basic language skills such as speaking (Huang et al., 2016; Sun, Lin, You, Shen, Qi & Luo, 2017; Almadhady, Salam & Baharum, 2021; Zhen & Hashim, 2022), listening (Jia & Hew, 2022; Li, 2023; Nguyen, 2023), writing (Eubanks, Yeh & Tseng, 2018; Hashim, Rojalai, Sarangapani, Kana & Rafiq, 2023; Yeşilel, 2023), reading (Chang & Hsu, 2011; Dehghani & Zamorano, 2023) as well as supporting skills such as vocabulary (Çakmak & Erçetin, 2018; Rachman, Taswin, Agustina, Zulfa & Manuhutu, 2023), grammar (Chu, Wang & Wang, 2019), and pronunciation (Wongsuriya, 2020; Ebadi & Azizimajd, 2023) through mobile devices.

The literature presents an optimistic picture that the most important factor in the success of MALL implementations is directly linked to the type of mobile device used. Some researchers (e.g., Looi, Zhang, Chen, Seow, Chia, Norris, & Soloway, 2011; Martin & Ertzberger, 2013; Hwang, Huang, Shadiev, Wu & Chen, 2014; Gao, Sun, Fu, Jia & Xiang, 2020) have claimed that learners, especially those using smartphones, show better learning performance compared to teacher-centered learning. However, there is no consensus on which mobile device is more effective in improving learners' language skills (Chen et al., 2020). Moreover, there is evidence that learners use mobile devices for online services and social networking, not as a type of learning tool, and are reluctant to use them for learning purposes (e.g., Lin & Lin, 2019; Liu & Yu, 2013; Stockwell, 2008, 2010). This is thought to be due to the insufficient technology knowledge of researchers who design MALL contents and courses that ignore the collaborative and communicative learning features of mobile devices and do not promote learner-centered knowledge production (Lin & Lin, 2019). In this regard, Tanır (2023a) argued that MALL practices require high pedagogical and design knowledge based on a teacher-centered learning approach and that current practices ignore learning goals and outcomes. In addition, he claimed that learners need instructor guidance to organize their own learning strategies and evaluate their learning process and performance when learning a foreign language through mobile devices.

In this chapter, the author tried to gain an insight into mobile learning and its role in the language learning process. An in-depth analysis of the relevant literature was not conducted. To ensure the

sustainability of the results of the review of MALL-PGTs in Türkiye produced between 2009 and 2022, it may be important to provide a broad perspective on the relevant literature.

Previous Review Studies on MALL

In recent years, many review studies have been published to explore the tremendous MALL literature and provide suggestions for further research. [Chen et al. \(2020\)](#) reported that the first review study on MALL was conducted by [Kukulka-Hulme and Shield \(2008\)](#). The relevant review study revealed that publications between 2002 and 2007 focused on mobile devices and their use in designing course content and that a teacher-centered learning approach was adopted in MALL implementations ([Chen et al., 2020](#); [Kukulka-Hulme & Shield, 2008](#)). In another review study, [Viberg and Grönlund \(2012\)](#) systematically analyzed MALL publications between 2007 and 2012 in terms of research focus, methodology, language proficiency, learning theory and models. They reported that many researchers tend to develop a new theory for mobile learning. However, these theories were extensions of existing learning theories based on cognitive psychology. Most of the reviewed studies attempted to answer the question to what extent the use of mobile devices in second language acquisition had an impact on learners' attitudes and perceptions. Therefore, there was a lack of empirical studies with large sample sizes that included a long-term treatment process to improve learners' basic language skills. The most notable issue in the limited number of empirical studies was the investigation of the impact of MALL on the development of vocabulary, speaking and listening skills.

[Burston \(2014a\)](#) conducted a meta-analysis of 345 MALL implementation projects between 1994 and 2012. In his review, he painted a pessimistic picture of the pedagogical implications of MALL for further research. Most of the reviewed publications consisted of survey studies that inquired learner self-assessments and teacher evaluations. However, he argued that MALL projects did not meet the minimum requirements set for statistical generalizability of results due to the short-term interventions and small sample size, and therefore did not provide reliable results. Only 15 out of 345 studies focusing on reading, listening, and speaking provided valid evidence of the effectiveness of MALL implementation. In this regard, [Burston \(2014b\)](#) underlined that MALL has not continued its theoretical and methodological development. He suggested that MALL designs should be learner-centered, collaborative, and learning models that make it possible to monitor learners' learning processes. In other review study, [Duman, Orhon, and Gedik \(2015\)](#) examined 69 MALL publications between 2000 and 2012 in journals indexed in Social Science Citation Index (SSCI) in terms of their characteristics and research trends. They reported that the number of MALL studies continued to increase steadily in the twelve-year interval. In addition, they revealed that quantitative inquiries were commonly adopted, and the studies reviewed primarily focused on vocabulary teaching, usability of mobile devices and students' or teachers' general perceptions of MALL implementations. However, they underlined that research on the development of writing skills and grammar acquisition in the target language were neglected. On the other hand, [Shadiev et al. \(2017\)](#) analyzed 37 articles on authentic mobile language learning published between 2007 and 2016 in journals indexed in ACM Digital Library, EBSCO Discovery Service, ERIC, PsychINFO, and SSCI databases. They revealed that most studies were based on exploring learners' perceptions and improving their language proficiency. However, they noted that a teacher-centered learning approach was adopted in designing the course contents and learning activities, and the integration of wearable devices such as smartwatches into the language learning process in authentic settings to overcome real-life problems was ignored. Moreover, empirical studies testing the effectiveness of MALL activities in the target language were limited, and therefore, they suggested that the measurements used in the reviewed studies were not sustainable and scalable in the long term. In another review study with a larger sample size, [Hwang and Fu \(2019\)](#) analyzed 93 research articles published in SSCI journals between 2007 and 2016 to explore trends in MALL in terms of research designs and research outcomes. They found that learning outcomes were complex and MALL applications in various learning contexts were not fully clarified and therefore did not provide insight into how to develop language skills in the target language. They also concluded that the effects of MALL interventions on vocabulary learning as well as on all language skills need to be examined, which required a long treatment course and rigorous studies designed within a mixed research approach. More recently, [Chen et al. \(2020\)](#) conducted a meta-analysis of 84 publications published between 2008 and 2018 to determine the effects of mobile devices on MALL. They revealed that mobile devices used in MALL implementations led to moderate to high levels of learning achievement in the target language.

However, they underlined that their impact on learning English was much higher compared to other languages. Finally, they pointed out that mobile devices were adopted to improve language skills such as speaking, listening, writing and vocabulary, while reading skills were neglected.

In sum, the aforementioned review studies presented a pessimistic picture that the outcomes of the previous MALL studies suffer from statistical generalizability due to sample size and treatment process. It was also noted that there is a growing body of research investigating the effects of MALL interventions on the affective domain rather than on students' basic language skills. Vocabulary teaching has received the most attention from researchers, whereas grammar, reading, and writing have been neglected for more than two decades. In conclusion, the pattern of the general MALL literature will provide deep insights to compare the results of postgraduate MALL studies in Türkiye and contribute to the growing MALL literature.

METHOD

Data Sources and Search Strategy

MALL-PGTs were searched in the central database of the National Higher Education Board (YÖK), where all PGTs produced in Türkiye are published as open access. To retrieve the relevant literature, PGTs produced between 2000 and 2022 were electronically and manually scanned using terms such as "mobile, mobile learning, m-Learning, mobile assisted language learning, MALL, foreign language, language, educational technology, and multimedia". All terms were searched in Turkish as it would be advantageous for the author. The reason for this is that PGTs, regardless of the language in which they are written, must contain a title and abstract in Turkish. In this way, the first PGT reference checklist matching the search terms was prepared. A second round of electronic search was conducted, considering the possibility of missing any relevant PGTs. Search results revealed that the first MALL-PGT in Türkiye was produced in 2009. In this regard, the date range of Turkish MALL-PGTs was to 2009-2022. As a result, a total of 88 MALL-PGTs matching the search terms were recorded. The collected records were then screened according to the following inclusion/exclusion criteria.

342

Inclusion/Exclusion Criteria

The MALL-PGTs must meet the following criteria to be included in the study: They must include MALL implementations in the analysis and results. They must be completed in the following languages that the author can understand: Turkish, German, French, Russian, and English. However, MALL-PGTs that met the following criteria were excluded from the study: Literature reviews on MALL. MALL-PGTs completed at any university abroad. Based on the above criteria, a total of nine theses were excluded from the study. According to the screening results, one master's thesis was excluded because it focused on a literature review, three doctoral theses were completed abroad, and five master's theses were published in Arabic. Consequently, a total of 79 PGTs completed during the period 2009-2022 were identified in accordance with the purpose and scope of this study.

Data Extraction and Coding Scheme

A coding scheme was designed by the author to make an in-depth analysis of the general research trends of MALL-PGTs produced in Türkiye during the period 2009-2022. The current coding scheme of the present study was composed of six major categories: year of publication, perception of MALL, research purpose, research focus, and research design. The categories and their sub-categories are described as follows:

The first category, "year of publication", focuses on the distribution of MALL-PGTs by year of publication. It also provides detailed information on how often each level of relevant MALL-PGTs was produced in specific years. The aim was to gain a better understanding of the trend in the production of MALL-PGTs by year.

The second category, "MALL perception", refers to the belief or opinion held by the researcher focusing on how mobile technologies are viewed in the process of learning a foreign or second language. The current category consisted of the following coding items: anytime anywhere, technology-based, distance learning, e-Learning, ubiquitous, technology-based, distance learning.

For the third category, “research purpose”, a copy of Krull and Duarte's (2017) adapted version of the coding scheme developed by Wu et al. (2012) for the general mobile learning literature was used to classify the research purpose in each MALL-PGT. The adapted version included six major categories: (1) Evaluate effects, (2) Explore potential, (3) Investigate the affective domain, (4) Design a system, (5) Develop theory, and (6) Influence of learner characteristics on the learning process (Krull & Duarte, 2017, p.7). In the present study, the relevant category was redesigned into seven sub-categories as follows:

- *Evaluate the effectiveness (EE)*: investigates whether mobile devices or applications can improve or enhance language skills in the learning process.
- *Design a mobile system (DMS)*: designs a system or application to propose solutions to existing problems and explores how to use it in the language learning process.
- *Investigate the affective domain (IAD)*: refers to the investigation of learners' affective domains such as motivation, beliefs, attitudes, perceptions, anxiety, and values.
- *Influence of learner characteristics (ILC)*: examines how to affect the learner characteristics such as age, gender, ability, culture, experience, learning style, and strategy.
- *Develop a new theory (DT)*: suggests new pedagogical approaches, models, or frameworks for language learning supported by mobile devices or applications.
- *Design a curriculum (DC)*: explores the creation of a new course outline for mobile assisted language learning, improving the content with learning objectives, and the impact of the created course on the learning process.
- *Adapt to the existing learning theories (AELT)*: examines the adaptation of existing learning theories, frameworks, models, and approaches to the language learning process supported through mobile devices or applications and its effect.

The “research focus” category relates to the topic or problem that a researcher is interested in finding solutions to the problems experienced in the target language learning process through mobile devices or apps. In the present study, this category was made up of four sub-categories adapted from the classification presented by Shadieff et al. (2017): language proficiency, perceptions, learning differences, and instructional design/use. For each of these, coding items were assigned. More details are described below:

- *Language Proficiency (LP)*: is the capability of an individual to successfully experience the language skills, which are the minimum requirement for knowing a language, in a real-life context. LP consisted of the coding items, including four basic language skills separately (listening, reading, speaking, and writing) or all language skills (integrated skills). LP also covers supportive language skills such as vocabulary and grammar.
- *Learning Differences (LD)*: refer to the learning motivators of an individual to determine the rates at which he/she learns across a wide range of subjects and settings. LD includes the following coding items: acceptability, cultural background, self-regulation, engagement, orientation, habits, task completion, learning style, strategy use, age, and gender.
- *Perceptions (P)*: are mental representations that an individual creates in his/her mind about the information presented through stimuli in a specific learning environment. P was made up of the coding items related to the affective domains such as perceptions in general, attitude, motivation, cognitive load, anxiety, readiness, metacognition, and expectation.
- *Instructional Design/Use (IDU)*: is related to the designs of instructional sequences and strategies used to promote the desired learning achievements of the learners. Coding items such as Augmented Reality (AR), application design, gamification, interface design, and pedagogical use were assigned to IDU.

The fifth category, “instructional approach”, is related to the learning theories of how the target language is taught in each learning situation. Learning models used to select and structure teaching strategies, methods, skills, and student activities for a particular instructional emphasis provide a broad perspective on familiarity with the instructional approach adopted in the reviewed MALL-PGTs. The didactical principles used to describe how to facilitate learning were classified into the following coding items: collaborative, social, technology-based, blended, game-based learning, etc.

The last category, “research design”, refers to a well-planned process within the research focus and research objectives to implement MALL and achieve desired research outcomes. The current

category consisted of nine sub-categories: research method adopted, learner profile, sample size, mobile device used, application type, learning context, target language, data collection, and treatment duration. Further details are described below:

- *Research Methods adopted (RM)*: refers to the way a researcher utilizes the techniques, processes, or strategies to gather data, allowing his/her to give evidence for analysis to reach research objectives. This sub-category includes coding items such as quantitative, qualitative, mixed, design-based, and unspecified.
- *Learner Profile (LP)*: is related to the diversity of research participants. In the present study, LP refers to learners from primary school to university, including occupational groups. In addition, the concept of "mixed" was assigned as a coding item if more than one type of participant was included in any research within the specified range of learner profiles.
- *Sample Size (SS)*: is the total number of responses to each data collection tool used in the study. Since the sample of the studies differed, the closest number range was taken into consideration. In this context, seven coding items were created for SS: up to 25, up to 50, up to 100, up to 150, up to 200, up to 300, and over 300.
- *Mobile Devices used (MD)*: refers to mobile devices with portable features such as laptops, tablet PCs, mobile phones, MP3, iPods, and smartphones. Coding items were used for the most commonly used mobile devices, i.e., mobile phones, smartphones, and tablet PCs. In addition, in the case of the use of named pairs of devices in a survey, coding items were assigned to denote their use together. The coding item "unspecified" was used in cases where the device used was not specified.
- *Application Type (AP)*: refers to applications that become functional with mobile devices used in designing learning activities and the learning environment. To generate coding items for AP, the author was inspired by the classification presented by [Chen et al. \(2020\)](#). The original two application types were: general-purpose and educational-purpose applications. In the present study, AP was made up of four coding items: educational-purpose, profit-oriented, non-profit, and research-specific applications. First, educational-purpose applications refer to platforms that are not specifically developed for educational purposes, such as WhatsApp, Facebook, Twitter, and YouTube, and enable educators to design or use them for learning purposes. Second, profit-oriented applications refer to paid educational tools, such as Duolingo, that are released by companies where educators can produce learning content within the options offered by the app. Third, non-profit applications refers to freeware programs that are specifically designed for educational purposes, such as Kahoot!. Finally, research-specific applications refer to programs that are designed for learning purposes by the researchers to test their usability or acceptability during the learning process.
- *Learning Context (LC)*: refers to the settings where learning is facilitated through mobile devices. LC consisted of six coding items: outdoor, unrestricted, classroom, campus, museum, and laboratory.
- *Target language*: refers to the language taught, including English as a foreign language, English for specific purposes, German as a foreign language, Turkish as a native language, and Turkish as a foreign language.
- *Data Collection (DC)*: refers to tools used for data gathering. DC includes seven coding items: test, interview, observation, questionnaire, survey, and logging.
- *Treatment Duration (TD)*: refers to how long groups of learners are exposed to any method, technique, or tool to achieve any learning goal. TD includes codes with weekly slots ranging from one day to more than one semester. For example: up to 1 week, up to two weeks, etc.

The data that emerged under the categories mentioned above was transferred to a Microsoft Excel file by the researcher, and a comprehensive data set was created.

Data Analysis

Content analysis (CA) was performed to analyze the data in the present study. CA allows researchers to discover the presence of words, concepts, and terms within qualitative content and provides a systematic way for researchers to identify larger themes. Using CA, data can be transformed

into quantitative analyses to improve the quality of literature reviews (Kleinheksel, Rockich-Winston, Tawfik & Wyatt, 2020). On the other hand, Columbia University's Mailman School of Public Health (2023) argued that CA is divided into conceptual analysis and relational analysis. Accordingly, conceptual analysis determines the presence and frequency of concepts in a text, while relational analysis examines the relationship between concepts in a text. In this regard, the conceptual analysis of the present data was carried out to determine the research trends of MALL-PGTs produced in Türkiye during the period 2009-2022.

RESULTS

1. The Number of MALL-PGTs Produced by Year

Table 1 presents the number of MALL-PGTs produced in Türkiye in a certain year. The highest number of MALL-PGTs was completed in 2019 ($n = 15$) whereas the lowest number was completed in 2009 ($n = 1$). However, no MALL-PGT was produced in Türkiye between 2011 and 2013. The results revealed that there was no steady increase considering the distribution of MALL-PGTs by year. Especially between 2020 and 2021, there was a severe decrease in the number of MALL-PGTs.

Table 1. Distribution of Turkish MALL -PGTs Produced during the period 2009-2022

Level	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Sum
Master	-	2	-	2	-	2	3	5	8	5	14	8	5	6	60
Doctoral	1	-	-	1	-	1	1	2	2	5	1	1	-	4	19
Overall	1	2	-	3	-	3	4	7	10	10	15	9	5	10	79

In terms of levels of MALL-PGTs, the first MALL doctoral thesis in Türkiye was produced in 2009. In other words, the researchers started to produce the first thesis at the higher education level in 2009. The number of doctoral theses remained stable between 2014 and 2017 ($n = 1$). As for 2018, a marked increase in doctoral MALL theses ($n = 5$) was recorded. Across the last thirteen years, this was the largest quantity of MALL doctoral theses produced in Türkiye. However, a significant decline in the number of doctoral theses ($n = 1$) was seen, though the largest recorded number of MALL theses completed for the thirteen-year interval was reached in 2019 ($n = 15$). In 2021, no MALL doctoral theses were produced in Türkiye. In 2022, there was an increase again, and a total of 4 doctoral theses were recorded.

345

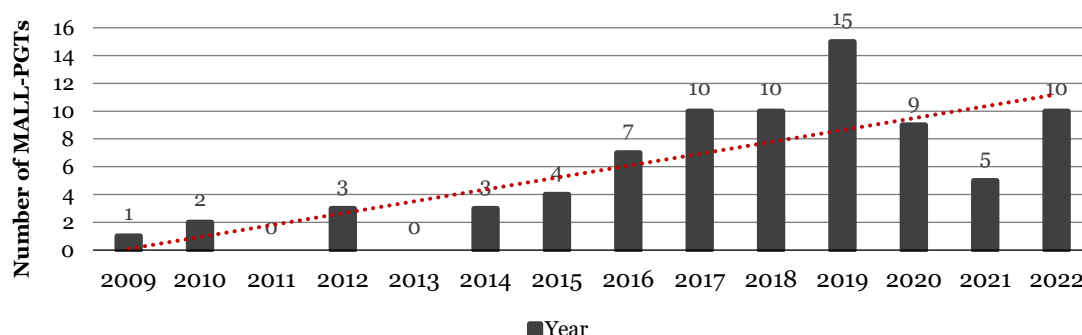


Figure 1. Trend in producing MALL-PGTs in Türkiye

In Türkiye, the greatest attention to MALL was paid to master's theses. However, no master's theses were recorded in 2009, 2011, and 2013. The number of master's theses increased steadily over the intervals from 2014 to 2017. In 2018, the number of master's MALL theses ($n = 5$) was equivalent to the number of theses produced at the doctoral level. On the other hand, the greatest increase in respect for master's MALL theses ($n = 14$) was recorded in 2019. Finally, the MALL-PGTs saw the biggest decline of the last six years, with only 5 master's theses being produced in 2021. In 2022, a total of 6 master's theses were recorded. The reason why the number of MALL-PGTs declined between 2020 and 2022 may be related to the COVID-19 pandemic that affected the whole world in 2020. For the first time in world history, face-to-face education was suspended, and the quarantine process began. The decline in the number of MALL-PGTs may be directly related to the fear of survival that researchers, educators, and learners were prioritizing. Overall, the present study indicated that the trend in producing MALL theses for the last thirteen years was steadily increasing.

2. Perception of MALL in Türkiye

This section provides a clear perspective on how mobile learning or MALL is perceived in Türkiye. As depicted in Figure 2, in most of the 79 MALL-PGTs produced in the thirteen-year interval, MALL was perceived as technology-enhanced learning (TEL) ($n = 22$). This was followed by anytime, anywhere learning (AAL) ($n = 16$), ubiquitous learning (UL) ($n = 11$), subdivision within computer-assisted language learning (CALL) ($n = 8$), and extension of e-Learning (EEL) ($n = 7$). Finally, MALL was described as a distance learning model (DLM) in only one master's thesis in 2010. However, a total of 14 MALL-PGTs did not address the perception of MALL. This corresponded to 17.72% of the total number and was a significant number.

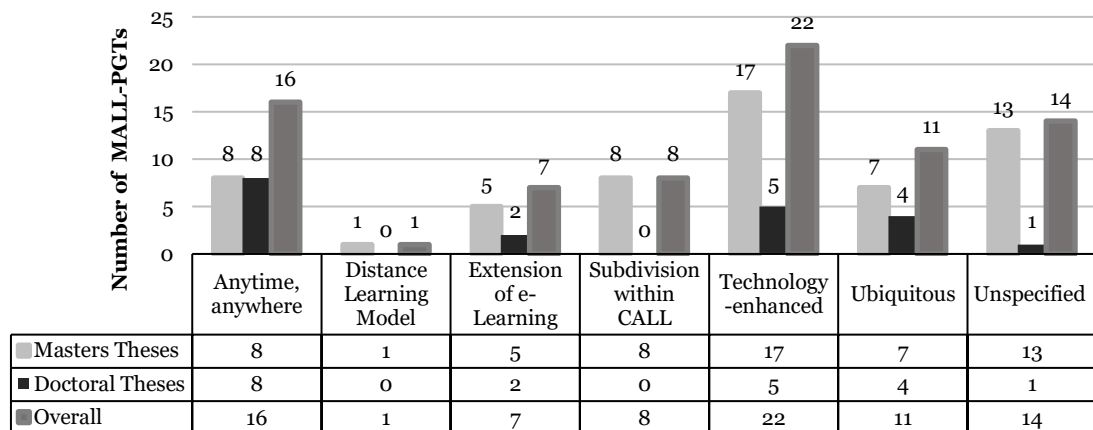


Figure 2. Perception of MALL in Türkiye during the period 2009-2022

In terms of the levels of the MALL-PGTs, MALL was frequently perceived as anytime, anywhere learning in doctoral theses, it was perceived as technology-enhanced learning in master's theses. Another important finding was that MALL was considered a distance learning model in the first produced master's thesis, but this changed in the following years. In parallel to this, MALL was perceived as a subdivision within CALL in master's theses, whereas this perception was not observed in any doctoral theses (see Table 2).

346

Table 2. Trend of MALL perception in Türkiye by years

	Perception	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Sum
Master's Theses	AAL	-	-	-	1	-	-	1	1	1	-	1	1	1	1	8
	DLM	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	EEL	-	-	-	1	-	-	-	1	1	1	-	-	1	-	5
	CALL	-	1	-	-	-	1	-	-	1	2	3	-	-	-	8
	TEL	-	-	-	-	-	-	1	1	3	-	5	4	2	1	17
	UL	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	3	2	-	1	7
	US	-	-	-	-	-	1	1	1	2	1	2	1	1	3	13
	Overall	1	2	-	3	-	3	4	7	10	10	15	9	5	10	79
Doctoral Theses	AAL	1	-	-	1	-	1	-	1	1	1	-	-	-	2	8
	DLM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	EEL	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2
	CALL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	TEL	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2	-	1	-	1	5
	UL	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	1	-	-	-	4
	US	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	Overall	1	2	-	3	-	3	4	7	10	10	15	9	5	10	79

*US = unspecified

Overall, the results indicated that there was no consensus on the concept of MALL among MALL-PGTs produced in Türkiye in a thirteen-year interval. Moreover, this was evidence of the lack of a clear pedagogical picture of the MALL concept and the predominance of technology-oriented perspectives.

3. Research Purposes of Turkish MALL-PGTs

Figure 3 shows the most common research purposes addressed in the Turkish MALL-PGTs during the period 2009-2022. The results indicated that each thesis focused on more than one research purpose. The most emphasized research purpose was "investigate the affective domain (IAD)" (62 theses). Next

most emphasized research purposes were "evaluate effectiveness (EE)" (55 theses), followed by "influence the learner characteristic (ILC)" (24 theses), "design a mobile system (DMS)" (10 theses), "adapting the existing learning theories (AELT)" (6 theses) and then "design a curriculum (DC)" (5 theses). The least addressed research purpose was "design a theory (DT)" (only 1 thesis).

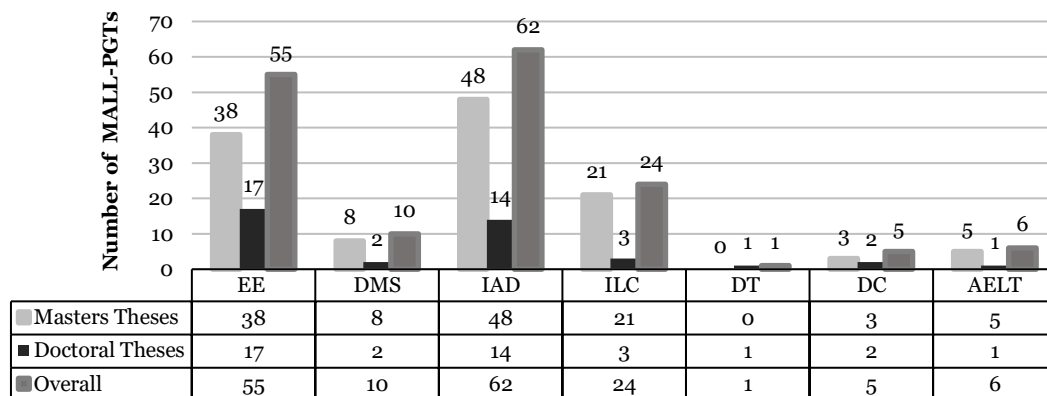


Figure 3. Distribution of research purposes in Turkish MALL-PGTs in Türkiye

As shown in Table 3, the results indicated that the research trend in IAD steadily increased in the last seven years, although there were many MALL master's theses that aimed to evaluate the effects of using mobile devices in various teaching contexts on students' academic achievement and learning performance in the target language. Interestingly, no MALL-PGTs at both levels focused on IAD in 2014. In addition, the tendency to evaluate the impact of mobile devices or applications on the development of learners' language skills in each master's thesis produced in a thirteen-year interval continued steadily. However, the number of master's theses that examined the effects of mobile devices or applications on learners' characteristics such as age, gender, ability, culture, learning styles, experience was far behind the total number of theses produced in the seven-year period from 2015 to 2022. This meant that each study did not address the question of to what extent the effects of MALL implementations on language proficiency and general perceptions of learners differed according to variables originating from learner characteristics.

Table 3. Trends of research purposes addressed in Turkish MALL-PGTs by years

	Purpose	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Sum
Master' s Theses	EE	-	2	-	1	-	1	2	4	6	4	7	6	3	2	38
	DMS	-	-	-	1	-	1	1	1	-	-	3	-	-	1	8
	IAD	-	2	-	2	-	-	3	5	5	4	10	7	5	5	48
	ILC	-	-	-	1	-	1	-	2	2	1	5	5	2	2	21
	DT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	DC	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1	3
	AELT	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2	1	1	-	5
Doctoral Theses	EE	1	-	-	1	-	1	1	1	2	5	1	1	-	3	17
	DMS	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	2
	IAD	1	-	-	1	-	-	1	1	2	3	-	1	-	4	14
	ILC	-	-	-	-	-	1	1	-	-	1	-	-	-	-	3
	DT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
	DC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	2
	AELT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1

Designing a mobile system to improve learners' language skills and unlock their potential was addressed steadily between 2014 and 2016. Furthermore, DMS reached the highest number in 2019 with three theses. However, no DMS attempts were observed in the following two years, whereas it was determined in one thesis in 2022. In the thirteen-year interval, there was no attempt to develop a new theory for mobile llearning, or MALL. Instead, five master's theses adapted existing learning theories, such as activity theory, multimedia learning theory, which are underpinned by cognitivism, into the language learning process through mobile systems. Finally, a few master's theses designed a curriculum that proposed the creation of educational content and student-friendly materials that learners could access on their mobile devices during the language learning process. In sum, the general trend of

research purpose in reviewed MALL master's theses during the period 2009-2022 was to investigate the affective domains of learners.

Similarly, each doctoral thesis focused on more than one research objective. The results indicated that researchers conducted MALL implementations to improve learners' language proficiency in the target language in the thirteen-year interval, excluding 2021. Secondly, they aimed to explore learners' perceptions of using mobile technologies during the learning process. In doing so, they administered achievement tests and questionnaires to learners before and after the intervention process and presented their findings as evidence. Thus, they could explore the potential of mobile devices or applications as an educational tool. However, attempts to develop a new theory and adapt the existing learning theories to MALL were only detected in 2018, when the most theses were produced. Moreover, addressing learner differences was the subject of only 3 studies between 2014 and 2018. By 2022, the doctoral theses were limited to three research purposes: EE, IAD, and DC. Compared to master's theses, the trend of doctoral theses to evaluate the effectiveness of mobile devices continued steadily during the period 2009-2022.

4. Research Foci of Turkish MALL-PGTs

Figure 4 depicts the most addressed research foci in Turkish MALL-PGTs completed during the period 2009-2022. Since each MALL-PGT focused on more than one research objective, their research foci varied. According to the results, the most addressed research focus in Turkish MALL theses was perceptions ($n = 88$). Next most addressed research foci were learning differences ($n = 59$), followed by language proficiency ($n = 48$). The least addressed research focus was instructional design/use ($n = 12$). Another noteworthy finding was that there was consistency between the two levels of the Turkish MALL-PGTs in terms of the frequency of the research foci addressed. As depicted in Figure 4, perceptions ($n = 68$) were most focused on in MALL master's theses. Next most addressed research foci were learning differences ($n = 41$), followed by language proficiency ($n = 30$), and then instructional design ($n = 9$). Similarly, it was found that the doctoral theses were most focused on perceptions ($n = 20$). The frequency of learning differences ($n = 18$) and language proficiency ($n = 18$) were equal. However, the least addressed research focus was instructional design ($n = 3$).

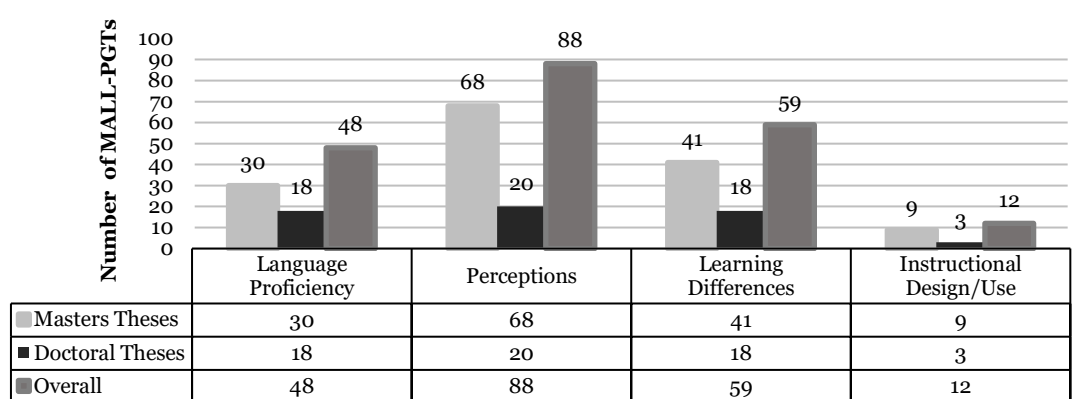


Figure 4. The most addressed research focus in Turkish MALL-PGTs during the period 2009-2022

First, most MALL-PGTs reviewed focused on the general perceptions of learners towards foreign language learning in MALL environments. The perceptions in general included motivation, learning attitude, satisfaction, readiness, cognitive load, anxiety, expectation, self-efficacy, and self-regulation. The reason why researchers focused so much on perceptions in master's theses was because they aimed to show that mobile devices and applications were positively perceived by learners. Furthermore, they used these results to support their findings on the effectiveness of mobile learning on language proficiency. In the levels of Turkish MALL-PGTs, as shown in Table 4, the subject of perception was emphasized in at least one of all master's theses produced in the thirteen-year interval. Excluding 2014, learners' general perceptions of foreign language learning in mobile technologies, or MALL learning environments, were investigated in each master's thesis. This was followed by learners' attitudes towards MALL. However, the impact of MALL on students' motivation was only addressed in 2016 and 2019. Until 2019, only one thesis out of the total number of theses produced each year addressed the topic of motivation. In addition, satisfaction was addressed in one thesis produced in 2020 and expectations in three theses produced in 2019. However, readiness, anxiety, self-efficacy, and cognitive load were not

addressed in any master's thesis produced. Similar results were valid for doctoral theses. The results regarding the frequency of general perceptions addressed in each thesis produced during the period 2009-2022 are depicted in Table 6. This was followed by motivation. Unlike the master's theses, the topic of attitude did not show a consistent trend of research focus. It was found to be addressed only in one of the total 4 doctoral theses produced in 2022. Unlike the master's theses, cognitive load, anxiety, and self-efficacy were seen in one thesis each, but there was no consistent trend in the following years.

Table 4. *Trend of research focus in master's theses by years*

Focus	Subcategories	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Total
LP (n=30)	Listening	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Reading	-	-	1	-	1	-	1	-	1	-	-	1	-	5
	Speaking	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	1	3
	Writing	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	2
	Integrated Skills	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
	Vocabulary	1	-	1	-	1	3	1	5	2	5	4	3	-	26
	Grammar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	2
P (n=68)	GP	1	-	1	-	-	2	4	5	3	9	2	4	5	36
	Attitude	1	-	1	-	-	1	1	2	3	5	3	3	2	22
	Motivation	-	-	-	-	-	-	1	1	1	3	-	-	-	6
	Readiness	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Cognitive Load	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Satisfaction	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
	Anxiety	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
LD (n=41)	Expectation	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	3
	Autonomy	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	2
	Self-regulation	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Strategy Use	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	2
	Task completion	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Gender	-	-	1	-	1	-	-	-	-	2	4	-	2	10
	Age	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
	Experience	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1	1	-	-	4
	Aptitude	1	-	2	-	-	-	-	2	2	3	-	2	-	12
	Orientation	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	2
	Engagement	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
	Acceptability	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	1	1	-	5
ID (n=9)	Habit	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
	Augment Reality	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	2
	App Design	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Gamification	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2
	Interface Design	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	2
	Pedagogical Use	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	1	2	5

*LP = language proficiency, P = perceptions, LD = learning differences, ID = instructional design, GP = general perception.

Second, most MALL-PGTs reviewed focused on learning differences. Learning differences refers to learning behaviors acquired by learners at the end of learning process carried out through mobile devices or applications. Learning differences included learner autonomy, acceptability of MALL, strategy use, task completion, self-regulation, habit, learning style, orientation, learning performance, experience, age, and gender differences. The relevant research focus did not demonstrate a continuity in the Turkish MALL-PGTs. Except self-regulation as a research focus, one of all of them was studied in at least one master's thesis during the period 2009-2022. However, in doctoral theses, two variables such as habit and age were never addressed (see Table 5). Overall, learning differences enabled researchers to evaluate to what extent learners monitored, planned, and organized their own learning processes. Based on these results, they aimed to explain the relationship between learning differences and academic achievement in the target language.

However, the reason why the results were higher in favor of language proficiency as a primary research focus in the MALL-PGTs was because researchers aimed to investigate the effects of mobile devices used or MALL environments designed on vocabulary acquisition. In terms of both levels of MALL-PGTs, the trend toward studying vocabulary as supportive language skills continued to increase steadily in the last ten years. Therefore, very few MALL-PGTs focused on basic language skills. In doctoral theses, no MALL implementation related to writing skills was detected, whereas at least one master's thesis

focused on one of the four basic language skills in the thirteen-year interval. However, listening skills were studied in only one master's thesis. This pattern was no different for the other four basic language skills of reading, writing, speaking, and the supportive language skill of grammar. Overall, language skills were neglected in Turkish MALL-PGTs completed during the period 2009-2022.

Table 5. *Trend of research focus in doctoral theses by years*

Focus	Subcategories	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Total
LP (n=18)	Listening	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	2
	Reading	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	2
	Writing	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	I. Skills	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	2
	Vocabulary	1	-	-	1	-	1	1	1	1	4	-	-	-	1	11
	Grammar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
P (n=20)	GP	1	-	-	1	-	-	1	1	2	1	1	1	-	3	12
	Motivation	-	-	-	1	-	-	-	-	1	2	-	-	-	-	4
	Cognitive Load	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
	Attitude	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	Self-efficacy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
	Anxiety	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
LD (n=18)	Autonomy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
	Self-regulation	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Acceptability	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	1	3
	Aptitude	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	1	3
	Gender	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	Experience	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	1	-	1	4
	Age	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Engagement	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
	Learning style	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
	Strategy use	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Habit	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	T. completion	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	2
ID (n=3)	App Design	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
	AR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Pedagogical Use	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	2

*LP = language proficiency, P = perceptions, LD = learning differences, ID = instructional design, I. skills = Integrated skills, GP = general perception, T. completion = Task completion, AR = Augmented Reality.

Finally, instructional design/use were the least research focus in the Turkish MALL-PGTs reviewed. Instructional design included virtual reality, gamification, application design, interface design, and pedagogical use. This received much attention as a research focus in master's theses between 2009 and 2022, whereas it was limited to two studies at the doctoral level. In doctoral theses, one researcher designed and tested a mobile dictionary application for learning English vocabulary. An experiment based on pretest and posttest was conducted in a short treatment duration to explore its effect on learners' academic achievements. The other was an evaluation of the interface designs of student response systems such as Kahoot!, Quizlet, Padlet, etc. Based on the results, the researcher made suggestions on what kind of interface design features mobile applications should have to improve learners' language skills. The instructional designs on the master's theses included similar purposes as well. The results of the present study indicated that the Turkish MALL-PGTs neglected the instructional designs for improving learners' language skills.

5. Instructional Approaches Adopted in Turkish MALL-PGTs

Table 6 provides a broad perspective of what instructional approaches were commonly adopted in the Turkish MALL-PGTs during the period 2009-2022. The results revealed that a total of seventeen different instructional approaches were adopted in MALL implementations. Accordingly, the most adopted instructional approach in the majority of MALL studies was collaborative learning ($n = 14$). Next most adopted instructional approaches were multimedia learning ($n = 10$), followed by technology-based ($n = 8$). Overall, the three instructional approaches were equally distributed: game-based learning ($n = 6$), individualized learning ($n = 6$), and learner-centered learning ($n = 6$). These were followed by authentic learning ($n = 2$). Each of the remaining ten MALL-PGTs adopted a different instructional

approach to MALL, and these were the least adopted: blended learning ($n = 1$), connectivist learning ($n = 1$), contextual learning ($n = 1$), cross-situational learning ($n = 1$), desensitized learning ($n = 1$), seamless learning ($n = 1$), self-regulated learning ($n = 1$), situated learning ($n = 1$), social learning ($n = 1$), and teacher-centered learning ($n = 1$). In terms of the levels of MALL-PGTs, collaborative learning and learner-centered learning approaches showed an increasing trend in master's theses between 2015 and 2022. In doctoral theses, multimedia learning was adopted steadily between 2009 and 2019, but the trend in adopting an instructional approach in MALL implementations for the last four years was inconsistent (see Table 6).

Table 6. Trend in adopting instructional approach in Turkish MALL-PGTs by years

Instructional Approach	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Sum
Master's Theses	Authentic	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2
	Blended	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Collaborative	-	1	-	-	-	-	1	2	4	-	2	2	1	14
	Connectivist	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
	Contextual	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
	Cross-situational	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
	Desensitized	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Game-based	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2	2	-	5
	Individualized	-	-	-	-	-	1	-	-	2	3	-	-	-	6
	Learner-centered	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1	-	2	-	6
	Multimedia	-	1	-	1	-	-	-	-	2	-	-	-	1	5
	Seamless	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
	Self-regulated	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	Situated	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Social	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Teacher-centered	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
	Technology-based	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	1	2	5
	Unspecified	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	4	2	-	10
Doctoral Theses	Authentic	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Blended	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
	Collaborative	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Connectivist	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Contextual	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Cross-situational	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Desensitized	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
	Game-based	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	Individualized	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Learner-centered	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
	Multimedia	1	-	-	1	-	1	-	-	1	1	-	-	-	5
	Seamless	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Self-directed	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Situated	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
	Social	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	Teacher-centered	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Technology-based	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1	-	-	3
	Unspecified	-	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	2	5

Interestingly, collaborative learning was not adopted in any doctoral theses, although it was the most adopted instructional approach in master's theses. As shown in Table 7, the most adopted instructional approach in doctoral theses was multimedia learning ($n = 5$), followed by technology-based learning ($n = 3$). Authentic, connectivist, contextual, cross-situational, seamless, self-directed, and teacher-centered learning approaches were not adopted in any of the doctoral theses, whereas the others appeared once in each of them. In master's theses, blended, desensitized, situated, and social learning approaches were not adopted.

Another noteworthy finding was that 15 (10 master's theses, 5 doctoral theses) out of 79 MALL-PGTs produced between 2009 and 2022 did not emphasize any instructional approach. This number was higher compared to the most widely adopted instructional approach. Considering that an instructional approach relates to learning theories about how a second or foreign language is taught through mobile devices or apps, it plays a critical role in selecting and structuring teaching strategies, methods, skills, and student activities for a particular teaching emphasis. In sum, the instructional approaches adopted

in MALL-PGTs show significant inconsistency in terms of both levels. Moreover, it cannot be said that MALL designs were effectively designed and learning objectives identified.

6. Research Designs Adopted in Turkish MALL-PGTs

This section provides a broad insight into the research design of Turkish MALL-PGTs. The research design consists of nine sub-categories as follows: Results were discussed under each of them.

6.1. Research Methods adopted: Figure 5 depicts the research methods adopted in the Turkish MALL-PGTs produced during the period 2009-2022. The results revealed that the most adopted research method in the reviewed MALL-PGTs was mixed research ($n = 53$). Next most adopted research method was quantitative research ($n = 16$). The least adopted research method was design-based research ($n = 4$). However, no MALL-PGTs adopted a qualitative research method was not detected. Furthermore, no explanatory information was found regarding the research methods adopted in 6 MALL-PGTs. The results showed consistency between the two levels of Turkish MALL-PGTs in terms of the research methods adopted.

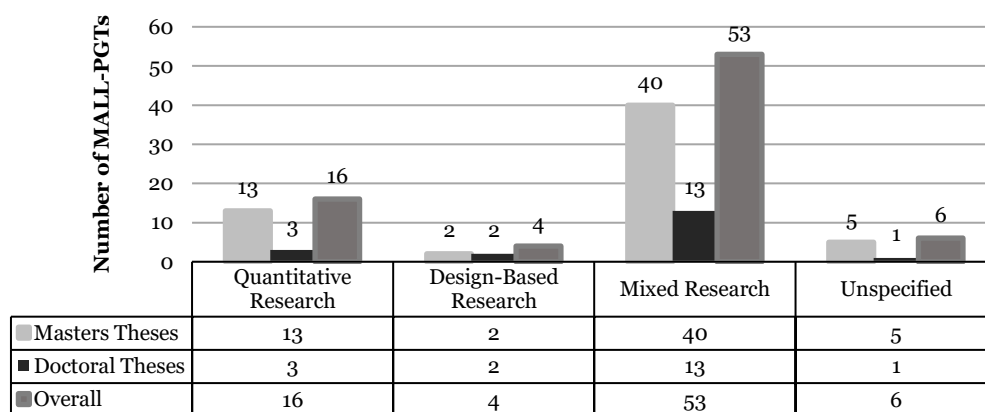


Figure 5. The most adopted research methods in Turkish MALL-PGTs during the period 2009- 2022

The trend in adopting mixed research methods in the thirteen-year interval consistently increased in Turkish MALL-PGTs. The reason for this result was that researchers aimed to find the best way to achieve their research objectives. For this purpose, they attempted to ensure their MALL designs and outcomes by using mixed research methods, such as the combination of qualitative and quantitative measurements, to control the learning contexts under various external conditions. This enabled them to explain the effects of using mobile devices or applications in the language learning process on the affective domains, academic achievements, and characteristics of learners.

On the other hand, the results indicated that the design-based research method was adopted only in four MALL-PGTs (2 master's theses, 2 doctoral theses), though it is considered a research approach that examines innovative learning tools, including modern technology, and complex teaching approaches in real teaching environments. However, the researchers adopting this approach attempted to concretize the theories about teaching and learning and make the relationship among educational theory, artificial design, and practice more understandable. In doing so, they designed mobile applications for foreign language learning and took the learning process via mobile devices beyond the boundaries of the school and carried it out in real-life conditions.

6.2. Learner Profile: Figure 6 depicts the details about the learner profile in the Turkish MALL-PGTs produced during the period 2009-2022. The result revealed that the researchers most preferred to conduct their studies with the preparatory class students at the universities ($n = 26$). Next most preferred study groups were non-linguistic undergraduate students ($n = 12$), followed by pre-service teachers ($n = 9$), secondary school students ($n = 7$), and high school students ($n = 7$), and then primary school students ($n = 6$) and instructors ($n = 6$). The least preferred study groups were mixed groups ($n = 2$), followed by occupational groups ($n = 1$), pre- and in-service teachers ($n = 1$), and linguistic students ($n = 1$).

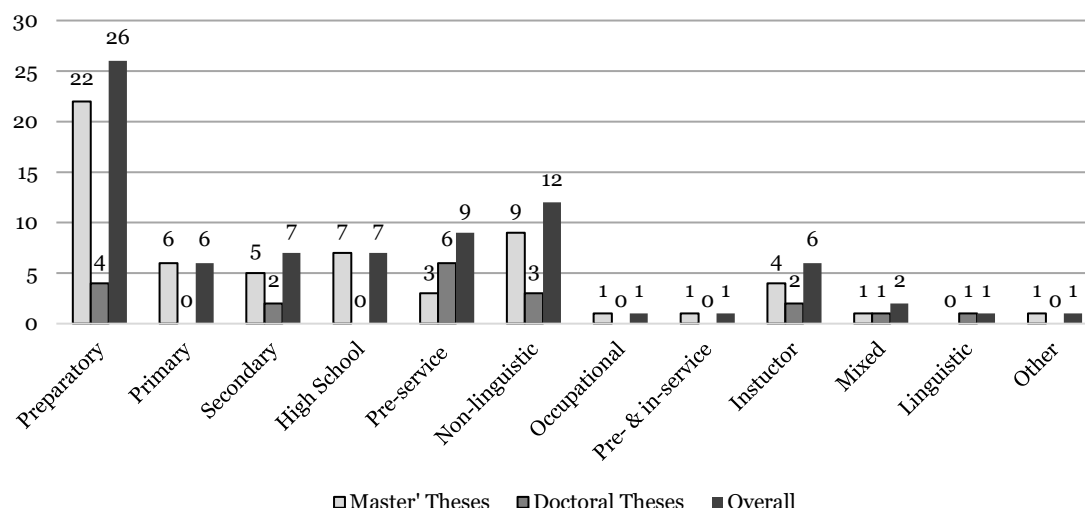


Figure 6. Learner profile in Turkish MALL-PGTs produced during the period 2009- 2022

In terms of the levels of MALL-PGTs, master's theses most frequently focused on preparatory class students at the universities, whereas MALL implementations at the doctoral level were conducted with pre-service teachers. Moreover, no doctoral theses whose participants were composed of occupational groups or primary and high school students were detected compared to those of master's theses. To summarize, the study groups differed at the two levels of Turkish MALL-PGTs.

6.3. Sample Size: Figure 7 depicts the sample size in MALL implementations of the Turkish MALL-PGTs completed during the period 2009-2022. The results indicated that 31 of the total 79 MALL-PGTs had sample sizes of up to a maximum of 100 participants. This was followed by sample sizes of up to 50 in 24 theses, up to 25 in 11 theses, and up to 100 in 7 theses. There were only 3 theses with a sample size of over 300. In addition, 2 theses had a sample size of up to 200 participants. Only 1 thesis had a sample size of up to 300 participants.

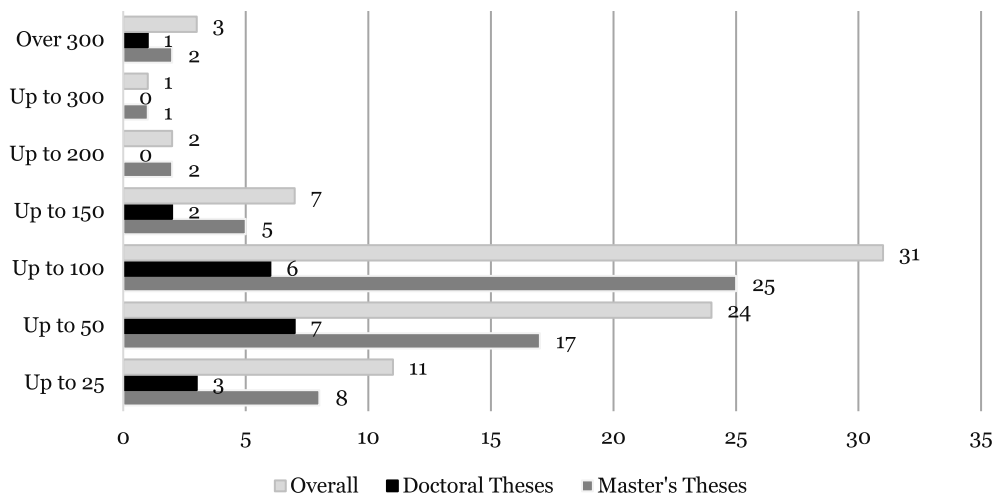


Figure 7. Sample size in Turkish MALL-PGTs produced during the period 2009-2022

The number of MALL-PGTs was proportionally consistent with each other in terms of sample size in both master's and doctoral theses. However, out of a total of 19 doctoral theses, only one had a sample size of over 300. However, out of a total of 19 doctoral theses, only one had a sample size of over 300. Furthermore, no doctoral thesis was identified that included participants ranging between 150 and 300. The reason for the sample size of less than 100 in both levels of the theses was that they were experimental studies. The studies with sample sizes above 100 were descriptive studies based on one-time data collection. Therefore, the number of Turkish MALL-PGTs whose results can be statistically generalized does not meet the minimum requirements in terms of sample size.

6.4. Mobile Device used: Figure 8 depicts the types of mobile devices used in the reviewed Turkish MALL-PGTs produced during the period 2009-2022. The most widely used mobile devices were

smartphones ($n = 23$), followed by mobile phones ($n = 18$). The least used mobile device was a tablet PC ($n = 7$). In some studies, multiple pairs of mobile devices were used together. These were smartphone and tablet PC ($n = 3$), mobile phone and tablet PC ($n = 2$), and mobile phone and smartphone ($n = 2$), respectively. In addition, the most important finding was that the concept of a mobile device was not explicitly introduced in a total of 24 theses. This was much more than the total number per mobile device type.

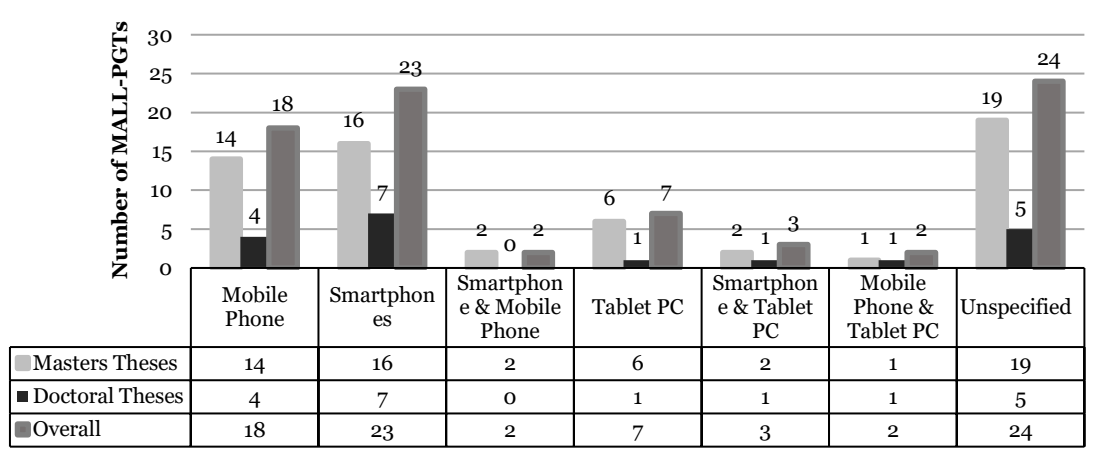


Figure 8. Mobile devices used in Turkish MALL-PGTs during the period 2009-2022

In terms of the levels of Turkish MALL-PGTs, the trend of using mobile phones to design a MALL implementation increased steadily in master's theses between 2010 and 2021. Similarly, the inclusion of smartphones continued to increase between 2014 and 2020. In addition, tablet computers were used in foreign language teaching in each of the theses produced between 2015 and 2021. As shown in Table 8, no information was provided about the types of mobile devices used in MALL implementations in 19 master's theses over the last 6 years. Moreover, 11 of the 19 theses involved experimental studies using subjects.

354

As for the doctoral theses, the most common mobile device used in the thirteen-year period was the smartphone, followed by the mobile phone. Tablet computers were used in 1 doctoral thesis completed in 2018 (see Table 7). Similar to master's theses, the tendency to neglect the concept of mobile devices used in MALL implementations in doctoral theses continued to increase as of 2015.

Table 7. Trend in using mobile devices in Turkish MALL-PGTs by years

	Device	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Sum
Master's Theses	Mobile phone	-	2	-	1	-	1	-	2	-	1	4	2	1	-	14
	Smartphones	-	-	-	-	-	1	2	3	6	-	2	2	-	-	16
	SP and MP	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2
	Tablet PC	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	1	1	1	-	6
	SP and TPC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	2
	MP and TPC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
	Unspecified	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	5	2	3	5	19
Doctoral Theses	Mobile phone	1	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	1	4
	Smartphones	-	-	-	1	-	1	-	-	2	2	1	-	-	-	7
	SP and MP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Tablet PC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
	SP and TPC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	MP and TPC	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
	Unspecified	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	1	-	2	5
Sum		1	2	-	3	-	3	4	7	10	10	15	9	5	10	79

Moreover, the results indicated that there was a conceptual complexity to the concepts of mobile phone and smartphone in Turkish MALL-PGTs. The concept of the mobile phone basically ended following the emergence of various functions such as internet access, sensitive cameras, and the option to download apps, thus evolving into the smartphone. Therefore, the concept of a mobile device in the MALL environments designed by SMS and MMS during the period 2009-2012 was the mobile phone. Moreover, ignoring the identification of the concept of mobile devices may call into question the

credibility of research results. This is because the types of mobile devices used may have different effects on learners.

6.5. Application Type: Figure 9 depicts the types of applications used or preferred in the reviewed Turkish MALL-PGTs during the period 2009-2022. The most widely preferred application was non-profit educational applications ($n = 34$). Next most widely preferred applications were educational-purpose applications ($n = 18$), followed by research-specific applications ($n = 12$). The least preferred application was profit-oriented applications ($n = 11$). However, general information about the applications in 14 of the 79 MALL-PGTs was not detected.

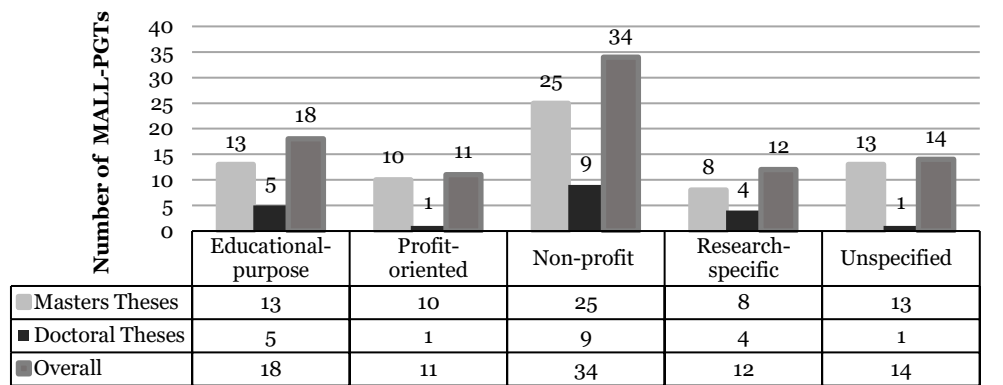


Figure 9. Application types in reviewed Turkish MALL-PGTs produced during the period 2009-2022

In both levels of Turkish MALL-PGTs, multiple use of applications was observed. At the doctoral level, two different application types were used together in only one thesis produced in 2017. The trend of preferring non-profit applications increased as of 2015 in master's theses and 2017 in doctoral theses. Non-profit applications such as Quizizz and Kahoot! were used to teach vocabulary in the target language to learners at almost all grades and to explore learners' perceptions towards MALL implementations. Educational-purpose applications, the second of the most frequently preferred application types, were adapted intermittently to learners' pedagogical needs and learning goals in the thirteen-year interval as of the first doctoral thesis produced in 2009. Early examples of educational-purpose applications used SMS or MMS to send multimedia content to mobile phones over a cellular network. In the master's theses, an increasing trend of adapting social networking services such as WhatsApp, YouTube, and Facebook into MALL implementations was detected between 2014 and 2022. In addition, the trend of designing an application for the research was limited to three studies at the doctoral level conducted between 2016 and 2018.

Table 8. Trend of application type in Turkish MALL-PGTs by years

	Application	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Sum
Master	Educational-purpose	-	1	-	1	-	-	-	1	3	1	4	1	-	1	13
	Profit-oriented	-	1	-	-	-	-	1	1	-	1	1	4	1	-	10
	Non-profit	-	-	-	1	-	-	1	2	3	3	5	4	3	3	25
	Research-specific	-	-	-	1	-	1	1	1	-	1	2	-	-	1	8
	Unspecified	-	-	-	-	-	1	-	1	1	1	5	1	1	2	13
Doctoral	Educational purpose	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	1	-	1	5
	Profit-oriented	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
	Non-profit	-	-	-	-	-	1	-	-	1	3	1	1	-	2	9
	Research specific	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	-	-	-	-	4
	Unspecified	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Sum		1	2	-	4	-	3	4	7	10	12	18	12	5	11	89

The use of research-specific applications gained prominence increasingly in master's theses in the last eight years but was interrupted between 2020 and 2021. On the other hand, profit-oriented applications (e.g., Socrative, Duolingo, and Quizlet) were favored in at least one of the master's theses between 2015 and 2021, reaching the highest number in 2020. However, this application type appeared in only one doctoral thesis in 2017 (see Table 8). At both levels of Turkish MALL-PGTs, the reason for the pattern regarding the applications between 2020 and 2021 may be that the COVID-19 pandemic, which affected the whole world, temporarily suspended the education and training process and switched to emergency distance teaching practices.

As with the types of mobile devices, the application type was not specified in some master's theses produced between 2016 and 2022. This pattern was observed in one doctoral thesis in 2022. Therefore, the omission of specifying the application type may prevent the readers from gaining a better understanding of the question of what it means to learn a foreign language with mobile devices at unrestricted times and places.

6.6. Learning Context: Figure 10 depicts the learning contexts created through mobile devices and applications in the reviewed Turkish MALL-PGTs produced during the period 2009-2022. According to the results, MALL implementations in most MALL-PGT studies were carried out in traditional classroom settings ($n = 24$), followed by unrestricted locations ($n = 21$). In other MALL-PGTs, MALL was implemented in outdoor settings ($n = 9$), followed by on campus ($n = 2$), and then in museums only ($n = 1$). However, a total of 24 MALL-PGTs did not specify where the learning took place.

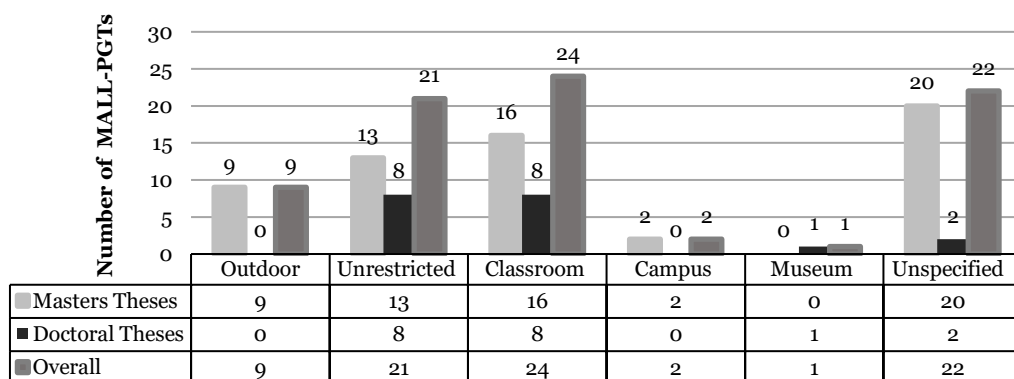


Figure 10. Learning contexts created in Turkish MALL-PGTs during the period 2009-2022

MALL was most frequently implemented in classrooms ($n = 16$), followed by unrestricted settings ($n = 13$). In doctoral theses, the frequency of doing learning activities in both learning contexts in the thirteen-year interval was equally distributed ($n = 8$). Furthermore, in the reviewed doctoral theses, there was no attempt to implement MALL in outdoor settings or on campus, whereas this was the case for the museum in the master's theses.

Table 9. Trend of learning contexts created in Turkish MALL-PGTs by years

	Context	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Sum
Master	Outside	-	1	-	-	-	-	-	-	2	-	2	1	2	1	9
	Unrestricted	-	1	-	-	-	-	-	3	3	2	1	1	1	1	13
	Classroom	-	-	-	2	-	-	3	-	1	-	6	3	1	-	16
	Campus	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	2
	Museum	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Unspecified	-	-	-	-	-	2	-	1	1	3	5	3	1	4	20
Doctoral	Outside	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Unrestricted	1	-	-	-	-	-	1	1	1	2	-	1	-	1	8
	Classroom	-	-	-	1	-	1	-	-	1	2	1	-	-	2	8
	Campus	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Museum	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
	Unspecified	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	2
Sum		1	2	-	3	-	3	4	7	10	10	15	9	5	10	79

As shown in Table 9, in most master's theses, the trend of conducting MALL in the classroom continued to increase changeably between 2012 and 2021. Despite the fact that mobile devices make learning possible without time and space constraints, MALL implementations based on unrestricted settings showed a lower than expected trend between 2016 and 2022. The most striking finding was that the tendency not to specify what the MALL contexts were had steadily increased as of 2015. Notably, in six of the master's theses that included a specific treatment process using subjects, there was no information about the learning contexts in which MALL was applied. In reviewed doctoral theses, there was a high tendency to conduct MALL practices in the classroom and in unrestricted settings, but the trend was not steady. In addition, learning contexts were not specified in two doctoral studies.

It was observed that in the majority of Turkish MALL-PGTs, MALL contexts were not explicitly specified. This is a risky situation. Learners may experience target language learning differently in different learning contexts. Moreover, even in descriptive studies based on one-time data collection, the

lack of explicit specification of MALL environments may be unrealistic in expressing students' opinions about how and to what extent they experienced MALL.

6.7. Target Language: Figure 11 depicts the most common target languages addressed in the reviewed Turkish MALL-PGTs produced during the period 2009- 2022. The most common target language was English as a foreign language (EFL) ($n = 68$). Next common target languages were Turkish as a foreign language (TFL) ($n = 5$), followed by German as a foreign language (GFL) ($n = 3$). In addition, two MALL implementations were identified for Turkish as a first language (L1) at both levels of Turkish MALL-PGTs, whereas English for specific purposes (ESP) was the target language in only one master's thesis.

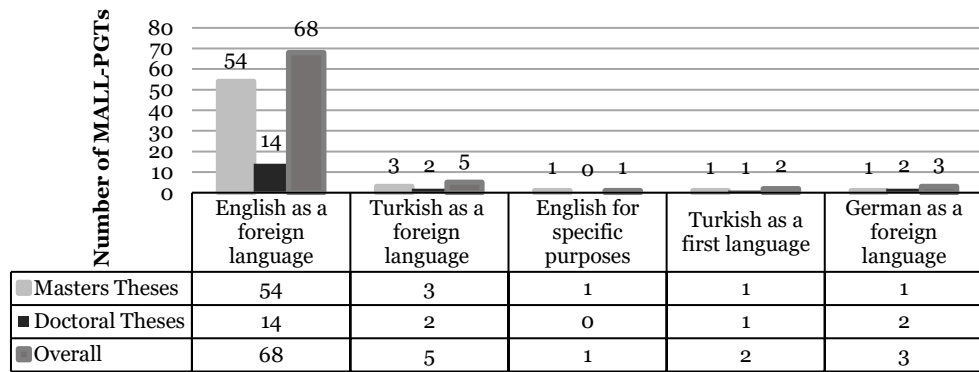


Figure 11. The most common target languages addressed in Turkish MALL-PGTs during the period 2009-2022

In terms of the levels of Turkish MALL-PGTs, EFL was the most common target language in master's theses ($n = 52$). Next most common target language was TFL ($n = 3$). For the other three target languages, the total number of MALL implementations amounted to 1. Compared to master's theses, GFL was addressed more at the doctoral level; however, no MALL implementations related to ESP were identified. Proportionally, EFL was the most frequently addressed target language in both levels of Turkish MALL-PGTs.

Table 10. The trend of target languages addressed in Turkish MALL-PGTs by years

Language		2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Sum
Master	EFL	-	2	-	2	-	2	3	4	8	5	13	6	4	5	54
	TFL	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	1	-	3
	ESP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
	L1 Turkish	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
	GFL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Doctoral	EFL	1	-	-	1	-	1	-	2	2	3	-	1	-	3	14
	TFL	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	2
	ESP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	L1 Turkish	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	GFL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2
Sum		1	2	-	3	-	3	4	7	10	10	15	9	5	10	79

As shown in Table 10, the earliest attempts to implement MALL within postgraduate studies involved EFL. In both levels of Turkish MALL-PGTs, this trend continued to increase in the thirteen-year interval. Only rather recently have MALL implementations been undertaken in the other target languages. TFL was studied by the researchers in a total of three master's theses between 2016 and 2021. Each master's thesis in ESP and L1 as the target language was completed in 2020. The first MALL master's thesis for GFL was produced in 2022 ($n = 1$). Moreover, a similar pattern regarding the relevant target languages was observed for those at the doctoral level. In each thesis produced during the period 2009-2022, EFL was the target language. Though very much the exception, researchers were interested in MALL implementations in GFL for the first time in 2018 ($n = 2$). However, GFL was the target language in no MALL doctoral theses completed in the last four years. In sum, the only EFL as the target language was the trend that showed a steady increase in Turkish MALL-PGTs.

6.8. Data Collection: Figure 12 depicts the most adopted data collection techniques in Turkish MALL-PGTs produced during the period 2009-2022. In each MALL-PGT, researchers made use of multiple data collection techniques. The most common adopted data collection were questionnaire

techniques ($n = 74$). Next most common adopted data collection were test techniques ($n = 55$), followed by interview techniques ($n = 46$), by survey techniques ($n = 40$), and then by observation techniques ($n = 24$). The least adopted data collection was logging technique ($n = 5$).

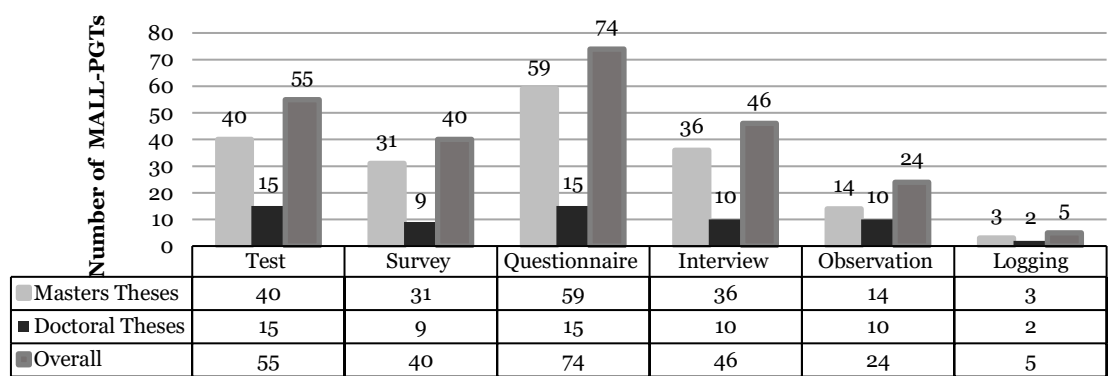


Figure 12. The most adopted data collection techniques in Turkish MALL-PGTs during the period 2009-2022

The trend of using data collection techniques in MALL implementations showed consistency at both levels of Turkish MALL-PGTs. This trend pattern indicated that researchers used different data sources to make their findings strong and sound. In addition, 59 of the 60 theses used questionnaires, and 40 of them applied tests. However, 15 of 19 doctoral theses were tested, and 15 of them were administered, indicating that test results were compared with those of questionnaires in each doctoral thesis. These findings presented the picture that Turkish doctoral studies designed experiments to achieve their research objectives, whereas master's studies adopted an exploratory design based on student responses to surveys and questionnaires.

6.9. Treatment Duration: Figure 13 depicts the total treatment duration for each MALL implementation conducted in Turkish MALL-PGTs between 2009 and 2022. In most MALL-PGTs reviewed, the treatments were most frequently finished within 4 weeks ($n = 15$) or six weeks ($n = 14$). These were followed by those completed within 8 weeks ($n = 9$), 5 weeks ($n = 5$), and 10 weeks ($n = 4$), respectively. There were two studies with more than one semester of treatment duration, two studies with up to 9 hours, and two studies with up to 2 hours. In addition, the treatment processes of three MALL implementations finished within 7 weeks, whereas those in another three studies lasted for one week. There was a MALL implementation lasting up to 3 weeks. However, the treatment of one MALL-PGT lasted for 2 hours.

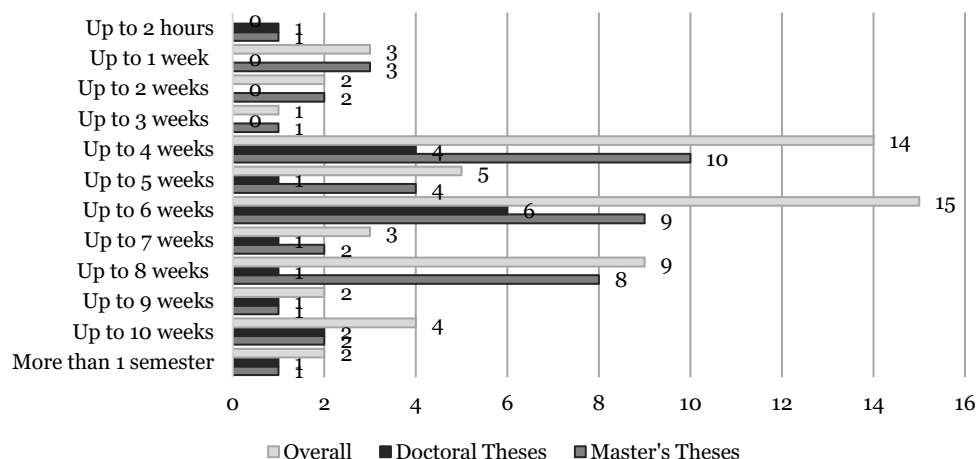


Figure 13. Treatment Duration in Turkish MALL-PGTs during the period 2009-2022

Out of a total of 79 Turkish MALL-PGTs, 64 focused on empirically designed MALL implementations. In total, 1 out of 19 doctoral theses and 15 out of 60 master's theses are quantitative studies without the use of subjects. In terms of levels of Turkish MALL-PGTs, the majority of doctoral theses were completed within 6 weeks, whereas master's theses were mostly limited to 4 weeks. However, the treatment durations in the three master's theses were not clearly specified. Consequently, the Turkish MALL-PGTs produced between 2009 and 2022 were composed of short-term treatment processes.

DISCUSSION

The main purpose of the present review study was to explore the general research trends of all MALL-PGTs produced in Türkiye from 2000, when the concept of mobile learning was first introduced to the literature, to the end of 2022. For this purpose, all MALL-PGTs were searched using all relevant terms on the database of the National Thesis Center of the Council of Higher Education (YÖK) and it was found that the first thesis was produced in 2009. Based on this finding, the review range of the MALL-PGTs was changed to the period 2009-2022. In this regard, a total of 79 MALL-PGTs (60 master's theses, 19 doctoral theses) that met the research conditions were identified.

Looking at the completion trend of MALL-PGTs in Türkiye by year, no steady increase was observed in the 2009-2014 period. In the following five-year interval, a steady increase in the number of MALL-PGTs was observed. In terms of the levels of MALL-PGTs, the highest number of master's theses was produced in 2019, while the number of doctoral theses reached an all-time high in 2018. However, there was a sudden drop in the number of theses produced in 2020. This can be explained by the fact that in 2020, for the first time in world history, a pandemic called COVID-19 threatened the entire human race. Because educational institutions were unexpectedly suspended and quarantine processes started worldwide. In other words, face-to-face (F2F) education, which continued uninterruptedly since the existence of humanity, temporarily ended for the first time. This conclusion was supported by previous studies which concluded that the factors originated from the pandemic such as family health, nosophobia, survival anxiety, emergency distance learning, interruption of social and physical contacts (Al Lily, Ismail, Abunasser & Alqahtani, 2020; Atmojo & Nugroho, 2020; Hazaea, Bin-Hady & Toujani, 2021; Özutku & Başboğaoğlu, 2022) forced foreign language instructors and learners to overcome to experience feelings of isolation, low motivation, burnout syndrome, depression, lack of self-discipline and high levels of stress (Bozkurt et al., 2020; Dhawan, 2020; Onyema, Eucheria, Obafemi, Sen, Atonye, Sharma, & Alsayed, 2020; Mohmmmed, Khidhir, Nazeer & Vijayan, 2020; Shim & Lee, 2020; Sun, Lu, Xu, Sun & Pan, 2020; MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2020; Taşçı, 2021) and led many researchers to postpone their projects and make radical changes in their research goals (Oskoz & Smith, 2020; Jin, Deifell & Angus, 2022). In sum, the present study suggests that the trend of MALL-PGT completion in Türkiye has continued to increase steadily over the last nine years.

359

However, the results revealed that there was no consensus on the concept of MALL in MALL-PGTs in Türkiye. In most doctoral theses reviewed, MALL was perceived as anytime, anywhere learning, whereas it was considered technology-based learning by many authors of master's theses. Since the number of master's theses constituted 76 percent of the total number of MALL-PGTs produced in the 2009-2022 period, it can be said that the technology-oriented perspective continues to dominate MALL practices in Türkiye. The findings of the present study were consistent with those of previous review studies (Kukulka-Hulme & Shield, 2008; Viberg & Grönlund, 2012; Duman et al., 2015; Chen et al., 2020), which indicated that the MALL concept was difficult to conceptualize pedagogically due to the tendency to design learning contents and environments based on the features of mobile devices. A possible explanation for this may be that educational institutions are the primary learning environments for foreign language learning, and MALL is perceived as a teaching approach in which conventional learning is facilitated by mobile technologies.

In terms of the trend toward adopting an instructional approach in MALL implementations, there was no consistency between both levels of Turkish MALL-PGTs. The most common learning approach adopted in master's theses was collaborative learning, whereas doctoral theses adopted anytime, anywhere learning approach. Interestingly, there was no study at the doctoral level that encouraged learners to learn a foreign language in MALL settings collaboratively. Considering that the number of master's theses constituted 76 percent of the sample size of the present study, the result revealed that the instructional approach in Turkish MALL-PGTs showed an increasing trend in favor of collaborative learning. The findings of the present study were in line with those of previous studies (Kukulka-Hulme & Shield, 2008; Herrington, Herrington & Mantei, 2009; Burston, 2015; Chen et al., 2020), which revealed the positive impact of mobile-supported collaborative learning. A possible explanation for this could be that the use of mobile devices allows language learning to take place without the constraints of time and place and that their portability, personalization, and social connectivity increase interaction among learners and encourage collaboration (Sung, Chang & Yang, 2015; Persson & Nouri, 2018; Hsu & Liu, 2021). Another important finding was that the instructional approach was not clearly specified in most

of the Turkish MALL-PGTs reviewed. Instructional approaches are important because a teacher needs to recognize learners and take preventive measures to meet their learning needs ([Western Governors University, 2020](#)). Moreover, learners may use different learning strategies in various learning contexts while learning a language ([Çelikkaya & Balkaya, 2020](#)). Therefore, it is not possible to design MALL environments without considering these possibilities, and the validity of the research results and their contribution to the ever-growing MALL literature cannot be considered. This pattern in Turkish MALL-PGTs presented the picture that MALL implementations were conducted far away from the anxiety of what design principles should be followed during the research process.

Moreover, the results revealed that an increasing number of Turkish MALL-PGTs tended to investigate the effects of MALL implementations on learners' affective domains (especially, perception and attitude) in the thirteen-year interval. The findings of the present study supported those of previous review studies on mobile learning ([Wu et al., 2012](#); [Krull & Duarte, 2017](#)). Today, the trend of designing so many new applications more than the variety of mobile devices continues to increase, and this encourages researchers and scholars to integrate them into their courses. In other words, instead of designing new applications, they tend to use existing ones. Most of the existing applications are those that are primarily not designed for educational purposes (e.g., WhatsApp, Twitter, Instagram, Facebook and YouTube). Therefore, provide limited opportunities for improving learners' language skills. The results regarding research foci of the Turkish MALL-PGTs supported this conclusion. Researchers most frequently focused on learners' perceptions of MALL implementations. The applications included complex designs for vocabulary teaching as well as providing rich content for teaching more vocabulary. Furthermore, this actually facilitated data collection with the questionnaires administered at the end of the process. This finding of the present study was supported by that of [Shadiev et al. \(2017\)](#) who concluded that investigating the affective domains of learners became the primary purpose in MALL studies. Another noteworthy finding was that the tendency to design a new mobile was decreasing steadily. Therefore, future research should focus more on mobile system designs ([Krull & Duarte, 2017](#)). Although there is evidence in the literature that mobile applications have a positive impact on learners' language skills ([Klímová, 2019](#); [Kaceti & Klímová, 2019](#); [Kazhan, Hamaniuk, Amelina, Tarasenko & Tolmachev, 2020](#)) there is also evidence that learners do not perceive learning through mobile devices as real learning ([Vogel, Kennedy & Kwok, 2009](#); [Lai, Saab & Admiraal, 2022](#)) and that learners are distracted from the learning process by the many social media applications ([Pareja-Lora et al., 2013](#); [Oz, 2014](#); [Rosell-Aguilar, 2016](#); [Ekoç, 2021](#)). This pattern in Turkish MALL-PGTs was similar to that in general MALL studies.

Related to the most common research methods adopted in Turkish MALL-PGTs, the results showed an increasing trend in favor of mixed methods research in the thirteen-year interval. The findings of the present study were in line with previous review studies on MALL ([Viberg & Grönlund, 2012](#); [Duman et al., 2015](#); [Shadiev et al., 2017](#)) and general mobile learning ([Cheung & Hew, 2009](#); [Wu et al., 2012](#); [Krull & Duarte, 2017](#)). The reason why mixed research methods were increasingly preferred may be because the researchers aimed to triangulate their findings through qualitative and quantitative data sources to provide strong evidence for them. In doing so, they tried to conduct experiments in natural learning contexts using mobile devices and applications in the language learning process, analyze quantitative data through exploratory design, and support it with data collection techniques such as tests, interviews, observations, questionnaires, and logging. This finding was also supported by [Shadiev et al. \(2017\)](#), who reported that most researchers only designed mixed exploratory research to explore learners' perceptions rather than experiments based on investigating the effects of the use of mobile devices or applications in authentic settings on learners' language proficiency.

Another noteworthy finding was that the learner profile in most Turkish MALL-PGTs is composed of preparatory class students at universities. This finding was supported by [Shadiev et al. \(2017\)](#), who argued that university students were selected for MALL implementations because they had their own mobile devices. Another reason that explains this finding may be that the relevant learner profile involves students who are only enrolled in language courses at universities during one academic year, and therefore, this allows researchers to conduct their research with a high participation rate. However, there were a few MALL-PGTs whose participants were composed of primary school students. A possible explanation for this may be that the relevant students rarely own smartphones or other mobile devices such as tablet PCs, and the purchase of mobile devices (tablet PCs) for research projects may be a

financial burden. In addition, the sample size of most Turkish MALL-PGTs reviewed was up to a maximum of 100 participants. The research with more than 100 participants was usually based on surveys that directly solicited students' responses. This finding of the present study aligned with [Burston's \(2014a\)](#) review results on the sample size of MALL projects conducted during the period 1994–2012. This means that Turkish MALL-PGTs were very weak because of the small sample size of studies using subjects. [Burston \(2014a\)](#) argued that the sample size should be greater than one hundred for learning outcome results to be objective and based on statistically valid analyses. In this regard, it cannot be said that most Turkish MALL-PGTs fully meet the requirements for statistical generalizability of research results.

In terms of mobile devices used, the results revealed an increasing trend in favor of mobile phones and smartphones in Turkish MALL-PGTs. This finding echoed those of previous MALL review studies ([Shadiev et al., 2017](#); [Chen et al., 2020](#)). However, the concept of a mobile device was not consistent with the historical development of mobile phones. The reason for this conclusion is the lack of awareness of the differences between the technical features of smartphones and mobile phones. Previous studies on mobile learning ([Nah, White, & Sussex, 2008](#); [Li & Hegelheimer, 2013](#); [Hayati, Jalilifar & Mashhadi, 2013](#); [Lin & Yu, 2016](#)) reported that mobile phones provide low-quality services to their users due to their limited features, such as low sound quality, a poor keypad, insufficient memory, and a small screen size. These characteristics can make it difficult to design listening activities to improve learners' listening skills. Moreover, the literature provides evidence for the difficulty of typing using the keypads of mobile phones, and this was cited by many researchers ([Sung, Hou, Liu & Chang, 2010](#); [Li & Hegelheimer, 2013](#)) as the reason why there is a gap in the MALL literature regarding writing skills in the target language. On the other hand, smartphones offer the opportunity to perform many activities such as listening to music, watching videos, finding directions using GPS, taking (and editing) photos and videos, checking the electronic calendar, taking notes, reading books, and playing games ([Kaysı & Aydın, 2014](#); [Godwin-Jones, 2017](#)). Smartphones offer users the opportunity to download many useful applications that allow them to access information anywhere and anytime ([Tanır, 2023a](#)). Therefore, in most MALL-PGTs, nothing is known about how devices are perceived in the language learning process or the predictive effect of devices on the development of language skills. Perhaps the most important finding of the present study was that there was an increasing tendency not to specify the mobile device used in MALL-PGTs in the last seven years. This is a reason that may invalidate the research results of existing MALL-PGTs. No matter how well designed an application is, the type of device used can positively or negatively affect the impact of the application on learning outcomes for the reasons mentioned above.

Regarding the application types used in Turkish MALL-PGTs, an increase in the tendency to use non-profit applications was observed in the thirteen-year interval. This finding was consistent with meta-analysis studies ([Sung, Chang & Liu, 2016](#); [Chen et al., 2020](#)) reporting that applications developed for educational purposes are better adapted to learners' needs and pedagogical goals. One reason that explains this finding may be that non-profit applications eliminate the effort of researchers to design a new application or provide the opportunity to quickly adapt a ready-made one to their own research. Next most frequently used applications were educational-purpose applications. In the present study, educational-purpose applications referred to the use of programs that are not specifically designed for learning for educational purposes (e.g., WhatsApp, Instagram, Facebook, Twitter, and YouTube). This finding of the study supported previous studies ([Callow & Zammit, 2012](#); [Heriyanto, 2015](#); [Kabooaha, 2016](#); [Kabooaha & Elyas, 2018](#)) reporting that YouTube, an online video sharing and social media platform, is one of the most frequently used multimedia tools recently to improve students' target language skills in formal and non-formal learning contexts, as it allows to combine the linguistic elements of the target language with auditory and visual images. However, most Turkish MALL-PGTs made use of non-profit and educational applications to improve students' vocabulary in the target language rather than four basic language skills. Therefore, there were very few studies, especially in the context of grammar, speaking, and reading skills. Most importantly, research on writing and listening skills was neglected. This meant that MALL implementations were conducted to teach vocabulary in Türkiye and basic language skills were neglected in the thirteen-year interval.

Most Turkish MALL-PGTs reviewed reported creating MALL environments in the traditional classroom and in unrestricted settings. Some others created MALL environments outdoors, and very few studies created MALL environments in museums. These findings of the study supported [Shadiev et al.'s \(2017\)](#) review results related to the learning contexts of the studies that focused on authentic mobile

learning. The reason why researchers created MALL environments in the classroom may be because they aimed to ensure the frequency of exposure to the target language and control the whole learning process easily. However, the results revealed that most MALL-PGTs did not specify the learning contexts in which MALL was implemented in the last 5 years. This number was well above the average number that each learning context specified had. [Shadiev et al. \(2017\)](#) suggested that educators and researchers need to pay attention to how and to what extent MALL environments are provided and that learning can be experienced in the classroom and outdoors in very different ways. Moreover, the reason why students cannot fully apply the knowledge they have learned in the target language to solve real-life problems may be directly related to learning contexts ([Shadiev et al., 2017](#); [Ahn & Lee, 2015](#); [Hwang, Shih, Ma, Shadiev & Chen, 2016](#)). Therefore, it cannot be said that the majority of Turkish MALL-PGTs provided valid and consistent outcomes regarding learning experiences in the settings created with mobile devices.

In most Turkish MALL-PGTs reviewed, English as a foreign language (EFL) was the target language most frequently addressed in MALL implementations. Next most common target languages were Turkish as a foreign language, followed by German as a foreign language. However, the number of MALL-PGTs addressing the relevant languages was limited, and the trend of teaching them in MALL environments in the thirteen-year interval was not steady. This finding of the study aligned with those of previous review studies ([Burston 2014a](#); [Sung et al. 2015](#); [Shadiev et al., 2017](#); [Chen et al. 2020](#)) reporting that EFL was the most common target language in MALL studies. One reason that explains this finding may be that English is a lingua franca worldwide and is also the common language of communication on social media platforms ([Tanır, 2023b](#)). Therefore, mobile technologies can increase the frequency of learners' exposure to EFL and provide an authentic learning environment ([Lin & Lan, 2015](#)). To summarize, the trend of researching English as the target language in MALL-PGTs continues to increase in Türkiye as well as in the rest of the world.

In relation to data collection in Turkish MALL-PGTs, the results revealed that researchers gathered their data mostly by administering a questionnaire. This was followed by test administrations, interview sessions, surveys, and observations, respectively. This finding of the study was in line with those of previous studies ([Shadiev et al., 2017](#); [Shadiev, Liu & Hwang, 2020](#)) that reviewed the studies on MALL in authentic settings. The reason why researchers most frequently collected their data with questionnaires may be because they aimed to identify the strategies that learners develop in the designed MALL environments, how often they use them, and how learners perceive the implementation of MALL throughout the target language instruction. Another explanation for this could be that this technique offers researchers a great advantage in terms of easy access to data and statistically reliable measurements. In addition, the tests (pre-test and post-test) were administered by the researchers before and after the intervention. This was because researchers aimed to prove the effectiveness of their interventions ([Hsu, 2017](#); [Shadiev et al., 2020](#)). They also conducted interviews at the end of the intervention and sought students' views on the intervention process. In the present study, the difference between survey and test was clarified, and so they were treated as two separate data collection techniques. A questionnaire is a series of questions asked of an individual. However, survey techniques provide the opportunity to collect and analyze data from many individuals, including a comprehensive data collection process consisting of both a series of questions and open-ended questions.

Finally, the results revealed that most Turkish MALL-PGTs had a treatment duration of up to six weeks, followed by those that were completed within four weeks. This was one of the most important limitations of most Turkish MALL-PGTs reviewed. In particular, small sample sizes and short-term treatment durations have been recognized by many researchers ([Burston, 2014a](#); [Liu & Chen, 2015](#); [Hsu, 2017](#); [Shadiev et al., 2020](#)) as the most important limitations of MALL studies. This was very common in Turkish MALL-PGTs, and some of them did not specify the treatment duration of their MALL implementations. Such omissions deprive the evaluation of the effectiveness of MALL, or rather, the statistical generalizability of research outputs ([Burston, 2015](#); [Shadiev et al., 2020](#)). The pattern in most Turkish MALL-PGTs regarding treatment duration and sample size presented a pessimistic picture in terms of providing generalizable results.

CONCLUSION

The present study examined the general research trend in Türkiye in the context of higher education studies based on a systematic review of 79 MALL studies extracted from the post-graduate theses

completed during the period 2009-2022. The results revealed that most Turkish MALL-PGTs did not paint a positive picture in terms of instructional approach and overall design of MALL implementations. In this regard, this review study reached the following conclusions:

- The trend of producing a MALL-PGT in Türkiye continued to increase in the thirteen-year interval.
- In Türkiye, the trend of perceiving MALL as a technology-enhanced learning environment continued to increase. This meant that MALL was considered a complementary method to conventional learning.
- The research purpose of the majority of Turkish MALL-PGTs was to investigate the affective domains of learners, followed by evaluating the effectiveness of MALL environments. However, there was a decreasing tendency to design new mobile systems focused on solving problems in foreign language teaching.
- The general trend regarding the research focus of Turkish MALL-PGTs was mostly oriented towards exploring learners' general perceptions in MALL environments. Also, most studies focus on teaching vocabulary in the target language. However, research on developing the four basic language skills of learners, such as listening, reading, speaking, and writing, was mainly neglected in the thirteen-year interval.
- In most Turkish MALL-PGTs reviewed, the most common instructional approach adopted was collaborative learning. However, there was a growing tendency in most of the MALL-PGTs not to explicitly specify the instructional approaches adopted. This was an important limitation of Turkish MALL-PGTs. This is because the ambiguity of the learning experience in the designed MALL environments and the principles of instructional materials design led to gaps in the theoretical pedagogical underpinnings of their implementation. It also led to an ambiguous picture in terms of the theoretical and practical implications of the intended learning outcomes.
- In the thirteen-year interval, an increasing trend of adopting mixed research methods that enable researchers to make use of multiple data sources was observed in the majority of the MALL-PGTs.
- The tendency of MALL implementations in Türkiye to be conducted mostly with preparatory class students at the universities continued to increase. The reason for this was the rate of ownership of smartphones depending on the age range of the students and the fact that the students' sole occupation was learning the target language.
- In most Turkish MALL-PGTs, the sample size was smaller than 100 participants, and the treatment processes were completed within a maximum of 6 weeks. This was below the sample size and treatment duration required for statistically generalizable results.
- Smartphones and mobile phones were mostly used as mobile devices in Turkish MALL-PGTs. However, in the last five years, the term "mobile phone" was used to describe the concept of a mobile device. This indicated a lack of conceptual knowledge about mobile device technologies. Most importantly, an increasing trend of not specifying the concept of mobile devices in Turkish MALL-PGTs was determined. Therefore, the results of MALL implementations in Turkish MALL-PGTs lacked validity and generalizability.
- There was an increasing tendency to use non-profit applications such as Quizizz and Kahoot! most frequently in Turkish MALL-PGTs. This conclusion confirmed the increasing trend of teaching vocabulary in the target language. It also meant that there were no attempts to design new mobile applications within the scope of MALL studies.
- In some Turkish MALL-PGTs, there was a tendency to implement MALL mostly in the classroom or outdoors. However, most importantly, learning contexts were not specified in most studies, and this number was very high.
- In Türkiye, the tendency to teach English as a foreign language in MALL settings continued to increase. Implementations for other languages were very few and were conducted during specific periods.

In particular, the type of mobile devices used, the learning contexts designed, and the instructional approaches adopted in teaching the target language need to be clearly articulated. Although previous research has complained about the small sample size, reliable and generalizable information is inevitable if the most important requirements for the quality of MALL implementation designs are clearly stated.

Türkiye'de Mobil Destekli Dil Öğrenimi: 2009-2022 Döneminde Üretilen Lisansüstü Tezler Üzerine Sistematik Bir İnceleme Çalışması

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Tanır

İskenderun Teknik Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0001-6148-5417

ahmet.tanir@iste.edu.tr

Özet

Bu çalışma, 2009-2022 döneminde Türkiye'de üretilen mobil destekli dil öğrenimi lisansüstü tezlerini (MALL-PGT) incelemiştir. Amaç, Türkiye'deki MALL-PGT'lerin genel araştırma eğilimi hakkında geniş bir bakış açısı sağlamaktır. Bu bağlamda, yetmiş dokuz MALL-PGT (60 yüksek lisans tezi, 19 doktora tezi) toplanmış ve yazar tarafından hazırlanan kodlama şemasına dayalı olarak analiz edilmiştir. Şema altı temel kategoriden oluşmaktadır: yayın yılı, MALL algısı, araştırma amacı, araştırma odağı, öğretim yaklaşımı ve araştırma tasarımı. Sonuçlar, Türkiye'de MALL-PGT'lerin üretilmesinde artan bir eğilimin on üç yıllık aralıkta istikrarlı bir şekilde devam ettiğini ve MALL'nin geleneksel öğrenmeyi tamamlayıcı bir yöntem olarak algılandığını ortaya koymuştur. Buna ek olarak, çoğu MALL-PGT öğrenenlerin duyuşsal alanlarını araştırmayı amaçlamış ve bu nedenle MALL ortamlarındaki öğrenenlerin genel algılarına odaklanmıştır. Ancak, çoğu MALL-PGT'de benimsenen öğretim yaklaşımı belirtilmemiştir. Benimsenen en yaygın araştırma yöntemi karma yöntem araştırmasıdır. MALL uygulamaları çoğunlukla üniversitelerin hazırlık sınıfı öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir ve çoğu MALL-PGT'nin örneklem büyüklüğü 50 ila 100 arasında değişen katılımcı sayısına karşılık gelmektedir. En yaygın hedef dil de yabancı dil olarak İngilizce olmuştur. Bu çalışmanın belki de en önemli bulguları, kullanılan mobil cihaz türlerinin ve MALL tasarımlarına ilişkin öğrenme bağlamlarının belirtilmemesi yönündeki artan eğilimin son beş yılda istikrarlı bir şekilde devam etmiş olmasıdır. Genel olarak sonuçlar, çoğu Türk MALL-PGT'nin MALL tasarım ilkelerinden yoksun olduğunu ve bu nedenle araştırma sonuçlarının genellenebilirliği için asgari gereklilikleri karşılamadığını göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Literatür incelemesi, Mobil destekli dil öğrenimi, Lisansüstü tezler, Genel araştırma eğilimi



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 338-376

Sistematik Derlemeler ve
Meta Analiz

Gönderim: 2023-09-01
Kabul: 2023-10-02

Suggested Citation

Tanır, A. (2023). Türkiye'de mobil destekli dil öğrenimi:2009-2022 döneminde üretilen lisansüstü tezler üzerine sistematik bir inceleme çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 338-376. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1354153>

Genişletilmiş Özet

Problem: Herhangi bir toplumdaki bireylerin aynı zamanda başka toplumlara uyumlu yetişmesini sağlamak, eğitimin amaçları kapsamındadır. Eğitilimin bu alanda bilgi üreten dalı yabancı dil eğitimidir (Toprakçı, 2016). Alanın kendine özgüğü içeriğın öğrencilere kazandırılmasında farklı yöntem, teknik ve araç-gereçler kullanılmasını gerektirmektedir (Toprakçı, 2017). Bu temelde bilgisayar ve iletişim teknolojileri (İnternet, mobil cihazlar vb.) yabancı dil eğitimi etkilemiş ve özellikle mobil cihazların dil öğrenme sürecine entegre edilmesinin ne anlama geldiğı sorusu, yirmi yılı aşkın bir süredir birçok araştırmanın dikkatini çeken bir konu olmuştur. Bu sorunun üstesinden gelmek için araştırmacılar, yoğun öğrenci-mobil cihaz etkileşiminin potansiyelinden yararlanarak bir dizi araştırma yürütmüştür. Ancak dil eğitiminde kullanılan mobil teknolojilerdeki öngörülemeyen gelişmeler, çok kısa sürede yenilerinin ortaya çıkmasına ya da mevcut cihazların özelliklerinin güncellenmesine yol açmıştır. Bu durum, "mobil cihaz türleri ve işlevselliklerindeki eğilimlerin yanı sıra öğrenen türleri ve mobil cihazların çeşitli disiplinlerde ve kurslarda kullanımının" düzenli olarak analiz edilmesini gerektirmektedir (Wu vd., 2012; akt. Krull & Duarte, 2017, s.2). Bu nedenle, mobil cihazların etkinliğı ve türleri, araştırma odağı, metodolojik yaklaşıp ve MALL ile ilgili önceki çalışmaların sonuçlarının gözden geçirilmesi, gelecekte MALL ortamlarının yeniden tasarlanması açısından eğitimciler ve araştırmacılar için içgörü sağlayabilir (Frohberg vd., 2009; Krull & Duarte, 2017).

İlk olarak Quinn (2000) tarafından mobil E-Öğrenme terimiyle ortaya atılan "mobil öğrenme" kavramı, günümüzde net bir pedagojik tanıma sahip değildir. Birçok araştırmaçı mobil öğrenmeyi e-öğrenmenin bir uzantısı (örneğin, Quinn, 2000; Sepherd, 2001; Keegan, 2002; Pinkwart vd., 2003; Georgiev vd., 2006; Peters, 2007; Orr, 2010), teknoloji tabanlı öğrenme (Leung & Chan, 2003; Jacob & Issac, 2008; Cochrane, 2010;), işbirlikçi öğrenme (Klopfer & Squire, 2008; Sharples vd, 2010; Chan, 2011; Crompton, 2013), konumlandırılmış öğrenme (O'Malley vd., 2005; Chen & Hsu, 2008; Peng vd., 2009; Crescente & Lee, 2011; Al Mosawi & Wali, 2015) ve öğrenci merkezli öğrenme (Naismith, vd., 2004; Yi vd., 2009; Bassam Nassuora, 2013; Ciampa, 2014; Andujar, 2016) olarak tanımlamaktadır. Tüm bu girişimlerden yola çıkarak mobil cihazlar, mobil uygulama yazılımları ve işletim sistemlerindeki yenilik ve dönüşümlerin mobil öğrenme kavramının tanımlanmasını zorlaştırdığı varsayılabilir. Ancak araştırmacıların tamamen mobil cihazların taşınabilirliğı ve esnekliğıne dayanarak sloganlaştırdığı "her zaman ve her yerde" öğrenme söylemi hala popürlüğünü korumaktadır.

Son yıllarda, muazzam MALL literatürünü keşfetmek ve daha fazla araştırma için öneriler sunmak için birçok derleme çalışması yayınlanmıştır. Chen vd. (2020), MALL üzerine ilk derleme çalışmasının Kukulska-Hulme ve Shield (2008) tarafından yapıldığını bildirmiştir. İlgili derleme çalışması, 2002-2007 yılları arasındaki yayınların mobil cihazlara ve bunların ders içeriğı tasarlamada kullanımına odaklandığını ve MALL uygulamalarında öğretmen merkezli bir öğrenme yaklaşımının benimsendiğini ortaya koymuştur. Bir başka derleme çalışmasında, Viberg ve Grönlund (2012) 2007-2012 yılları arasındaki MALL yayınlarını araştırma odağı, metodoloji, dil yeterliliğı, öğrenme teorisi ve modelleri açısından sistematik olarak analiz etmiştir. Birçok araştırmacının mobil öğrenme için yeni bir teori geliştirme eğiliminde olduğunu bildirmişlerdir. Ancak bu teoriler, bilişsel psikolojiye dayalı mevcut öğrenme teorilerinin uzantılarıdır. İncelenen çalışmaların çoğı, ikinci dil ediniminde mobil cihaz kullanımının öğrenenlerin tutumları ve algıları üzerinde ne ölçüde etkisi olduğı sorusunu yanıtlamaya çalışmıştır. Bu nedenle, öğrenenlerin temel dil becerilerini geliştirmek için uzun vadeli bir tedavi sürecini içeren büyük örneklem büyüklüklerine sahip ampirik çalışmaların eksikliğı söz konusuydu. Sınırlı sayıdaki ampirik çalışmalarda en dikkat çekici konu, MALL'ın kelime bilgisi, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisinin araştırılmasıydı. Yazma, okuma, dilbilgisi gibi becerilere odaklanan çalışmaların sayısı ise çok azdı.

Öte yandan bir lisansüstü tez tamamlamak, bireyin akademik bir kimliğe sahip olabilmesi için birincil gereklilik olmasının yanı sıra araştırma yeteneğı ve akademik yeterliliğın kanıtlanması açısından da en önemli belirleyicilerden biridir (Hart, 2004). Dolayısıyla lisansüstü araştırma programları, yükseköğretimin küresel anlamda gelişmesi için iyi araştırmacıların yetiştirilmesinde kilit bir rol oynamaktadır. Bu durum, ülkelerin bilimsel gelişmişlik düzeyine paralel olarak toplumsal beklenti ve zihniyetin disipline yansımalarının da bir sonucudur. Bu bağlamda, lisansüstü MALL çalışmalarının kapsamının incelenmesi önem arz etmekte ve literatürün donatılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Yazarın bildiğı kadarıyla, belirli bir ülke bağlamında MALL tezlerine odaklanan derleme çalışmaları ne Türkiye'de ne de başka bir yerde çok fazla ilgi görmemiştir. Yukarıda da belirtildiğı üzere, mevcut çalışmalar belirli

veri tabanlarında taranan makale, bildiri ve PGT'lerin kesitsel bir incelemesini içermektedir. Bu derleme çalışması, Türkiye'de üretilen MALL-PGT'leri inceleyerek bu araştırma boşluğunu doldurmayı amaçlamıştır. Başlangıç noktası olarak mobil öğrenme kavramının ilk kez [Clark Quinn \(2000\)](#) tarafından mobil e-Öğrenme olarak literatüre kazandırıldığı 2000 yılı seçilmiştir. Tezlerin taranmasına ilişkin ilk sonuçlar, Türkiye'de ilk MALL-PGT'nin 2009 yılında yazıldığını ortaya koymuştur ve bu nedenle 2009-2022 yılları arasında üretilen PGT'lerin incelenmesine karar verilmiştir.

Yöntem: MALL-PGT'ler, Türkiye'de üretilen tüm PGT'lerin açık erişim olarak yayınlandığı Ulusal Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) merkezi veri tabanında aranmıştır. İlgili literatüre ulaşmak için, 2000-2022 yılları arasında üretilen PGT'ler "mobil, mobil öğrenme, m-öğrenme, mobil destekli dil öğrenimi, MALL, yabancı dil, dil, eğitim teknolojisi ve multimedya" gibi terimler kullanılarak elektronik ve manuel olarak taranmıştır. Yazar için avantajlı olacağı düşüncesiyle tüm terimler Türkçe olarak aranmıştır. Bunun nedeni, hangi dilde yazılmış olursa olsun PGT'lerin Türkçe başlık ve özet içermesi zorunluluğudur. Bu şekilde, arama terimleriyle eşleşen ilk PGT'lere ilişkin referans kontrol listesi hazırlanmıştır. İlgili herhangi bir PGT'nin gözden kaçma ihtimali göz önünde bulundurularak ikinci bir elektronik arama turu gerçekleştirilmiştir. Arama sonuçları, Türkiye'deki ilk MALL-PGT'nin 2009 yılında üretildiğini ortaya koymuş ve toplam 88 tez elde edilmiştir. Dahil etme/çıkarma kriterlerine bağlı olarak, literatür incelemesi ve yazarın bilmediği dilde yazılmış olan toplam dokuz tez (örneğin; Arapça) araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Nihayetinde, mevcut çalışmanın amaç ve kapsamına uygun olarak 2009-2022 döneminde tamamlanmış toplam 79 MALL-PGT (60 yüksek lisans ve 19 doktora tezi) tespit edilmiştir.

Sonuçlar: Araştırma sonuçları, Türkiye'de MALL-PGT üretme eğiliminin on üç yıllık dönemde artmaya devam ettiğini göstermiştir. Çoğu MALL-PGT'de MALL, teknoloji destekli öğrenme olarak algılanmaktaydı. Bu, mobil destekli dil öğrenimi'nin geleneksel öğrenmeyi tamamlayıcı bir yöntem olarak görüldüğü anlamına geliyordu. Türkiye'deki çoğu MALL-PGT, öğrenenlerin duyuşsal alanlarını incelemeyi ve ardından MALL ortamlarının etkililiğini değerlendirmeyi amaçlıyordu. Ancak, yabancı dil öğretimindeki sorunları çözmeye odaklanan yeni mobil sistemler tasarlamaya amaçlayan araştırmaların sayısında ciddi düşüş vardı. Diğer yandan, Türkiye'deki MALL-PGT'lerin araştırma odağına ilişkin genel eğilim ise, araştırma amaçlarıyla uyumluydu ve çoğunlukla öğrenenlerin MALL ortamlarındaki genel algılarını keşfetmeye yönelikti. Dil becerilerini geliştirmeye yönelik eğilimler dikkate alındığında ise, çoğu çalışma hedef dilde kelime öğretimine odaklanmaktaydı. Dil öğrenenlerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar ise, on üç yıllık dönemde çoğunlukla ihmal edilmişti.

Türk MALL-PGT'lerinde benimsenen en yaygın öğretim yaklaşımına ilişkin sonuçlar, MALL uygulamalarının işbirlikçi öğrenme çerçevesinde tasarlandığını ortaya koydu. Ancak, çoğu MALL-PGT'de benimsenen öğretim yaklaşımlarının açıkça belirtilmemesi yönünde artan bir eğilim söz konusuydu. Bu, Türkiye'deki MALL-PGT'lerin önemli bir sınırlamasıdır. Çünkü, tasarlanan MALL ortamlarında deneyimlenen öğrenmenin ve öğretim materyallerinin tasarım ilkelerindeki belirsizlikler, araştırmaların arka planındaki pedagojik yaklaşımlara ilişkin boşluklar oluşturmaktaydı. Dolayısıyla, amaçlanan öğrenme çıktılarının teorik ve pratik sonuçları ilgili alanyazında MALL adına belirsiz bir tablo çizmektedir.

Araştırma tasarımlarına ilişkin olarak sonuçlar, benimsenen araştırma yöntemleri, öğrenen profili, örneklem büyüklüğü, kullanılan mobil cihazlar, uygulama türleri, hedef dil, veri toplama ve tedavi (müdahale) süresi alt kategorileri altında incelenmiştir. On üç yıllık dönemde, MALL-PGT'lerin çoğunda araştırmacıların birden fazla veri kaynağından yararlanmasını sağlayan karma araştırma yöntemini benimseme eğiliminin arttığı gözlemlenmiştir. Çoğu çalışmada öğrenen profilini üniversitelerin hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler oluşturmaktaydı. Bunun nedeni, öğrencilerin yaş aralığına bağlı olarak akıllı telefon sahibi olma oranı ve öğrencilerin tek meşguliyetlerinin hedef dili öğrenmek olmasıyla ilişkili olabilir. Bununla birlikte, Türkiye'deki MALL-PGT'lerin çoğunda örneklem büyüklüğü 100 katılımcıdan küçüktü ve tedavi süreleri en fazla 6 hafta içinde tamamlandı. Bu, istatistiksel olarak genellenebilir sonuçlar için gereken örneklem büyüklüğünün ve uygulama süresinin altındaydı.

Kullanılan mobil cihaz türüne bağlı olarak sonuçlar, akıllı telefonların ve cep telefonların MALL uygulamalarında sıklıkla kullanılması yönünde bir eğilim olduğunu ortaya çıkardı. Ancak son beş yılda mobil cihaz kavramı olarak akıllı telefon yerine "cep telefonu" teriminin sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu, mobil cihaz teknolojileri hakkında kavramsal bilgi eksikliğine işaret ediyordu. Kullanılan mobil cihazlar ile ilgili olarak en önemli sonuç ise, çok fazla sayıda araştırmada hangi mobil cihaz türünün kullanıldığına ilişkin bilgi verilmemesiydi. Bu eksiklik, araştırma sonuçlarını etkilemesi muhtemel en

önemli etkenlerden birisidir. Çünkü, kullanılan cihazların türü, öğrenenlerin tasarlanan MALL öğrenme ortamlarındaki katılımı, memnuniyeti ve öğrenme performansı üzerindeki en önemli etkiye sahip faktördür.

Araştırma sonuçları, Türkiye'deki MALL-PGT'lerde en sık Quizizz ve Kahoot! gibi kar amacı gütmeyen uygulamaları kullanma eğiliminin arttığını gösterdi. Bu sonuç, hedef dilde kelime öğretimine yönelik artan eğilimi doğrulamaktadır ve MALL çalışmaları kapsamında yeni mobil uygulamalar tasarlamaya yönelik herhangi bir girişimde bulunulmadığı anlamına da gelmektedir. Diğer yandan, bazı Türk MALL-PGT'lerde, MALL'ı çoğunlukla sınıfta veya sınıf dışında uygulama eğilimi vardı. Ancak, en önemlisi, çoğu çalışmada öğrenme bağlamları belirtilmemiştir ve bu sayı çok yüksektir. Araştırma verilerini toplamada anket tekniğinden sıklıkla yararlanıldığı tespit edilmiştir. Son olarak, Türkiye'de, İngilizceyi MALL ortamlarında yabancı dil olarak öğretme eğilimi artarak devam etmiştir. Diğer dillere yönelik uygulamalar çok azdır ve belirli dönemlerde gerçekleştirilmiştir.

Öneriler; Yukarıda belirtilen sonuçlar, Türkiye'deki MALL-PGT'lerin araştırma tasarımları açısından çok zayıf olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, kullanılan mobil cihazların türü, tasarlanan öğrenme bağlamları ve hedef dilin öğretilmesinde benimsenen öğretim yaklaşımlarının açıkça ifade edilmesi gerekmektedir. Her ne kadar önceki araştırmalar örneklemin küçüklüğünden şikâyet etse de MALL uygulama tasarımlarının kalitesi için en önemli gereklilikler açıkça belirtilirse güvenilir ve genellenebilir bilgi kaçınılmazdır. Çünkü, öğrenenlerin farklı mobil teknolojiler ile farklı öğrenme bağlamlarında hedef dili deneyimleme olasılıkları araştırma çıktılarının farklılık göstermesiyle sonuçlanabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Ahn, T. Y., & Lee, S. M. (2015). User experience of a mobile speaking application with automatic speech recognition for EFL learning. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 778–786. <https://doi.org/10.1111/bjet.12354>
- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., & Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in society*, 63, 101317. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101317>
- Almadhady, A. A., Salam, A. R. H., & Baharum, H. I. (2021). The use of mall applications to enhance the english speaking skills among arab EFL learners. *Psychology and Education*, 58(4), 3237–3255. Retrieved from <http://psychologyandeducation.net/pae/index.php/pae/article/view/5212>
- Al Mosawi, A., & Wali, E. A. (2016). Exploring the potential of mobile applications to support learning and engagement in elementary classes. In *Human-Computer Interaction: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 1538-1550). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8789-9.ch074>
- Andujar, A. (2016). Benefits of mobile instant messaging to develop ESL writing. *System*, 62, 63–76. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.004>
- Atmojo, A. E. P., & Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49–76. <https://doi.org/10.18326/rjt.v13i1.49-76>
- Bassam Nassuora, A. (2013). Students acceptance of mobile learning for higher education in Saudi Arabia. *International Journal of Learning Management Systems*, 1(1), 1–9. <https://doi.org/10.18576/IJLMS/010101>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirsch, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. Retrieved from <http://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462>
- Burston, J. (2015). Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes. *ReCALL*, 27(1), 4–20. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000159>
- Burston, J. (2014a). The reality of MALL: Still on the fringes. *Calico Journal*, 31(1), 103–125. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/calicojournal.31.1.103>
- Burston, J. (2014b). MALL: The pedagogical challenges. *Computer Assisted Language Learning*, 27(4), 344–357. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.914539>
- Callow, J., & Zammit, K. (2012). 'Where lies your text?' (twelfth night act I, scene V): Engaging high school students from low socioeconomic backgrounds in reading multimodal texts. *English in Australia*, 47(2), 69–77. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.739457706121016>
- Cerezo, R., Calderón, V., & Romero, C. (2019). A holographic mobile-based application for practicing pronunciation of basic English vocabulary for Spanish speaking children. *International Journal of Human-Computer Studies*, 124, 13–25. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2018.11.009>

- Chan, S. (2011). Constructing of ePortfolios with mobile phones and Web 2.0. In *Enhancing Learning Through Technology. Education Unplugged: Mobile Technologies and Web 2.0: 6th International Conference, ITC 2011, Hong Kong, China, July 11-13, 2011. Proceedings 6* (pp. 243-253). Berlin, Heidelberg: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-22383-9_20
- Chang, C. K., & Hsu, C. K. (2011). A mobile-assisted synchronously collaborative translation– annotation system for English as a foreign language (EFL) reading comprehension. *Computer assisted language learning*, 24(2), 155-180. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.536952>
- Chen, Z., Chen, W., Jia, J., & An, H. (2020). The effects of using mobile devices on language learning: A meta-analysis. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1769-1789.
<https://doi.org/10.1007/s11423-020-09801-5>
- Chen, C-M., & Hsu, S-H. (2008). Personalized intelligent mobile learning system for supporting effective English learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(3), 153–180.
<http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.11.3.153>
- Cheung, W. S., & Hew, K. F. (2009). A review of research methodologies used in studies on mobile handheld devices in K-12 and higher education settings. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(2).
<https://doi.org/10.14742/ajet.1148>
- Chu, H. C., Wang, C. C., & Wang, L. (2019). Impacts of concept map-based collaborative mobile gaming on English grammar learning performance and behaviors. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(2), 86-100. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/26819619>
- Ciampa, K. (2014). Learning in a mobile age: an investigation of student motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(1), 82-96. <https://doi.org/10.1111/jcal.12036>
- Cochrane, T. D. (2010). Exploring mobile learning success factors. *Alt-j*, 18(2), 133-148.
<https://doi.org/10.14742/ajet.1098>
- Columbia University Mailman School of Public Health (2023, August). Content analysis. Publichealth. Retrieved from <https://www.publichealth.columbia.edu/research/population-health-methods/content-analysis#>
- Crescente, M. L., & Lee, D. (2011). Critical issues of m-learning: design models, adoption processes, and future trends. *Journal of the Chinese institute of industrial engineers*, 28(2), 111-123.
<https://doi.org/10.1080/10170669.2010.548856>
- Crompton, H. (2013). A historical overview of mobile learning: Toward learner-centered education. In Z. L. Berge & L. Y. Muilenburg (Eds.), *Handbook of mobile learning* (pp. 3-14). Florence: Routledge.
- Çakmak, F., & Erçetin, G. (2018). Effects of gloss type on text recall and incidental vocabulary learning in mobile-assisted L2 listening. *ReCALL*, 30(1), 24-47. <https://doi.org/10.1017/S0958344017000155>
- Çelikkaya, Ş., & Balkaya, Ş. (2020). Yabancı dil Almanca öğrencilerinin okuma becerileri dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 989-1003. <https://doi.org/10.18039/ajesi.758560>
- Dehghani, S., & Zamorano, A. (2023). The efficacy of mobile-assisted language learning in improving learners' reading skills in relation to metacognitive strategy. *Journal of Language and Literature Studies*, 3(1), 53-66.
<https://doi.org/10.36312/jolls.v3i1.992>
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of educational technology systems*, 49(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Duman, G., Orhon, G., & Gedik, N. (2015). Research trends in mobile assisted language learning from 2000 to 2012. *ReCALL*, 27(2), 197–216. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000287>
- Ebadi, S., & Azizimajd, H. (2023). Exploring the impact of role-playing in clubhouse on the oral fluency and willingness to communicate of EFL learners. *Education and Information Technologies*, 1-42.
<https://doi.org/10.1007/s10639-023-12053-4>
- Ekoç, A. (2021). Mobile language learning applications from the perspectives of adult language learners in Turkey. *Shanlax International Journal of Education*, 9(4), 259-64. <https://doi.org/10.34293/education.v9i4.4147>
- Elaish, M. M., Shuib, L., Ghani, N. A., & Yadegaridehkordi, E. (2019). Mobile English language learning (MELL): A literature review. *Educational Review*, 71(2), 257-276. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1382445>
- Eubanks, J. F., Yeh, H. T., & Tseng, H. (2018). Learning Chinese through a twenty-first century writing workshop with the integration of mobile technology in a language immersion elementary school. *Computer Assisted Language Learning*, 31(4), 346-366. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1399911>
- Fathi, J., Saharkhiz Arabani, A., & Mohamadi, P. (2021). The effect of collaborative writing using Google docs on EFL learners' writing performance and writing self-regulation. *Language Related Research*, 12(5), 333-359.
<http://dx.doi.org/10.52547/LRR.12.5.13>
- Frohberg, D., Göth, C., & Schwabe, G. (2009). Mobile Learning projects - a critical analysis of the state of the art. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(4), 307–331. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00315.x>

- Gao, Q., Sun, R., Fu, E., Jia, G., & Xiang, Y. (2020). Parent–child relationship and smartphone use disorder among Chinese adolescents: The mediating role of quality of life and the moderating role of educational level. *Addictive behaviors*, 101, 106065. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2019.106065>
- Georgiev, T., Georgieva, E., & Trajkovski, G. (2006, June). Transitioning from e-Learning to mLearning: Present issues and future challenges. In *Seventh ACIS International Conference on Software Engineering, Artificial Intelligence, Networking, and Parallel/Distributed Computing (SNPD'06)* (pp. 349-353). IEEE. <https://doi.org/10.1109/SNPD-SAWN.2006.74>
- Godwin-Jones, R. (2017). Smartphones and language learning. *Language Learning & Technology*, 21(2), 3–17. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/june2017/emerging.pdf>
- Hafner, C., & Miller, L. (2011). Fostering learner autonomy in English for science: A collaborative digital video project in a technological learning environment. *Language Learning and Technology*, 15(3), 68-86. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/october2011/hafnermiller.pdf>
- Hart, C. (2004). *Doing your masters dissertation*. Sage.
- Hashim, H., Rojalai, A., Sarangapani, S., Kana, A. A. A., & Rafiq, K. R. M. (2023). The use of iPad in enhancing creative writing: An innovative approach for young ESL learners. *Creative Education*, 14(7), 1440-1452. <https://doi.org/10.4236/ce.2023.147091>
- Hayati, A., Jalilifar, A., & Mashhadi, A. (2013). Using Short Message Service (SMS) to teach English idioms to EFL students. *British journal of educational technology*, 44(1), 66-81. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01260.x>
- Hazaea, A. N., Bin-Hady, W. R. A., & Toujani, M. M. (2021). Emergency remote English language teaching in the Arab league countries: Challenges and remedies. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 22(1), 201-222.
- Herrington, A., Herrington, J., & Mantei, J. (2009). Design principles for mobile learning. In Herrington, J., Herrington, A., Mantei, J., Olney, I. & Ferry, B. (Eds.), *New technologies, new pedagogies: Mobile learning in higher education* (p. 138). Wollongong: Faculty of Education, University of Wollongong.
- Heriyanto, D. (2015). The effectiveness of using YouTube for vocabulary mastery. *ETERNAL (English Teaching Journal)*, 6(1). <https://doi.org/10.26877/eternal.v6i1.2290>
- Hsu, T. C. (2017). Learning English with augmented reality: Do learning styles matter? *Computers & Education*, 106, 137–149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.007>
- Hsu, K. C., & Liu, G. Z. (2021). A systematic review of mobile-assisted oral communication development from selected papers published between 2010 and 2019. *Interactive Learning Environments*, 31(6), 1-17. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1943690>
- Huang, C. S., Yang, S. J., Chiang, T. H., & Su, A. Y. (2016). Effects of situated mobile learning approach on learning motivation and performance of EFL students. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 263-276. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.1.263>
- Hung, P. H., Hwang, G. J., Su, I. S., & Lin, I. H. (2012). A concept-map integrated dynamic assessment system for improving ecology observation competences in mobile learning activities. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(1), 10–19. Retrieved from <http://www.tojet.net/articles/v11i1/1112.pdf>
- Hwang, G. J., & Fu, Q. K. (2019). Trends in the research design and application of mobile language learning: A review of 2007–2016 publications in selected SSCI journals. *Interactive Learning Environments*, 27(4), 567-581. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1486861>
- Hwang, W. Y., Shih, T. K., Ma, Z. H., Shadiev, R., & Chen, S. Y. (2016). Evaluating listening and speaking skills in a mobile game-based learning environment with situational contexts. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 639-657. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1016438>
- Hwang, W. Y., Huang, Y. M., Shadiev, R., Wu, S. Y., & Chen, S. L. (2014). Effects of using mobile devices on English listening diversity and speaking for EFL elementary students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(5), 503–516. <https://doi.org/10.14742/ajet.237>
- Jacob, S. M., & Issac, B. (2008). Mobile technologies and its impact-an analysis in higher education context. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 2(1), 10-18. Retrieved from <http://www.ijim.org/>
- Jeong, K-O. (2022). Facilitating sustainable self-directed learning experience with the use of mobile-assisted language learning. *Sustainability*, 14, 2894. <https://doi.org/10.3390/su14052894>
- Jia, C., & Hew, K. F. T. (2022). Supporting lower-level processes in EFL listening: the effect on learners' listening proficiency of a dictation program supported by a mobile instant messaging app. *Computer Assisted Language Learning*, 35(1-2), 141-168. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1671462>
- Jin, L., Deifell, E., & Angus, K. (2022). Emergency remote language teaching and learning in disruptive times. *Calico Journal*, 39(1), i-x. <https://doi.org/10.1558/cj.20858>

- Kabooha, R. (2016). Using movies in EFL classrooms: A study conducted at the English Language Institute (ELI), King Abdul-Aziz University. *English Language Teaching*, 9(3), 248-257. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n3p248>
- Kabooha, R., & Elyas, T. (2018). The effects of YouTube in multimedia instruction for vocabulary learning: Perceptions of EFL students and teachers. *English language teaching*, 11(2), 72-81. <http://doi.org/10.5539/elt.v11n2p72>
- Kacetl, J., & Klímová, B. (2019). Use of smartphone applications in English language learning—A challenge for foreign language education. *Education Sciences*, 9(3), 179. <https://doi.org/10.3390/educsci9030179>
- Kaysı, F., & Aydın, H. (2014). FATİH projesi kapsamında tablet bilgisayar içeriklerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Educational Research*, 5(3), 72-85. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.22990>
- Kazhan, Y. M., Hamaniuk, V. A., Amelina, S. M., Tarasenko, R. O., & Tolmachev, S. T. (2020). The use of mobile applications and Web 2.0 interactive tools for students' German-language lexical competence improvement. Retrieved from <https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/3880>
- Keegan, S., & O'Hare, G. (2002, September). Easishop: Context sensitive shopping for the mobile user through mobile agent technology. In *The 13th IEEE International Symposium on Personal, Indoor and Mobile Radio Communications* (Vol. 4, pp. 1962-1966). IEEE. <https://doi.org/10.1109/PIMRC.2002.1045520>
- Kleinheksel, A. J., Rockich-Winston, N., Tawfik, H., & Wyatt, T. R. (2020). Demystifying content analysis. *American journal of pharmaceutical education*, 84(1), 127-137. <https://doi.org/10.5688/ajpe7113>
- Klimova, B. (2019). Impact of mobile learning on students' achievement results. *Education Sciences*, 9(2), 90. <https://doi.org/10.3390/educsci9020090>
- Klopfer, E., & Squire, K. (2008). Environmental Detectives—the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational technology research and development*, 56, 203-228. <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9037-6>
- Krull, G., & Duarte, J. M. (2017). Research trends in mobile learning in higher education: A systematic review of articles (2011–2015). *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i7.2893>
- Kukulka-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289. <https://doi.org/10.1017/S0958344008000335>
- Lai, Y., Saab, N., & Admiraal, W. (2022). University students' use of mobile technology in self-directed language learning: Using the integrative model of behavior prediction. *Computers & Education*, 179, 104413. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104413>
- Lei, X., Fathi, J., Noorbakhsh, S., & Rahimi, M. (2022). The impact of mobile-assisted language learning on English as a foreign language learners' vocabulary learning attitudes and self-regulatory capacity. *Frontiers in Psychology*, 13, 872922. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872922>
- Leung, C. H., & Chan, Y. Y. (2003, July). Mobile learning: A new paradigm in electronic learning. In *Proceedings 3rd IEEE international conference on advanced technologies* (pp. 76-80). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2003.1215030>
- Li, R. (2023). Effects of mobile-assisted language learning on EFL learners' listening skill development. *Educational Technology & Society*, 26(2), 36-49. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/48720994>
- Li, Z., & Hegelheimer, V. (2013). Mobile-assisted grammar exercises: Effects on self-editing in L2 writing. *Language Learning & Technology*, 17(3), 135-156. Retrieved from <http://lt.msu.edu/issues/october2013/lihegheheimer.pdf>
- Li, F., Fan, S., & Wang, Y. (2022). Mobile-assisted language learning in Chinese higher education context: a systematic review from the perspective of the situated learning theory. *Education and Information Technologies*, 27, 9665-9688. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11025-4>
- Lin, T. J., & Lan, Y. J. (2015). Language learning in virtual reality environments: Past, present, and future. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(4), 486-497. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.4.486>
- Lin, C. C., & Yu, Y. C. (2017). Effects of presentation modes on mobile-assisted vocabulary learning and cognitive load. *Interactive Learning Environments*, 25(4), 528-542. <https://doi.org/10.1080/10494820.2016.1155160>
- Lin, J. J., & Lin, H. (2019). Mobile-assisted ESL/EFL vocabulary learning: A systematic review and meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 32(8), 878-919. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1541359>
- Liu, P. L., & Chen, C. J. (2015). Learning English through actions: A study of mobile-assisted language learning. *Interactive Learning Environments*, 23(2), 158-171. <https://doi.org/10.1080/1>
- Liu, C. Y., & Yu, C. P. (2013). Can Facebook use induce well-being?. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(9), 674-678. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0301>

- Looi, C. K., Zhang, B., Chen, W., Seow, P., Chia, G., Norris, C., & Soloway, E. (2011). 1: 1 mobile inquiry learning experience for primary science students: A study of learning effectiveness. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(3), 269-287. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00390.x>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Martin, F., & Ertzberger, J. (2013). Here and now mobile learning: An experimental study on the use of mobile technology. *Computers & Education*, 68, 76-85. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.04.021>
- Mohammed, A. O., Khidhir, B. A., Nazeer, A., & Vijayan, V. J. (2020). Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: the current trend and future directive at Middle East College Oman. *Innovative Infrastructure Solutions*, 5, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s41062-020-00326-7>
- Nah, K. C., White, P., & Sussex, R. (2008). The potential of using a mobile phone to access the Internet for learning EFL listening skills within a Korean context. *ReCALL*, 20(3), 331-347. <https://doi.org/10.1017/S0958344008000633>
- Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula, G. N., & Sharples, M. (2004). *Mobile technologies and learning*. Retrieved from <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL15/FUTL15.pdf>
- Nguyen, T. G. M. (2023). The impacts of lyrics training on improving listening skills for ESL students. *AsiaCALL Online Journal*, 14(1), 18-29. <https://doi.org/10.54855/acoj.231412>
- Norris, C., Hossain, A., & Soloway, E. (2011). Using smartphones as essential tools for learning: A call to place schools on the right side of the 21st century. *Educational Technology*, 51(3), 18-25. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44430003>
- O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J. P., Taylor, J., Sharples, M., Lefrere, P., Lonsdale, P., Naismith, L., & Waycott, J. (2005). *Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment*. HAL Open Science. Retrieved from <https://hal.science/hal-00696244/>
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of education and practice*, 11(13), 108-121. Retrieved from <http://www.iiste.org/>
- Orr, G. (2010, April). A review of literature in mobile learning: Affordances and constraints. In *2010 6th IEEE International Conference on Wireless, Mobile, and Ubiquitous Technologies in Education* (pp. 107-111). IEEE. <https://doi.org/10.1109/WMUTE.2010.20>
- Oskoz, A., & Smith, B. (2020). Unprecedented times. *Calico Journal*, 37(2), i-vii. <https://doi.org/10.1558/cj.41524>
- Oz, H. (2014). Prospective English teachers' ownership and usage of mobile devices as m-learning tools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 1031-1041. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.173>
- Özutku, R. & Başboğaoğlu, U. (2022). The scale of online learning perception: The Covid-19 effect on shifting higher education to distance learning in Turkey. *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)*, 2(1), 17-32. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.57>
- Pareja-Lora, A., Arús-Hita, J., Martín Monje, E., Read, T., Pomposo Yanes, L., Rodríguez Arancón, P., ... & Bárcena, E. (2013, September). Toward mobile assisted language learning apps for professionals that integrate learning into the daily routine. In *Proceedings of EUROCALL* (Vol. 20, pp. 206-210).
- Peng, H., Su, Y. J., Chou, C., & Tsai, C. C. (2009). Ubiquitous knowledge construction: Mobile learning re-defined and a conceptual framework. *Innovations in Education and Teaching international*, 46(2), 171-183. <https://doi.org/10.1080/14703290902843828>
- Persson, V., & Nouri, J. (2018). A systematic review of second language learning with mobile technologies. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(2), 188-210. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.8094>
- Peters, K. (2007). m-Learning: Positioning educators for a mobile, connected future. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 8(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v8i2.350>
- Pinkwart, N., Hoppe, H. U., Milrad, M., & Perez, J. (2003). Educational scenarios for cooperative use of Personal Digital Assistants. *Journal of computer assisted learning*, 19(3), 383-391. <https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2003.00039.x>
- Quinn, C. (2000). *M-learning: Mobile, wireless and in-your-pocket learning*. Line Zine. Retrieved from <http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm>
- Rachman, A., Taswin, M. Z., Agustina, S., Zulfa, I., & Manuhutu, A. (2023). Exploring The Potential Of Mobile-Assisted Language Learning (Mall) Applications In Developing English Vocabulary Skills. *Journal on Education*, 6(1), 4467-4474. <https://doi.org/10.31004/joe.v6i1.3590>
- Reinders, H., & Benson, P. (2017). Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language Teaching*, 50(4), 561-578. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000192>

- Rosell-Aguilar, F. (2016). User evaluation of language learning mobile applications: a case study with learners of Spanish. In A. Palalas, & M. Ally (Eds.), *The international handbook of mobile-assisted language learning* (pp. 454–581). Beijing: China Central Radio & TV University Press.
- Shadiev, R., Liu, T., & Hwang, W. Y. (2020). Review of research on mobile-assisted language learning in familiar, authentic environments. *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 709-720. <https://doi.org/10.1111/bjet.12839>
- Shadiev, R., Hwang, W. Y., & Huang, Y. M. (2017). Review of research on mobile language learning in authentic environments. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3-4), 284-303. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1308383>
- Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2010). A theory of learning for the mobile age: Learning through conversation and exploration across contexts. *Medienbildung in neuen Kulturräumen: die deutschsprachige und britische Diskussion, A Theory of Learning for the Mobile Age*. In B. Bachmair, (Ed), *Medienbildung in neuen Kulturräumen* (87-99.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4_6
- Shepherd, R. (2001). Bluetooth wireless technology in the home. *Electronics & Communication Engineering Journal*, 13(5), 195-203. <https://doi.org/10.1049/ecej:20010501>
- Shim, T. E., & Lee, S. Y. (2020). College students' experience of emergency remote teaching due to COVID-19. *Children and youth services review*, 119, 105578. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105578>
- Stockwell, G. (2010). Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of the platform. *Language Learning & Technology*, 14(2), 95–110. Retrieved from <http://lt.msu.edu/vol14num2/stockwell.pdf>
- Stockwell, G. (2008). Investigating learner preparedness for and usage patterns of mobile learning. *ReCALL*, 20(3), 253-270. <https://doi.org/10.1017/S0958344008000232>
- Stockwell, G., & Hubbard, P. (2013). *Some emerging principles for mobile-assisted language learning*. Monterey, CA: The International Research Foundation for English Language Education. Retrieved from <http://www.tirfonline.org/english-in-the-workforce/mobile-assisted-language-learning>
- Sun, Z., Lin, C. H., You, J., Shen, H. J., Qi, S., & Luo, L. (2017). Improving the English-speaking skills of young learners through mobile social networking. *Computer assisted language learning*, 30(3-4), 304-324. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1308384>
- Sun, P., Lu, X., Xu, C., Sun, W., & Pan, B. (2020). Understanding of COVID-19 based on current evidence. *Journal of medical virology*, 92(6), 548-551. <https://doi.org/10.1002/jmv.25722>
- Sung, Y. T., Chang, K. E., & Liu, T. C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252-275. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>
- Sung, Y. T., Chang, K. E., & Yang, J. M. (2015). How effective are mobile devices for language learning? A meta-analysis. *Educational research review*, 16, 68-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.09.001>
- Sung, Y. T., Hou, H. T., Liu, C. K., & Chang, K. E. (2010). Mobile guide system using problem-solving strategy for museum learning: a sequential learning behavioural pattern analysis. *Journal of computer assisted learning*, 26(2), 106-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00345.x>
- Tanır, A. (2023a). *Mobiles Lernen und Lernerfolg im DaF-Unterricht. Untersucht im Rahmen der Wortschatzentwicklung am Beispiel der Anadolu Universität*. London, Chisinau: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Tanır, A. (2023b). Ein neuer Ansatz zur Fehleranalyse: Eine explorative Fallstudie zu den häufigsten schriftlichen Kompetenzfehlern im L3-Deutschen. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 35, 1014-1060. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1342264>
- Taşçı, S. (2021). Evaluation of emergency distance language education: Perspectives of ELT students. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(1), 286-300. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.877657>
- Toprakçı, E. (2016). *Eğitimbilim pedandragoji. içinde Eğitimbilim Pedandragoji*, 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları (3.Baskı)
- Traxler, J., & Vosloo, S. (2014). Introduction: The prospects for mobile learning. *Prospects*, 44, 13-28. <https://doi.org/10.1007/s11125-014-9296-z>
- Viberg, O., & Grönlund, Å. (2012). Mobile assisted language learning: A literature review. In *11th World Conference on Mobile and Contextual Learning*. Retrieved from <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A549644&dswid=4356>
- Vogel, D., Kennedy, D., & Kwok, R. C. W. (2009). Does using mobile device applications lead to learning?. *Journal of Interactive Learning Research*, 20(4), 469-485. Retrieved from <https://www.learnlib.org/primary/p/29431/>

- Western Governors University (2020, May). *Five educational learning theories*. WGU Teaching & Education. Retrieved from <https://www.wgu.edu/blog/five-educational-learning-theories2005.html>
- Wongsuriya, P. (2020). Improving the Thai students' ability in English pronunciation through mobile application. *Educational Research and Reviews*, 15(4), 175-185. <https://doi.org/10.5897/ERR2020.3904>
- Wu, W. H., Wu, Y. C. J., Chen, C. Y., Kao, H. Y., Lin, C. H., & Huang, S. H. (2012). Review of trends from mobile learning studies: A meta-analysis. *Computers & Education*, 59(2), 817-827. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.016>
- Yeşilel, D. B. A. (2023). Utilizing mobile technology to improve writing skill. In *New Directions in Technology for Writing Instruction* (pp. 147-167). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13540-8_8
- Yi, C-C., Liao, P-W., Huang, C-F., & Hwang, I-H. (2010). Acceptance of mobile learning: a respecification and validation of information system success. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5(7), 477-481.
- Zhen, L. S., & Hashim, H. (2022). The usage of mall in learners' readiness to speak English. *Sustainability*, 14(23), 16227. <https://doi.org/10.3390/su142316227>
- Zou, D., Xie, H., Wang, F. L., & Kwan, R. (2020). Flipped learning with Wikipedia in higher education. *Studies in Higher Education*, 45(5), 1026-1045. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750195>

APPENDICES

Appendix 1: General information on the MALL-PGTs produced during the period 2009-2022

No	Name of University	Type	Language of Publication	Level		Total
				Master's	Doctoral	
1	Amasya University	State	TUR	1		1
2	Anadolu University	State	TR/GER/ENG	1	3	4
3	Atatürk University	State	ENG		1	1
4	Bahçeşehir University	Foundation	ENG	10		10
5	Balıkesir University	State	ENG	1		1
6	Başkent University	Foundation	ENG	1		1
7	Boğaziçi University	State	ENG		1	1
8	Bolu Abant İzzet Baysal University	State	ENG	2		2
9	Bursa Uludağ University	State	TUR	2		2
10	Çağ University	Foundation	ENG	2		2
11	Çanakkale 18 Mart University	State	TUR		1	1
12	Dicle University	State	TUR	1		1
13	Düzce University	State	TUR	1		1
14	Ege University	State	TUR	1		1
15	Eskişehir Osmangazi University	State	TUR	1		1
16	Erciyes University	State	TUR	1		1
17	Fırat University	State	TUR	2		2
18	Gazi University	State	TUR	1	2	3
19	Hacettepe University	State	TUR	1		1
20	Ihsan Doğramacı Bilkent University	Foundation	ENG	1	1	2
21	İnönü University	State	TUR	1	1	2
22	İstanbul Aydın University	Foundation	ENG	2		2
23	İstanbul Sabahattin Zaim University	Foundation	ENG	2		2
24	İstanbul University	State	TUR/ENG	1	1	2
25	İstanbul University-Cerrahpaşa	State	ENG	1		1
26	Karabük University	State	ENG	1		1
27	Kocaeli University	State	ENG	1		1
28	Marmara University	State	GER	1		1
29	Mersin University	State	TUR	1	1	2
30	Middle East Technical University	State	ENG	6	5	11
31	Muğla Sıtkı Koçman University	State	ENG	1		1
32	Necmettin Erbakan University	State	ENG	1		1
33	Selçuk University	State	ENG	1		1
34	Süleyman Demirel University	State	TUR	1		1
35	Trakya University	State	GER		1	1
36	Yeditepe University	Foundation	ENG	4	1	5
37	Yıldız Teknik University	State	TUR	2		2
38	Ufuk University	Foundation	ENG	2		2
39	Zonguldak Bülent Ecevit University	State	TUR	1		1
Sum				60	19	79

*TUR = Turkish, ENG = English, GER = German

Appendix 2: List of doctoral theses reviewed

No	Author	Title of Thesis	University	Department
1	Başıoğlu, E. B. (2022)	A mobile teacher professional development course on digital game-enhanced language learning	Middle East Technical	Curriculum and Instruction
2	Türk, E. (2022)	The effect of mobile technology-supported functional grammar applications on academic achievement and reading comprehension skills and student opinions about the process	İnönü	Turkish and Social Education
3	Uygun, D. (2022)	The effects of current mobile applications used in foreign language teaching on 4th grade students' success in English class	Anadolu	Distance Education
4	Varlı, O. (2022)	Learners' reflections on experiencing augmented reality in the English classroom at tertiary level	Istanbul	English Language Teaching
5	Zeybek, G. (2020)	Multimodal mobile-assisted language learning classroom applications: A study in pre-service teacher education	Anadolu	English Language Teaching
6	Berk, R. R. (2019)	The effect of podcasts on listening comprehension and listening anxiety in teaching Turkish as a foreign language	Gazi	Turkish And Social Sciences Education
7	Göçerler, H. (2018)	Die Effektivität der Smartphone-Applikationen auf die Wortschatzverfestigung und - Erweiterung im Fremdsprachenunterricht	Trakya	German Language and Literature
8	Gürkan, S. (2018)	The effects of hypermedia annotation types and learning styles on mobile assisted vocabulary learning, recall and retention	Yeditepe	English Language Teaching
9	Okumuş Dağdeler, K. (2018)	The role of mobile-assisted language learning (MALL) in vocabulary knowledge, learner autonomy and motivation of prospective English language teachers	Atatürk	English Language Teaching
10	Tanır, A. (2018)	The potential impact of mobile learning on learning achievement within the scope of the vocabulary development in teaching German as a foreign language (The example of Anadolu University)	Anadolu	German Language Teaching
11	Zengin, Ö. (2018)	The effects of an online course designed on mobile technologies on the use of ICT skills, attitudes, and self-efficacy of EFL instructors	Middle East Technical	Curriculum and Instruction
12	Bakay, Ş. (2017)	Investigating the effectiveness of a mobile device supported learning environment on English preparatory school students' vocabulary acquisition	Middle East Technical	CE & IT
13	Özer, Ö. (2017)	The effect of mobile-assisted language learning environment on EFL students' academic achievement, acceptance of mobile learning devices and cognitive load	Mersin	Curriculum and Instruction
14	Mohammed, M. (2016)	Factors related to reported student tablet PC use by EFL high school teachers	Bilkent	English Language Teaching
15	Uz Bilgin, Ç. (2016)	Facilitating English as a foreign language learners' vocabulary learning, task completion and contextual vocabulary exploration processes in a mobile supported situated learning environment	Middle East Technical	CE & IT
16	Gülcü, İ. (2015)	Mobile- assisted Turkish vocabulary teaching as foreign language	Çanakkale Onsekiz Mart	Turkish Language Teaching
17	Çakmak, F. (2014)	Exploring the role of multimedia glosses and strategy use in second language listening comprehension and incidental vocabulary learning in a mobile environment	Boğaziçi	English Language Teaching
18	Ağca, R. K. (2012)	The effect of mobile hypermedia supported printed materials in foreign language learning on vocabulary learning and motivation	Gazi	Education Technology
19	Saran, M. (2009)	Exploring the use of mobile phones for supporting English language learners' vocabulary acquisition	Middle East Technical	CE & IT

*CE & IT = Computer Education and Instructional Technology

Appendix 3: List of master's theses reviewed

No	Author	Title of Thesis	University	Department
1	Aybulut, R. (2022)	Mobiles Lernen im Deutsch als Fremdsprache Unterricht: Analyse von Apps und Anwendungspotenziale	Marmara	German Language Teaching
2	Çelik, G. (2022)	Learners' attitudes towards using apps in English language learning	Istanbul Aydın	English Language and Literature
3	Ergin, D. (2022)	A suggested mobile vocabulary instruction application: Wordbook	Selçuk	English Language and Literature
4	Kıymaz, M. (2022)	Cultivating L2 oral fluency: The learner uptake in video feedback	Bolu Abant İzzet Baysal	English Language Teaching
5	Koç, G. (2022)	The impact of the gamification tool Kahoot! on secondary school students' grammar proficiency	Başkent	English Language Teaching
6	Özhan, S. (2022)	Learners' perceptions toward using social media and technological applications in EFL learning in Turkey	Karabük	English Linguistics and Literature
7	Aslan, A. (2021)	The effects of students' attitudes towards digital technology on English vocabulary learning via mobile devices	Yeditepe	Information Technologies
8	Aydın, M. (2021)	Implementation of SAMR model in ELT: An analysis of students' attitudes, perceptions, acceptance of technology and achievement in the process	Ufuk	English Language Teaching
9	Mohamed Abdelmoneim Hussein, H. (2021)	Learning Turkish as a foreign language with educational digital games: Analyzing digital Turkish learning games and determining the usability and the views of student's benefits from educational digital games	Bursa Uludağ	Turkish and Social Sciences
10	Söğüt, Ş. (2021)	The effects of mobile-assisted language learning (MALL) on Turkish EFL students' vocabulary learning	Istanbul Sabahattin Zaim	English Language Teaching
11	Zırhlı, P. (2021)	The impact of the collaborative use of a mobile learning application on the vocabulary achievement, retention and autonomy levels of ESP learners	Bahçeşehir	English Language Teaching
12	Atay, E. (2020)	The efficiency of mobile assisted language learning (MALL) in vocabulary learning	Istanbul Sabahattin Zaim	English Language Teaching
13	Davudova, E. (2020)	Investigation of mobile application uses in primary school second grade students in foreign language learning	Fırat	CE & IT
14	Harbelioğlu, U. (2020)	University students' perceptions of mobile assisted language learning	Çağ	English Language Teaching
15	Kanat Küçüktezcı, I. İ. (2020)	The effect of mobile assisted language learning (MALL) related to attitudes of Turkish EFL students	Bahçeşehir	English Language Teaching
16	Kuşçuran, B. N. (2020)	An experimental study on teaching digital game-based English words	Erciyes	Curriculum and Instruction
17	Öngören, Ö. (2020)	Exploring the wear out effect of vocabulary development in a collaborative gamified English classroom	Bahçeşehir	Educational Technology
18	Soylu, S. (2020)	The effects of using concept cartoon in teaching idiom on the students' academic success and attitudes (Example of Toondoo practice)	Düzce	Turkish Language Teaching
19	Tilgel, H. (2020)	An examination of usability status of a mobile e-book developed for foreign language education through user experience	Hacettepe	CE & IT
20	Aygül, F. (2019)	Effects of the mobile application, Kelime diyarı, on learning English vocabulary	Amasya	CE & IT
21	Aygül, S. Ö. (2019)	Pre-service EFL teachers' current practices and perceptions of mobile assisted language learning	Middle East Technical	English Language Teaching
22	Bahadır, D. (2019)	Using web 3.0 technologies for teaching English to the primary level students: A study on augmented reality	Istanbul University-Cerrahpaşa	English Language Teaching
23	Büyükmüş, A. (2019)	The user interface design of mobile assisted language learning-based applications	Yeditepe	Visual Communication Design
24	Çevikbaş, G. (2019)	The impact of Quizizz on the vocabulary development and motivation of Turkish EFL learners	Bahçeşehir	English Language Teaching
25	Çinar, İ. (2019)	The effects of Quizlet online vocabulary application on secondary school students' vocabulary learning and attitudes towards English	Eskişehir Osmangazi	Educational Sciences
26	Demirkesen, B. (2019)	The effects of a mobile phone application on Turkish EFL students' grammar learning	Necmettin Erbakan	English Language Teaching
27	Güven, R. (2019)	Attitudes of ELT students and in-service teachers towards using mobile assisted language learning	Kocaeli	English Language Teaching
28	Koçer Aydın, P. (2019)	Students' tendencies towards learning vocabulary through mobile computer supported collaborative learning (MCSCL) - A scale development study	Bahçeşehir	Educational Technology
29	Öztürk, T. (2019)	Investigating a connectivist mobile learning process for improving English oral skills in high school	Anadolu	Curriculum and Instruction
30	Pozharina, (2019)	The effects of using mobile augmented reality integrated materials on	Istanbul	English Language

	G. (2019)	students' motivation and attitude level in EFL academic writing classes	Aydın	and Literature
31	Tandoğan, B. (2019)	Investigating the effectiveness of arcs based instructional materials enhanced with augmented reality on ESP vocabulary achievement and motivation	Middle East Technical	CE & IT
32	Uçar, T. (2019)	Classification and evaluation of mobile applications for learning Turkish as a foreign language and students' opinions regarding their benefits	Uludağ	Turkish Language Teaching
33	Yakar, Ü. (2019)	The effect of seamless learning approach on learner achievement and attitudes in teaching EFL	İnönü	Curriculum and Instruction
34	Anlamış, Z. (2018)	Investigating effect of video presentation via mobile phone on high school students' vocabulary learning and material motivation	Mersin	Curriculum and Instruction
35	Bostan, D. (2018)	The role of English language teachers' TPACK regarding high school students' acceptance of mobile learning tools	Muğla Sıtkı Koçman	English Language Teaching
36	Çelik, Ö. (2018)	The effect of using mobile applications on literal and contextual vocabulary instruction	Balıkesir	English Language Teaching
37	Gökben, C. (2018)	The effects of text annotation on second language reading comprehension in the context of mobile environment	Middle East Technical	CE & IT
38	Kayahan Uras, S. (2018)	Effects of DYNED mobile software's on high school students' academic achievement of English lessons	Ege	CE & IT
39	Demirer, F. (2017)	English instructors' attitudes toward mobile assisted language learning: A descriptive study	Çağ	English Language Teaching
40	Doğan, G. (2017)	The effects of tablets on students' English vocabulary learning	Ufuk	English Language Teaching
41	Ersay Özer, Y. (2017)	Mobile- assisted vocabulary learning and its effect on vocabulary recall	Yeditepe	English Language Teaching
42	Gümüş, H. (2017)	The impact of learning environment based on blended instructional design on secondary school students' learning achievement and retention of English idioms through concept cartoons	Yıldız Technical	CE & IT
43	Körlü, H. (2017)	The impact of Quizlet on performance and autonomy in vocabulary learning of Turkish EFL learners	Bahçeşehir	English Language Teaching
44	Köse, T. (2017)	Investigating the use of a mobile flashcard application Rememba on the vocabulary development and motivation of Turkish EFL learners	Bahçeşehir	English Language Teaching
45	Noyan, E. (2017)	WhatsApp: A mobile instant messaging tool to enhance students' writing performance through dialogue journaling	Yeditepe	English Language Teaching
46	Özcan, M. S. (2017)	Usage of mobile applications in language teaching: A research on teaching collocations	Yıldız Technical	CE & IT
47	Avcı, H. (2016)	A case study on mobile-blended collaborative learning in an English as a foreign language (EFL) context	Bahçeşehir	CE & IT
48	Doğan, Ö. (2016)	The effectiveness of augmented reality supported materials on vocabulary learning and retention	Abant İzzet Baysal	English Language Teaching
49	Hamad, S. (2016)	The effect of mobile application voice of America, special English (VOA, SE) for extensive reading to improve students' reading comprehension and vocabulary knowledge	Bahçeşehir	English Language Teaching
50	Tosun, E. (2016)	Investigating the effects of location based augmented reality game design for learners of Turkish as a foreign language	Süleyman Demirel	Education Technology
51	Tutal, C. (2016)	The perspectives of English as a foreign language (EFL) instructor on the use of mobile applications as educational tools	Bahçeşehir	English Language Teaching
52	Akkuzu, M. (2015)	A game-based application on English vocabulary acquisition: A case study in the EFL context	Middle East Technical	Information Systems
53	Çelik, S. (2015)	Investigating the effect of student response system supported think-pair-share pedagogy on preparatory school EFL students' vocabulary achievement	Middle East Technical	Educational Sciences
54	Zengin Ünal, Ö. (2015)	Investigating the use of mobile-based vocabulary notebooks on students' vocabulary achievement in English language learning	Middle East Technical	Curriculum Development and Instruction
55	Hayta, F. (2014)	An examination of language learning strategies with reference to computer and mobile phone technology	Dicle	English Language Teaching
56	Yüksel, A. S. (2014)	Personalized mobile English learning with self-regulation assistance	İstanbul	Computer Engineering
57	Çelik, A. (2012)	The effect of QR code assisted mobile learning environment on productive vocabulary learning in foreign language studies and student reviews: The example of mobile dictionary	Gazi	CE & IT
58	Yıldırım, N. (2012)	Mobile learning in foreign language education with educational games	Fırat	CE & IT
59	Başoğlu, E. B. (2010)	A comparison of undergraduate students' English vocabulary learning: Using mobile phones and flash cards	Zonguldak Karaelmas	Curriculum Development and Instruction
60	Korkmaz, H. (2010)	The effectiveness of mobile assisted language learning as a supplementary material for English language teaching coursebooks	Bilkent	English Language Teaching

Primary Schools' Competences for Inclusive Education Practices from The Window of Classroom Teachers

Assist. Prof. Dr. Fadime İşcen Karasu

Sivas Cumhuriyet University - Türkiye

ORCID: 0000-0003-3703-3343

fiscen@cumhuriyet.edu.tr

Assist. Prof. Dr. Didem Kayahan Yüksel

Sivas Cumhuriyet University - Türkiye

ORCID: 0000-0002-0184-6070

didemkayahan@cumhuriyet.edu.tr

Abstract

The purpose of this research is to examine the competencies of primary schools for inclusive education practices from the point of view of classroom teachers. The research was designed in a quantitative scanning design. The study group of the research consists of 221 classroom teachers working in primary schools in Sivas province in the Central Anatolia Region of Turkey. As a data collection tool, the "Competence Scale for Inclusive Education Practices of Schools" developed by Yazıcıoğlu and Sümer-Dodur (2021) was used. Scale; It consists of four dimensions and 25 items in the form of teacher knowledge level, school guidance services, environmental educational regulation and support education room services. After obtaining the relevant permissions, the research data were collected by the researchers through the selection of voluntary participants by interviewing the school administrations one by one and giving information about the research. An online data collection tool was sent to the teachers who volunteered to participate in the study. The data collection process took 85 days. SPSS-29 was used in the analysis of the data obtained from the research, and descriptive statistics, T-test and ANOVA test were performed. According to the findings obtained from the research, the qualifications for inclusive education practices are lower in village schools than in provincial and district schools. There is a significant difference between the low socio-economic level and the middle socio-economic level in favor of the middle level. In addition, there is a parallelism between the physical competencies of schools and their competencies for inclusive education practices. There is a positive significant difference between the presence of a supportive education classroom and guidance service in schools and their competencies for inclusive education practices. There is a similar relationship in the case of information activities and collaboration in schools. In this context, it is recommended to policy makers to improve physical facilities, especially starting from schools in rural areas, and to establish separate support education rooms and guidance services in schools. In addition, curricula can be developed in order to increase the existing collaboration and information in schools. Researchers can design studies that examine the impact of collaboration and information on the success of inclusive education practices.

Keywords: Special education, Inclusion, Inclusive education practices, Primary school, Classroom teacher.



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 377-394

Research Article

Received: 2023-09-04

Accepted: 2023-10-02

Suggested Citation

İşcen-Karasu, F., & Kayahan-Yüksel, D. (2023). Primary schools' competences for inclusive education practices from the window of classroom teachers, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 377-394. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1355008>

INTRODUCTION

Education is the process by which the child is harmonized with society and the world through various methods in an environment where his or her individuality is taken into account. This process takes place through instructional activities starting from kindergarten and extending to doctoral studies, and schools are actually rehearsal places for the environments in which children will live in the future. Therefore, the harmonization between children to be provided at school is important (Toprakçı, 2017). This importance makes education a fundamental and integral part of human rights and reminds us that no student should be excluded from the scope of education for any reason such as gender, language, disability, etc. Inclusive education aims to enable all students with and without special needs to benefit from education rights and opportunities at the highest level in line with their needs, without being separated from their physical and social environments. Inclusive education practices include arrangements to ensure that all students have active and equal access to and access to educational resources. Diversity is welcomed in inclusive education environments. Each student's unique contribution is valued (Ainscow, 2020; İşcen-Karasu, 2021; İşcen-Karasu, 2022; Nutbrown et al., 2013; Open Society Foundations, 2019; UNESCO, 2017; Yılmaz-Atman, 2022).

Especially in the 1960s, developments in the world on issues such as human rights and equality reminded the education rights of individuals with special needs (Kargın, 2003). The first legal regulations regarding the planning and execution of educational services to which these individuals are entitled began in the mid-1970s under the leadership of the USA (1975 / Public Law 94-142 - Education for All Handicapped Children Act). In the following years, the scope of these legal regulations, on which many countries are based, was expanded in line with the changing resources and requirements over time. Today, the education rights of individuals with special needs are guaranteed in many parts of the world, especially in the context of inclusive Education (Brown & Guralnick, 2012).

In Turkey, this process started with the Law on Children in Need of Special Education in 1983. Inclusive education has found its legal basis more specifically with the Decree Law No. 573 on Special Education issued in 1997. In the Special Education Services Regulation, the scope of which has been expanded in line with these laws, the most recent version of which has been in force since 2018, the inclusive education rights of individuals with special needs have been highlighted (Yazıcıoğlu, 2018).

With all these legal regulations in the world and in Turkey, an increasing number of students with special needs are in general education environments. When applied successfully, not only students with special needs, but also all stakeholders in the same environment can obtain positive outcomes from inclusive Education (Hehir et al., 2016; Sucuoğlu & Kargın, 2006). Schools are the first formal education environments that come to mind, where formal education activities are carried out on a purposeful and programmed basis (Demirel & Kaya, 2018). With the acceptance of inclusion in the education system, the roles and responsibilities of schools are changing in order to obtain the expected benefit from inclusive education for all (Yazıcıoğlu & Sümer-Dodur, 2021).

Ainscow (2020) has also formulated a framework on how to promote inclusion and equity in the education system, placing schools at the center of the framework. Accordingly, for the success of inclusion, schools must focus on fostering, and developing their potential for, the participation and learning of an increasingly diverse range of students. Schools' inclusion initiatives should be about improving their schools, not trying to integrate special needs groups into their existing arrangements. Ainscow describes this as the "inclusive turn" of schools.

In order to move forward on the path of inclusion, schools must first adopt inclusiveness as a principle in the context of policy. In this context, they are expected to see all members of the society as stakeholders and to be warm and supportive to everyone. In the context of practices, they are expected to use the evidence obtained by identifying the factors that support or hinder inclusivity, develop various strategies to monitor and support the development of all students, and create a culture of collaboration with all stakeholders from inside the school to the outside of the school door and from the micro level to the macro level (Ainscow, 2020; Thomas, 1997; Villa & Thousand, 2005). In summary, all information reveals the need for schools to take increasing responsibility for the education of groups previously excluded from general education, especially students with disabilities, and to make necessary changes in school policies, practices and curricula while educating them with appropriate support in neighborhood schools (Kinsella, 2020).

The basic criteria that inclusive schools must meet at the international level are reported. In particular, subjects such as to provide teachers with educational support for inclusive practices, to increase the collaboration and participation of families, to make the physical environment accessible, to provide access to education programs and tools for all children, to provide specialist, environment and consultancy support for support special education services, to maintain collaboration with other institutions, provide visible administrative support are some of the important criteria that schools should meet (Clark et al., 1999; McGregor & Vogelsberg, 1998; McLeskey et al., 2014; Yazıcıoğlu & Sümer-Dodur, 2021). Of course, while all these criteria are met, it should be remembered that inclusion is more than just providing money and better resources, and it is made to give everyone a chance to share the shared wealth and culture of the school (Thomas, 1997).

In Turkey, there are basic criteria that schools are expected to meet for inclusive practices from pre-school to secondary education on a legal basis. Regulations such as establishing Individualized Education Program (IEPs) development units, opening support resource rooms, conducting needs assessment studies, physical and educational environment arrangements, informing students, families, teachers and other employees for inclusion, preparing support education programs, planning and implementation of school guidance services are some of them (Ministry of National Education [MoNE], 2017, 2018; Yazıcıoğlu & Sümer-Dodur, 2021).

So, do schools meet the basic criteria required for the successful implementation of inclusion? In other words, what are the qualifications of schools for inclusive practices? There are studies that seek answers to this question in the world and in Turkey.

In the literature, there are many studies in which the needs, opinions and difficulties are determined in general or according to various parameters (eg IEPs, collaboration, staff preparation) for the inclusive practices of various stakeholders such as teachers, parents, administrators, typically developing children at different education levels (e.g. Akalın, 2014; Akalın et al., 2014; Adderley et al., 2015; Graham & Spandagou, 2011; Öncül & Batu, 2005; Saraç & Çolak, 2012; Schwab et al., 2015; Vlachou et al., 2016; Yılmaz & Batu, 2016; Zagona et al., 2017 etc.). Among the important results from these studies is evidence showing that inclusive schools are able to meet important criteria such as enhancing teachers' professional development, effective classroom management and behavior control, effective IEPs development and implementation, family involvement and collaboration to a limited extent.

In the literature, there are also studies conducted using measurement tools developed to evaluate the inclusive practices of schools according to more than one parameter. For example, Carrington et al. (2023), spent a year working on reviews, improvement and change in a middle school with the "Index for Inclusion" developed by Booth & Ainscow (2011). The results showed that as the stages of the index were implemented in the school, the dialogue between the staff and the students improved, and the sense of commitment and belonging to the school increased. Loreman (2013) and Kyriazopoulou & Weber (2009) developed tools based on input-process-output evaluation logic to determine inclusive education and inclusive schools qualifications according to the research literature. In various studies, the adequacy of integrating practices in schools were evaluated in the context of the literature with these tools. (e.g. Hosshan et al., 2020; Van Mieghem et al., 2020 etc.). Although limited, such studies are also found in Turkey. For example, Yılmaz (2014) focused on evaluating the quality of classroom environments, which is one of the basic subsystems of schools, at the preschool level, with the "Inclusive Classroom Profile - (ICP)" developed by Soukakou (2012). The researcher found that preschool classrooms are located in the inadequate-limited category. Similarly, Bakkaloğlu et al. (2017) evaluated the quality of preschool inclusive classrooms from the perspective of teachers and independent observers with The Classroom Quality Measurement Form (CQMF) developed by Sandall & Schwartz (2008). The results showed that the quality of the classes was low. Günlü & Özgür-Yılmaz (2022), "Inclusion Regulations Scale - (KIDO)" developed by Kargin et al. (2010) determined their situation regarding inclusive practices in schools from the eyes of teachers working in various school types and grade levels from different branches. The results showed that instructional and physical arrangements were highly used in classroom practices in schools.

In this research, it is aimed to determine the current situation of primary schools from the perspective of classroom teachers with the "Competence Scale for Inclusive Education Practices of Schools" developed by Yazıcıoğlu & Sümer-Dodur (2021). Yazıcıoğlu and Sümer-Dodur showed that the scale measures most of the internationally specified criteria in a valid and reliable way. It is thought that

the results of our research will contribute to the literature, as it allows a wider range of evaluations compared to previous studies conducted with primary school teachers in Turkey. Approximately 35% of the students who continue their education through inclusion in Turkey receive education at primary school level (National Education Statistics Formal Education 2021/'22). Making evaluations based on the statements of the classroom teachers, who are most responsible for the execution of educational activities in these schools, will help to reach more information. It is hoped that the evidence to be obtained as a result of the research will guide research and practices that aim to refine the quality of inclusion in schools. The questions to be answered in line with the purpose of the research are listed as follows:

- What are the qualifications that schools have for inclusive education practices?
- Is there a significant difference between the qualifications of primary schools for inclusive education practices and the characteristics of the schools (the location of the school, the socio-economic level of the school, the physical facilities of the school, the status of being a support education class, the status of being a guidance service, informing, collaborating)?

METHOD

This research is a quantitative research in screening design. In the study, which was handled with a descriptive approach, single scanning and relational scanning models were used. The tendencies, attitudes and views of the group can be determined based on the data obtained from the study group with the screening design (Creswell, 2013). While descriptive statistical values can be reached with the single survey model, estimations can be made about the situation of more than one variable against each other with the relational survey model (Karasar, 2005). In this study, these methods were used because both the descriptive values obtained from the scale and the level of differentiation in terms of variables were examined.

1. Study Group

In the research, the competencies of primary schools for inclusive education practices are determined in line with the opinions of classroom teachers. In this context, the study group of the research consists of 221 classroom teachers working in the central, district and village schools of Sivas Province, located in the Central Anatolia region. Demographic information about the teachers included in the study group is presented in Table 1.

Table 1. Descriptive information of teachers

Variable		N	%
Gender	Woman	91	41.2
	Male	130	58.8
Age	20-35	62	28.1
	36-50	111	50.2
	51 and Above	48	21.7
Professional Experience	1-10	43	19.5
	11-20	82	37.1
	21-30	65	29.4
	31 and Above	31	14.0
Educational Status	Licence	190	86.0
	Postgraduate	31	14.0
Status of Trained on Inclusion	Yes	167	75.6
	No	54	24.4
Inclusive Education Experience	Yes	172	77.8
	No	49	22.2
Total		221	100

As seen in Table 1, 91 of the teachers are female and 130 are male. There are 62 teachers in the age range of 20-35, 111 teachers in the age range of 36-50, 48 teachers in the age range of 51 and above, 43 of whom are 1-10 years, 82 are 11-20 years, 65 are 21-30 years and 31' i Has 31 years or more of professional experience. 190 teachers have undergraduate education and 31 teachers have postgraduate education. 167 of the teachers have attended a training on inclusive education before and 172 teachers have previous inclusive education experience. In this study, since the competencies of primary schools for inclusive education practices are examined, the research variables are descriptive information about the schools where the teachers work. For this reason, descriptive information about the primary schools where teachers work is presented in Table 2.

Table 2. Descriptive information of schools

Variable		f	%
Location of the School	Province	161	72.9
	District	33	14.9
	Village	27	12.2
Socio-Economic Level of the School	Good	37	16.7
	Middle	118	53.4
	Low	66	29.9
The School's Physical Facilities	Sufficient	73	33.0
	Middle	115	52.0
	Insufficient	33	14.9
Support Training Class	Yes	140	63.3
	No	81	36.7
Counseling Service	Yes	148	67.0
	No	73	33.0
Information	Yes	166	75.1
	No	55	24.9
Collaboration	Yes	187	84.6
	No	34	15.4
Total		221	100

As seen in Table 2, there are 161 provinces, 33 districts and 27 village schools. When the socio-economic characteristics of the schools are examined, 37 is good, 118 is medium and 66 is low. It is understood that the physical facilities of the schools are sufficient in 73 schools, 115 secondary schools and 33 schools insufficient. There are support education classes in 140 schools and guidance services in 148 schools. Information activities are carried out in 166 schools and collaboration activities are carried out in 187 schools.

2. Data Collection Tool

In the research, an information form and "Competence Scale for Inclusive Education Practices of Schools" were used for data collection. The information form was developed by the researcher and includes questions about demographic information about teachers and descriptive information about the school they work at. The Competence Scale for Inclusive Education Practices of Schools was developed by Yazıcıoğlu & Sümer-Dodur (2021). There are four dimensions and 25 items in the scale called "teacher knowledge level, school guidance services, environmental educational regulation and support education room services". According to the confirmatory factor analysis findings, the scale had acceptable goodness-of-fit values and the Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated as .95. Permission was obtained from the authors to use the scale.

3. Data Collection Process

During the research process, permission was obtained from the Social and Human Sciences Board of Sivas Cumhuriyet University, Scientific Research and Publication Ethics, dated 30.03.2022 and numbered E-60263016-050.06.04-149786. After obtaining the necessary permission from the Ministry of National Education Provincial Directorate of National Education, the researcher interviewed the schools one by one and gave information about the research. An online measurement tool was directed to the teachers who volunteered to participate in the study. The data collection process took 85 days and no teachers were forced to participate in the process, gifts etc. incentives such as.

4. Analysis of Data

SPSS 29 was used in the analysis of the data obtained from the research. In order to determine the tests to be used in this context, the normality test was performed. The normality test results for the scale and its sub-dimensions are presented in Table 3.

Table 3. Normality test results

Dimensions	X	sd	Skewness	Kurtosis
Teacher knowledge level	3.52	.809	.045	-.613
School guidance services	3.59	1.290	-.688	-.651
Environmental and educational regulation	3.56	.973	-.565	-.131
Support training room services	3.69	1.098	-.727	-.307
Scale Total	3.59	.819	-.245	-.684

As it can be seen in Table 3, since the skewness and kurtosis values are between +1 and -1, it provides the assumption of normality (Hair et al., 2013). The data obtained from the research were analyzed with descriptive analysis, T test and one-way analysis of variance (ANOVA test). In the presentation of the findings of the descriptive analysis results, the expressions in each dimension and dimension were interpreted one by one. During the interpretation phase, 1-1.8 very low, 1.81-2.6 low, 2.61-3.4 medium, 3.41-4.2 high, 4.21-5 very high values were taken into account in determining the level

of agreement of the study group. The Cronbach Alpha reliability coefficient for this study was calculated as .856 for the teacher knowledge level dimension, .981 for the school guidance services dimension, .903 for the environmental and educational arrangement dimension, .936 for the support education room services dimension and .956 for the scale total. It can be said that the scale and its sub-dimensions have a high level of reliability (Tezbaşaran, 1997).

FINDINGS

1. Findings Regarding the First Sub-Aim

Within the scope of the research, "What are the qualifications of primary schools for inclusive education practices?" search for an answer to the question. In this context, the descriptive findings obtained from the research are presented in Table 4.

Table 4. Descriptive statistics of competence scale for inclusive education practices of schools

Di- men- sions	Scale Items	Never		Rarely		Sometimes		Most of the time		Always		X	sd
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Teacher knowledge level	Teachers received in-service training on inclusive education.	12	5.4	41	18.6	89	40.3	54	24.4	25	11.3	3.17	1.03
	Teachers have knowledge and skills related to inclusive education.	6	2.7	22	10.0	79	35.7	77	34.8	37	16.7	3.52	.97
	Teachers have knowledge and skills on preventive classroom management.	2	.9	31	14.0	68	30.8	81	36.7	39	17.6	3.56	.96
	Teachers have knowledge and skills on behavior control.	0	0	18	8.1	58	26.2	92	41.6	53	24.0	3.81	.89
School guidance services	The school guidance service cooperates with teachers in inclusive education practices at school.	25	11.3	18	8.1	45	20.4	55	24.9	78	35.3	3.64	1.33
	School guidance service cooperates with relevant persons, institutions and organizations in the execution of educational services for students with special needs.	26	11.8	17	7.7	39	17.6	63	28.5	76	34.4	3.66	1.33
	School guidance service plans family trainings for families of students with special needs.	30	13.6	20	9.0	37	16.7	54	24.4	80	36.2	3.60	1.40
	The school guidance service regularly monitors the education of students with special needs in the support education room.	33	14.9	23	10.4	39	17.6	53	24.0	73	33.0	3.49	1.42
	The school guidance service organizes events such as meetings, conferences and panels for teachers on inclusive education practices.	38	17.2	19	8.6	50	22.6	45	20.4	69	31.2	3.39	1.44
	The school guidance service has knowledge and experience in directing students to be evaluated for special education eligibility to the Guidance Research Center (RAM).	28	12.7	5	2.3	47	21.3	46	20.8	95	43.0	3.79	1.35
	The school guidance service follows the progress of students with special needs who benefit from the support education room service.	28	12.7	22	10.0	47	21.3	50	22.6	74	33.5	3.54	1.37
	The school guidance service is knowledgeable in conducting family guidance services for families of students with special needs.	28	12.7	20	9.0	50	22.6	42	19.0	81	36.7	3.57	1.38
	The school guidance service is knowledgeable in conducting family guidance services for families of students who do not have special needs.	31	14.0	13	5.9	46	20.8	51	23.1	80	36.2	3.61	1.38
	Environmental regulations (access to places such as classroom, playground, gym, etc., ramps, toilets, inscriptions on doors, etc.) are sufficient for inclusive education practices at school.	18	8.1	21	9.5	66	29.9	59	26.7	57	25.8	3.52	1.20
Environmental and educational regulation	Necessary educational arrangements (individualization of instruction, educational material, methods and techniques used, measurement and evaluation, etc.) are sufficient for inclusive education practices at school.	11	5.0	22	10.0	78	35.3	63	28.5	47	21.3	3.51	1.08
	Necessary tools, materials and materials are sufficient for inclusive education practices at school.	18	8.1	28	12.7	71	32.1	76	34.4	28	12.7	3.30	1.10
	The physical environment of the classrooms (rows, heat, light, lighting, etc.) and the safety of other environments in the school are sufficient for all students.	8	3.6	17	7.7	56	25.3	69	31.2	71	32.1	3.80	1.08
	The physical environment at the school (size of classes, student sizes, etc.) is sufficient for students with special needs.	17	7.7	22	10.0	49	22.2	59	26.7	74	33.5	3.68	1.24
	The school has a number of support education rooms where students with special needs can receive education.	43	19.5	23	10.4	55	24.9	39	17.6	61	27.6	3.23	1.45
	Educational services are carried out within the plan and program in the support education room(s) at the school.	18	8.1	14	6.3	46	20.8	65	29.4	78	35.3	3.77	1.22
Support training room services	Physical conditions such as heat, light, width and hygiene of the support training room(s) are sufficient.	28	12.7	10	4.5	44	19.9	57	25.8	82	37.1	3.70	1.34
	Support training room(s) are far from noisy environments.	32	14.5	15	6.8	47	21.3	60	27.1	67	30.3	3.52	1.36
	Instructional objectives for the students who will receive education in the support education room(s) are determined by the IEP development unit.	22	10.0	12	5.4	43	19.5	70	31.7	74	33.5	3.73	1.25
	A sufficient number of teachers are assigned in the support education room(s) according to the educational needs of the students.	22	10.0	9	4.1	39	17.6	56	25.3	95	43.0	3.87	1.28
	All students are encouraged to participate in activities outside the curriculum (cultural, sporting, social, family, etc.).	8	3.6	10	4.5	48	21.7	59	26.7	96	43.4	4.01	1.07

When Table 4 is examined, it is seen that teachers agree at a moderate level in terms of teacher knowledge level, while they agree at a high level in other statements. The general average of the dimension is 3.52 and it is understood that teachers generally agree with the statements in this dimension at a high level. When the statements in the dimension of school guidance services are examined, it is seen that the teachers moderately agree with the statement that the school guidance service organizes activities such as meetings, conferences and panels for teachers on inclusive education practices, while they agree at a high level with the other statements. Its size average is 3.59, which is high. In terms of environmental and educational regulation, "The necessary tools, materials and materials are sufficient for inclusive education practices at school." It is understood that they have moderate level of agreement with the statement, and high level of agreement with the other statements. Its size average is 3.56, which is high. In the dimension of support education room services, they agreed at a low level to the statement of having a number of support education rooms where students with special needs can receive education, at a high level to the other statements. The size average is 3.69, which is high. When the whole scale is examined, the mean of the scale is 3.59, which is high. In line with the views of the working group, the situations where inclusive education practices are at a moderate level, teachers receive in-service training on inclusive education, the school guidance service organizes events such as meetings, conferences and panels for teachers on inclusive education practices, the adequacy of the tools, materials and materials required for inclusive education practices at school and It is in the form of having a number of support education rooms in the school where students with special needs can receive education.

2. Findings Related to the Second Sub-Problem

Within the scope of the research, "Is there a significant difference between the qualifications of primary schools for inclusive education practices and the characteristics of the schools (the location of the school, the socio-economic level of the school, the physical facilities of the school, the status of being a support education class, the status of being a guidance service, informing, collaborating)?" search for an answer to the question. In this context, the ANOVA test findings regarding the school location variable are presented in Table 5.

Table 5. ANOVA test results of the competence scale for inclusive education practices of schools according to the variable of school location

Location of the School		N	X	sd	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean of Squares	F	p	Significant Difference
Teacher knowledge level	Province ^a	161	3.49	.785	Between groups	3.324	2	1.662	2.570	.079	-
	District ^b	33	3.79	.694	Within groups	140.960	218	.647			
	Village ^c	27	3.36	1.017	Total	144.283	220				
School guidance services	Province ^a	161	3.72	1.253	Between groups	21.873	2	10.937	6.924	.001*	a>c b>c
	District ^b	33	3.64	1.191	Within groups	344.343	218	1.580			
	Village ^c	27	2.75	1.354	Total	366.217	220				
Environmental and educational regulation	Province ^a	161	3.60	.974	Between groups	10.902	2	5.451	6.013	.003*	a>c b>c
	District ^b	33	3.82	.840	Within groups	197.610	218	.906			
	Village ^c	27	3.00	.938	Total	208.512	220				
Support training room services	Province ^a	161	3.78	1.078	Between groups	23.174	2	11.587	10.429	.001*	a>c b>c
	District ^b	33	3.93	.846	Within groups	242.200	218	1.111			
	Village ^c	27	2.83	1.132	Total	265.375	220				
Scale Total	Province ^a	161	3.65	.811	Between groups	11.812	2	5.906	9.473	.001*	a>c b>c
	District ^b	33	3.79	.656	Within groups	135.904	218	.623			
	Village ^c	27	2.98	.800	Total	147.715	220				

*p<.05

When the table is examined, there is no significant difference in the dimension of teacher knowledge at the p<.05 significance level in terms of the location of the school. There is a significant difference in the dimensions of school guidance services (p=.001), environmental and educational regulation (p=.003), support education room services (p=.001) and the scale total (p=.001). When the direction of the significant difference is examined, there is a significant difference between the province and the village in favor of the province and between the district and the village in favor of the district in terms of school guidance services, environmental and educational arrangement, support education room services and scale total. In other words, provincial and district schools are at a better level than village schools in terms of all dimensions except teacher knowledge level and their competencies for

inclusive education practices. The ANOVA test findings regarding the socio-economic level variable of the school are presented in Table 6.

Table 6. ANOVA test results of the competence scale for inclusive education practices of schools according to the variable of the socio-economic level of the school

Socio-Economic Level of the School		N	X	sd	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean of Squares	F	p	Significant Difference
Teacher knowledge level	Good ^a	37	3.52	.742	Between groups	1.246	2	.623	.949	.389	-
	Middle ^b	118	3.58	.744	Within groups	143.038	218	.656			
	Low ^c	66	3.40	.947	Total	144.283	220				
School guidance services	Good ^a	37	3.64	1.187	Between groups	11.778	2	5.889	3.622	.028*	b>c
	Middle ^b	118	3.77	1.253	Within groups	354.438	218	1.626			
	Low ^c	66	3.24	1.357	Total	366.217	220				
Environmental and educational regulation	Good ^a	37	3.48	.882	Between groups	9.975	2	4.987	5.476	.005*	b>c
	Middle ^b	118	3.75	.983	Within groups	198.537	218	.911			
	Low ^c	66	3.27	.939	Total	208.512	220				
Support training room services	Good ^a	37	3.56	1.074	Between groups	12.766	2	6.383	5.508	.005*	b>c
	Middle ^b	118	3.91	1.066	Within groups	252.609	218	1.159			
	Low ^c	66	3.37	1.095	Total	265.375	220				
Scale Total	Good ^a	37	3.55	.776	Between groups	7.776	2	3.888	6.057	.003*	b>c
	Middle ^b	118	3.75	.796	Within groups	139.939	218	.642			
	Low ^c	66	3.32	.822	Total	147.715	220				

*p<.05

When Table 6 is examined, there is no significant difference in the dimension of teacher knowledge at p<.05 significance level. There is a significant difference in the dimensions of school guidance services (p=.028), environmental and educational regulation (p=.005), support education room services (p=.005) and the scale total (p=.003). The direction of the significant difference is in favor of the middle socio-economic level between the middle socio-economic level and the low socio-economic level in terms of school guidance services, environmental and educational arrangement, support education room services and scale total. In this context, the fact that the socio-economic level is at a medium level has a positive effect on the competences other than the teacher's knowledge level, since it is at a low level. ANOVA test findings regarding the school's physical facilities variable are presented in Table 7.

Table 7. ANOVA test results of the competence scale for inclusive education practices of schools according to the variable of school's physical facilities

The School's Physical Facilities		N	X	sd	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean of Squares	F	p	Significant Difference
Teacher knowledge level	Sufficient ^a	73	3.65	.755	Between groups	4.067	2	2.033	3.161	.044*	a>c
	Middle ^b	115	3.51	.814	Within groups	140.217	218	.643			
	Insufficient ^c	33	3.23	.859	Total	144.283	220				
School guidance services	Sufficient ^a	73	3.97	1.187	Between groups	16.349	2	8.175	5.094	.007*	a>b a>c
	Middle ^b	115	3.43	1.296	Within groups	349.867	218	1.605			
	Insufficient ^c	33	3.29	1.330	Total	366.217	220				
Environmental and educational regulation	Sufficient ^a	73	4.07	.766	Between groups	45.761	2	22.881	30.648	.001*	a>b a>c b>c
	Middle ^b	115	3.50	.874	Within groups	162.751	218	.747			
	Insufficient ^c	33	2.66	1.019	Total	208.512	220				
Support training room services	Sufficient ^a	73	4.09	.981	Between groups	33.310	2	16.655	15.646	.001*	a>b a>c b>c
	Middle ^b	115	3.67	1.031	Within groups	232.065	218	1.065			
	Insufficient ^c	33	2.88	1.136	Total	265.375	220				
Scale Total	Sufficient ^a	73	3.94	.730	Between groups	20.514	2	10.257	17.579	.001*	a>b a>c b>c
	Middle ^b	115	3.53	.784	Within groups	127.202	218	.583			
	Insufficient ^c	33	3.01	.760	Total						

*p<.05

When the table is examined, the level of teacher knowledge (p=.044), school guidance services (p=.007), environmental and educational arrangement (p=.001), support education room services (p=.001) in terms of physical facilities variable at p<.05 significance level. .001) and scale total (p=.001) there is a significant difference. When the direction of the significant difference is examined, there is a significant difference in favor of sufficient between sufficient and insufficient in the dimension of teacher knowledge level. There is a difference in favor of adequate between adequate, medium and insufficient in the dimension of school guidance services. There is a significant difference between adequate, medium and insufficient in favor of adequate and between moderate and inadequate in favor of moderate in environmental and educational arrangement, support education room services and scale total. In this context, the adequacy of the school's physical facilities positively affects the inclusive

education practices of the schools. T-test findings regarding the variable of being a supportive education class at school are presented in Table 8.

Table 8. T-Test results of the competence scale for inclusive education practices of schools according to the variable of being a support education class at school

Status of being a support training class		N	X	sd	t	p
Teacher knowledge level	Yes	140	3.58	.786	1.626	.053
	No	81	3.40	.840		
School guidance services	Yes	140	3.88	1.189	4.701	.001*
	No	81	3.08	1.303		
Environmental and educational regulation	Yes	140	3.82	.833	5.614	.001*
	No	81	3.11	1.034		
Support training room services	Yes	140	4.17	.776	10.587	.001*
	No	81	2.85	1.071		
Scale Total	Yes	140	3.87	.701	7.384	.001*
	No	81	3.11	.790		

*p<.05

When Table 8 is examined, there is no significant difference in the dimension of teacher knowledge in terms of the variable of being a supportive education class at school at p<.05 significance level. There is a significant difference in the dimensions of school guidance services (p=.001), environmental and educational regulation (p=.001), support education room services (p=.001) and scale total (p=.001). In other words, being a support education class at school positively affects the aforementioned dimensions and the inclusive education proficiency level of the school. Table 9 presents the T-test findings according to the variable of being a school guidance service.

Table 9. T-Test results of the competence scale for inclusive education practices of schools according to the variable of having a counseling service at school

Status of being a Guidance Service		N	X	sd	t	p
Teacher knowledge level	Yes	148	3.51	.789	-.179	.429
	No	73	3.53	.855		
School guidance services	Yes	148	3.97	1.048	6.865	.001*
	No	73	2.82	1.393		
Environmental and educational regulation	Yes	148	3.58	1.024	.492	.312
	No	73	3.52	.865		
Support training room services	Yes	148	3.80	1.074	2.223	.014*
	No	73	3.46	1.116		
Scale Total	Yes	148	3.72	.819	3.374	.001*
	No	73	3.33	.761		

*p<.05

When the table is examined, there is no significant difference between teacher knowledge level and environmental and educational regulation dimensions in terms of the variable of being a guidance service at school at p<.05 significance level. There is a significant difference between the dimensions of school guidance services (p=.001), support education room services (p=.014) and the total scale (p=.001). significant difference is in favor of schools with guidance service at school. In other words, the aforementioned dimensions and the sum of the scales are at a better level in schools with guidance services. Table 10 presents the T-test findings according to the variable of informing activities at school.

Table 10. T-Test results of the competence scale for inclusive education practices of schools according to the variable of providing information activities at school

Information activities at school		N	X	sd	t	p
Teacher knowledge level	Yes	166	3.65	.744	4.480	.001*
	No	55	3.11	.867		
School guidance services	Yes	166	3.91	1.137	7.042	.001*
	No	55	2.63	1.254		
Environmental and educational regulation	Yes	166	3.78	.866	6.383	.001*
	No	55	2.89	.979		
Support training room services	Yes	166	3.96	.963	6.990	.001*
	No	55	2.88	1.086		
Scale Total	Yes	166	3.82	.715	8.578	.001*
	No	55	2.88	.695		

*p<.05

As can be seen in Table 10, according to the information activities at school, teacher knowledge level ($p=.001$), school guidance services ($p=.001$), environmental and educational arrangement ($p=.001$), support at $p<.05$ significance level. There is a significant difference between the dimensions of education room services ($p=.001$) and the total scale. Significant difference is in favor of schools where information activities are carried out. In other words, inclusive education practices in schools that are informed are higher than schools that do not have proficiency levels. Table 11 presents the T-test findings according to the variable of collaboration at school.

Table 11. T-Test results of the competence scale for inclusive education practices of schools according to the variable of collaboration at school

Collaboration		N	X	sd	t	p
Teacher knowledge level	Yes	187	3.56	.789	2.074	.020*
	No	34	3.25	.877		
School guidance services	Yes	187	3.70	1.282	3.205	.001*
	No	34	2.95	1.150		
Environmental and educational regulation	Yes	187	3.70	.903	5.106	.001*
	No	34	2.82	1.020		
Support training room services	Yes	187	3.81	1.043	4.013	.001*
	No	34	3.02	1.163		
Scale Total	Yes	187	3.69	.791	4.691	.001*
	No	34	3.01	.732		

* $p<.05$

When the table is examined, in terms of the variable of collaboration at school, teacher knowledge level at $p<.05$ significance level ($p=.020$), school guidance services ($p=.001$), environmental and educational arrangement ($p=.001$), support education room services dimensions. ($p=.001$) and a significant difference in the total scale. The significant difference is in favor of the collaborating schools. In other words, the inclusive education practices of the cooperated schools are at a better level than the ones without qualifications.

CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

In this study, it is aimed to determine the current situation of primary schools towards inclusive practices with the "Competence Scale for Inclusive Education Practices of Schools" developed by Yazıcıoğlu & Sümer-Dodur (2021), based on the reports of classroom teachers. For this purpose, based on the data obtained from 221 teachers with the scale, descriptive values and relational values showing the situations of various variables against each other were reached.

According to the descriptive findings obtained as a result of the research, the competency of schools towards inclusive practices is generally at a good level. Situations where inclusive applications are at a moderate level; teachers receive in-service training on inclusive education, the school guidance service organizes events such as meetings, conferences and panels for teachers on inclusion practices, the adequacy of the tools, equipment and materials required for inclusion practices in the school, and the availability of resource rooms in the school where students with special needs can receive education.

According to these results, the competency of schools towards inclusive practices seems to be better than that shown in some other relevant research results in the literature. According to Bakkaloglu et al. (2017) with CQMF and Yilmaz (2014) with ICP examined classes, which is an important subsystem of the school, even though they do not have schools. In both studies, it was determined that the quality of preschool inclusive classrooms was low. Carrington et al. (2023) examined the inclusion practices in a secondary school for 1 year with the Index for Inclusion. In this process, they also carried out development and changing activities at the school according to the criteria in the index. As the criteria in the index were implemented, the researchers were able to see that the school's efficacy towards inclusive practices increased in the context of staff-student dialogues, commitment to the school and sense of belonging.

Some striking results of Bakkaloğlu et al.'s (2017) study may explain why the results of this study seem better than the literature. Accordingly, the researchers did not try to determine the qualities of preschool inclusive classrooms with CQMF based solely on teacher reports. In addition, data were collected by independent observers with PhD degrees in the special Education and inclusion field with

the same tool. As a result of the analyzes, the researchers saw that the teachers evaluated their classes as "adequate" in terms of quality. On the other hand, they determined that independent observers described the same classes as "inadequate". Moreover, the difference between the teacher and the independent observers was also found to be significant. At the end of the study, the researchers decided that the quality of preschool inclusive classrooms was low by comparing all the qualitative and quantitative results obtained from all participants. In our study, the fact that the inclusive competencies of the schools were determined only on the basis of teacher reports may explain the fact that the results were better than those stated in the literature. [Bakkaloğlu et al.](#) think that the significant difference between the views of the two groups on the quality of inclusive classes in their research is due to the fact that independent observers may have more in-depth knowledge of the issues related to qualified inclusive practices. In this context, when evaluating the results of our research, it should be considered that the data were obtained only from teacher reports. In further research, the sub-dimensions of the scale used in this research can be made observable while determining the competencies of schools for integrating practices. In this way, observations can be made by independent experts who have in-depth knowledge and experience of inclusive practices in schools. In addition, with the scale we use, the competency of schools for inclusive practices can be demonstrated based on more evidence by making use of the reports of other stakeholders (families, administrators, counselors, etc.).

Similar to the results of this research, a study showing that schools have a good level of competence in inclusive practices was conducted by [Günlü & Özgür-Yılmaz \(2022\)](#). With KIDO, the researchers evaluated the competency of schools for inclusion according to more limited criteria (only in terms of instructional arrangements and physical arrangements) than in this study. According to the statements of teachers working in various school types and grade levels from different branches, instructional and physical arrangements are highly included in classroom practices in schools. [Günlü and Özgür-Yılmaz](#) also reached these results, which were obtained in parallel with our research, based on teacher reports, as in this study. It can be said that this result can be added as a proof to the literature ([Akgün et al., 2011](#); [Bakkaloğlu et al., 2017](#); [Sucuoğlu et al., 2017](#)), which states that teachers tend to evaluate their own practices more positively.

A large number of research results are encountered in the literature regarding the situations in which inclusive practices in schools are reported to be moderate by the teachers above. Regarding *teachers' in-service training on inclusive education*; it is reported that teachers need in-service training, training is generally based on theoretical knowledge transfer, and teachers have difficulties in reflecting the knowledge they have learned in these trainings to their practices (e.g. [Babaoğlu & Yılmaz, 2010](#); [Ergin et al., 2012](#); [Srivastava et al., 2015](#) etc.). About *the school guidance service's organizing activities such as meetings, conferences and panels for teachers on inclusion practices*; counselors who provide these services have difficulties in providing guidance services because their knowledge and experience on inclusive practices are limited, and the guidance service cannot work actively enough (e.g. [Akalın, 2014](#); [Hanchon & Fernald, 2013](#); [Saraç & Çolak, 2012](#) etc.). Regarding *the adequacy of the tools, materials and materials required for inclusion practices at school*; It is mentioned that there are not enough tools and materials in schools ([Avramidis et al., 2000](#); [Koçyiğit, 2015](#)), and that missing materials are requested from families ([Ağgül-Yalçın & Yalçın, 2018](#)). Finally, about *the availability of support education rooms in the school where students with special needs can receive education*; there are results such as support services are not provided adequately ([Akay et al., 2014](#)), the number of resource rooms is gradually decreasing ([Slobodzian, 2009](#)) or the physical conditions and the qualifications of assigned teachers are limited even though resource rooms become widespread ([Talas et al., 2016](#)).

Within the scope of the research, the findings obtained as a result of the analyzes made to determine whether there is a significant difference in terms of primary schools' competency in inclusive practices and various characteristics of these schools are given below.

The inclusion qualifications of village schools are significantly lower than those of district schools, and those of district schools are significantly lower than those of provincial schools. More adequate inclusive practices are carried out in middle socio-economic level schools compared to low socio-economic level schools. As the physical facilities of the school increase, inclusive practice competencies increase. Having a resource and school guidance level at school positively affects inclusive practice competencies. Inclusion competency levels of the schools with which information activities and cooperated are significantly higher than those that do not. Teacher knowledge level is affected by the

physical facilities of the school, the information activities at the school and the collaboration in the school.

All these results coincide with a significant majority of the basic criteria that schools must meet in the literature for the "inclusive turn" of schools expressed by [Ainscow \(2020\)](#). Accordingly, collaboration in schools is underlined, especially in the "school development" and "education departments" components of the framework formulated by [Ainscow \(2020\)](#) to promote inclusiveness and equality in schools. [Kinsella \(2020\)](#) emphasizes the need to have physical accessibility, to accustom school personnel to collaborative thinking, to provide adequate counseling services, to inform teachers for organizing inclusive schools. Similarly, [Kayahan-Yuksel & Polat \(2022\)](#) emphasizes the importance of the physical qualities of schools and collaboration in their work. [Villa & Thousand \(2005\)](#) also draws attention to the importance of collaboration for creating an inclusive schools. On the other hand, [Thomas \(1997\)](#), reports that inclusion works in schools that are well-financed.

While evaluating the results of our research, it should be remembered that the data were obtained from a single province, with a single tool, and only based on the notifications of primary school teachers. In future research, it is possible to work with classroom teachers from different provinces, different school types and grade levels. Data can be collected from other branches or from different sources such as families, counselors, administrators, and students. In the data collection process, both qualitative and quantitative data diversity can be achieved with more than one tool. In this way, clearer evidence for the competency of inclusive practices in schools can be obtained through multidimensional assessments. On the other hand, researchers can focus on the variables determined to positively affect the efficacy of inclusive practices in schools in this study. Researchers can design and implement programs that include these features and examine the results of their implementation. It is hoped that the research results will contribute to the work of policy makers and all other relevant practitioners who are responsible for the planning and execution of effective integration practices.

Sınıf Öğretmenlerinin Penceresinden İlkokulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilikleri

Dr. Öğr. Üyesi Fadime İşcen Karasu
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-3703-3343
fiscen@cumhuriyet.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Didem Kayahan Yüksel
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-0184-6070
didemkayahan@cumhuriyet.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı ilkokulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliklerinin sınıf öğretmenleri bakış açısı ile incelenmesidir. Araştırma nicel tarama deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesinde bulunan Sivas ilindeki ilkokullarda görev yapmakta olan 221 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Yazıcıoğlu ve Sümer-Dodur (2021) tarafından geliştirilen "Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek; öğretmen bilgi düzeyi, okul rehberlik hizmetleri, çevresel eğitsel düzenleme ve destek eğitim odası hizmetleri şeklindeki dört boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. Araştırma verileri ilgili izinlerin alınmasının ardından araştırmacılar tarafından okul idareleri ile tek tek görüşülüp araştırma hakkında bilgi verilerek gönüllü katılımcıların seçimi yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere online ortamda veri toplama aracı gönderilmiştir. Veri toplama süreci 85 gün sürmüştür. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS-29 kullanılmış olup, betimsel istatistik, T-testi ve ANOVA testi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterlilikler köy okullarında il ve ilçe okullarına göre daha düşük düzeydedir. Düşük sosyo-ekonomik düzey ile orta sosyo-ekonomik düzey arasında orta düzey lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ayrıca okulların fiziksel yeterlilikleri ile bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterlilikleri arasında paralellik bulunmaktadır. Okullarda destek eğitim sınıfı ve rehberlik servisinin olması ile bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterlilikleri arasında pozitif yönde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okullarda bilgilendirme faaliyetlerinin yapılması ve işbirliğinin sağlanması durumunda da benzer şekilde bir ilişki bulunmaktadır. Bu bağlamda özellikle kırsal bölgelerde bulunan okullardan başlanarak fiziksel imkânların iyileştirilmesi, okullarda ayrı destek eğitim odalarının ve rehberlik servislerinin kurulması politika yapıcılara önerilmektedir. Ayrıca okullarda var olan işbirliği ve bilgilendirmelerin artırılması amacıyla öğretim programları geliştirilebilir. Araştırmacılar, işbirliği ve bilgilendirmelerin bütünleştirme uygulamalarının başarısına etkisini inceleyen araştırmalar tasarlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Kapsayıcılık, Kapsayıcı eğitim uygulamaları, İlkokul, Sınıf öğretmeni.



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 377-394

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-09-04
Kabul: 2023-10-02

Önerilen Atıf

İşcen-Karasu, F. ve Kayahan-Yüksel, D. (2023). Sınıf öğretmenlerinin penceresinden ilkokulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterlilikleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 377-394. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1355008>

Genişletilmiş Özet

Problem: Eğitim çocuğun, bireyselini de dikkate alındığı bir ortamda, çeşitli yöntemlerle toplum ve dünyayla uyumlandırıldığı süreçtir. Bu süreç anaokulundan başlayıp doktora kadar uzanan öğretimsel faaliyetlerle gerçekleşir ve okullar aslında çocukların gelecekte içinde yaşayacakları ortamların prova yerleridir. Bu yüzden okulda çocuklar arasında sağlanacak uyum önemlidir (Toprakçı, 2017). Bu önem, eğitimi insan haklarının temel ve ayrılmaz bir parçası yaparak hiçbir öğrencinin cinsiyet, dil, yetersizlik vb. gibi herhangi bir nedenden eğitimin kapsamının dışında bırakılamaması gerektiğini hatırlatmaktadır. Kapsayıcı eğitim, özel gereksinimleri olan ve olmayan tüm öğrencilerin, fiziki ve sosyal çevrelerinden ayrıştırılmadan, eğitim hak ve olanaklarından gereksinimleri doğrultusunda en üst düzeyde yararlanabilmelerini amaçlar. Kapsayıcı eğitim uygulamaları, tüm öğrencilerin eğitsel kaynaklara aktif ve eşit ölçüde erişim ve ulaşımını sağlayacak düzenlemeleri içerir. Kapsayıcı eğitim ortamlarında çeşitlilik memnuniyetle karşılanır. Her öğrencinin getirdiği benzersiz katkıya değer verilir (Ainscow, 2020; İşcen-Karasu, 2021; İşcen-Karasu, 2022; Nutbrown ve ark., 2013; Open Society Foundations, 2019; UNESCO, 2017; Yılmaz-Atman, 2022).

Dünyada ve Türkiye’de yasal gerekçelerle her geçen gün artan sayıda özel gereksinimli öğrenci genel eğitim ortamlarındadır. Başarıyla uygulandığında, yalnızca özel gereksinimli öğrenciler değil aynı ortamda yer alan tüm paydaşlar, kapsayıcı eğitimden olumlu çıktılar elde edebilmektedir (Hehir ve ark., 2016; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Amaçlı ve programlı olarak formal eğitim etkinliklerinin yürütüldüğü ilk akla gelen örgün eğitim ortamları okullardır (Demirel ve Kaya, 2018). Eğitim sisteminde bütünleştirmenin kabul görmesiyle, herkes için bütünleştirici/kapsayıcı eğitimden beklenen yararın elde edebilmesi adına, okulların rol ve sorumlulukları değişmektedir (Yazıcıoğlu ve Sümer-Dodur, 2021).

Bütünleştirme yolunda ilerleyebilmeleri için okulların öncelikle politika bağlamında kapsayıcılığı bir ilke olarak benimsemeleri gerekmektedir. Bu bağlamda toplumun tüm bireylerini paydaş olarak görmeleri, herkes için sıcak ve destekleyici olmaları beklenmektedir. Uygulamalar bağlamında ise kapsayıcılığa destek ya da engel olan etmenleri belirleyerek elde edilen kanıtları kullanmaları, tüm öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesi ve desteklenmesi için çeşitli stratejiler geliştirmeleri, okul içinden okul kapsamının dışına ve mikro düzeyden makro düzeye tüm paydaşlarla bir işbirliği kültürü oluşturmaları beklenmektedir (Ainscow, 2020; Thomas, 1997; Villa ve Thousand, 2005). Tüm bilgiler özetle okulların, daha önce genel eğitimden dışlanmış grupların, özellikle de engelli öğrencilerin eğitimi konusunda giderek daha fazla sorumluluk alması ve onları mahalle okullarında uygun destekle eğitirken, aynı zamanda okul politikalarında, uygulamalarında ve müfredatlarında gerekli değişiklikleri yapması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Kinsella, 2020).

Alanyazında birden fazla parametreye göre okulların bütünleştirme uygulamalarını değerlendirmeye yönelik geliştirilmiş ölçme araçları kullanılarak yürütülen araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin Carrington ve ark. (2023), Booth ve Ainscow (2011) tarafından geliştirilen “Index for Inclusion” ile bir yıl boyunca bir ortaokulda incelemelerde, geliştirme ve değişim için çalışmalarda bulunmuşlardır. Sonuçlar indeksin aşamaları okulda hayata geçirildikçe personel ve öğrenci diyaloglarının geliştiğini, okula bağlılık ve aidiyet duyusunun arttığını göstermiştir. Loreman (2013) ile Kyriazopoulou ve Weber (2009) araştırma alanyazınına göre kapsayıcı eğitim ve kapsayıcı okullar niteliklerini belirlemek üzere girdi-süreç-çıktı değerlendirme mantığına dayalı araçlar geliştirmişlerdir. Çeşitli araştırmalarda bu araçlarla literatür bağlamında okullarda bütünleştirme uygulamalarının yeterlikleri vb. değerlendirilmiştir (örneğin, Hosshan ve ark., 2020; Van Miegheem ve ark., 2020). Türkiye’de de sınırlı da olsa böyle araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin Yılmaz (2014), Soukakou (2012) tarafından geliştirilen “Inclusive Classroom Profile - (ICP)” ile okulların temel alt sistemlerinden biri olan sınıf ortamlarının kalitesini okul öncesi düzeyde değerlendirmeye odaklanmıştır. Araştırmacı okul öncesi sınıflarının yetersiz-sınırlı kategorisinde konumlandığını bulmuştur. Benzer şekilde Bakkaloğlu ve ark. da (2017), Sandall ve Schwartz (2008) tarafından geliştirilen “The Classroom Quality Measurement Form - (CQMF)” ile okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini öğretmenler ve bağımsız gözlemciler penceresinden değerlendirmişlerdir. Sonuçlar sınıfların niteliğinin düşük olduğunu göstermiştir. Günlü ve Özgür-Yılmaz (2022), Kargın ve ark. (2010) tarafından geliştirilen “Inclusion Regulations Scale - (KIDO)” farklı branşlardan çeşitli okul türleri ve sınıf düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin gözünden okullardaki bütünleştirme uygulamalarına yönelik durumlarını belirlemişlerdir. Sonuçlar okullarda sınıf içi uygulamalarda öğretimsel ve fiziksel düzenlemelere yüksek oranda yer verildiğini göstermiştir.

Bu araştırmada Yazıcıoğlu ve Sümer-Dodur, (2021) tarafından geliştirilen "Competence Scale for Inclusive Education Practices of Schools" ile sınıf öğretmenlerinin penceresinden ilkokulların mevcut durumunun belirlenmesi hedeflenmiştir. Yazıcıoğlu ve Sümer-Dodur, ölçeğin uluslararası düzeyde belirtilen çoğu kriteri geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçümlendiğini göstermişlerdir. Ülkemizde ilkokul öğretmenleriyle yapılan önceki araştırmalara göre daha geniş bir yelpazede değerlendirmeye izin vermesi sebebiyle araştırmamızın sonuçlarının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Türkiye'de bütünleştirme yoluyla eğitime devam eden öğrencilerin yaklaşık %35'i ilkokul düzeyinde eğitim almaktadırlar (Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim, 2021/22). Bu okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde sorumluluğu en çok olan sınıf öğretmenlerinin bildirimlerinden yola çıkarak değerlendirmeler yapmak daha fazla bilgiye ulaşmaya yardımcı olacaktır. Araştırma sonucunda elde edilecek kanıtlar okullarda bütünleştirmenin niteliğini artırmayı hedefleyen araştırmalara ve uygulamalara yol göstereceği umut edilmektedir.

Yöntem: Bu araştırma tarama deseninde nicel bir araştırmadır. Betimsel bir yaklaşımla ele alınan araştırmada tekil tarama ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu İç Anadolu bölgesinde bulunan bir ilin merkez, ilçe ve köy okullarında görev yapmakta olan 221 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama amacıyla bilgi formu ve "Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler ile görev yapılan okula ilişkin betimsel bilgilerle ilgili soruları içermektedir. Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik Ölçeği ise Yazıcıoğlu ve Sümer-Dodur (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte "öğretmen bilgi düzeyi, okul rehberlik hizmetleri, çevresel eğitsel düzenleme ve destek eğitim odası hizmetleri" şeklinde adlandırılan dört boyut ve 25 madde bulunmaktadır.

Veri toplama sürecinde gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından tek tek okullar ile görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere online ortamda hazırlanmış olan ölçme aracı yönlendirilmiştir. Veri toplama süreci 85 gün sürmüş olup süreçte katılımlar için hiçbir öğretmen zorlanmamış, hediye vb. gibi teşvik edici unsurlar verilmemiştir. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz, T testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA testi) ile analiz edilmiştir.

Bulgular: Elde edilen bulgulara göre okulların bütünleştirme uygulamaları yeterlilikleri iyi düzeydedir. Bütünleştirme uygulamalarının orta düzeyde kaldığı durumlar; öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konulu hizmetiçi eğitim alması, okul rehberlik servisinin kaynaştırma uygulamaları konusunda öğretmenlere yönelik toplantı, konferans ve panel gibi etkinlikler düzenlemesi, okulda kaynaştırma uygulamaları için gerekli araç, gereç ve materyalin yeterliliği ve okulda özel gereksinimli öğrencilerin eğitim alabileceği sayıda destek eğitim odasının bulunması şeklindedir.

Köy okullarının bütünleştirme yeterlilikleri il ve ilçe okullarından anlamlı düzeyde düşük seviyededir. Düşük sosyo-ekonomik düzey ile orta sosyo-ekonomik düzey okullar arasında orta düzey okullar lehine anlamlı farklılık vardır. Bir başka ifadeyle orta sosyo-ekonomik düzey okullarda düşük sosyo-ekonomik düzeye göre daha yeterli bütünleştirme uygulamaları yapılmaktadır. Okulun fiziksel imkanları arttıkça bütünleştirme uygulama yeterlilikleri artmaktadır. Okulda destek eğitim sınıfı ve okul rehberlik seviyesi olma durumu bütünleştirme uygulama yeterliliklerini olumlu yönde etkilemektedir. Bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşması için sürekli bilgilendirme faaliyetlerinin ve tüm ilgililer arasında işbirliğinin sağlanması bir gerekliliktir. Bilgilendirme faaliyetleri ve işbirliği yapılan okulların bütünleştirme yeterlilik düzeyleri yapılmayanlardan anlamlı derecede yüksektir. Öğretmenler bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşmasında anahtar roldedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen bilgi düzeyi okulun konumu, sosyo-ekonomik durumu, okulda destek eğitim odası ve rehberlik servisi bulunmasından etkilenmezken okulun fiziksel imkanlarının yeterli olması, okulda bilgilendirme faaliyetlerinin yapılması ve okulda işbirliği yapılması durumlarından etkilenmektedir.

Öneriler: Araştırma sonuçları değerlendirilirken verilerin tek bir ilden, tek bir araçla ve yalnızca ilkokullardan sınıf öğretmenlerinin bildirimlerinden hareketle elde edildiği sınırlılığı hatırlanmalıdır. Gelecek araştırmalarda farklı illerden, farklı okul türleri ve sınıf düzeylerinden sınıf öğretmenleriyle çalışılabilir. Diğer branşlardan ya da aileler, rehber öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler gibi farklı kaynaklardan veriler toplanabilir. Veri toplama sürecinde birden fazla araçla hem nitel hem nicel veri

çeşitliliği sağlanabilir. Bu şekilde çok boyutlu değerlendirmeler yoluyla okullarda bütünleştirme uygulamalarının yeterliliklerine yönelik daha net bir kanıtlar elde edilebilir. Diğer taraftan araştırmacılar, bu araştırmada okullarda bütünleştirme uygulamalarının yeterliliklerini olumlu yönde etkilediği belirlenen değişkenlere de (fiziki erişebilirlik, rehberlik hizmetleri, hizmet içi eğitim, işbirliği gibi) odaklanabilir. Araştırmacılar bu özellikleri içeren programlar tasarlayabilir, uygulayabilir ve uygulama sonuçlarını inceleyebilirler. Araştırma sonuçlarının etkili bütünleştirme uygulamalarının planlanması ve yürütülmesinde sorumluluğu olan politika yapıcılardan diğer ilgili tüm uygulamacılara kadar çalışmalarına katkı sunması umut edilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K., & Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: Focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 106-121. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.964580>
- Ağgöl Yalçın, F., & Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği [Preschool teachers' views of preschool educational problems: Agri city sample]. *İlköğretim Online*, 17(1). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413784>
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri [Needs of preschool counselors about inclusive practices]. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 115-142.
- Akalın, S., Demir, S., Sucuoğlu, B., Bakkaloglu, H., & İçen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akay, E., Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri [The problems and solution efforts of the resource room application designed for the mainstreamed primary school aged hearing impaired students]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 43-68.
- Akgün, E., Yazar, M., & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi [The evaluation of classroom management strategies of preschool teachers in classroom activities]. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Babaoğlu, E. & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri [Classroom teachers' competencies in inclusive education]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354
- Bakkaloğlu, H., Altındağ-Kumaş, Ö., & Aykaç, P. N. (2017). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini öğretmenler ve bağımsız gözlemciler nasıl değerlendiriyorlar? [How do teachers and independent observers assess the quality of inclusive preschool classrooms?]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 229-249. <https://doi.org/10.17679/inuefd.303060>
- Booth, T., and M. Ainscow (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brown, S. E., & Guralnick, M. J. (2012). International Human Rights to early intervention for infants and young children with disabilities. *Infants & Young Children*, 25(4), 270-285. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e318268fa49>
- Carrington, S. B., Sagers, B. R., Shochet, I. M., Orr, J. A., Wurfl, A. M., Vanelli, J., & Nickerson, J. (2023). Researching a whole school approach to school connectedness. *International Journal of Inclusive Education*, 27(7), 785-802. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1878298>
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British educational research journal*, 25(2), 157-177.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* [Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches]. (Trans. Ed. S. B. Demir). Eğiten Publishing.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2018). *Eğitime giriş* [Introduction to education]. Pegem Akademi.
- Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M.D. & Köselioğlu, Y.S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars ili örneği) [The evaluation of manners and point of views related to mainstreaming education having responsibilities of students who are in needs of special education for primary education (Example of Kars)]. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 27-44. <https://doi.org/10.9775/kausbed.2014.003>
- Graham, L. J., & Spandagou, I. (2011). From vision to reality: Views of primary school principals on inclusive

- education in New South Wales, Australia. *Disability & Society*, 26(2), 223-237.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2011.544062>
- Günlü, Y., & Özgür-Yılmaz, Ç. (2022). Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [Determining the views of teachers who have special needs students in their classrooms on inclusion]. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 284-297.
<https://doi.org/10.48174/buaad.52.12>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Hanchon, T. A., & Fernald, L. N. (2013). The provision of counseling services among school psychologists: An exploration of training, current practices, and perceptions. *Psychology in the Schools*, 50(7), 651-671.
<https://doi.org/10.1002/pits.21700>
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A summary of the evidence on inclusive education. *Abt Associates*.
- Hosshan, H., Stancliffe, R. J., Villeneuve, M., & Bonati, M. L. (2020). Inclusive schooling in Southeast Asian countries: A scoping review of the literature. *Asia Pacific Education Review*, 21(1), 99-119.
<https://doi.org/10.1007/s12564-019-09613-0>
- İşcen-Karasu, F. (2021). Bütünleştirme yoluyla eğitim [Inclusive education]. D. Kayahan-Yüksel ve F. İşcen-Karasu (Ed.). *Etkinlik örnekleriyle özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimi [Education of students with special learning difficulties with examples of activities]*. Eğiten Kitap.
- İşcen-Karasu, F. (2022). Erken çocukluk eğitiminde eşitlik ve kapsayıcılık politikaları [Equality and inclusion policies in early childhood education]. H. Kahraman ve N. Atış-Akyol (Ed.). *Erken çocukluk eğitimi politikaları [Early childhood education policies]*. Nobel.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]*. Nobel Publishing.
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında özel eğitim [Special education in the 80th anniversary of the Republic of Turkey]. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı160.
https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/kargin.htm
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. [Opinions of the general education teachers on the adaptations for students with special needs in general education classrooms]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 2431-2464.
- Kayahan- Yüksel, D. & Polat, K. (2022). Evaluation of the national education council decisions in line with the components of inclusive education: From 1939 to 2021. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(3), 2400-2422.
- Kinsella, W. (2020). Organising inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1340-1356.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1516820>
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri [The opinions of teachers-counselors and parents about the application of integration in kindergartens]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Kyriazopoulou, M., & Weber, H. (Eds.). (2009). *Development of a set of indicators-for inclusive education in Europe*. European agency for development in special needs education.
- Loreman, T. (2013). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 459-483. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.788223>
- McGregor, G., & Vogelsberg, R. T. (1998). Inclusive schooling practices: Pedagogical and research foundations. A synthesis of the literature that informs best practices about inclusive schooling.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F., & Algozzine, B. (2014). What are effective inclusive schools and why are they important. *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice*, 3, 3-16.
- MoNE – Turkish Republic of Ministry of National Education (2017). 19.09.2017 tarihli ve 28 sayılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi [Circular of Education Practices through Inclusion/Integration dated 19.09.2017 and numbered 28]. Erişim Adresi:https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf
- MoNE – Turkish Republic of Ministry of National Education (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation]. 07.07.2018 tarihli ve 30471 sayılı Resmi Gazete. Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2021-2022 (National Education Statistics: Formal Education 2021-2022). Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.p
- Nutbrown, C., Clough, P., & Atherton, F. (2013). *Inclusion in the early years*. (Second edition). SAGE
- Open Society Foundations (2019). The value of inclusive education. Erişim adresi: <https://www.opensocietyfoundations.org/explainers/value-inclusive-education>

- Öncül, N., & Batu, E. S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri [the opinions of regular education students' mothers in a primary school toward inclusion]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02), 37-54.
- Sandall, S., & Schwartz, S. I. (2013). *Özel gereksinimli okul öncesi çocukların öğretiminde temel yapı taşları* (2. baskı). (H. Bakkaloğlu, Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2008).
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri [Elementary school teachers' views and Suggestions regarding the problems encountered in the process of inclusive Applications]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1).
- Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M., & Hessels, M. G. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning disabilities: A Contemporary Journal*, 13(2), 237-254.
- Slobodzian, J. T. (2009). The devil is in the details: Issues of exclusion in an inclusive educational environment. *Ethnography and Education*, 4(2), 181-195. <https://doi.org/10.1080/17457820902972804>
- Soukaku, E. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 478-488.
- Srivastava, M., de Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2015). Know how to teach me... Evaluating the effects of an in-service training program for regular school teachers toward inclusive education. *International Journal of school & educational psychology*, 3(4), 219-230. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1064841>
- Sucuoğlu, N. B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler* [Inclusion practices in primary education: Approaches, methods, techniques.]. Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, N. B., Bayraklı, H., Karasu, F. I., & Demir, Ş. (2017). The preschool classroom management and inclusion in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 9(2), 66-80. <https://doi.org/10.20489/intjecse.341324>
- Talas, S., Kaya, F., & Yıldırım, N. (2016). Destek eğitim odaları ve öğretmenler üzerine betimsel bir çalışma: Tokat ili örneği [a descriptive study on resource room and teachers: Tokat sample]. *Journal of European Education*, 6(3), 31-42. <https://doi.org/10.18656/jee.15436>
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu* [Likert type scale development guide]. Turkish Psychological Association Publications.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* (3.Baskı) Pegem Yayıncılık
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British journal of special education*, 24(3), 103-107.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Villa, R. A., & Thousand, J. S. (Eds.). (2005). *Creating an inclusive school*. ASCD.
- Vlachou, A., Karadimou, S., & Koutsogeorgou, E. (2016). Exploring the views and beliefs of parents of typically developing children about inclusion and inclusive education. *Educational Research*, 58(4), 384-399.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri [The history of inclusive education and inclusive models which practiced in Turkey]. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yazıcıoğlu, T., & Sümer-Dodur, H. M. (2021). Okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterlilik ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 847-870. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.741524>
- Yılmaz-Atman, B. (2022). Kapsayıcı eğitim [Inclusive education]. H. Bakkaloğlu, S. Çelik, G. Tomris (Ed.). *Araştırmadan uygulamaya erken çocukluk özel eğitimi el kitabı* [Early childhood special education handbook from research to practice]. Vize Akademik
- Yılmaz, B. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin değerlendirilmesi* [Evaluating preschool inclusive classrooms' quality in Turkey] [Unpublished master's thesis]. Gazi University.
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilköğretim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri [Opinions of primary school teachers about individualized education programme, legal regulation and inclusion implementation]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 247-268. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.266140>
- Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 163-178. <https://doi.org/10.1177/0888406417692969>

Using Digital Tools in Turkish Course: Experiences of Prospective Primary School Teachers in Preparing Activities

Assist. Prof. Dr. Mehmet Aşıkcan
Necmettin Erbakan University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-8347-0811
masikcan@erbakan.edu.tr

Abstract

The purpose of this study is to investigate the digital activities prepared by prospective primary school teachers for a Turkish course and the processes involved in organizing activities. The research used a case study design, with data collected through semi-structured interviews and document analysis. The study group comprised 24 final year prospective primary school teachers selected from the Department of Primary School Education at a university in Konya-Turkey, who were eligible for criterion sampling. They were tasked with designing activities using digital tools for their respective learning domains (listening, speaking, reading and writing) and grade levels (second, third and fourth). Accordingly, each grade level is associated with eight potential prospective teachers, and each learning domain is associated with six potential prospective teachers. The prospective teachers described their experiences in preparing activities using digital tools through a semi-structured interview form, which was also shared with the students online. The researcher actively followed the form during this process and immediately intervened in cases that were not understood or needed clarification. The semi-structured interview form comprises four questions. Data analysis was conducted using content analysis. To ensure the research's validity and reliability, various approaches specific to qualitative research were used in terms of internal and external validity, internal and external reliability, credibility, confirmability, transferability, and consistency. According to the findings, prospective primary school teachers benefited from different digital tools, designed original activities, and considered the suitability of the activities to the curriculum and the level of the students. Nevertheless, some prospective teachers struggled with technical issues, content development, and the selection of suitable tools. Prospective teachers recommended using more digital tools in class and having access to paid tools. Lastly, although the prospective teachers believed that their undergraduate education and individual skills were generally sufficient for technology integration, they stressed the importance of hands-on experience. At the conclusion of the study, recommendations aligned with the research findings are provided.

Keywords: Digital tools, Digital literacy, Preparing activity, Prospective primary school teachers, Turkish course



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 395-420

Research Article

Received: 2023-09-07
Accepted: 2023-10-03

Suggested Citation

Aşıkcan, M. (2023). Using digital tools in turkish course: Experiences of prospective primary school teachers in preparing activities, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 395-420. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1356773>

INTRODUCTION

Rapid developments in information and communication technologies have significantly impacted education and training processes (Kong, 2014; Shelton, 2017; Toprakçı, 2006). The increasing digitalization of teaching and learning dynamics necessitates the use of digital tools (Voogt et al., 2013), which have facilitated rapid advancements in the field. Especially amid the COVID-19 pandemic, digital tools have gained even greater importance and efficacy in distance education (Daniel, 2020; Toprakçı et al., 2021; Wang et al., 2020). The rise of Web 2.0 and social media platforms has revolutionized how people access and engage with information (Greenhow et al., 2009), giving birth to a new cohort of students called “digital natives” (Prensky, 2001). For individuals born into the digital age, technology has become a fundamental aspect of daily life. From this perspective, proficiency with digital tools and mediums has become a crucial competency in 21st-century education (Ng, 2012).

Digital literacy involves not only the aptitude to operate technological devices but also the competence to efficiently investigate, assess, generate, and distribute information through these platforms and tools (Bawden, 2008; Gilster & Gilster, 1997). Moreover, digital literacy comprises several dimensions, including critical thinking and ethical considerations (Hobbs, 2010; Jenkins, 2009). This proficiency also necessitates a skeptical mindset toward technology (Martin & Grudziecki, 2006). In summary, digital literacy includes a range of cognitive, affective, and psychomotor skills and attitudes that involve accessing and evaluating online information, creating digital content, communicating, collaborating, problem-solving, and innovative thinking (Ferrari, 2012; Lankshear & Knobel, 2011). It is crucial to teach digital literacy skills to individuals from a young age. In this regard, educators have the responsibility to equip students with fundamental skills.

Digital literacy is crucial for effective teacher profiles in the modern era. Studies indicate that teachers with superior digital literacy levels are more adept at incorporating technology into their courses (Hsu, 2016; Tondeur et al., 2017; Instefjord & Munthe, 2017). Furthermore, research has found a positive correlation between digital literacy abilities and teachers’ pedagogical activities during courses (Mouza et al., 2014). In this regard, teachers’ competencies in digital literacy can directly enhance students’ academic accomplishment (Scherer et al., 2019). However, for various reasons, teachers do not sufficiently integrate educational technologies into their lessons and instead rely on traditional teaching methods (Karadeniz & Vatanartiran, 2015; Uluyol & Eryilmaz, 2015). However, today’s educational approach requires teachers to integrate technology with content knowledge and pedagogical skills to create interactive learning environments (Kabakçı Yurdakul et al., 2012; Tondeur et al., 2017). Therefore, it is crucial to emphasize digital literacy and technology integration skills in both pre-service and in-service teacher training.

Teachers acquiring the competencies necessary to use digital tools during their undergraduate education will greatly benefit their professional lives. It is essential that they have the skills to use these tools effectively. During the pre-service period, prospective teachers should first gain a background in recognizing digital tools (Kay, 2006; Tondeur et al., 2017). In the following courses, students will learn how to use different educational technologies and digital tools and gain experience in integrating them into course activities. Furthermore, integrating educational technologies into courses helps prospective teachers develop pedagogical approaches that are suitable for diverse learning styles and needs (Hechter & Vermette, 2014; Pamuk et al., 2015). In this context, inadequate preparation of prospective teachers may lead them to experience difficulties with technology integration in the early years of their careers. Therefore, introducing practical training on digital tools and educational technologies in undergraduate education can improve the future teaching practice of prospective teachers.

The Department of Primary School Education for undergraduate programs training primary school teachers should focus on the use of digital tools and the incorporation of educational technologies into courses. It is necessary to recognize that children today are deeply intertwined with technology and the internet from a very young age (Holloway et al., 2013). Research indicates that a significant number of elementary school students frequently use smartphones, tablets, and the internet (Livingstone et al., 2015; Mascheroni & Ólafsson, 2016; Radesky, et al., 2020). To provide a more purposeful educational encounter for this cohort, educators must grasp how to use these digital platforms that are already common among students and merge their existing digital interactions with learning (Guernsey et al.,

2012; Livingstone, 2009). Therefore, it is important for prospective primary teachers to acquire technology integration skills in education by considering the digital profile of students (OECD, 2015). To this end, students should be given the chance to personally use and learn how to operate technology during their university education.

The acquisition and development of fundamental literacy skills among primary school students is facilitated through the Turkish course. Prospective primary school teachers enroll in courses such as Reading and Writing Instruction and Turkish Language Instruction. In these courses, candidates are expected to obtain diverse information about listening, speaking, reading, and writing learning areas, and perform various practices aligned with the primary school Turkish program. According to Belet Boyacı and Güner Özer (2019), information, media and technology literacy skills are emphasized in the objectives of 2005, 2015, 2017 and 2018 Turkish language programs. The significance of these skills has increased in direct correlation with the expanding scope and content of information, media, communication, and technology concepts. Especially when considering information, media, and technology literacy, this emphasis on skills underscores their essential importance. In this context, digital competence is seen as one of the fundamental skills in the Turkish curriculum (Yamaç, 2018). This is due to the fact that the use of technological tools in language teaching can increase student motivation, sustain attention, and help improve language skills (Mothibi, 2015). Especially, the use of multimedia and interactive content can enrich and deepen the language learning process (Sauro, 2005). This customized approach enables learners to develop their language abilities in a way that caters to their specific needs and preferences (Lai & Gu, 2011; Warschauer, 2006). Consequently, the capability of prospective teachers in designing activities related to this aspect, which is emphasized in the Turkish primary school curriculum, becomes crucial at this stage. For in a study by O'Neal et al. (2017) on primary school teachers' beliefs about the role of technology in teaching and learning, it was concluded that teachers valued the use of technology in teaching and learning but needed more guidance. Anderson et al. (2001) and Hattie and Timperley (2007) suggest that the quality and applicability of activities heavily influence teachers' ability to make learning engaging and meaningful. Therefore, the effective use of digital tools in Turkish lessons can help students acquire these competencies. The integration of digital tools in the design and implementation of these activities can provide students with rich and varied learning experiences.

When examining the literature, it becomes evident that prospective teachers' digital competencies are generally insufficient (Alnasib, 2023; Tomczyk et al., 2023; Yang et al., 2022). Studies indicate that prospective primary school teachers have limited technology-related competencies, including digital literacy, technology integration self-efficacy, and Technical Pedagogical Content Knowledge (TPACK) (Byker et al., 2018; Lachner et al., 2021). In addition, Aydemir et al. (2019) proposed developing a rubric for digital literacy skills at the primary school level, and Şahin et al. (2022) developed a digital literacy scale for primary school students. Duran and Özen (2018) included digital literacy in Turkish courses and curricula, whereas Altun (2019) examined basic education programs and textbooks in the context of digital literacy. In addition, Arslan (2019), Gökbulut (2021), Keskin and Küçük (2021), Kol et al. (2022), Korkmaz (2020), and Kaya Özgül et al. (2023) evaluated the digital literacy levels of primary school teachers by considering various variables. In studies examining prospective primary school teachers, the level of digital literacy of prospective primary school teachers (Kaya Özgül et al., 2023; Yılmaz & Esmer, 2021), the contribution of training on the use of technology in teaching primary literacy to the level of technology use of prospective primary school teachers (Çetinkaya-Özdemir & Durmuş, 2023), and their technological pedagogical content and content knowledge competencies in relation to various elements (Gömleksiz & Fidan, 2013; Karalar & Aslan Altan, 2016; Öztürk, 2013; Sağlam Kaya, 2019) were investigated. Kuru (2019) analyzed the perceptions of prospective elementary school teachers regarding the educational technology concept, while Dursun and Tertemiz (2021) studied the impact of Web 2.0 tools on mathematics lesson plans. In particular, addressing the skills required for preparing activities using digital tools on the Turkish course, which offers education on both mother tongue and lays the foundation for literacy skills, would accurately depict the current situation of prospective primary school teachers. These studies were generally conducted using quantitative research methods in the positivist paradigm (Aydemir et al., 2019; Byker et al., 2018; Kol et al., 2022; Tomczyk et al., 2023). Depending on the approach used, there are also studies conducted in quasi-experimental (Lachner et al., 2021), cross-

sectional survey (Arslan, 2019), survey (Gökbulut, 2021; Gömleksiz & Fidan, 2013; Karalar & Aslan Altan, 2016; Kaya Özgül et al., 2023; Keskin & Küçük, 2021; Öztürk, 2013; Yılmaz & Esmer, 2021), relational survey (Sağlam Kaya, 2019) designs. Korkmaz's (2020) study used mixed methods research. Qualitative research methods were utilized less frequently in these studies. Document analysis (Altun, 2019; Duran and Özen, 2018), action research (Dursun and Tertemiz, 2021), and phenomenology (Kuru, 2019) were the research methods encountered. Only one study used a case study design (Çetinkaya-Özdemir & Durmuş, 2023) in these studies. The case study for this research consists of the activities prepared by prospective primary school teachers using digital tools within the framework of Turkish course and their acquired experiences from the process.

The objective of this study was to investigate the digital activities created by prospective primary school teachers for a Turkish course, along with the associated preparation processes. In accordance with the stated purpose, this study sought answers to the following questions;

1. How is the distribution of the activities prepared by prospective primary school teachers for the Turkish course using digital tools?
2. What are the processes of prospective primary school teachers in preparing digital activities for the Turkish course?

METHOD

In this study, a case study design, which is a qualitative research design, was used to examine the digital activities created by prospective primary school teachers for the Turkish course and the processes involved in preparing them. Subjective evaluations were excluded to maintain objectivity throughout the research. Technical term abbreviations were explained when they were first used in the study. Consistent citation and footnote style were followed. The language used was formal, value-neutral, and free from biased or ornamental language. Causal connections between statements were established to ensure a logical flow of information and a clear structure with logical progression. A case study is a qualitative research design intended to examine and describe an existing phenomenon in the context of real life, where boundaries are not clearly defined and multiple data sources are required (Creswell & Poth, 2018; Yin, 2018). The most notable feature of a case study is the detailed examination of one or more situations. A comprehensive understanding of the phenomenon is sought through cross-referencing data from various sources (Baxter & Jack, 2008; Yıldırım & Şimşek, 2021). To this end, a case study was deemed a suitable research design for an in-depth analysis of prospective primary school teachers' experiences in creating digital activities for the Turkish course and the digital content produced in the process.

398

1. Study Group

The study group for this research was selected using criterion sampling, which is a purposive sampling method. Criterion sampling is a purposive sampling method that enables the in-depth study of situations that satisfy a predetermined set of criteria (Creswell & Creswell 2021; Patton, 2014). The sampling method was chosen because participants with specific criteria can provide richer and more detailed data in line with the research questions and objectives (Palinkas et al., 2015). Criterion sampling enables a detailed study of complex phenomena and flexibility in participant selection (Miles et al., 2014), forming a suitable study group to answer the research problem.

The research study comprises 24 volunteer prospective primary school teachers enrolled in the final year of the Department of Primary School Education during the spring semester of 2022–2023 at a university in Konya, Turkey. These teachers were chosen based on passing essential courses such as Turkish Language Instruction, Instructional Technologies, Principles and Methods of Education, and Measurement and Evaluation. Because participation in the study was voluntary, 24 prospective primary school teachers participated. Based on these criteria, 17 of the prospective teachers were female and 7 were male. To uphold ethical standards, the prospective primary school teachers participating in the research were identified with coded labels P1, P2, ..., P24 to maintain confidentiality.

In the study, prospective primary school teachers utilized digital tools to create course plan activities for predetermined grade levels (2nd, 3rd, and 4th grade) and Turkish learning domains

(listening, speaking, reading, and writing). Table 1 provides descriptive information, including the gender of the prospective elementary school teachers and the distribution of activities they prepared according to grade level and Turkish learning domains.

Table 1. *Descriptive information on the participants*

Participant	Gender	Grade Level of the Activity	Turkish Language Learning Domain
P1	F	3 rd grade	Speaking
P2	F	4 th grade	Listening
P3	F	2 nd grade	Writing
P4	M	4 th grade	Speaking
P5	F	4 th grade	Listening
P6	F	2 nd grade	Reading
P7	F	4 th grade	Speaking
P8	F	3 rd grade	Listening
P9	M	3 rd grade	Writing
P10	F	3 rd grade	Listening
P11	F	2 nd grade	Speaking
P12	M	3 rd grade	Reading
P13	M	4 th grade	Writing
P14	F	2 nd grade	Reading
P15	M	4 th grade	Writing
P16	F	2 nd grade	Listening
P17	F	2 nd grade	Writing
P18	F	3 rd grade	Speaking
P19	F	2 nd grade	Speaking
P20	M	2 nd grade	Listening
P21	F	4 th grade	Reading
P22	F	3 rd grade	Reading
P23	F	3 rd grade	Writing
P24	M	4 th grade	Reading

According to Table 1, there is an equal distribution of prospective primary school teachers across all learning domains and grade levels. Specifically, each grade level is associated with eight potential prospective teachers, and each learning domain is associated with six potential prospective teachers. The study excluded the first-grade level because it is primarily used for teaching reading and writing.

2. Data Collection Tools

In this study, we collected data using a semi-structured interview form and document analysis techniques. Semi-structured interviews are a form of qualitative data collection in which the researcher has predetermined topics and questions but can modify or add new questions as necessary (Ekiz, 2009; Patton, 2014). In this study, we used a semi-structured interview format to assess prospective primary school teachers' perspectives on preparing digital activities. Our form encouraged participants to share their nuanced insights (Merriam, 2009; Creswell & Poth, 2018). The interview form questions were presented to three experts from the Department of Primary School Education (Expertise in Turkish language instruction, measurement and evaluation, and curriculum development). The number of questions and stems were modified on the basis of their input, and a prospective teacher, external to the study group, was consulted to confirm that the questions were clear and comprehensible. Finally, the form was finalized. The interview form was shared with the prospective teachers online from the outset, and the sharing ceased when the activities planned for digital tools were completed. Throughout this process, the prospective teachers answered the interview questions. In cases where the questions were unclear or the answers superficial, the researcher provided clarifications and asked follow-up questions. The interview questions (including additional explanations) are as follows:

1. Explain thoroughly the process of preparing digital activities appropriate for the Turkish grade level and domain. (You can refer to the resources used and your approach to designing the activities.)

2. Which points were considered while creating digital activities appropriate for the Turkish learning domain and grade level? Please explain the reasoning behind each decision. (You can mention situations that you particularly emphasize.)
3. Please provide a detailed account of the challenges faced in creating digital activities and propose solutions to address them.
4. Evaluate your undergraduate education and the digital activities you created in the context of the Turkish course. Provide an explanation of your evaluation. (Consider in terms of preparing activities with digital tools)

Document analysis involves examining written materials that contain information about the phenomenon being investigated (Yıldırım & Şimşek, 2021). In this study, the digital documents consist of the digital activities created by prospective teachers as part of their course plans. The documents will be analyzed to investigate the phenomenon under study. Course plan; first part (course name, grade level, learning domain, learning outcomes, duration), second part (teaching methods, techniques and strategies, educational digital tools used), third part-pre-process [preliminary preparation (preparation of tools) and mental preparation [mobilization of prior knowledge, study consists of five parts: work with keywords, prediction, setting goals and determining the type, method and technique]], fourth part - operation sequence (comprehension, mental construction and application of knowledge), and fifth part - post-operation (performance evaluation, making evaluations related to the learning domain).

3. Data Collection Process

After explaining the study 's purpose to the prospective teachers, they were allocated three weeks to devise activities using the course plan and digital tools. In this procedure, participants were requested to respond to the questions presented in a semi-structured interview form. The data collection process of the research for investigating the processes of prospective primary school teachers in preparing activities with digital tools for teaching Turkish is as follows:

1. Prospective primary school teachers identify at least three learning outcomes from the Turkish primary school curriculum according to grade level and subject domain,
2. Preparation of a course plan within the scope of the selected outcomes
3. The course plan makes full use of digital tools.

4. Data Analysis

The data analysis process involved examining the participants' responses to open-ended questions in the semi-structured interview format and their digital activities in the furnished course plans. To analyze the information, content analysis was used. In qualitative research, content analysis offers a comprehensive approach for comprehending and interpreting data. During the content analysis process, a coherence of meaning was established via an initial reading and comprehension of the data (Bengtsson, 2016; Krippendorff, 2018). This stage evaluated the data 's integrity. Content analysis involves a systematic process of coding, categorizing, identifying, and defining themes in qualitative data (Creswell & Creswell, 2021). The study began with coding the data according to participant statements using Saldaña 's (2015) coding cycles. The codes were then grouped under themes based on their similar characteristics. The first and second coding cycles involved reviewing the data repeatedly to develop, define, and associate codes and themes. Throughout the entire process, code consistency was maintained using a coding key, while findings were interpreted within the research question framework. This ensured thorough data analysis and the attainment of significant results. Graneheim and Lundman (2004) recommended conducting a horizontal analysis to establish relationships between themes and sub-themes. To evaluate the frequency of subtheme emergence, the data were combined and interpreted using frequency analysis (Weber, 1990). The raw data gathered from the semi-structured interview form were analyzed using content analysis to interpret themes, sub-themes, and frequencies. In addition, participants' views on subthemes were incorporated via direct quotations.

The course plans for Turkish created by primary school prospective teachers and the digital activities that were developed from them have been analyzed through document analysis. Document analysis is a method for analyzing and evaluating written, visual, or electronic materials in a systematic manner (Bowen, 2009). This technique is particularly useful for gaining in-depth comprehension of educational practices (Cohen et al., 2018). The digital activities, within the course plan prepared by

prospective teachers, were categorized according to the Turkish learning domains of listening, speaking, reading, and writing, alongside their sequence of operations: pre-operation, during operation, and post-operation. This categorization phase followed the "coding and theming" processes described by Miles et al. (2014). Finally, visual examples of digital tools were projected at the end of each learning domain.

Various strategies can ensure the validity and reliability of qualitative research. *Internal validity* indicates the accuracy of research results, which can be confirmed through long-term observation and member checking (Creswell & Miller, 2000). To ensure internal validity, the researcher established long-term interaction with participants. In addition, the participants were presented with the findings through member checking and provided approval. In qualitative research, *external validity* is generally at the discretion of the reader. However, the inclusion of rich and detailed descriptions (Merriam, 2009) allows readers to evaluate the transferability of the findings to their own context. This study enhanced external validity by incorporating such descriptions, providing the reader with a comprehensive understanding of both the context and the results.

Internal reliability in qualitative research is typically ensured through transparent coding processes (Miles et al., 2014). Repetition of the coding processes by various researchers is viewed as a form of expert evaluation. In this study, internal reliability was assured by transparently conveying all processes. The coding procedure was repeated by different researchers, and consistency was verified. *External reliability* refers to whether other researchers can replicate the same study in various contexts. Providing detailed methodological descriptions (Shenton, 2004) can enhance external reliability. This study achieved external reliability by offering a detailed analysis that enabled other researchers to replicate it successfully.

Credibility of qualitative research aligns with its internal validity and accuracy of data interpretation (Creswell & Miller, 2000). Comprehensive and direct quotations with detailed reporting of all research processes increased credibility. *Confirmability* indicates an objective and transparent research approach, where the researcher's decisions are traceable and verifiable (Bowen, 2009). The study transparently conveyed the data analysis process and explained the raw data used to arrive at the results. *Transferability*, which pertains to the external validity of qualitative research and determines the validity of findings across different contexts (Shenton, 2004), was addressed. The study group and context were detailed, ensuring transferability for comparable investigations. *Consistency* was maintained by providing detailed explanations of the data collection, analysis, and interpretation processes, as described by Campbell et al. (2013) and Merriam (2009). The same methods were used throughout the process, and codes were defined with the coding key to enhance consistency.

5. Role of the Researcher

In qualitative research, the researcher is viewed as the data collection instrument. The researcher collects data by trying to understand the experiences and perspectives of the participants (Pezalla et al., 2012). The researcher's biases and assumptions can influence the data collection and analysis process. Therefore, it is important for the researcher to be aware of his/her own biases and to keep these biases under control (Chenail, 2011). In this study, the researcher took care to be impartial and objective during the data collection and analysis processes. This was an attempt to control bias. The researcher got to know the participants by interacting with them for a long time and established a relationship of trust. Long-term observation and interaction with participants help the researcher to understand the participants' experiences and perspectives more deeply (Creswell & Miller, 2000). In this regard, in the study, a semi-structured interview form was shared online with the prospective primary school teachers, and they were asked to answer the questions in the interview form. In cases where the prospective teachers could not understand the questions or answered superficially, the researcher obtained more detailed data through probing questions and explanations. In this regard, the researcher remained in interaction with the participants online from the beginning to the end of the study. In the data analysis process, the researcher remained faithful to the participants' statements in coding and creating themes, and the researcher's assumptions were avoided. The researcher provided transparency by reporting all processes in detail. The researcher's transparency and detailed reporting increases the reliability of the research. Detailed reporting allows other researchers to replicate a similar study (Shenton, 2004). As a

result, the researcher studied in accordance with qualitative research ethics and tried to minimize the influence of her own subjectivity on the data.

FINDINGS

The study aimed to analyze the procedures used by prospective primary school teachers while creating digital activities for the Turkish course. The research questions are addressed and the findings, including themes, participant codes, and frequency data, are presented objectively.

1. Findings on the distribution of digital tools in activities prepared by prospective primary school teachers for the Turkish course:

Within the context of the first research question, Table 2 presents data on the distribution of digital tools used by prospective primary school teachers in Turkish course activities.

Table 2. Digital tools used by prospective primary school teachers in activities

	Listening (f)	Speaking (f)	Reading (f)	Writing (f)
Pre-Processing		D-ID (3)		Canva (4)
	LearningApps (4)	Animator (2)	LearningApps (4)	LearningApps (2)
	Canva (3)	Baamboozle	Lumi (2)	Worditout (2)
	Voki (2)	Canva	Wordwall (2)	Pixton
	Lumi	Lumi	Baamboozle	Quiver
	Powtoon	Plotagon	Canva	Sitepal
	Sitepal	Storyboardthat	Voki	Voicechanger
		Voki	Wordart	Voki
				Wordart
During Processing		Lumi (4)	Storyjumper (6)	
		Voki (3)	Wordwall (3)	LearningApps (6)
	Lumi (9)	D-ID (2)	Canva (3)	Wordwall (5)
	Sitepal (5)	Plotagon (2)	Crosswordlabs	Canva (4)
	D-ID (3)	Animaker	Edpuzzle	Storyboardthat (2)
	Davinci Resolution 18	Chatter pix	Educaplay	Voki (2)
	Animaker	Inshoot	Jigsawplanet	Book Creator
	Canva	Kalma	Padlet	Crosswordlabs
	Kapcut	Sitepal	Plotagon	Imagine Forest
	LearningApps	Storyjumper	Powtoon	Microsoft Bing
	Powtoon	Voicechanger	Renderforest	Pixton
	Wordwall	Wordart	Tontastic	Storyjumper
		Wordwall	Wordart	
Post Processing			LearningApps (4)	LearningApps (3)
			Wordwall (4)	Canva (2)
	LearningApps (6)	Wordwall (9)	Baamboozle	Blooket
	Wordwall (4)	LearningApps (3)	Educandy	Inshoot
	Lumi (3)	Kahoot (2)	Educaplay	Jigsawplanet
	D-ID	Lumi (2)	Google form	Jotterpad
	Kahoot	Blooket	Kahoot	Plot Generator
	Socrative		Storybird	Quiziz
			Wordart	Quizlet
				Storyboardthat
				Wordwall

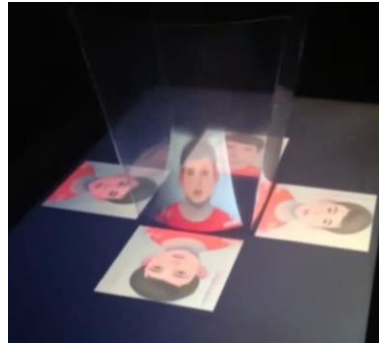
According to Table 2, prospective primary school teachers used 44 distinct digital tools 202 times while creating activities for the Turkish language course. The three most frequently used digital tools were LearningApps (n=33), Wordwall (n=28), and Lumi (n=22). Additionally, prospective teachers used 22 digital tools for listening skills, 26 for speaking skills, 29 for reading skills, and 31 for writing skills in their activities.

It was observed that prospective primary school teachers used thirteen distinct digital tools fifty-two times during activity preparation in the Turkish course 's listening domain. The top three digital tools used in this domain were Lumi (n=13), LearningApps (n=11), and Sitepal (n=6). In this learning domain, six digital tools were used 12 times before listening, and 10 digital tools were used 24 times during the

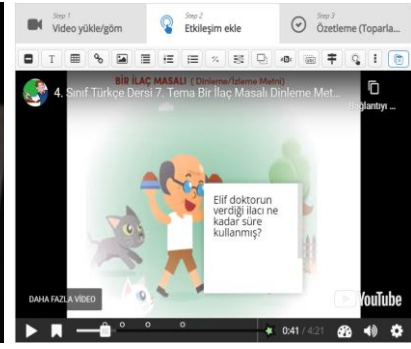
listening phase. After completion of the listening phase, six digital tools were utilized 16 times. Image 1 displays the digital tools used by prospective primary school teachers during the listening learning domain.



Pre-Listening
(Sitepal)



During Listening
(Davinci Resolve 18)



Post-Listening
(Lumi)

Image 1. Examples of digital tools in the listening learning domain

It is evident that prospective primary school teachers used 20 distinct digital tools on 48 occasions while developing activities in the speaking learning domain of Turkish courses. The three most frequently used digital tools in the speaking learning domain are Wordwall (n=10), Lumi (n=7), and D-ID (n=5). In this learning domain, eight digital tools were used 11 times before speaking, 13 digital tools were utilized 20 times during speaking, and five digital tools were used 17 times after speaking. Image 2 displays instances of digital tools implemented by prospective teachers in the realm of speaking acquisition.



Pre-Speaking
(Worditout)



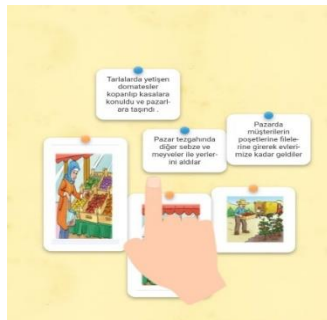
During Speaking
(D-ID)



Post-Speaking
(Wordwall)

Image 2. Examples of digital tools used in the speaking learning domain

It is noted that during the preparation of activities for Turkish courses in the reading domain, prospective primary school teachers used 21 distinct digital tools 49 times. For the speaking learning domain, the three most frequently used digital tools were Wordwall (n=9), LearningApps (n=8), and Storyjumper (n=6). Within this learning domain, seven digital tools were implemented 12 times before reading, 13 digital tools were used 22 times during reading, and nine digital tools were used 15 times after reading. Image 3 displays the digital tools used by prospective primary school teachers in the domain of studying education.



Pre-Reading
(LearningApps)



During Reading
(Storyjumper)



Post-Reading
(Educaplay)

Image 3. Examples of digital tools used in the reading learning domain

It is evident that prospective primary school teachers used 23 distinct digital instruments 53 times within the domain of writing education in Turkish courses when devising activities. The top three digital tools in the writing education domain were LearningApps (n=11), Canva (n=10), and Wordwall (n=6). Before writing, 14 instances incorporated nine digital tools, 25 instances used 11 digital tools 14 instances included 11 unique digital tools. Image 4 illustrates examples of digital tools used by prospective primary school teachers in the writing education domain.

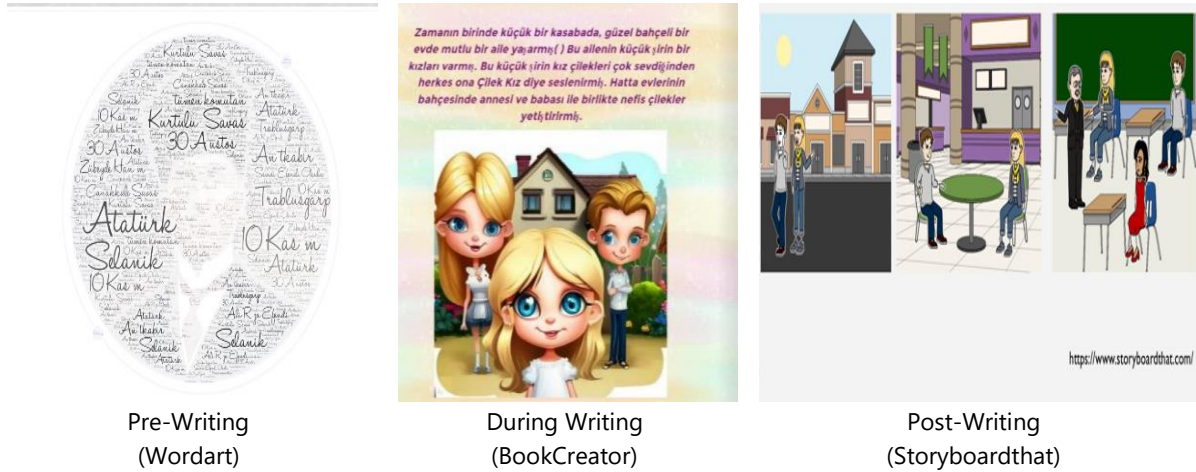


Image 4. Examples of digital tools in the writing learning domain

2. Findings related to the process of preparing digital activities for the Turkish course of prospective primary school teachers.

404

Within the context of the study's second research question, Table 3 displays the findings on the preparation process of prospective primary school teachers when developing digital activities for the Turkish course. Table 4 presents the considerations addressed in the activities, and Table 5 presents the challenges encountered during preparation and related proposed solutions. Finally, Table 6 presents the prospective teachers' self- and-undergraduate education assessments.

Table 3. The preparation process for primary school teachers for digital activities

Theme	Sub-theme (f)	Participants
Source research	Internet (9)	P3, P6, P7, P11, P12, P17, P18, P20, P21
	Course notes (7)	P1, P8, P10, P11, P13, P18, P21
	Textbook (6)	P2, P7, P13, P16, P18, P19
	Turkish language curriculum (6)	P5, P7, P14, P16, P23, P24
	Academic book (5)	P5, P6, P11, P13, P22
	Primary school teacher (3)	P8, P12, P18
	Explanation video (3)	P4, P5, P9
	Scientific article (2)	P22, P24
	Education Information Network (EBA) (1)	P9
Activity design	Preparing the original activity (18)	P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P10, P11, P12, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23
	Adapting prebuilt activities (6)	P4, P9, P13, P14, P15, P24

According to Table 3, the preparation process for prospective primary school teachers in developing digital activities for the Turkish course comprises source research and activity design themes. After analyzing the data, nine sub-themes were identified under the source research theme and two under the activity design theme.

The sub-themes of the internet (n=9), course notes (n=7), textbooks (n=6), Turkish curriculum (n=6), academic books (n=5), primary school teacher (n=3), explanation video (n=3), scientific article (n=2), and Education Information Network (EBA) (n=1) are highlighted in the source research theme. While the prospective primary school teachers were preparing digital activities for the Turkish course, P21 stated that the internet was used as a source with the statement, "I researched digital tools available

on the internet and used blog pages and social media accounts as sources for the activities..."; P10 stated that the course notes were used as a source with the statement, "I reviewed instructor notes and found the ones from the Turkish Language Instruction course particularly helpful. The course activities and materials used by the instructor were informative and served as useful guides..."; P2 stated that the textbooks were used as a source with the statement, "I systematically analyzed the activities in Grade 4 Turkish textbooks and used them to develop new activities. Subsequently, I implemented my planned activities onto digital platforms..."; P7 stated that the Turkish language curriculum was used as a source with the statement, "First, I reviewed the curriculum with a focus on topics related to speaking skills that were prioritized and targeted. From this review, I determined the outcomes to include in my speaking activities for 4th graders..."; and P6 stated that the academic books were used as a source with the statement, "... In addition, I checked out the materials that Turcademy provided. The books on teaching Turkish and Web 2.0 tools from different publishers were helpful." As a source while preparing digital activities, P12 mentioned, "I consulted with an acquaintance that is a primary school teacher for suggestions. I reviewed Instagram pages and Telegram groups for teachers and shared ideas with them..." referring to primary school teachers; P5 stated, "I viewed pre-made videos on YouTube that contained numerous activities of Turkish listening comprehension. The videos that presented and demonstrated web 2.0 tools were very useful..." referring to explanation videos; P24 highlighted, "First, I conducted a comprehensive literature review by analyzing various academic articles. The studies conducted in these articles proved to be beneficial..." referring to scientific articles; and P9 noted, "... I am able to access EBA through my internship. Using the EBA resources has always proved useful for me in courses, as well as in preparing activities for Turkish courses." referring to the Education Information Network (EBA).

The sub-themes of preparing the original activity (n=18), and adapting pre-built activities (n=6) are highlighted in the activity design theme. In developing digital activities for the Turkish course, most prospective primary school teachers created activities based on personal experiences. As P1 stated "...I designed all activities to meet the objectives and outcomes using a creative approach." P19 noted "I created the activities independently and in an original way. My goal is to tailor the activities to the needs of each student, adhering to the principles of inclusive education. In this respect, I tested myself..In this respect, I tested myself." On the contrary, some prospective teachers made adaptations by using existing activities, as indicated by P4 's statement, "I modified the activities in the training videos I watched to suit my needs." and P13 's statement, "I designed the activities based on activities that had been done before. I worked with ready-made activities because it was easier to walk through them and it saved me time."

Table 4. Issues that prospective primary school teachers should pay attention to when developing digital activities

Theme	Sub-theme (f)	Participants
Curriculum	Grade level (9)	P1, P2, P6, P7, P8, P9, P12, P18, P19
	Compatibility with learning domains (8)	P2, P3, P15, P16, P18, P19, P21, P23
	Stages of learning domains (7)	P7, P10, P13, P17, P20, P22, P24
	Various teaching methods and techniques (5)	P4, P5, P11, P13, P14
	Appropriate measurement and evaluation tools (4)	P5, P7, P11, P14
Student level	Textbook (8)	P1, P2, P5, P8, P9, P16, P19, P23
	Pre-implementation (5)	P10, P11, P12, P20, P22
	Considering outcomes (4)	P3, P6, P15, P21
	Consultation with primary school teacher (3)	P2, P13, P23
	Prebuilt activities (3)	P9, P14, P15
	Consultation with a peer (3)	P4, P17, P18
	Pre-measurement and evaluation (2)	P7, P24
Individual differences	Interim assessments (6)	P4, P8, P11, P13, P14, P24
	Student levels (6)	P5, P6, P9, P10, P15, P18
	Rich content (4)	P1, P6, P14, P17
	All senses (3)	P2, P16, P23
	Simplifying content (2)	P19, P22
	Individual needs (1)	P7
	Learning styles (1)	P7

According to Table 4, prospective primary school teachers focus on the themes of curriculum, student level, and individual differences while preparing digital activities for the Turkish course. The analysis of the data revealed five sub-themes under the curriculum theme and seven sub-themes under the themes of suitability to student level and individual differences.

The sub-themes of the grade level (n=9), compatibility with learning domains (n=8), stages of the learning domains (n=7), various teaching methods and techniques (n=5), and appropriate measurement and evaluation tools (n=4) are highlighted in the curriculum theme. Regarding the suitability of digital activities developed by prospective primary school teachers for the Turkish course's curriculum, P18 emphasizes considering the grade level, *"While preparing the activities, I ensured that they were appropriate for a third grade level audience by referencing the course content outlined in the Turkish curriculum..."* Statement P23, *"I reviewed the subjects within the curriculum and assessed whether my activities were suitable for the topic. I analyzed the activities of the writing section of the curriculum..."* the compatibility with the learning domain is highlighted. The Turkish learning domains are underlined with the statement P20, *"I focused on the steps involved in developing Turkish language skills. To enhance the pre-listening, during, and post-listening stages, I designed digital activities..."* The use of different methods and techniques is highlighted with the statement P14, *"... While preparing the activities, I considered optimal teaching strategies and used various methods and techniques..."* and with the statement P11, *"... It is crucial to objectively assess students' comprehension of the subject matter. To this end, I incorporated digital assessment and evaluation tools at specific intervals to measure the knowledge acquisition. To ensure a positive experience, I structured the activities to resemble a game rather than a test..."* the use of appropriate measurement-evaluation tools is emphasized.

The sub-themes of the textbook (n=8), pre-implementation (n=5), considering the outcomes (n=4), consultation with primary school teacher (n=3), pre-built activities (n=3), consultation to peer (n=3), and pre-measurement and evaluation (n=2) are highlighted in the student level theme. Regarding the suitability of digital activities created by primary education prospective teachers for the Turkish course at the student level, the statement P8, *"In preparing the activities, I have searched the MoNE books related to the grade level, reviewed the activities appropriate for the grade level, and followed a path accordingly..."* indicates consulting the Turkish course textbook; the statement P22, *"...When creating educational activities, it can be challenging to assign an appropriate grade level as some activities may be too simplistic or too advanced. To test the effectiveness of my activities, I had my third-grade nephew complete one and he found it engaging..."* indicates conducting a pre-implementation with a student at the relevant grade level; the statement P15, *"...I ensured that it is appropriate for the Turkish curriculum. The activities were prepared with the 2nd grade writing domain outcomes in consideration..."* indicates considering the outcomes in the Turkish learning domains; and the statement P2, *"I reviewed the Turkish textbook for 4th graders to confirm the level-appropriateness of the activities. The following completion, I collaborated with a trusted primary school teacher and incorporated their feedback by implementing necessary changes..."* indicates consulting a primary school teacher. Continuation of the same theme, statement P14, *"... I researched similar activities for the learning domain on the Internet. I created my own activity by comparing the activities I found according to the level of the activities..."* points out the importance of published activities; the statement P18, *"... We gained valuable experience through the Teaching Practice course. I requested constructive criticism and feedback from my peers regarding the appropriateness of the activities I developed for the students' level..."* points out the importance of consulting peers; and the statement P24, *"... Before beginning the activities, I developed relevant questions and used the answers to determine the level of the activities..."* points out the importance of preliminary measurement and evaluation.

The sub-themes of the interim assessments (n=6), student levels (n=6), rich content (n=4), all senses (n=3), simplifying the content (n=2), individual needs (n=1), and learning styles (n=1) are highlighted in the individual differences theme. Regarding the suitability of digital activities developed by prospective primary school teachers for individual differences in the Turkish course, statement P13, *"... To ensure comprehension of my activity among all the students, I developed various assessment tools for each stage. Additionally, I provided self-assessment forms at the conclusion of the activity..."* underlines interim assessments; statement P5, *"I aim to objectively consider student levels in activity preparation, with a particular focus on attention deficits. These activities are designed to be engaging and accessible to*

all students. In order to do this, I made the activities more interesting.” underlines being at the level of all students; the statement P17, “... I considered students’ learning situations in the activities, ensuring content was rich and encompassed diverse teaching strategies related to daily life and a variety of digital tools.” underlines having rich content. Continuation of the same theme, statement P16, “... I developed activities that engaged students visually, auditorially, and tactically. Additionally, I used digital tools to evaluate students, leveraging all of their sensory modalities.” emphasizes appealing to all senses; the statement P19, “... In the activities, I ensured that the subject matter of the course content was comprehensible without subjective evaluations. I developed speaking activities suitable for all children and not excessively challenging in terms of complexity. Technical term abbreviations are explained when first used.” highlights simplifying the content; and the statement P7, “... Firstly, I developed a digital assessment game to identify each student’s specific needs. This assisted me in understanding their physical, mental, or emotional requirements and making appropriate adjustments. Activities were designed on the basis of various learning styles to provide a combination of concrete, abstract, and practical experiences.” considers both students’ individual needs and learning styles.

Table 5. Challenges encountered by prospective primary school teachers in preparing digital activities and their proposed solutions

Theme	Sub-theme (f)	Participants
Challenges encountered	Competence in the use of digital tools (8)	P4, P6, P10, P11, P12, P15, P16, P21
	Designing grade-level activities (8)	P3, P5, P7, P9, P12, P20, P21, P23
	Access to the full program version (6)	P2, P4, P11, P16, P21, P24
	Determine suitable digital tools (5)	P17, P18, P19, P20, P22
	Preparing the original content (5)	P8, P9, P13, P14, P15
	Audio recording (1)	P1
	Digital storytelling (1)	P2
Solution proposals	Increasing the use of digital tools in courses (12)	P4, P5, P7, P8, P11, P12, P13, P14, P17, P18, P19, P22
	Mandating the use of digital tools in courses (11)	P1, P3, P6, P8, P9, P10, P15, P16, P19, P20, P23
	Covering the cost of digital tools with usage fees (6)	P2, P4, P11, P16, P21, P24

According to Table 5, prospective primary school teachers challenges encountered when preparing digital activities for Turkish course, and offer solution proposals. Analyzing the data revealed seven sub-themes for challenges encountered, and three sub-themes for solution proposals.

The sub-themes of competence in the use of digital tools (n=8), designing grade-level activities (n=8), access to the full program version (n=6), determining suitable digital tools (n=5), preparing original content (n=5), audio recording (n=1), and digital storytelling (n=1) are highlighted in the challenges encountered theme. Regarding the challenges encountered by prospective primary school teachers while preparing digital activities for the Turkish course, the statement P10, “I possess a moderate level of expertise in using computers. Using digital resources and organizing the corresponding activities proved to be time-consuming for me...” emphasizes lack of sufficient proficiency in the use of digital tools; the statement P3, “Designing activities suitable for the outcomes of the selected grade posed a challenge. Adapting suitable subject-related and diverse activities for a second-grade level was demanding...” emphasizes being unable to design activities at the grade level; the statement P21, “Since I am not very experienced with digital resources, it took some time to prepare activities with digital tools. Since most of the digital tools require a fee, I could not use their full versions, which made it challenging for me to connect the activities...” indicates not having access to full versions of digital programs; and the statement P17, “It was challenging to select digital tools to enhance writing skills. While numerous Web 2.0 tools exist, deciding which ones to use and implementing them appropriately in relation to the topic proved to be a daunting task...” highlights the difficulty of determining a digital tool relevant to the purpose of the activity. Continuation of the same theme, statement P9, “While preparing for the event, I did not generate novel digital content, but instead modified activities from online videos to fit my location. The event content consisted of standard elements and commonly used digital tools...” addresses the challenge of creating original content; the statement P1 “The audio prepared on the Sitepal app was not downloaded and

experienced excessive echoing. The audio recording process on this app for classroom use was the only aspect that posed a challenge...” highlights the challenge of creating audio recordings; and the statement P2, “I found it challenging to create a digital story for the listening and viewing domain. I found it challenging to create a digital story for the listening and viewing domains. The process involved composing the storyline, inserting graphics and visuals, and recording the narration...” considers the challenge of creating digital stories.

The sub-themes of increasing the use of digital tools in courses (n=12), mandating the use of digital tools in courses (n=11), and covering the cost of digital tools with usage fees (n=6) are highlighted in the solution proposals theme. Regarding solutions to the challenges encountered by prospective primary school teachers while preparing digital activities for the Turkish course, the statement P12, “... Although digital tools are used as an example in courses, this approach should be applied to all courses. Digital tools are widely used in teaching courses. Providing more examples in our courses will allow us to explore a wider range of digital tools.” proposes increasing the use of illustrative tools by integrating digital instruments in all courses; the statement P8, “... Both the preparation of activities and the use of digital tools ought to be required in all courses. In this way, we can become more proficient in using these digital tools. During this era of constant technological advancement, conducting all courses digitally and employing web tools will more effectively get us ready for our careers.” proposes mandating the use of digital tools in university courses to enhance their professional preparedness; and the statement P16, “... Web tools typically require payment, and in demo versions, we are limited in the content we can create. Considering budget constraints, I primarily used free tools. Unfortunately, purchasing paid tools is not an option for students. Therefore, universities should cover the expenses associated with accessing these sites. They should be treated similarly to databases, which are easily accessible through the university.” proposes that the university should cover the costs of full-version digital tools to allow students easy access.

Table 6. Evaluation of prospective primary school teachers' self- and-undergraduate education in preparing digital activities

Theme	Sub-theme (f)	Participants
Self-assessment	Sufficient	
	Effective use (10)	P2, P3, P5, P7, P11, P13, P17, P20, P23, P24
	Mastery of technological tools (6)	P1, P7, P8, P17, P19, P23
	Insufficient	
	Lack of technological skills (6)	P4, P6, P14, P16, P21, P22
	Lack of knowledge (5)	P9, P10, P12, P16, P18
Undergraduate education assessment	Lack of foreign language (2)	P1, P15
	Sufficient	
	Functional applications (6)	P1, P2, P11, P14, P22, P24
	Rich applications (5)	P1, P3, P13, P17, P23
	Providing experience (4)	P5, P8, P10, P22
	Guidance (3)	P7, P10, P19
	Insufficient	
	Incomplete lectures (5)	P4, P12, P16, P20, P21
	Minimal exemplars (5)	P6, P15, P16, P18, P20
	Lack of experience (3)	P9, P12, P15

According to Table 6, prospective primary school teachers conducted self-assessment and undergraduate education assessments on the preparation of digital activities for the Turkish course. The analysis of the data resulted in the identification of two sub-themes, namely sufficient and insufficient, in both evaluations.

Effective use (n=10) and mastery of technological tools (n=6) are identified as sufficient sub-themes; while lack of technological skills (n=6), lack of knowledge (n=5), and lack of foreign language (n=2) are identified as insufficient sub-themes in the self-assessment theme. In the process of preparing digital activities for the Turkish course, prospective primary school teachers' self-assessments were sufficient, with the statement P3, “I researched various activities related to my topic before successfully preparing them. As a follower of technological advancements, I effortlessly used web tools and incorporated different applications into my activities...” evaluates in terms of active use of digital tools; and the statement P23, “I provided support for the activities I organized by presenting numerous examples, and

objectively speaking, I was successful in this regard. Despite the time consumed in preparing the digital tools for writing activities that were suitable for the grade level, I overcame the challenges. My interest and proficiency in technological tools greatly assisted me in this process, as I adeptly used new digital tools without requiring any assistance..." evaluates in terms of mastery of technological tools. Continuation of the same theme, prospective primary school teachers' self-assessments as insufficient, with the statement P4, *"Well, I have realized I must exert twice the effort to enhance my capabilities in the digital arena, even though it's not my forte. I require assistance in using digital tools for their designated functions because I struggle with technology. I need to enhance my technological proficiency..."* evaluates the lack of technological skills; the statement P18, *"At first glance, the task appeared simple. However, as I delved into the work, I quickly realized that my understanding of Web 2.0 tools was insufficient. This knowledge gap was clearly reflected in my struggles to execute the required activities with the web tools..."* evaluates in terms of lack of knowledge; and the statement P15, *"I encountered issues navigating certain digital tools due to their foreign language interface. My limited proficiency in English posed a challenge in this regard..."* evaluates in terms of lack of foreign language.

Functional applications (n=6), rich applications (n=5), providing experience (n=4), and guidance (n=3) are identified as sufficient sub-themes; while incomplete lectures (n=5), minimal exemplars (n=5), and lack of experience (n=3) are identified as insufficient sub-themes in the undergraduate education assessment theme. In the process of preparing digital activities for the Turkish course, prospective primary school teachers' undergraduate education assessment was sufficient, with the statement P11, *"... I acquired proficient skills in digital tools for teaching various courses, including Turkish Language Instruction, Mathematic Instruction, and Science Instruction. By using these tools for activity planning, we effectively reinforced their practical application in teaching courses."* that they benefited from functional applications; the statement P3, *"... We covered various digital programs during the courses, with a particular focus on the Turkish Language and Mathematics Instruction courses where we used a range of digital programs. My future aim is to become an educator who satisfies modern-day necessities by implementing the knowledge I have gained from these courses."* that they learned to use diverse applications; the statement P22, *"... The digital applications presented by our professors were satisfactory; I gained substantial knowledge regarding digital tools. Furthermore, we explored several digital resources that can assist in course introduction, teaching, and evaluation. Learning how to integrate diverse methods and techniques with digital tools in various classes proved to be invaluable."* that they gained substantial experience; and the statement P19, *"... I acquired proficiency in employing Web 2.0 tools during my undergraduate studies. The inclusion of these tools in our lectures and research assignments was pertinent. Our professors demonstrated how to effectively use digital tools through exemplary activities and our course work. This instruction has influenced my approach to teaching."* their undergraduate education guided them. Continuation of the same theme, prospective teachers consider their undergraduate education insufficient with the statement P20, *"... Most of the lecture 's sample activities did not fully resonate with me. Perhaps this is because our courses were online because of the pandemic and earthquake. However, the activities should have been thoroughly discussed and covered in all aspects. To be frank, I believe they are deficient in this regard."* in terms of incomplete course lectures on using digital tools in courses; the statement P6, *"... In the courses that emphasized digital tools, we were presented with a few examples. Avoiding personal evaluations in academic writing is imperative, unless explicitly indicated as objective interpretations or opinions. It would be beneficial to have more extensive exposure to digital tools through additional lectures and further examples."* in terms of a few examples of digital tools being given in courses; and the statement P9, *"... There were occasions when we encountered obstacles in integrating Web 2.0 tools. This was particularly the case for remote courses. However, for non-education courses, I discovered that the professors lacked familiarity with these digital tools and did not possess the requisite expertise for their assimilation into the curriculum."* in terms of some course instructors lacking experience in using digital tools.

As a result, this study observed that prospective primary teachers used different digital tools for teaching Turkish language, but they experienced technical problems and shortcomings. Pedagogical content knowledge was reflected in the digital activities prepared by the prospective teachers, but difficulties were encountered in creating original content and technical skills. The participants emphasized the importance of enhancing their technology integration experiences and noted that their

university education provided only partial preparation in this area. The study results illuminate strategies to improve technology integration in teacher education, including increasing the number of practical courses and bolstering technical resources. To ensure that prospective teachers become qualified educators, it is crucial to enhance their experiences with technology integration and process-based evaluation.

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

In this study, the objective was to investigate the digital activities prepared by prospective primary school teachers for teaching Turkish courses and the processes of preparing these activities. The results of the study indicate that prospective primary school teachers can benefit from various digital tools in the Turkish course. This finding aligns with [Mishra and Koehler's \(2006\)](#) Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) model, which highlights the significance of teachers' ability to efficiently use digital tools in instruction by blending content, pedagogy, and technology knowledge. Furthermore, based on this finding, prospective primary school teachers have good digital literacy skills. [Yontar's \(2019\)](#) research stated objectively that the digital literacy level of prospective primary school teachers was average. The study found that prospective teachers used various digital tools in the writing learning domain, followed by the reading, speaking, and listening domains. This finding indicates that providing digital tools to support writing can enhance and broaden students' text creation and editing processes, as noted by [Warschauer and Matuchniak \(2010\)](#). It can be argued that equipping prospective teachers with a diverse range of digital writing tools, which is a challenging and up-to-date learning domain for children, can greatly benefit their professional careers. In addition, the research findings demonstrate a significant use of digital tools for learning in the domains of reading, speaking, and listening, which aligns with [Coiro and Dobler's \(2007\)](#) study on the vital role of digital literacy skills in these domains. Visual and text-based activities are conducive to developing writing and reading abilities, while listening and speaking require more auditory materials ([MoNE, 2019](#)). Therefore, prospective teachers possess a wider range of digital tools for both writing and reading.

410

When analyzing the three most preferred digital tools (Learning Apps, Wordwall, and Lumi) used by prospective primary school teachers in Turkish course activities, it can be seen that they are very functional tools. These tools offer numerous applications. The preference of prospective teachers for these tools may be due to the fact that these platforms provide students with interactive and visual richness, increase student participation, and provide the opportunity to create materials that are appropriate for individual differences ([Hughes, 2005](#)). Additionally, the literature suggests that teachers prioritize ease of use and functionality in their selection of Web 2.0 tools ([Borthwick & Hansen, 2017](#)). The tools' capability to cover all Turkish learning domains and provide various applications creates their appeal. These tools allow prospective teachers to conveniently design Turkish course plans and use them flexibly as required. The significance of integrated and user-friendly tools cannot be stressed enough for technology integration ([Harris et al., 2009](#)).

The study's findings indicate prospective primary school teachers favor digital tools suitable to their learning domains' structure. This suggests that these individuals can effectively combine pedagogical, content, and technology knowledge ([Angeli & Valanides, 2009](#); [Chai et al., 2013](#)). For instance, the researchers utilized digital tools specific to the subject matter, including Sitepal for audio recording in listening exercises, D-ID for creating talking avatars in speaking exercises, Storyjumper for constructing digital stories in reading exercises, and Canva for designing in writing exercises. Integrating a plethora of Web 2.0 technologies within education ([O'Reilly, 2005](#); [Alexander, 2006](#)) offers students multiple opportunities to develop their language skills. Digital tools enhance language learning by providing greater access to diverse resources, encouraging interaction, fostering collaboration, and promoting creativity ([Altun & Bangir Alpan, 2021](#)).

According to the findings of the study, prospective primary school teachers used different sources of information (internet, textbooks, academic publications, etc.) when designing digital activities for the Turkish course. [Coutinho \(2008\)](#) reported that prospective teachers used various resources related to Web 2.0 tools. This result indicates that prospective teachers are highly motivated to create student-centered and authentic instructional materials ([Prestridge, 2010](#)). Considering this, it is crucial for

prospective teachers to develop original activities by researching different sources of information to positively develop their research skills and creativity. This practice is believed to enhance their future professional endeavors.

According to the findings of the study, the prospective primary school teachers paid attention to the compatibility of the digital activities they prepared with the Turkish curriculum, their suitability to the students' level, and the consideration of individual differences. Prior literature emphasizes the importance of teachers selecting technology that aligns with curriculum objectives and student needs (Harris et al., 2009; Tondeur et al., 2017). Prospective teachers' awareness of pedagogical content knowledge and student-centered thinking is promising for their professional development. This confirms that the effective use of technological tools in 21st century education depends not only on technical skills but also on being aware of their pedagogical potential (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Some prospective primary teachers had difficulties selecting appropriate digital tools, solving technical problems, accessing full versions, making audio recordings, and creating digital stories while preparing digital activities for the Turkish course. Some of them also felt insufficient in generating original content and developing activities that aligned with student proficiency levels. Similarly, research in the literature indicates that teachers and prospective teachers encounter comparable issues with technology integration (Kabakçı Yurdakul & Çoklar, 2014; Tondeur et al., 2017). To overcome these problems, prospective teachers proposed expanding and promoting the use of digital tools in courses, and providing access to paid tools. This recommendation is also evident in the literature (Foulger et al., 2017). These recommendations mean that universities and education policymakers need to be more proactive in ensuring digital equity in education. Including technology integration experiences and guidance more often in teacher education will better equip future teachers in this regard.

The study found that prospective primary school teachers generally perceived their undergraduate education as adequate in terms of technology integration. This aligns with the overall satisfaction identified by Gil-Flores et al. (2017). Nevertheless, the prospective teachers emphasized the importance of increasing the number of hands-on course experiences. The literature suggests that practical experience is vital to the successful implementation of technology (Goodyear & Retalis, 2010; Tondeur et al., 2017). Interestingly, Kaya Özgül et al. (2023) found that primary school teachers boasted higher levels of digital literacy than their prospective teachers. As professionals gain experience, integrating digital tools into education becomes more manageable. However, it is worth noting that some prospective primary school teachers felt insufficient due to their lack of technological and foreign language skills, which agrees with Tezci's (2011) conclusion that technological literacy skills are not perceived equally among prospective primary school teachers.

In line with the results of this study the following recommendations can be made:

- In order to minimize the difficulties encountered by prospective primary school teachers in preparing digital activities for Turkish lessons, the use of digital tools should be expanded in educational institutions.
- Prospective teachers should be given access to full versions of digital tools that they can use in their training.
- Prospective teachers should have more experience using digital tools and developing materials as part of their curriculum.
- Prospective teachers should be provided with support and guidance in preparing instructional materials that are appropriate for student levels and individual differences.
- They should also receive continuous training to enhance their digital literacy skills.
- Prospective teachers should receive information about various digital tools that aid in language acquisition and their corresponding pedagogical applications.

Türkçe Dersinde Dijital Araçların Kullanımı: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Etkinlik Hazırlama Deneyimleri

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Aşıkcan

Necmettin Erbakan Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0002-8347-0811

masikcan@erbakan.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi için hazırladıkları dijital etkinliklerin ve bu etkinlikleri hazırlama süreçlerinin incelenmesidir. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmış, veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Çalışma grubu, Konya'daki bir üniversitenin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'ndan ölçüt örnekleme uygun son sınıf 24 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarından öğrenme alanlarına (dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanları) ve sınıf düzeylerine (ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyleri) göre dijital araçlarla etkinlik tasarımları istenmiştir. Buna göre, her bir sınıf düzeyine sekizer ve her bir öğrenme alanına ise altışar öğretmen adayı karşılık gelmiştir. Öğretmen adayları bu dijital araçlara dayalı etkinlikleri hazırlama sürecinde edindiği tecrübeleri görüşme formuna yansıtmışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu öğrencilerle çevrimiçi ortamda paylaşılmıştır. Araştırmacı bu süreçte aktif olarak formu takip ederek anlaşılmayan ya da açıklığa kavuşturulması gereken hususlarda hemen devreye girmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu dört sorudan oluşmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamaya ilişkin; iç ve dış geçerlik, iç ve dış güvenilirlik, inandırıcılık, teyit edilebilirlik, aktarılabilirlik ve tutarlılık hususlarında nitel araştırmaya özgü çeşitli yaklaşımlara başvurulmuştur. Bulgulara göre, sınıf öğretmeni adayları farklı dijital araçlardan faydalanmış, özgün etkinlikler tasarlamış ve etkinliklerin müfredata ve öğrenci seviyesine uygunluğunu göz önünde bulundurmıştır. Bununla birlikte, bazı öğretmen adayları teknik sorunlar, içerik geliştirme ve uygun araçların seçimi konularında zorlanmışlardır. Aday öğretmenler, sınıfta daha fazla dijital araç kullanılmasını ve ücretli araçlara erişim sağlanmasını tavsiye etmiştir. Son olarak, aday öğretmenler lisans eğitimlerinin ve bireysel becerilerinin teknoloji entegrasyonu için genel olarak yeterli olduğuna inanmakla birlikte, uygulamalı deneyimin önemini vurgulamışlardır. Araştırmanın sonunda araştırma sonuçları doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kavramlar: Dijital araçlar, Dijital okuryazarlık, Etkinlik hazırlama, Sınıf öğretmeni adayları, Türkçe dersi



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 395-420

412

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-09-07

Kabul: 2023-10-03

Önerilen Atıf

Aşıkcan, M. (2023). Türkçe dersinde dijital araçların kullanımı: sınıf öğretmeni adaylarının etkinlik hazırlama deneyimleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 395-420. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1356773>

Genişletilmiş Özet

Problem: Artan dijitalleşme, öğretim ve öğrenme süreçlerinin dinamiklerini değiştirmiş ve dijital araçların kullanımını gerekli hale getirmiştir (Voogt vd., 2013). Dijital araçların kullanımı bu alanda hızlı bir değişim ve gelişmeyi sağlamıştır. Özellikle COVID-19 pandemisinin etkisiyle uzaktan eğitim, dijital araçların önemini ve etkinliğini daha da artırmıştır (Daniel, 2020; Wang vd., 2020). Bu noktadan hareketle, 21. yüzyılda eğitim anlayışında temel beceriler arasında dijital okuryazarlık ön plana çıkmıştır (Ng, 2012). Dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme ve etik konular dahil olmak üzere çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Hobbs, 2010; Jenkins, 2009). Çağımızda etkili bir öğretmen profili için dijital okuryazarlık şarttır. Yapılan araştırmalar, dijital okuryazarlık düzeyi yüksek öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi daha başarılı bir şekilde entegre ettiğini göstermektedir (Hsu, 2016; Tondeur vd., 2017; Insteffjord ve Munthe, 2017). Öğretmenlerin hizmet öncesi dönemini kapsayan lisans eğitimlerinde dijital araçları kullanma yetkinliklerini kazanması mesleki hayatta kolaylık sağlayacaktır. Bu dönemde, öncelikle öğretmen adaylarının dijital araçları tanıyarak bir alt yapıları oluşmalıdır (Kay, 2006; Tondeur vd., 2017). İlkokula öğretmen yetiştiren sınıf öğretmenliği lisans programlarında da dijital araç kullanımı ve eğitim teknolojilerinin derslere entegrasyonu üzerinde yoğunlaşılmasına önem verilmelidir. Çünkü günümüzde çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren teknoloji ve internetle iç içe büyümektedir (Holloway vd., 2013). Yapılan araştırmalar, ilkökul öğrencilerinin büyük bir kısmının düzenli olarak akıllı telefon, tablet ve internet kullandığını göstermektedir (Livingstone vd., 2015).

İlkokul öğrencilerinin temel okuryazarlık becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi Türkçe dersi aracılığıyla sağlanmaktadır. Sınıf öğretmeni adayları bu derse ilişkin İlk Okuma ve Yazma Öğretimi ve Türkçe Öğretimi gibi dersler almaktadırlar. Türkçe Öğretimi dersinde öğrenme alanlarına (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) yönelik çeşitli bilgileri edinerek ilkökul Türkçe programına uygun çeşitli pratikler kazanmaları beklenmektedir. Belet Boyacı ve Güner Özer'e (2019) göre, son yıllardaki eğitim programlarında bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerine vurgu yapılmaktadır. Yamaç (2018) da Türkçe öğretim programında dijital yetkinliğin temel bir beceri olarak ele alındığını belirtmektedir. Bu noktada, öğretmen adaylarının etkinlik hazırlama yetenekleri önemli hale gelmektedir. Öğretmenlerin, öğrenmeyi anlamlı ve aktif hale getirme yetenekleri büyük ölçüde etkinliklerin kalitesine ve uygulanabilirliğine bağlıdır (Anderson vd., 2001; Hattie ve Timperley, 2007). Bu nedenle, dijital araçların Türkçe derslerinde etkin bir şekilde kullanılması, öğrencilerin bu becerileri kazanmalarına yardımcı olabilir. Çünkü, dijital araçların, bu etkinliklerin tasarlanması ve uygulanmasında kullanılması, öğrencilere zengin ve çeşitli öğrenme deneyimleri sunabilir. Böylelikle teknolojinin dil öğretimine entegrasyonu, öğrencilere bireysel öğrenme yollarını seçme olanağı sunabilir (Lai & Gu, 2011; Warschauer, 2006). Alanyazında, öğretmen adaylarının genel dijital yetkinliklerinin yeterli olmadığına dair çalışmalar bulunmaktadır (Foulger vd., 2017; Cabezas-González vd., 2021; Tomczyk vd., 2023). Bu bağlamda, sınıf öğretmeni adaylarının bir ders kapsamında dijital araçlarla etkinlik hazırlayabilme durumlarının belirlenmesi alanyazına katkı sağlayacağı anlaşılmaktadır. Özellikle de hem anadili eğitiminin verildiği hem de okuryazarlık becerilerinin temelini atıldığı Türkçe dersine ilişkin dijital araçlara dayalı etkinlik hazırlama becerilerinin ele alınması sınıf öğretmeni adaylarının mevcut durumunu yansıtacaktır.

Alanyazındaki çalışmalarda, genellikle pozitivist paradigmada nicel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir (Aydemir vd., 2019; Byker vd., 2018). Araştırma desenlerinde yarı deneysel, kesitsel araştırma, anket ve ilişkisel tarama gibi yöntemler sıkça kullanılmıştır (Lachner vd., 2021; Arslan, 2019; Gökbulut, 2021). Korkmaz (2020) karma yöntemle çalışmışken, nitel araştırma yöntemlerine daha az başvurulmuştur; bu yöntemler arasında doküman analizi, eylem araştırması ve fenomenoloji yer almaktadır (Altun, 2019; Dursun ve Tertemiz, 2021; Kuru, 2019). Sadece Çetinkaya-Özdemir ve Durmuş (2023) durum çalışması desenini kullanarak ilkökul öğretmen adaylarının teknolojik yeterliliklerini değerlendirmiştir. Bu araştırmanın durum çalışması desenine dayalı örnek olayını, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi kapsamında dijital araçları kullanarak hazırladıkları etkinlikler ve bu süreçte edindikleri deneyimler oluşturmaktadır.

Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi için hazırladıkları dijital etkinliklerin ve bu etkinlikleri hazırlama süreçlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi için dijital araçlarla hazırladığı etkinliklerin dağılımı nasıldır?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi için dijital etkinlik hazırlama süreçleri nasıldır?

Yöntem: Bu araştırma durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, [Creswell ve Creswell'in \(2021\)](#) ve [Patton'un \(2014\)](#) önerdiği gibi, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Buna göre, araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Konya'da bir üniversitenin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Ölçme ve Değerlendirme, Türkçe Öğretimi gibi önemli alan derslerini başarıyla tamamlamış 24 gönüllü son sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmada, sınıf öğretmeni adayları önceden belirlenen sınıf düzeyleri (2., 3. ve 4. sınıf) ve Türkçe öğrenme alanlarına (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ilişkin bir ders planının aşamalarına bağlı olarak dijital araçlarla etkinlikler hazırlamışlardır. Verilerin toplanmasında, [Ekiz'in \(2009\)](#) ve [Patton'un \(2014\)](#) önerdiği gibi yarı yapılandırılmış görüşme ile [Merriam'ın \(2009\)](#) ve [Creswell ve Poth'un \(2018\)](#) vurguladığı doküman incelemesi teknikleri kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, öğretmen adaylarının Türkçe dersi etkinliklerini hazırlarken izledikleri süreçlere ilişkin dört açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme formu, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. İçerik analizi sürecinde, [Creswell ve Creswell'in \(2021\)](#) önerdiği şekilde, veriler kodlanmış, kategorilere ayrılmış ve temalar belirlenmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için [Miles ve diğerlerinin \(2014\)](#) önerdiği uzun süreli etkileşim, üye kontrolü, zengin-yoğun betimleme gibi stratejiler uygulanmıştır. [Saldaña'nın \(2015\)](#) kodlama döngüleri doğrultusunda ilk olarak katılımcı ifadelerinden yola çıkılarak ilk kodlar oluşturulmuş, sonrasında bu kodlar benzer özelliklerine göre temalar altında birleştirilmiştir.

Bulgular: Araştırma bulguları incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi etkinliklerini hazırlarken 44 farklı dijital aracı 202 kez kullandıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının en sık tercih ettikleri üç dijital araç sırasıyla LearningApps, Wordwall ve Lumi olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının Türkçe öğrenme alanlarına göre dijital araç kullanım dağılımına bakıldığında, dinleme becerileri için 22, konuşma becerileri için 26, okuma becerileri için 29, yazma becerileri için 31 farklı dijital aracı kullandıkları tespit edilmiştir. Dinleme alanındaki etkinliklerde en çok Lumi, LearningApps ve Sitepal; konuşma alanında Wordwall, Lumi ve D-ID; okuma alanında Wordwall, LearningApps ve Storyjumper; yazma alanında ise en fazla LearningApps, Canva ve Wordwall kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının etkinlik hazırlama sürecinde internet, ders notları, akademik yayınlar gibi farklı bilgi kaynaklarından yararlandıkları ve büyük oranda özgün etkinlikler ürettikleri görülmektedir. Hazırlanan etkinliklerin Türkçe programına uygunluğuna, seçilen sınıf düzeyine uygunluğuna ve bireysel farklılıklara dikkat edildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmen adaylarının dijital araçları etkili kullanmakta zorlandıkları, özgün içerik oluşturmakta güçlük çektikleri ve uygun araç seçiminde kararsızlık yaşadıkları tespit edilmiştir.

Öğretmen adayları yaşadıkları zorlukların çözümü için hizmet öncesi eğitimlerinde derslerde daha fazla dijital araç kullanımına yer verilmesini ve ücretli araçlara üniversite bütçesi ile erişim sağlanmasını önermişlerdir. Son olarak, aday öğretmenler lisans eğitimlerinin ve bireysel becerilerinin teknoloji entegrasyonu için genel olarak yeterli olduğuna inanmakla birlikte, uygulamalı deneyimin önemini vurgulamışlardır.

Sonuç ve Tartışma: Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersinde çeşitli dijital araçlardan yararlanabildikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuç, [Mishra ve Koehler'in \(2006\)](#) Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPACK) modeline uyumludur, ki bu model de öğretmenlerin içerik, pedagoji ve teknoloji bilgilerini bütünleştirerek öğretimde dijital araçları etkili bir şekilde kullanabilmelerinin önemine vurgu yapmaktadır.

Araştırmada öğretmen adayları öğrenme alanları açısından en çok farklı dijital araca yazma öğrenme alanında yer verirken, sonrasında sırasıyla okuma, konuşma ve dinleme öğrenme alanlarında yer vermiştir. Bu sonuç, [Warschauer ve Matuchniak'ın \(2010\)](#) belirttiği gibi yazmanın dijital araçlarla desteklenmesinin, öğrencilerin metin oluşturma ve düzenleme süreçlerini kolaylaştırabileceği ve genişletebileceği gerçeğini yansıtmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi etkinliklerinde en çok tercih ettiği üç dijital araç (LearningApps, Wordwall, ve Lumi) incelendiğinde çok işlevsel araçlar oldukları anlaşılmaktadır. Bu araçlarda çok sayıda uygulama yer almaktadır. Öğretmen adaylarının bu araçları tercih etmelerinin nedeni, bu platformların öğrencilere interaktif ve görsel zenginlik sağlaması, öğrenci katılımını artırması ve bireysel farklılıklara uygun materyal oluşturma imkanı sunması olabilir (Hughes, 2005).

Araştırma bulguları, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme alanlarının yapısına uygun dijital araçları tercih ettiğini göstermektedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının pedagoji bilgisi, alan bilgisi ve teknoloji bilgisini bütünleştirebildiğini göstermektedir (Angeli ve Valanides, 2009; Chai vd., 2013). Örneğin, dinleme alanı için ses kaydına olanak veren Sitepal; konuşma alanı için avatarları konuşturabilen D-ID; okuma alanı için dijital hikâye oluşturabilen Storyjumper ve yazma alanı için tasarım yapmaya yarayan Canva gibi alana özgü dijital araçları alana özgü bir şekilde kullanmışlardır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmeni adayları Türkçe dersi için dijital etkinlik tasarlarlarken çeşitli bilgi kaynaklarından (internet, ders kitapları, akademik yayınlar vb.) yararlanmışlardır. Coutinho (2008) da, öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarına ilişkin çeşitli kaynaklardan yararlandıklarını raporlamıştır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının öğrenci merkezli ve özgün eğitim materyalleri oluşturma konusundaki motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir (Prestridge, 2010).

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmeni adayları hazırladıkları dijital etkinlikleri Türkçe öğretim programıyla uyumlu hale getirmeye, öğrenci seviyesine uygunluğuna ve bireysel farklılıkları dikkate almaya özen göstermişlerdir. Alanyazında da öğretmenlerin teknolojiyi seçerken öğretim programı hedefleriyle ve öğrenci ihtiyaçlarıyla uyumluluğuna dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Harris vd., 2009; Tondeur vd. 2017). Öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisinin farkında olması ve öğrenci merkezli düşünmesi, mesleki gelişimleri açısından umut vericidir.

Sınıf öğretmeni adaylarının bazıları Türkçe dersi için dijital etkinlik hazırlarken; uygun dijital araçları seçme, teknik sorunları çözme, tam sürümlere erişim sağlama, ses kaydı yapma ve dijital hikâye oluşturma noktasında güçlük yaşamışlardır. Ayrıca özgün içerik üretme ve öğrenci seviyesine uygun etkinlik tasarlama konusunda yetersiz hissetmişlerdir. Benzer şekilde alanyazındaki çalışmalarda da öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonunda benzer zorluklar yaşadığı belirtilmektedir (Kabakçı Yurdakul ve Çoklar, 2014; Tondeur vd., 2017).

Araştırmada sonuç olarak, sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimlerini teknoloji entegrasyonu bağlamında genelde yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bu, Gil-Flores ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmada da belirtilen genel bir memnuniyetle örtüşmektedir. Ancak, öğretmen adayları uygulamalı ders deneyimlerinin arttırılmasının önemini vurgulamışlardır. Alanyazında da uygulamalı deneyimin teknoloji entegrasyonu başarısında kritik bir rol oynadığına işaret etmektedir. (Goodyear ve Retalis, 2010; Tondeur vd., 2017). Nitekim, Kaya Özgül ve diğerlerinin (2023) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıf öğretmeni adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersleri için dijital etkinlikler hazırlarken karşılaştıkları zorlukları en aza indirmek için eğitim kurumlarında dijital araçların kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.
- Aday öğretmenlerin eğitimlerinde kullanabilecekleri dijital araçların tam sürümlerine erişimleri sağlanmalıdır.
- Aday öğretmenler, dijital araçları kullanma ve müfredatlarının bir parçası olarak materyal geliştirme konusunda daha fazla deneyim sahibi olmalıdır.
- Aday öğretmenlere, öğrenci seviyelerine ve bireysel farklılıklara uygun öğretim materyalleri hazırlama konusunda destek ve rehberlik sağlanmalıdır.
- Ayrıca öğretmen adayları dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için sürekli eğitim almalıdırlar.
- Aday öğretmenler, dil edinimine yardımcı olan çeşitli dijital araçlar ve bunların ilgili pedagojik uygulamaları hakkında bilgi almalıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Alexander, B. (2006). Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning? *Educause Review*, 41(2), 32-44.
- Alnasib, B. N. (2023). Digital competencies: are pre-service teachers qualified for digital education?. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 11(1), 96-114.
- Altun, N. (2019). *Temel eğitim programları ve ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi [Investigation of primary education curricula and textbooks in the context of digital literacy]*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, Erişim tarihi: 27.06.2023.
- Altun, N., & Bangir Alpan, G. (2021). Temel eğitim programlarında dijital okuryazarlık [Digital literacy in primary education curricula]. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi [Journal of Research in Education and Society]*, 8(2), 280-294.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: Complete edition*. Addison Wesley Longman, Inc.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52(1), 154-168.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Investigation of digital literacy levels of teachers working in primary and secondary schools in terms of various variables]*. Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, Erişim tarihi: 27.06.2023.
- Aydemir, Z., Sakız, G., & Doğan, M. C. (2019). İlkokul düzeyinde dijital okuryazarlık becerileri rubriğinin geliştirilmesi [Development of digital literacy skills rubric at primary school level]. *Millî Eğitim Dergisi [Journal of National Education]*, 48(1), 617-638.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*, 30(2008), 17-32.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- Belet Boyacı, Ş. D. & Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları [The future of learning: turkish language course curricula from the perspective of 21st century skills]. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738. <http://dx.doi.org/10.18039/ajesi.578170>
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14.
- Borthwick, A. C., & Hansen, R. (2017). Digital literacy in teacher education: Are teacher educators competent?. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2), 46-48.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Byker, E. J., Michael Putman, S., Polly, D., & Handler, L. (2018). Examining elementary education teachers and preservice teachers' self-efficacy related to technological pedagogical and content knowledge (TPACK). *Self-Efficacy in Instructional Technology Contexts*, 119-140.
- Cabezas-González, M., Casillas-Martín, S., & García-Peñalvo, F. J. (2021). The digital competence of pre-service educators: The influence of personal variables. *Sustainability*, 13(4), 2318.
- Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J., & Pedersen, O. K. (2013). Coding in-depth semistructured interviews: Problems of unitization and intercoder reliability and agreement. *Sociological Methods & Research*, 42(3), 294-320. <https://doi.org/10.1177/0049124113500475>
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2013). A review of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(2), 31-51.
- Chenail, R. J. (2011). Interviewing the investigator: Strategies for addressing instrumentation and researcher bias concerns in qualitative research. *Qualitative Report*, 16(1), 255-262.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214-257.
- Coutinho, C. P. (2008). Web 2.0 tools in pre-service teacher education programs: An example from Portugal. In D. Remenyi (Ed.), *The proceedings of the 7th European conference on e-learning* (pp. 239-245). Academic Publishing Limited.

- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları [Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches]*, (Çev.: E. Karadağ). Nobel Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry research design: Choosing among five approaches (Fourth Edition)*. Sage Publications.
- Çetinkaya-Özdemir, E., & Durmuş, M. (2023). İlk okuma yazma öğretimine yönelik teknoloji eğitiminin sınıf öğretmenleri adaylarının teknoloji kullanım düzeylerine katkısının incelenmesi [Investigation of the contribution of technology education for primary literacy teaching to the technology usage levels of primary school teacher candidates]. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (1), 265-283. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1219346>
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.
- Duran, E., & Özen, N. E. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık [Digital literacy in turkish lessons]. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Dursun, H., & Tertemiz, N. I. (2021). Çevirim-içi yapılan web 2.0 araçları öğretiminin sınıf öğretmenleri adaylarının matematik ders planlarına yansıtma durumlarının incelenmesi [Examining reflections of the training on the web 2.0 tools through online education on mathematics lesson plans developed by the pre-service classroom teachers]. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 16(1).
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Methods of scientific research]*. Anı Yayıncılık.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Publications Office of the European Union.
- Foulger, T. S., Graziano, K. J., Schmidt-Crawford, D., & Slykhuis, D. A. (2017). Teacher educator technology competencies. *Journal of Technology and Teacher Education*, 25(4), 413-448.
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., & Torres-Gordillo, J. J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441-449.
- Gilster, P., & Glister, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Pub.
- Gökbulut B., (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi [Examination of teachers' digital literacy levels and life long learning tendencies]. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi [Journal of Higher Education and Science]*, 11(3), 469-479. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.466>
- Gömlüksiz, M. N., & Fidan, E. K. (2013). Sınıf öğretmenleri adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi öz-yeterliliklerine ilişkin algı düzeyleri [Self-efficacy perception levels of prospective classroom teachers toward technological pedagogical content knowledge]. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 14(1), 87-113.
- Goodyear, P., & Retalis, S. (Eds.). (2010). *Technology-enhanced learning: Design patterns and pattern languages*. Sense Publishers.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105-112.
- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web 2.0 and classroom research: What path should we take now?. *Educational Researcher*, 38(4), 246-259.
- Guernsey, L., Levine, M., Chiong, C., & Severns, M. (2012). *Pioneering literacy in the digital wild west: Empowering parents and educators*. New America Foundation & Joan Ganz Cooney Center.
- Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hechter, R., & Vermette, L. A. (2014). Tech-savvy science education? Understanding teacher pedagogical practices for integrating technology in K-12 classrooms. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 33(1), 27-47.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action. Knight commission on the information needs of communities in a democracy*. The Aspen Institute.
- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight: Young children and their internet use*. EU Kids Online.
- Hsu, P. S. (2016). Examining current beliefs, practices and barriers about technology integration: A case study. *TechTrends*, 60, 30-40.

- Hughes, J. (2005). The role of teacher knowledge and learning experiences in forming technology-integrated pedagogy. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(2), 277-302.
- Instefjord, E. J., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37-45.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MIT Press.
- Kabakçı Yurdakul, I., & Çoklar, A. N. (2014). Modeling preservice teachers' TPACK competencies based on ICT usage. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(4), 363-376.
- Kabakçı Yurdakul, I., Odabaşı, H. F., Kılıçer, K., Çoklar, A. N., Birinci, G., & Kurt, A. A. (2012). The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. *Computers & Education*, 58(3), 964-977.
- Karadeniz, Ş., & Vatanartrıran, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi [Primary school teachers' technological pedagogical content Knowledge]. *İlköğretim Online [Elementary Education Online]*, 14(3), 1017-1028.
- Karalar, H., & Aslan Altan, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerin ve öğretmen özyeterliklerinin incelenmesi [Examining pre-service primary education teachers' tpack competencies and teacher selfefficacies]. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(5), 15-30.
- Kay, R. H. (2006). Evaluating strategies used to incorporate technology into preservice education: A review of the literature. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 383-408.
- Kaya Özgül, B., Aktaş, N. & Özdemir, E. Ç. (2023). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi [Examination of digital literacy levels of primary school teachers and primary school teacher candidates according to various variables]. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1), 204-221. <https://doi.org/10.30703/cije.1191366>
- Keskin, H. & Küçük, G. (2021). Sınıf öğretmenlerin kendilerine yönelik dijital okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi [Investigation of digital literacy levels of classroom teachers in terms of different variables]. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi [Journal of Research in Elementary Education]*, 1(2), 131-147. <https://doi.org/10.29228/tead.9>
- Kol, Ş., Batıhan, E., Keleş, Ü., Denk, B. & Demir, G. (2022). Sınıf öğretmenlerinde dijital okuryazarlığın değerlendirilmesi [Evaluation of digital literacy in classroom teachers]. *Avrasya Eğitim ve Literatür Dergisi [Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal]*, (16), 101-116. <https://doi.org/10.17740/eas.edu.2022-V16-07>
- Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160-173.
- Korkmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi [Determining digital literacy levels of primary school teachers]*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, Erişim tarihi: 27.06.2023.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Kuru, E. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim teknolojisi kavramına ilişkin metaforik algıları [The metaphorical perceptions of classroom teacher candidates of the concept of education technology]. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 257-278.
- Lachner, A., Fabian, A., Franke, U., Preiß, J., Jacob, L., Führer, C., ... & Thomas, P. (2021). Fostering pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK): A quasi-experimental field study. *Computers & Education*, 174, 104304.
- Lai, C., & Gu, M. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 317-335.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *EBOOK: New literacies: Everyday practices and social learning*. McGraw-Hill Education.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet*. Polity.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., & Lagae, K. (2015). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. EU Kids Online.
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267.
- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2016). The mobile Internet: Access, use, opportunities and divides among European children. *New Media & Society*, 18(8), 1657-1679.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage Publications.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- MoNE (MEB) [Milli Eğitim Bakanlığı], (2019). *Türkçe dersi öğretim programı [Turkish course curriculum]*. MEB.
- Mothibi, G. (2015). A meta-analysis of the relationship between e-learning and students' academic achievement in higher education. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 6-9.
- Mouza, C., Karchmer-Klein, R., Nandakumar, R., Ozden, S. Y., & Hu, L. (2014). Investigating the impact of an integrated approach to the development of preservice teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 71, 206-221.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- O'Neal, L. J., Gibson, P., & Cotten, S. R. (2017). Elementary school teachers' beliefs about the role of technology in 21st-century teaching and learning. *Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research*, 34(3), 1-15. <http://dx.doi.org/10.1080/07380569.2017.1347443>
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2015). *Students, computers and learning: Making the connection, PISA*. OECD Publishing.
- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. O'Reilly Media. Retrieved from <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>.
- Öztürk, E. (2013). Sınıf öğretmenleri adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi [Prospective classroom teachers' technological pedagogical content knowledge assessment in terms of some variables (TPCK)]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi [Usak University Journal Of Social Sciences]*, 6(2), 223-228
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration And Policy in Mental Health And Mental Health Services Research*, 42, 533-544.
- Pamuk, S., Sungur, S., & Öztekin, C. (2017). A multilevel analysis of students' science achievements in relation to their self-regulation, epistemological beliefs, learning environment perceptions, and teachers' personal characteristics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15, 1423-1440.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research and evaluation methods]* (Çev.: M. Bütün & S. B. Demir). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pezalla, A. E., Pettigrew, J., & Miller-Day, M. (2012). Researching the researcher-as-instrument: An exercise in interviewer self-reflexivity. *Qualitative research*, 12(2), 165-185.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On The Horizon*, 9(6), 1-6.
- Prestridge, S. (2010). ICT professional development for teachers in online forums: Analysing the role of discussion. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 252-258.
- Radesky, J.S., Weeks H.M., Ball R., et al. (2020). Young children's use of smart phones and tablets. *Pediatrics*, 146(1), e20193518.
- Sağlam-Kaya, Y. (2019). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin çeşitli değişkenler ve öğretmen öz yeterlikleri bağlamında incelenmesi [Investigation of preservice teachers' technopedagogical teaching competencies and teacher's self-efficacy in terms of various variables]. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(1), 185-204.
- Şahin, A., Özkan, R. A., & Turan, B. N. (2022). İlkokul öğrencilerine yönelik dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Development of the digital literacy scale for primary school students: a study of validity and reliability]. *Ana Dili Eğitim Dergisi [Journal of Mother Tongue Education]*, 10(3), 619-630. <https://doi.org/10.16916/aded.1109283>
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE Publications.
- Sauro, S. (2005). English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(3), 486-487.
- Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*, 128, 13-35.
- Shelton, C. (2017). Giving up technology and social media: Why university lecturers stop using technology in teaching. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(3), 303-321.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>

- Tezci, E. (2011). Factors that influence pre-service teachers' ICT usage in education. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 483-499.
- Tomczyk, Ł., Fedeli, L., Włoch, A., Limone, P., Frania, M., Guarini, P. & Falkowska, J. (2023). Digital competences of pre-service teachers in Italy and Poland. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(2), 651-681.
- Tondeur, J., Roblin, N. P., van Braak, J., Voogt, J., & Prestridge, S. (2017). Preparing beginning teachers for technology integration in education: Ready for take-off? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2), 157-177.
- Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65, 555-575.
- Toprakçı, E. (2006). Obstacles in integration of the schools into information and communication technologies according to the opinions of the teachers and principals of primary and secondary schools in Turkey, *thee-Journal of Instructional Science and Technology (e-JIST)*, 9(1), 1-16. Retrieved: https://ascilite.org/archived-journals/e-jist/docs/vol9_no1/papers/commentary/toprakci.htm
- 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 İzmir Anatolian High School. *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)* 1(2), 41-61. TrDoi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.40>
- Uluyol, Ç., & Eryılmaz, S. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi [Evaluation of FATİH project in the consideration of 21st century skills]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 403-413.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The lancet*, 395(10228), 945-947.
- Warschauer M. (2006). *Laptops and literacy: Learning in the wireless classroom*. Teachers College Press.
- Warschauer, M., & Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of research in education*, 34(1), 179-225.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Sage.
- Yamaç, A. (2018). Yeni okuryazarlığa genel bir bakış: Karar alıcılar, araştırmacılar ve öğretmenler için bazı öneriler [An overview of new literacy: some recommendations for policy makers, researchers, and teachers]. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(3), 383-410. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.370469>
- Yang, L., Martínez-Abad, F., & García-Holgado, A. (2022). Exploring factors influencing pre-service and in-service teachers' perception of digital competencies in the Chinese region of Anhui. *Education and Information Technologies*, 27(9), 12469-12494.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]* (12. Ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., & Esmer, B. (2021). Sınıf öğretmenleri adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin incelenmesi [Examination of digital literacy skills of prospective primary school teachers]. *19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (Usos 2021) [19th International Primary Teacher Education Symposium] [IPTES 2021] 12-14 November 2021/Online*, 74-79.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage Publications.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri [Digital literacy levels of teacher candidates]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi [Journal of Mother Tongue Education]*, 7(4), 815-824. <http://dx.doi.org/10.16916/aded.593579>

Examination of Classroom Teachers' Professional Identity Formation in Terms of Selected Variables¹

Kübra Fırat (Teacher-M.A.)

Ministry of National Education - Türkiye

ORCID: 0009-0009-0100-0663

kfirat544@gmail.com

Asst. Prof. Seda Kerimgil Çelik

Fırat University - Türkiye

ORCID: 0000-0001-9152-4093

skerimgil@firat.edu.tr

Abstract

This study aims to provide a comparison or integration of findings obtained both quantitatively and qualitatively in terms of certain independent variables determined by using a parallel mixed-method design regarding teachers' professional identity constructions. Quantitative data were collected using the "Scale of Classroom Teachers' Professional Identity Formation/Construction Context" with a parallel mixed-method design, while qualitative data were collected through semi-structured interviews based on the determined variables. Two separate sets of data were collected and analyzed separately, and interpretations were made after the data's association, merging, or comparison phase. The participants of the study were determined separately according to data groups. The quantitative sample consists of 362 classroom teachers working in Elazığ. The qualitative study group was determined with a maximum variety sampling method according to purposeful sampling, consisting of 15 classroom teachers. Results indicate that classroom teachers' professional identity formations are similar in terms of gender variable. Based on the quantitative results of the research on the professional identity formation of classroom teachers, it was concluded that age and having children had no effect. However, in the qualitative results, attention was drawn to the differences in age groups of those who expressed the presence of its effect and to the positive and negative aspects of having children. No significant difference was found in the professional identity formations of classroom teachers based on marital status. In qualitative findings, opinions varied: some believed marital status positively influenced professional identity, while others did not and it was concluded that opinions were divided on its influence. Education level, professional seniority, and the presence of a classroom teacher in the family did not affect their professional identity formations, but qualitative findings revealed that there were many opinions indicating the presence of this effect.

Keywords: Identity, Professional identity, Teacher identity, Classroom teacher



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 421-444

Research Article

Received: 2023-08-21

Accepted: 2023-10-11

Suggested Citation

Fırat, K. & Kerimgil-Çelik S. (2023). Examination of classroom teachers' professional identity formation in terms of selected variables, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 421-444. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1347189>

¹ This study was produced from the master's thesis conducted by the first author under the supervision of the second author.

INTRODUCTION

Today, one of the recurring concepts in pedagogical circles is identity. The consistent identity (teacher identity) assumed as the repository of the teacher's experiences in classes and schools is the source of thoughts, attitudes, emotions, beliefs, and values (Zembylas, 2003). Identity refers to the way individuals perceive and connect with their personal experiences, as well as how they relate to different groups in society. The formation of identity is complex because it emerges from the relationships established among individuals, institutions, and organizations. (Sachs, 2005). According to Erikson, identity is not static, but rather a concept that develops and changes throughout life (Beijaard et. al, 2004). A profession can be defined as job that involves producing goods or services that are useful to people and that is carried out with systematic knowledge, skills and rules, which is acquired through a diploma education, and in return generates income (Toprakçı, 2009). Profession, which is an important source of human identity, is an area of activity that allows individuals to communicate with others, participate in society, and provides an opportunity to feel useful by contributing to the community (Kuzgun, 2017). The relationship between those who practice a profession and the profession itself shapes professional identity. When examining the professional identity of teachers, one should first examine the teaching profession in terms of its definition and consider its standards.

The teaching profession is defined as a profession that trains future generations to become productive individuals beneficial to their homeland and nation, requires specific expertise and skills related to its field, implements, influences, and also contributes to the state's educational policies (Tezcan, 2021). The teacher, a symbol of the education process, is not just a transmitter but also a model. The teacher is a learner while teaching (Bruner, 2021). In addition to expertise or professionalism, the teaching profession also requires a high level of professional ethical culture (Manolova Yalçın, 2023). According to the ten standards set by the Interstate New Assessment and Support Consortium (InTASC), a teacher is someone who is aware of the development and individual differences of the learner, supports learning environments for inclusive learning according to different cultures and societies based on active participation, knows the basic concepts, structure, and content of the relevant field and applies the content with different perspectives, plans instruction for their students, understands and uses various teaching strategies, employs multiple assessment methods, and takes on the responsibility of learning within leadership and collaboration, implements professional learning and ethical practices (Borich, 2017). Teachers need to educate themselves systematically, focusing on their continuous needs and development (Toprakçı & Altunay, 2015). Identity development also has an inclusive structure in teacher education that expands the teacher's knowledge and skills (Luehmann, 2007). The formation of teacher professional identity is the result of the intertwining of many aspects that are both professional and personal (Beijaard, 2019; Beauchamp & Thomas, 2009).

Research on the formation of teachers' professional identities contributes to understanding teachers' feelings about their professions in today's rapidly changing world and how they cope with the changes encountered, drawing attention to personal aspects (Beijaard et. al, 2004). From a broader perspective, the teacher's professional identity is directly related to their confidence in their abilities, their commitment to their profession, and their satisfaction with teaching practices (Maclean & White, 2007). In the formation of teachers' professional identities, factors such as confidence, being planned, making correct decisions considering internal and external factors during identity transitions, and acquiring professional knowledge with teacher training help them structure their careers at an early stage and explore their careers (Wang et. al., 2021). While the teacher professional identity maintains its holistic structure, it is also influenced by social and cultural contexts (Edwards & Edwards, 2017).

The holistic structure of professional identity is also evident in the literature. It is seen that teachers' professional identities are examined in the literature from many different angles. Various results have been reached regarding the research and formation processes of professional identity. Lei et al., (2022) suggest that professional identity is examined across three dimensions: cognitive, emotional, and sustainability factors. Kim et. al (2021) in their research on teacher candidates found that in professional identity development, digital stories provide positive emotions, and the presentation and sharing process is equally important. The presentation process helps develop teacher candidates' confidence and feelings of success. Yuan and Mak (2018) concluded that educational, historical, and sociocultural contexts are mediators in teachers' identity formations and reflective actions, and the challenges of such

action and identity development are based on the educator's tracking and personalized support. [Izadania \(2013\)](#) in her study examining research on teacher candidates' professional identities, focused on four factors. These factors are previous experiences, context, the influence of learning communities, and undertaken reflective activities. One of the most notable gaps in research on professional identity is the lack of findings related to the negative situations and challenges encountered in identity formation processes. [Huang et. al \(2022\)](#) and [Zhang et. al \(2016\)](#) determined that the performances and academic competencies in the programs of teacher candidates are related to their professional identities. [Zhang et. al \(2016\)](#) correlates the professional identities of teacher candidates in China with motivational structure and performance in the program. [Zhao and Zheng \(2017\)](#) found that teaching practices, especially in the development of teacher candidates' professional identities, increased in intrinsic value identities. [Yıldız and Çetin \(2020\)](#) in their research on teachers concluded that the perception of professional identity predicts organizational commitment and classroom management competence levels. [Kavrayıcı and Ağaoğlu \(2020\)](#) found a medium-level relationship between the factors affecting teacher identity and organizational commitment and teacher identity perceptions.

When the literature is reviewed, it is observed that professional identity is examined in terms of certain variables. [Chen et. al \(2023\)](#) suggest that an individual's development is affected by various factors according to ecological system theory. It is suggested that the professional identities of teachers can also be influenced by various factors such as individual (e.g. gender), family (parenting) etc. [Doğan and Erdiller-Yatmaz \(2019\)](#) examined the development of professional identity in preschool teachers based on variables such as gender, marital status, monthly income, graduation from child development and education, level of education, position in the job, and active work status. They observed variations across these factors. [Yao \(2020\)](#) researched the professional identity of university students in terms of their department, gender, class, and being an only child, and observed differences based on these variables. [Alptekin Yolcu and Kingir \(2021\)](#) and [Çelik and Kalkan \(2019\)](#) investigated the professional identities of teacher candidates based on the universities they attended, class level, and gender and identified variations among these factors. [Eğmir and Çelik \(2019\)](#) found that the beliefs of teacher candidates directly influence their perceptions of teacher identity, with differences also observed in terms of gender, class, and department. In [Erdem's \(2020\)](#) study, where he examined early-stage teacher identities, there was a noticeable differentiation in favor of women in terms of gender. There can be changes in the careers, commitments, and identities of those working as classroom teachers ([Troman, 2013](#)). According to [Girgin and Şahin \(2019a\)](#), the identity of a classroom teacher is distinct from other teacher identities. While other teacher identities carry specificity to a particular characteristic or a distinct area, classroom teacher identities encompass various disciplines and qualities.

This research aims to compare or integrate the findings obtained both quantitatively and qualitatively using a parallel mixed-method design, considering some variables that are thought to potentially influence the professional identity formation of classroom teachers, who are distinguished by their characteristics from other teacher identities. [Sachs \(2005\)](#) states that when teachers form their professional identities, they are influenced by their own experiences both as students and teachers, their professional backgrounds, and even images of teachers in popular media such as movies. In this study, it is aimed to assess how variables like gender, age, marital status, educational status, professional seniority, having children, and having a classroom teacher in the family impact the professional identity of classroom teachers. The data, both quantitative and qualitative, is analyzed in relation to these variables to discern patterns and see where findings align or differ.

METHOD

1. Research Design

In the study, the convergent parallel design from mixed-method designs was used. In the convergent parallel mixed design, both quantitative and qualitative stages are applied simultaneously with equal weight. In the analysis process, the methods are analyzed separately, and the two data groups are combined and interpreted in a general manner. In this design, the researcher aims to compare and contrast quantitative and qualitative findings during the process, to support quantitative results by explaining them with qualitative results, and to synthesize quantitative and qualitative results in a complementary manner ([Creswell & Plano Clark, 2020](#)). Although each analysis unit is separate, each of

them seeks to understand the phenomenon being researched in detail by combining it with meta-inferences and relating them (Teddle & Tashakkori, 2015). The prototype model of the Convergent Parallel mixed-method research design is provided in Figure 1.

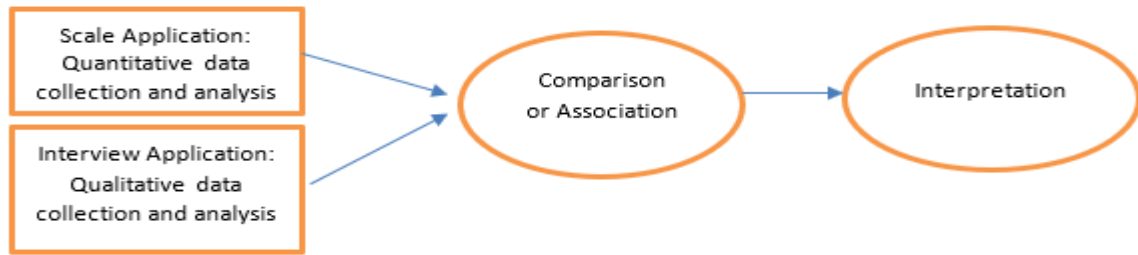


Figure 1. Convergent Parallel Design Prototype Model
[Adapted from Creswell and Plano Clark (2020)]

In the research, quantitative data were collected using the "Classroom Teachers' Professional Identity Formation/Construction Context Scale". Qualitative data were collected through semi-structured interviews based on the specified variables. Two separate data groups were collected, analyzed separately, and interpretations were made after the relationship, merging, or comparison stages of the data.

2. Participants

In the research, different sampling methods were used to access quantitative and qualitative data. To determine the quantitative sample of the study, a prediction formula in continuous variables was used. The universe of the study consists of classroom teachers working in the province of Elazığ. The number of classroom teachers working in Elazığ, both public and private, is 2353 (MEB, 2020). To determine the sample size, the formula $n = n_0 / 1 + (n_0 + N)$ with $n_0 = [(t\alpha S) / d]^2$ was used, and the deviation amount $d = 0.05$ and the standard deviation were estimated as 0.5 points, and the confidence level $(1 - \alpha) = 0.95$ was taken. The t-value corresponding to the confidence level was taken as 1.96 (Büyükoztürk et al., 2020). It was determined that the sample size should be at least 331. The quantitative sample of this study consists of 362 class teachers. Convenience sampling was used for the quantitative sample of the research. Creswell (2017b) describes convenience sampling as a non-probability sampling method used when access to participants is easier and more appropriate. The demographic characteristics of the participants in the quantitative sample according to the specified variables are given in Table 1.

Table 1. Demographic characteristics of the participants

	Groups	Frequency	%
Gender	Female	180	49,7
	Male	182	50,3
Education Level	Associate's - Bachelor's	290	80,1
	Graduate	72	19,9
Age	Age 35 and below	54	14,9
	36-45 years	144	39,8
	46- 55 years	132	36,5
	56 years and above	32	8,8
Marital Status	Married	304	84
	Single	58	16
Professional Seniority	9 years and below	36	9,9
	10-14 years	52	14,4
	15- 19 years	74	20,4
	20 years and above	200	55,2
Having Children	Yes	307	84,8
	No	55	15,2
Presence of a Classroom Teacher in the Family	Yes	171	47,2
	No	191	52,8
	Total	362	100

The qualitative study group of the research was determined according to the purposeful sampling method. Purposeful sampling is a type of sampling that can focus on relatively small samples that enable in-depth analysis of purposefully selected cases. There are also different strategies to access these rich situations (Patton, 2018). Among these, in maximum diversity sampling, different features and criteria

are defined, and it is researched whether there are common or shared phenomena to reveal the dimensions of different problems from varied situations (Yıldırım & Şimşek, 2021). Maximum variation refers to the formation of a sample that encompasses the different values a specified variable can take (Özdemir et al., 2019). In this research, diversity has been aimed to be ensured according to the specified demographic variables. In the qualitative dimension of the study, 15 class teachers were reached. Instead of teacher names in the study, a code name starting with "KF" has been used for each teacher. The characteristics of the qualitative study group are given in Table 2.

Table 2. Demographic characteristics of teachers participating in the qualitative study

Participant	Gender	Age	Marital Status	Education Level	Professional Seniority	Having Children	Presence of a Classroom Teacher in the Family
KF1	Female	36- 45	Married	Bachelor's Degree	21- 26 years	Yes	No
KF2	Female	25-35	Single	Graduate Degree	1-4 years	No	Yes
KF3	Male	36- 45	Married	Graduate Degree	21- 26 years	Yes	Yes
KF4	Male	46- 55	Married	Bachelor's Degree	27- 32 years	Yes	Yes
KF5	Female	36- 45	Married	Bachelor's Degree	21- 26 years	Yes	Yes
KF6	Male	36-45	Married	Bachelor's Degree	21- 26 years	Yes	No
KF7	Female	56 years and above	Single	Bachelor's Degree	33 years and above	Yes	Yes
KF8	Male	36-45	Married	Bachelor's Degree	21- 26 years	Yes	No
KF9	Female	36-45	Single	Graduate Degree	21- 26 years	Yes	Yes
KF10	Male	36-45	Married	Graduate Degree	21- 26 years	Yes	Yes
KF11	Male	46-55	Single	Bachelor's Degree	27- 32 years	Yes	No
KF12	Female	36-45	Single	Graduate Degree	21- 26 years	Yes	No
KF13	Male	46-55	Married	Bachelor's Degree	27- 32 years	Yes	No
KF14	Female	25-35	Single	Graduate Degree	5-9 years	No	Yes
KF15	Male	46-55	Married	Bachelor's Degree	27- 32 years	Yes	No

3. Data Collection Tools and Processes

For collecting the quantitative data of the research, the "Class Teacher's Professional Identity Formation/Structuring Context Scale" created by Girgin and Şahin (2019b) was used. The scale includes five sub-factors named "evaluation of professional identity, the difference of class teaching from other branches, identity formation process, factors influencing the shaping of identity, and negative factors on the professional identity of the class teacher." The scale is of the five-point Likert type and has a 0.64 Cronbach Alpha reliability coefficient. Ölçeğin kullanımı için gerekli izinler alınarak ölçeğin uygulamaları gerçekleştirilmiştir. The necessary permissions were obtained for the use of the scale. In the qualitative part of the research, semi-structured interviews were conducted with teachers. The interview questions in the research were formulated using Patton's (2018) general interview guide approach, where the researcher pre-establishes discussion topics prior to the interview. The established topic headings act as a checklist for the interview. Each heading is addressed during the conversation. For the qualitative data collection, an interview guide, crafted based on these headings, was employed. This guide was aligned with the variables from the research's quantitative part. There are 7 topic headings related to the professional identity formation of classroom teachers. The determination of variables present in both qualitative and quantitative data groups was made based on reviews in the relevant literature and by obtaining opinions from experts in the field. During the interview, participants were asked questions from a previously prepared interview form. Additional probing questions were also asked depending on the flow of the interview. An example of the questions on the form is: "Is there an effect of age on the professional identity formation process of classroom teachers? Why? Please explain". The necessary permissions were obtained from the Elazığ Provincial Directorate of National Education for both data groups in the research. The quantitative scales in the study have been included in the research based on the principle of voluntariness both online and face-to-face. In the study, 163 samples were reached through an online survey, and 219 samples were reached with face-to-face surveys, reaching a total of 382 teachers. The online survey was created on Google Forms, and the requirement to log in was activated to ensure each participant only responded once. A link was shared with schools to reach the teachers. Semi-structured interviews were conducted with 15 teachers, ranging from 5 to 16 minutes, with an average duration of

9-10 minutes. Before the interviews, permission was obtained from the participants through a volunteer consent form, and the interviews were recorded with an audio recording device.

4. Data Analysis

In the analysis of quantitative data, the normal distributions of the data were primarily examined. In the research, the SPSS 22 software was used for the analysis of the data. The total score of the scale and the total scores based on variables were examined for normal distribution via Kolmogorov-Smirnov, skewness, and kurtosis values. The distribution of the total score and the measurements of the dependent variable showed a normal distribution for each examined variable group. In the analysis of the data, t-Test and ANOVA tests were preferred. Effect sizes were calculated. According to [Creswell \(2017b\)](#), effect size in quantitative studies provides the strength of interpretations made with descriptive statistics and the practical significance of the results, regardless of whether the data represents the true universe in differences between groups or relationships between variables. Effect sizes can also be used to explain variance and differences in group averages between two or more variables. According to [Cohen et al., \(2021\)](#), while statistical significance indicates whether a finding occurred by chance, what researchers are curious about is the size and importance of the difference, relationship, or effect. Effect size is also standardized with some measurements. In this research, effect sizes were calculated using formulas based on the applied tests and presented along with the findings.

In this research, content analysis was used in the analysis of qualitative data. In content analysis, fundamental meanings are reached through themes or patterns. There are inductive and deductive qualitative analyses. In inductive analysis, themes are derived from the data ([Patton, 2018](#)). In the analysis of qualitative data, specific stages were followed using content analysis. In the first stage of content analysis, data obtained from interviews are decrypted and converted into text. Textualized interviews are read and coded. As a result of repeated readings in codings, similar codes are combined and grouped under specific themes ([Creswell, 2017a](#)). After the interviews in this research were transcribed, content analysis was initiated. Content analysis was conducted with themes. Inductive analyses were performed. The analysis of qualitative data in the study was done by two researchers. Firstly, codes were generated. Coding schemes were repeatedly conducted by two researchers. Codes and themes were formed based on the common consensus of the two researchers. In the study, to show which participant opinions led to the reached codes and themes, they were presented by giving the opinions of the participants and participant code names. Various strategies are used to ensure validity and reliability in qualitative research. Ensuring this requires taking measures to access the correct information in the research and defining the process transparently and in detail to allow another researcher to evaluate it ([Yildirim & Şimşek, 2021](#)). To ensure the credibility of the research, interviews with teachers were conducted focusing on in-depth data collection. To diversify data sources, interviews were conducted with participants showing different characteristics according to the variables determined in the research. In the analyses conducted in the study, raw data were continuously and repeatedly checked by two researchers, and the final version of the study was shaped by deciding on the codes and themes where the two researchers agreed. Transferability was ensured by describing the raw form of the data in detail with direct quotations. Care was taken to select participants that reflect data diversity in the research. In this study, to ensure confirmability, from the form created to collect data, the research was controlled with the help of external experts. The analysis was carried out by two researchers through continuous repetitive checks in the raw data and the analysis phase of the research.

In the analyses of the convergent parallel mixed design, two different databases are analyzed separately according to the characteristics of each data, and after that, the two databases are combined and compared for interpretation. After reaching quantitative and qualitative findings, quantitative findings are compared and either confirmed or rejected. Combined data are presented, and the final process of the mixed method, interpretation, is carried out. Points where the two types of data overlap or diverge are addressed. Complete separation and merger are not expected ([Creswell, 2017b](#)). In this research, after analyzing the two data sets, the findings were interpreted in the final stage based on their divergence and convergence situations, and the analyses were conducted.

FINDINGS

In this section of the research, data obtained through quantitative and qualitative data collection methods were examined according to the convergent parallel mixed design to explore the formation of professional identity among classroom teachers based on variables such as gender, age, marital status, educational status, professional seniority, having children, and having a classroom teacher in the family. The findings obtained for each variable are presented.

1. Findings on the Examination of Classroom Teachers' Professional Identity Formation According to Gender Variable

1.1. Quantitative Findings

The findings obtained from the t-test regarding the formation of classroom teachers' professional identity according to the gender variable are provided in Table 3.

Table 3. *t-Test results for classroom teachers' professional identity formation process according to gender status*

Gender	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2
Female	180	107,3333	11,00432	357,060	-.321	.748	.000
Male	182	107,7253	12,18736				

According to gender status, the formation of classroom teachers' professional identity, $t(357,06) = -.321$, $p > .05$; female classroom teachers ($\bar{x} = 107,333$) and male classroom teachers ($\bar{x} = 107,725$) did not show a statistically significant difference in their professional identity constructions.

1.2. Qualitative Findings

The findings obtained from the analyses conducted by referring to the opinions of classroom teachers on the "effect of gender in professional identity formation and its reasons" are given in Table 4. 2 themes and 10 codes related to the gender effect were created.

Table 4. *Gender in classroom teachers' professional identity formation*

Themes		Participants
Theme 1	Effect found	KF2, KF4, KF8, KF9*, KF12, KF14, KF15
Theme 1 Codes	Female nature	KF2, KF8, KF9*, KF14
	Distancing from school	KF15
	Societal perspective	KF4, KF12
	Male nature	KF8
Theme 2	No effect	KF1, KF3, KF5, KF6, KF7, KF9*, KF10, KF11, KF13
Theme 2 codes	Male nature	KF3
	Dependent on personality	KF1, KF7, KF9*
	Loving the profession	KF6, KF13
	Distancing from school	KF3
	Societal perspective	KF5
	Teacher identity	KF10

Note: * belongs to teachers who expressed opinions on both themes.

For the theme "Effect found", 7 teachers expressed their opinion, and 4 codes were formed, which are "female nature, societal perspective, distancing from school, and male nature". For the theme "No effect", 9 teachers expressed their opinion, and 6 codes emerged, which are "dependent on personality, loving the profession, male nature, distancing from school, societal perspective, and teacher identity". The opinions of teachers KF8 and KF13 have been provided related to these themes and codes."

"Both women and men have personal characteristics stemming from their inherent genders, so it's natural for them to reflect this onto their professions. I honestly think that female teachers, being more emotional and nurturing, differ from male teachers who tend to be more controlling and protective in their teaching styles." (KF8)

"Frankly, I don't think there's any effect at all. After all, we're practicing a professional career here, and the most significant determinant is how one approaches showing affection towards children." (KF13)

1.3. Comparison or Integration

In the research, responses given by classroom teachers to quantitative and qualitative data collection tools were combined, and a comparison or integration of both data groups was carried out. The presentation was structured around the t-test results for quantitative findings related to the gender

variable of teachers and the themes, codes, and which participants expressed opinions in which themes obtained from interviews for qualitative findings. Table 5 contains data related to comparison or integration based on the gender variable.

Table 5. Comparison or Integration Based on the Gender Variable

Quantitative Data				Qualitative Data		
Gender	$\bar{X}$	p	t	Themes	Participants of Themes	Codes related to the Themes
Female	107,3333	.748	-.321	Effect found	KF2, KF4, KF8, KF9*, KF12, KF14, KF15	Female nature Distancing from school Societal perspective Male nature
Male	107,7253					
				No effect	KF1, KF3, KF5, KF6, KF7, KF9*, KF10, KF11, KF13	Male nature Dependent on personality Loving the profession Distancing from school Societal perspective Teacher identity

In quantitative findings, no significant difference was observed based on the gender variable, and this situation is similarly observed in qualitative findings. It is seen that a comparable number of teachers expressed their opinions for both themes. When examining the codes of "male and female nature" within the "effect found" theme, it becomes evident that they suggest the presence of this effect in both genders. Additionally, under the "societal perspective" code, it's observed that teachers emphasize the influence of societal views on their professional identity formation more than the inherent differences between genders. In the "No effect" theme, they mainly advocate the view that it is more related to "personality and loving the profession." Based on these two data groups, one can conclude that the formation of professional identity among classroom teachers is similar in terms of the gender variable.

2. Findings Obtained from Examining the Formation of Professional Identity Among Classroom Teachers based on the Age Variable.

428

2.1. Quantitative Findings

The results obtained from the one-way analysis of variance (ANOVA) for the formation of the professional identity of classroom teachers based on the age variable are presented in Table 6

Table 6. ANOVA results for the formation process of professional identity of classroom teachers according to age status

Source of Variance	Total squares	sd	Mean squares	F	p	η^2
Between groups	901,135	3	300,378	2,256	.082	.019
Within groups	47673,03	358	133,165			
Total	48574,17	361				

According to the obtained results, the formation of professional identity among classroom teachers does not show a statistically significant difference in terms of the age variable, $F(3, 358)=2,256$, $p>.05$. There is no significant difference between any age groups determined by the age ranges. Accordingly, the ages of classroom teachers do not influence the formation process of their professional identity.

2.2. Qualitative Findings

The findings obtained from the analysis of the answers given by the classroom teachers to the question "the effect of age on professional identity formation and its reasons" are presented in Table 7. Regarding the age effect in professional identity formation, 2 themes - "Effect found and No effect" - and 12 codes have been formed. Codes related to both themes are available. Teachers who expressed their opinions on both themes are shown in both theme groups.

Within the "effect found" theme, 13 teachers expressed their opinions, resulting in a total of 8 codes being formed: "unable to keep up with physical activity, professional development, change in professional identity, lack of motivation, experience, societal perspective, burnout, fatigue" In the "no effect" theme, 3 teachers shared their views, leading to the creation of a total of 4 codes: "self-improvement, working at any age, professional development, and dependent on personality.

Table 7. Age in the Formation of Professional Identity of Classroom Teachers.

Themes		Participants
Theme1	Effect found	KF2, KF3, KF4, KF6, KF7, KF8, KF9, KF10, KF11, KF12, KF13*, KF14, KF15
Theme1 Codes	Unable to keep up with physical activity	KF2, KF11
	Professional development	KF4, KF6, KF10
	Change in professional identity	KF7, KF8, KF9
	Lack of motivation	KF3, KF15
	Experience	KF3, KF4, KF9, KF10, KF12, KF13*, KF14
	Societal perspective	KF12
	Burnout	KF15
	Fatigue	KF2
Theme2	No effect	KF1, KF5, KF13*
Theme 2 Codesı	Working at any age	KF5
	Professional development	KF1
	Self-improvement	KF1, KF13*
	Dependent on personality	KF13*

Views of the teachers coded as KF4 and KF5 are provided.

"The effect of age exists in this way: age actually means experience, experience means the teacher developing herself/himself, and it means taking a step further in her/his profession. Therefore, I think age has a positive effect." (KF4)

"In my opinion, age has no effect. When you are young, you think differently. As you age, you discover more. You get better, yes, but I believe you work wholeheartedly at any age." (KF5)

2.3. Comparison or Integration

The findings related to the comparison or integration according to the age variable of classroom teachers are provided in Table 8.

Table 8. Comparison or Integration by Age Variable

Quantitative Data				Qualitative Data		
Age	$\bar{X}$	p	f	Themes	Participants of themes	Codes related to the themes
35 years and below	108,370	.08	2,256	Effect found	KF2, KF3, KF4, KF6, KF7, KF8, KF9, KF10, KF11, KF12, KF13*, KF14, KF15	Unable to keep up with physical activity
36- 45 years	108,6250					Professional development
46-55 years	107,0985					Change in Professional identity
56 years and above	102,9688					Lack of motivation
				No effect	KF1, KF5, KF13	Experience
						Societal perspective
						Burnout
						Fatigue
				No effect	KF1, KF5, KF13	Working at any age
						Professional development
						Self-improvement
						Dependent on personality

When examining both types of data, statistically significant differences were not identified among age groups according to the quantitative data of the research. In qualitative findings, while opinions were provided in both directions, the majority expressed their views towards the presence of an age effect. Examining the codes related to the theme "Effect found," it was concluded that age has both positive and negative impacts. Codes like inability to keep up with physical activity, burnout, fatigue, and lack of motivation indicate the negative aspects of age in the formation of professional identity. Meanwhile, codes such as change in professional identity, experience, and professional development highlight the positive aspects of age in the formation of professional identity. Based on the codes of the "effect found" theme, it can be said that age has both positive and negative impacts on the formation of professional identity. In the theme named "No effect ", the codes mostly found are related to professional, working at any age, self-improvement, and personality-dependence. While no statistically significant difference was found between age groups in quantitative data, in qualitative data, attention was drawn to the positive and negative aspects of the difference between age groups due to the effect of age. Examining both types of data, it is concluded that quantitative and qualitative data overlap.

3. Classroom Teachers' Findings on the Formation of Professional Identity by Marital Status

3.1. Quantitative Findings

The findings, according to the t-test result for the scale of the formation of professional identity of classroom teachers based on the marital status variable, are provided in Table 9.

Table 9. *t-Test results of the formation process of professional identity of classroom teachers by marital status variable.*

Marital Status	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2
Married	304	107,4704	11,35385	360	-.225	.822	.000
Single	58	107,8448	12,91511				

Regarding marital status, the formation of professional identity among classroom teachers shows $t(360) = -.225, p > .05$; married classroom teachers ($\bar{x} = 107,47$) and single classroom teachers ($\bar{x} = 107,8448$) do not demonstrate statistically significant differences in their professional identity constructions.

3.2. Qualitative Findings

Classroom teachers were asked about the "effect of marital status on professional identity formation and the reasons for this." The findings obtained from the analysis based on their responses are presented in Table 10. For the effect of age on professional identity formation, 2 themes, "Effect found and No effect" and 9 codes have been generated. Codes related to both themes are available.

Table 10. *Marital status in the formation of classroom teachers' professional identity*

Themes		Participants
Theme1	Effect found	KF1, KF2, KF3, KF4, KF8, KF9, KF10, KF12, KF14, KF15
Theme 1 codes	Ability of unmarried (single) to allocate time	KF1, KF2, KF8, KF14
	Marriage bringing order	KF4, KF8
	Difference in responsibility level	KF9, KF12, KF14, KF15
	Life experience	KF10
	Effect of having children	KF10
	Dedication to children	KF3, KF9, KF15
Theme2	No effect	KF5, KF6, KF7, KF10, KF11, KF13
Theme 2 codes	Dependent on personality	KF6, KF10
	Loving the profession	KF6
	Perspective on the profession	KF5, KF13

Under the theme named "effect found", 10 teachers expressed their opinions, leading to the creation of 6 codes: "Ability of unmarried (single) to allocate time, marriage bringing order, difference in responsibility level, life experience, effect of having children, dedication to children." Under the theme named "no effect", 6 teachers shared their views, resulting in 3 codes: "dependent on personality, perspective on the profession, loving the profession." Views of teachers coded KF8 and KF15 are presented.

"I think marital status is influential. Because married teachers, living an orderly life, will inevitably reflect this orderliness into their profession." (KF8)

"When you're single, you have no responsibilities. You can go to any region of Turkey. You don't have responsibilities. Therefore, you can fully devote yourself to your profession. But after getting married, life definitely becomes more challenging, and you start to have people for whom you are responsible." (KF15)

3.3. Comparison or Integration

The findings related to the comparison or integration according to the marital status variable of classroom teachers are presented in Table 11.

According to quantitative variables, the marital status variable has not created a statistically significant difference in the professional identity formation of classroom teachers. Examining the qualitative data, it is observed that opinions are expressed in both theme groups and they are close to each other. 10 teachers expressed views in the "Effect found" direction, while 6 teachers expressed views in the "No effect" theme. When examining the codes of teachers expressing their views in the "Effect found" direction, it is observed that marriage bringing order and the influence of having their own child

positively affects the professional identity formation of married classroom teachers. Whereas, the difference in the responsibility level of unmarried individuals and devotion to children codes also have a positive effect.

Table 11. Comparison or Integration based on Marital Status Variable

Quantitative Data				Qualitative Data		
Age	$\bar{X}$	p	f	Themes	Participants of themes	Codes related to the themes
Married	107,4704	.822	-.225	Effect found	KF1, KF2,	Marriage bringing order
Single	107,8448				KF3, KF4, KF8, KF9, KF10, KF12, KF14, KF15	Ability of unmarried (single) to allocate time Difference in responsibility level Life experience Effect of having children Dedication to children
				Etkisi yok	KF5, KF6, KF7, KF10, KF11, KF13	Dependent on personality Loving the profession Perspective on the profession

Opinions in the direction of "Effect found" suggest that the state of being married or not positively affects the professional identity formation process of classroom teachers. When examining the perspectives aligned with the "effect found", both the positive influences of being married and the advantages of being unmarried are highlighted. The marital status, whether married or single, does not exclusively sway the formation of professional identity in one specific direction. Both states bring about their own set of positive influences. These findings underscore that each status contributes to the shaping of professional identity. When examining the "No effect " theme, it is observed that the marital status of classroom teachers is more associated with codes such as dependent on the individual, loving the profession, and perspective on the profession. Based on the findings obtained in both types of data, it can be said that marital status affects the professional identity formation of classroom teachers in a similar proportion.

4. Results of the examination of the professional identity formation of classroom teachers according to the education level variable

4.1. Quantitative Findings

The findings obtained according to the education level variable of classroom teachers' professional identity formation scale t-test are presented in Table 12.

Table 12. Classroom teachers' professional identity formation process education level variable t-test results.

Education Level	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2
Associate's - Bachelor's	290	107,3276	11,43900	360	-.667	.505	.001
Graduate	72	108,3472	12,27520				

According to the marital status, the formation of classroom teachers' professional identity $t(360)=-.667$, $p>.05$ does not show a significant difference statistically in the professional identity formations of married classroom teachers ($\bar{x}=107,3276$) and single classroom teachers ($\bar{x}=108,3472$).

4.2. Qualitative Findings

Based on the answers given by classroom teachers to the questions about the "effect of education level on professional identity formation and the reasons for this", the results obtained from the analyses are presented in Table 13.

Table 13. The formation of classroom teachers' professional identity according to education level

Themes		Particiapats
Theme 1	Effect found	KF1, KF2, KF3, KF4, KF5, KF6, KF7, KF8, KF9, KF10, KF12, KF13, KF14, KF15
Theme1 codes	Professional development	KF3, KF4, KF5, KF6, KF8, KF9, KF10, KF12, KF14, KF15
	Graduate	KF1, KF2, KF3, KF4, KF5, KF7, KF8, KF9, KF10, KF12, KF15
	Bachelor's	KF3, KF6, KF8, KF13
Theme 2	No effect	KF11
Theme2 codes	Identity	KF11

There are 2 themes related to the effect of education level on professional identity formation, which are "Effect found and No effect", and 4 codes have been generated. There are codes related to both themes. Within the "Effect found" theme, a total of 3 codes have been generated, which are "graduate", "professional development", and "undergraduate". Under the "No effect" theme, a single code named "personality" has been created. 14 teachers expressed their opinions under the "effect found" theme, while 1 teacher shared an opinion under the "no effect" theme. The opinion of the teacher coded as KF2 and KF3 have been provided.

"I believe that teachers who have completed postgraduate master's education are more conducive in the classroom. Because they are experts in their field, so there is a positive effect." (KF2)

"Nowadays, undergraduate education is no longer enough, it's definitely beneficial for our teachers to do postgraduate studies and develop themselves academically in their own field." (KF3)

4.3. Comparison or Integration

Findings related to the comparison or integration according to the educational status variable of classroom teachers are presented in Table 14.

Table 14. Comparison or Integration Based on the Education Level Variable

Quantitative Data				Qualitative Findings		
Education Level	$\bar{X}$	p	t	Themes	Participants of the themes	Codes related to the themes
Associate's-achelor's	107,3276	.505	-.667	Effect found	KF1, KF2, KF3, KF4,	Professional development
Graduate	108,3472				KF5, KF6, KF7, KF8,	Graduate
					KF9, KF10, KF12, KF13, KF14, KF15	Bachelor's
				No effect	KF11	Identity

When examining the quantitative findings, the variable of educational status does not show a statistically significant difference in the professional identity formation of classroom teachers. However, based on qualitative findings, a majority of teachers express the opinion that effect found. When examining the views of teachers who stated "Effect found," it's observed that they emphasize the necessity of undergraduate education and express that postgraduate education, like undergraduate education, is now a requirement. In the "No effect" theme, one teacher expressed that this situation is more related to personality. While no differences are seen in the quantitative findings due to the educational status, qualitatively, all teachers except one have expressed the effect of education, emphasizing that both undergraduate and postgraduate education are necessary.

432

5. Findings obtained as a result of examining the professional identity formation of classroom teachers according to the professional seniority variable

5.1. Quantitative Findings

Findings related to the formation of the professional identity of classroom teachers according to the professional seniority variable, based on the t-test results, are presented in Table 15.

Table 15. ANOVA results on the formation process of classroom teachers' professional identity based on professional seniority status

Source of Variance	Total Squares	sd	Mean Squares	f	p	η^2
Between groups	594,450	3	198,152	1,479	.220	.012
Within groups	47979,71	358	134,022			
Total	48574,17	361				

According to the findings obtained, the professional identity formation of classroom teachers does not show a statistically significant difference in terms of the professional seniority variable, $F(3, 358) = 2,220$, $p > .05$. No significant differences were observed between any of the determined professional seniority ranges. In this context, the professional seniority of classroom teachers does not influence the process of their professional identity formation.

5.2. Qualitative Findings

Based on the answers provided by classroom teachers to the question of "the effect of professional seniority on professional identity formation and its reasons," the findings obtained from the analyses are presented in Table 16.

Table 16. Professional identity formation of classroom teachers in terms of professional seniority.

Themes		Participants
Theme 1	Effect found	KF2, KF3, KF4, KF5, KF8, KF9, KF10, KF11, KF12, KF13, KF14, KF15
Theme 1 codes	Self-renewal	KF3, KF4, KF5, KF6, KF8, KF9, KF10, KF12, KF14, KF15
	Experience	KF2, KF3, KF4, KF5, KF8, KF9, KF10, KF11, KF12, KF13, KF14, KF15
Theme 2	No effect	KF1, KF6, KF7
Theme 2 codes	Individual-dependent	KF1, KF7
	Self-improvement	KF6

Regarding the influence of the professional seniority variable on the professional identity formation of classroom teachers, 12 teachers expressed their opinions under the "effect found" theme, while 3 teachers shared their views under the "no effect" theme. Regarding the effect of professional seniority on professional identity formation, two themes, "effect found" and "no effect," and 4 codes have been generated. Codes related to both themes are present. Under the theme "Effect found," 2 codes named "experience" and "self-renewal" have been generated. Under the theme "No effect," 2 codes named "individual-dependent" and "self-improvement" have been generated. The opinions of teachers named KF7 and KF12 have been provided.

"I think it's more related to an individual's character, the importance given to the profession, and the awareness of how to shape the resources at hand. Therefore, I think it's more dependent on the individual rather than seniority." (KF7)

"Due to the investments we make in ourselves and the contributions to our personal development, I can really see this change increasing along with professional seniority. Therefore, I can say that seniority definitely has a positive effect on professional identity." (KF12)

5.3. Comparison or Integration

The findings related to the comparison or integration of classroom teachers according to the educational status variable are provided in Table 17.

Table 17. Comparison or Integration by Professional Seniority Variable

Seniority	Quantitative Data			Qualitative Data		
	$\bar{X}$	p	f	Themes	Participants of the themes	Codes related to the themes
9 years and below	108,3333	.220	1,479	Effect found	KF2, KF3, KF4, KF5, KF8, KF9, KF10, KF11, KF12, KF13, KF14, KF15	Self-renewal
10-14 years	109,8269					Experience
				No effect	KF1, KF6, KF7	Individual-dependent Self-improvement

When examining quantitative data, professional seniority does not statistically influence the formation of classroom teachers' professional identities. However, examining qualitative data reveals that there is a high number of teachers expressing the opinion that Effect found. Within the "Effect found" theme, the influences of "self-renewal and experience" on identity are mentioned, while in the "No effect" theme, teachers have indicated it's dependent on "individual-dependent and self-improvement." In the quantitative findings, it's noted that professional seniority has no effect, and in the qualitative findings, there are opinions in both directions, but it's identified that there are more opinions in the "Effect found" direction.

6. Findings from the examination of classroom teachers' professional identity formation according to the variable of having children

6.1. Quantitative Findings

The findings obtained from the t-test conducted to determine the effect of having children on the formation of classroom teachers' professional identities are provided in Table 18.

Table 18. *t-Test results of classroom teachers' professional identity formation process according to the variable of having children*

Having Children	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2
Yes	307	107,5635	11,43946	360	.128	.898	.000
No	55	107,3455	12,56718				

According to the having children status, the formation of the professional identity of classroom teachers is $t(360)=.128$, $p>.05$. Statistically, there is no significant difference in the professional identity formation between classroom teachers who have children ($\bar{x}=107,5635$) and those who do not ($\bar{x}=107,3455$).

6.2. Qualitative Findings

Classroom teachers were asked about the "impact and reasons of the having children status on professional identity formation". The findings obtained from their answers and the subsequent analysis are provided in Table 19.

Table 19. *Formation of classroom teachers' professional identity based on having children status.*

Themes	Participants
Theme 1	Effect found
Theme 1 codes	Empathic perspective Increased level of responsibility Changed perspective towards children Understanding the child Dedication to the student Emotionalization Drifting away from education
Theme 2	No effect
Theme 2 codes	Loving the profession Loving children

In relation to the impact of having children status on professional identity formation, 2 themes, "Effect found" and "No effect", have been identified, and 9 codes have been formed. Codes related to both themes are present. Under the theme "Effect found," a total of 7 codes have been created, which are "empathic perspective, increased level of responsibility, changed perspective towards children, understanding the child, emotionalization, drifting away from education, and dedication to the student." Under the theme "No effect," the codes are "loving the profession and loving children." The opinions of teachers named KF1 and KF10 have been shared.

"Having a child does not have an effect. If someone loves children, regardless of gender, they will fulfill the role of a classroom teacher beautifully, connect with the child at their level, understand the child's language and feelings, and act accordingly." (KF1)

"I believe someone who has a child will feel as if the other children are their own and will shape their teaching accordingly. They can approach the child with empathy. They would likely understand child psychology better. I think this is influential." (KF10)

6.3. Comparison or Integration

Findings related to the comparison or integration based on the classroom teachers' educational status variable are given in Table 20.

Table 20. *Comparison or integration based on having children status variable*

Quantitative Findings				Qualitative Findings		
Having Children	$\bar{X}$	p	t	Themes	Participants of the themes	Codes related to the themes
Yes	107,5635	.898	.128	Effect found	KF2, KF3, KF4, KF5, KF7, KF8, KF9, KF10, KF11, KF12, KF13, KF14, KF15	Empathic perspective Increased level of responsibility Changed perspective towards children Understanding the child Dedication to the student Emotionalization Drifting away from education
No	107,3455				KF1, KF6	Personality-dependent Self-improvement

When examining both types of data, quantitative findings suggest that having children doesn't statistically affect the formation of a professional identity among classroom teachers. Under the theme "Effect found," codes such as an empathic perspective, a change in the viewpoint towards children, understanding the child, and emotionalization express the positive aspects of having children on professional experience. On the other hand, codes under the same theme like drifting away from education and increased responsibility indicate negative impacts of having children on the formation of professional identity. Teachers who opined in favor of the "there's no effect" believe that having children does not influence the formation of a professional identity, and this has been translated into codes such as loving the profession and loving children. While the quantitative data suggests that having children does not create a statistically significant difference in the formation of professional identity, the qualitative findings indicate that the status of having children can have an impact, with its advantages and disadvantages.

7. Findings based on the presence of a classroom teacher in the family affecting the formation of a classroom teacher's professional identity

7.1. Quantitative Findings

Findings obtained from the t-test carried out to determine the effect of having a classroom teacher in one's family on their professional identity formation are presented in Table 21.

Table 21. *t-Test results on the effect of the presence of a classroom teacher in the family on the formation of a classroom teacher's professional identity*

Presence of a Classroom Teacher in the Family	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2
Yes	171	106,9298	12,11639	360	-.932	.352	.002
No	191	108,0681	11,12137				

Considering the presence of a classroom teacher in one's family, the formation of a classroom teacher's professional identity $t(360) = .352, p > .05$; the presence (mean = 106,9298) or absence (mean = 108,0681) of a classroom teacher in the family doesn't show a statistically significant difference in their professional identity formation.

7.2. Qualitative Findings

Based on the answers given to the question "What is the effect and reasons of having a classroom teacher in the family on your professional identity formation?", the findings obtained are presented in Table 22.

Table 22. *Presence of a classroom teacher in the family on the formation of a classroom teacher's professional identity*

Themes		Participants
Theme 1	Effect found	KF1, KF2, KF3, KF4, KF5, KF6, KF7, KF8, KF9, KF10, KF11, KF12, KF13, KF14, KF15
Codes related to the themes	Being more successful	KF11
	Benefiting from their experiences	KF2, KF3, KF4, KF5, KF7, KF8, KF10, KF14
	Guidance	KF13
	The importance of the role model	KF1, KF2, KF3, KF9, KF10, KF12, KF15

For the effect of having a classroom teacher in the family on professional identity formation, 1 theme "Effect found" and a code have been formed. Under the theme titled "Effect found," a total of 4 codes have been formed, including "benefiting from their experiences, being more successful, guidance, and the importance of the role model." The opinions of teachers coded as KF1 and KF11 have been provided.

"It can have both positive and negative effects. If there's a classroom teacher in the family who we consider as a role model, it really has a positive effect. However, if we have a classroom teacher in our family who is a negative, aggressive example, I believe this can also have a negative influence." (KF1)

"I've often witnessed that classroom teachers, or subject teachers for that matter, who have close family members as teachers, tend to be more successful in the teaching profession." (KF11)

7.3. Comparison or Integration

The findings related to comparison or integration based on the presence of a classroom teacher in the family of classroom teachers are presented in Table 23.

Table 23. Comparison or integration based on the presence of a classroom teacher in the family

Quantitative Findings				Qualitative Findings		
Children	$\bar{X}$	p	t	Themes	Participants of the theme	Codes related to the themes
Yes	106,9298	.352	-.932	Effect found	KF1, KF2, KF3, KF4, KF5, KF6, KF7, KF8, KF9, KF10, KF11, KF12, KfxdxF13, KF14, KF15	Being more successful
No	108,0681					Benefiting from their experiences Guidance The importance of the role model

It is observed that there is no statistically significant difference in the quantitative findings. Qualitatively, only the theme "Effect found" is present. Classroom teachers who opined that there's an effect mentioned positive aspects like teachers being more successful when there's a classroom teacher in the family, benefiting from that person's experiences, and getting guidance from that person, while also emphasizing the importance of the role model. Both positive and negative opinions were expressed related to the code of the importance of the role model.

DISCUSSION, CONCLUSION, AND RECOMMENDATIONS

This study aimed to investigate the formation of the professional identity of classroom teachers according to some selected variables, there is no statistical difference in the professional identity formation of male and female teachers in terms of the gender variable. According to the views of the teachers, when evaluations are made for female and male teachers, they state that both genders have an impact on the formation of professional identity, but the teachers who state that there is no impact mostly relate this to loving the profession and personality. Based on the results of both data groups, it can be concluded that the formation of professional identity of classroom teachers in terms of gender variable is similar. In the literature, some scholars (Atik, 2022; Bacakoğlu, 2018; Yao, 2020), reported no differences in terms of gender. However, in some studies, it is observed that there are differences in terms of gender, and results in favor of women (Alptekin Yolcu&Kingir, 2021; Çelik&Kalkan, 2019; Doğan&Erdiller-Yatmaz, 2018; Eğmir&Çelik, 2019; Erdem, 2020; Kavrayıcı, 2019). Özkan (2020) states that there are professional inequalities in terms of gender and that women face professional discrimination, face obstacles, and are prevented from advancing vertically. Based on the results of this study, the professional identities that affect the professional development of teachers can be further researched and examined with different methods in line with the different results reported in the literature in terms of gender.

No difference was found in the formation of the professional identity of classroom teachers according to the age variable. When the opinions of the teachers are examined, the existence of the age effect is expressed more. When the codes formed as a result of the analyses are examined, while they point out factors that negatively affect professional identity formations such as slowing down in physical movements, decreasing in motivation, and burnout as age progresses, they also state that experience increases with age and there is a change in professional identity in parallel with professional developments. Çelebi Uçar (2018) found a negative relationship between teacher identity and burnout perception levels. Accordingly, as teachers' professional identity perceptions increase, their burnout perceptions decrease. Zhang et al., (2016) associate the professional identities of teacher candidates with motivational structure. When examining the theme named "No Effect", teachers stated that age has no effect on the formation of professional identity and that the main effects are self-improvement and personality, and that they can work at any age. When quantitative and qualitative data are examined, it can be concluded that both data groups overlap. Kavrayıcı (2019) also concluded in his study that there is no relationship between teacher identity and the age variable and stated that the age variable should be considered independently of teacher identity.

When examining the effect of marital status on the formation of professional identity of classroom teachers, according to quantitative data, marital status does not cause a difference in the formation of

professional identity. According to qualitative data, the number of those who state marital status has an effect on the formation of professional identity, and those who say it has no effect is close to each other. In addition, teachers who state that Effect found mention that marriage bringing order and having one's own child positively affects the formation of professional identity for classroom teachers, while those who are not married state that the dedication to children due to the difference in the level of responsibility again has a positive effect. [Girgin and Şahin \(2019a\)](#) concluded in their study, where they determined life lines for forming professional identity, that marriage in personal life also affects the formation of professional identity. In the qualitative findings of this study, it is observed that both aspects of marital status have positive effects. Teachers who state that marital status does not affect the formation of professional identity have opinions that this situation is related to the perspective on the profession, loving the profession, and personality. [Kavrayıcı \(2020\)](#) concluded that personal characteristics mostly affect the professional identities of teachers. In this study, it can be said that the professional identity formation of classroom teachers is similarly affected according to the marital status variable in both types of data. It has been concluded that the professional identity of classroom teachers is again affected both positively and negatively in terms of marital status. It is observed that there is a perception that married classroom teachers allocate less time due to increased responsibility, while single teachers allocate more time. For this, training can be provided to classroom teachers. Improvements can be made on issues such as personal rights and teaching obligations to minimize the negative reflections of increased responsibility levels in the lives of married classroom teachers on professional identity.

When examining the professional identity formations of classroom teachers based on their educational status variable, no difference was found between associate degree, bachelor's degree, and postgraduate graduates according to quantitative data. When qualitative data was examined, only one teacher defended the opinion that there was no teacher effect, saying that this was related to personality, while all other teachers emphasized the importance of education for professional development, drawing attention to the necessity of both undergraduate and postgraduate education. According to [Bukor \(2011\)](#), teacher identity should be seen as integrated into one's own life and filtered by the rational and intuitive aspects of the mind. The foundation of identity formation is expressed in three ways: cognitive, emotional, and behavioral. The cognitive aspect is the individual's thoughts, beliefs, assumptions, perceptions, knowledge, and experiences. [Atal \(2019\)](#), in his research on teacher candidates, concluded that content knowledge and technical knowledge and skills affect the formation of the professional identities of information technology teachers. [Ulubey et al., \(2018\)](#) examined the pre-service teacher identities of teacher candidates who took pedagogical training before and after the training. It was concluded that there was a significant decrease in the average of this sub-dimension that forms their professional identity at the end of the pedagogical training in terms of liking to work with students only. [Beijaard et al., \(2000\)](#) emphasized subject matter expertise in the process of forming teachers' professional identities. [Çeltek \(2019\)](#), in his research on school administrators' identity perceptions, found that educational status positively affects this perception. Based on the findings of this research, in-service training activities that support the professional identity development of classroom teachers, education activities supported by private or the Ministry of National Education, workshops, symposiums, and panels can be organized. Opportunities can be offered to encourage classroom teachers to receive instruction at graduate education levels such as a master's degree with a thesis or a doctorate.

The professional identity formation of classroom teachers does not vary according to the professional seniority variable based on quantitative analyses. Examining the results of qualitative analyses, it is seen that a high number of teachers expressed that the professional seniority variable has an effect. Teachers mostly emphasized that professional seniority brings experience and that professional identity can be improved by renewing oneself. Teachers who said that seniority has no effect on professional identity formation stated that this depends on personality and self-improvement. While the effect of professional seniority appears ineffective in quantitative results, in qualitative results, although there are opinions in both directions, the number of opinions stating it has an effect is higher. [Eroğlu and Özbek \(2020\)](#) similarly concluded that effective teacher characteristics include experience, personal development, and updating oneself. [Aldemir and İlhan \(2018\)](#) concluded that as time progresses in the profession, the positive perceptions that psychological counselors and guidance

teachers had during their undergraduate graduation period tend to turn negative. [Troman \(2008\)](#) also stated that classroom teachers undergo significant changes in their identities, commitments, and careers over the years. Platforms can be created where classroom teachers with high professional seniority can guide on-duty teachers and share their past experiences.

In the formation of professional identity, having children or not, does not have an effect according to quantitative data. Examining the qualitative data, most teachers stated that having a child has an effect, but there are both advantages and disadvantages to this. Teachers express that having a child changes their perspective on children, enables them to empathize with children, and has a positive emotional effect, while it leads to a negative effect in terms of distancing from the profession and increasing responsibilities when they have a child. Some teachers state that this is not affected by having a child and is related to loving the profession and children. In both types of data, it is seen that there are advantages and disadvantages in the process of forming the professional identities of teachers who have children and those who do not. [Girgin and Şahin \(2019a\)](#) concluded in their research in which they determined lifelines for forming a professional identity that the situation of having a child in personal life affects professional identity formation. [Çeltekin \(2019\)](#) emphasized the effect of the compassion of motherhood on their professions in his research on school administrators. According to [Kavrayıcı \(2019\)](#), family effects, such as being a mother, father, or spouse, affect professional identity.

When the qualitative data was examined, which suggests that classroom teachers' professional identity formation is not affected by the presence of classroom teachers in their families, all teachers stated that there is an influence. According to them, having a classroom teacher in the family provides positive effects in terms of guidance, sharing experiences, and success. They point out the importance of the person taken as a role model, suggesting that this situation can have both positive and negative effects. Similarly to this research, [Kavrayıcı \(2019\)](#) and [Girgin and Şahin \(2019a\)](#) stated that the presence of a teacher in the family and the role model effect contribute to professional identity formation. [Hunter-Johnson \(2015\)](#) concluded that their previous teachers influenced teachers' career choices. However, [Deniz and Grgen \(2019\)](#) reached the conclusion that the presence of a teacher in the family and the effect of teacher role models do not have an impact. Since different results are obtained in the studies, further research can examine different factors that affect the professional identity formation of classroom teachers, and process-oriented examinations of their professional identity formation can be conducted.

In this study, we investigated the professional identity formation of classroom teachers concerning selected variables. We found consistent results across both data sets for the gender variable. The gender variable's influence on teachers' professional identity formation can be said to be present for both genders, and the existence of this gender effect can also be attributed to societal perspectives. Based on the quantitative results of the study on classroom teachers' professional identity formation, it can be concluded that the age variable has no effect. However, in the qualitative results, those who expressed the presence of its effect drew attention to the positive and negative aspects of the differences between age groups. They mentioned that as age progresses, experience increases, positively affecting professional development. On the other hand, with advancing age, fatigue, decreased motivation, burnout, and the inability to keep up physically are expressed. According to the variable of having children, while there is no statistically significant difference in the quantitative results of the study, the qualitative findings suggest that the status of having children can have an impact, with its advantages and disadvantages. The quantitative data showed no significant difference in professional identity formation based on marital status, but qualitative findings indicated a positive influence of marital status on both fronts. As for educational level, professional seniority, and having a classroom teacher in one's family, qualitative results suggest that while these factors might not directly shape professional identity, they still have some perceived effects.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Oluşumlarının Seçilmiş Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi²

Kübra Fırat (Öğretmen-Y.L.)

Millî Eğitim Bakanlığı - Türkiye

ORCID: 0009-0009-0100-0663

kfirat544@gmail.com

Dr.Öğr.Üyesi Seda Kerimgil Çelik

Fırat Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0001-9152-4093

skerimgil@firat.edu.tr

Özet

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki kimlik yapılandırılmaları paralel karma desen kullanılarak belirlenen bağımsız bazı değişkenler açısından hem nicel hem de nitel boyutta elde edilen bulguların karşılaştırması veya entegrasyonunun sağlanması amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden paralel karma desen kullanılarak nicel veriler "Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşum/yapılandırma bağlam ölçeği" ile nitel veriler ise belirlenen değişkenlere yönelik olarak yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. İki ayrı veri grubu toplanarak ayrı ayrı analizi gerçekleştirilmiş ve verilerin ilişki, birleştirme veya karşılaştırma aşamasının ardından yorumlamaları yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları veri gruplarına göre ayrı ayrı belirlenmiştir. Nicel örneklemi Elazığ ilinde görev yapan 362 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Nitel çalışma grubu ise amaçlı örnekleme yöntemine göre maksimum çeşitlilik örneklemeyle 15 sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Verilerin toplam puan ve bağımlı değişkene ait ölçümlerin dağılımı her incelenen değişken grubu için normal dağılım göstermiştir. Verilerin analizinde ise t Testi ve ANOVA testleri tercih edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumlarında cinsiyet değişkeni açısından benzer oldukları sonucuna ulaşılabilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumlarında araştırmanın nicel sonuçlarından hareketle yaş durumu ve çocuk sahibi olma değişkeninin etkisinin olmadığı sonucuna ulaşırken nitel sonuçlarda ise etkisinin varlığı yönünde görüş bildirenlerin yaş grupları arasındaki farklılık durumlarının ve çocuk sahibi olma durumunun pozitif ve negatif yönlerine dikkat çekilmiştir. Medeni hal değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumlarında anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. Nitel bulgularda da her iki yönde de görüş bildirildiği etkisi var yönünde görüşlerin ise medeni halin her iki yönünde artı yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim durumu, mesleki kıdem, ailede sınıf öğretmenin olması yönünden ise mesleki kimlik oluşumlarını etkilemediği nitel bulgularda etkisinin varlığı yönünde görüşlerin fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kimlik, Mesleki kimlik, Öğretmen kimliği, Sınıf öğretmeni



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 421-444

Araştırma Makalesi

439

Gönderim: 2023-08-21

Kabul: 2023-10-11

Önerilen Atıf

Fırat, K. & Kerimgil-Çelik S. (2023). Examination of classroom teachers' professional identity formation in terms of selected variables, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 421-444. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1347189>

² Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Genişletilmiş Özet

Problem: Günümüzde pedagojik çevrelerde yinelenen kavramlardan birisi de kimlik olarak dikkat çekmektedir. Öğretmenin sınıf ve okullardaki deneyimlerinin deposu olarak varsayılan tutarlı kimlik (öğretmen kimliği) düşüncelerin, tutumların, duyguların, inançların ve değerlerin kaynağıdır (Zembylas, 2003). Erikson'a göre kimlik durağan değildir aksine hayat boyunca gelişen ve değişen bir kavramdır (Beijaard et. al., 2004). Meslek, insanlara faydalı mal veya hizmet üretmeyi içeren, sistematik bilgi, beceri ve kurallarla yürütülen, diploma eğitimiyle kazanılan ve karşılığında gelir sağlayan iş olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2009). Bir mesleği icra edenler ile mesleğin kendisi arasındaki ilişki mesleki kimliği biçimler. Mesleki kimliğin bilişsel, duygusal ve sürdürülebilir faktörler olmak üzere üç boyutta ele alındığı ifade edilmektedir (Lei et. al., 2022). Öğretmen mesleki kimliğinin oluşumu ise hem mesleki hem de kişisel olan birçok yönün iç içe geçmesiyle meydana gelmektedir (Beijaard, 2019; Beauchamp&Thomas, 2009). Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumuna yönelik araştırmalar çok hızlı değişimin yaşandığı günümüzde öğretmenlerin mesleklerine olan hisleri ve karşılaşılan değişimlerle nasıl başa çıkabildiklerine katkıda bulunurken bu durum kişisel yönleri dikkat çekmektedir (Beijaard et. al., 2004). Öğretmen mesleki kimliği bütüncül yapısını korurken sosyal ve kültürel bağlamlardan da etkilenmektedir (Edwards & Edwards, 2017). Sınıf öğretmenliği kimliğinde ise bir farklılaşma bulunmaktadır. Diğer öğretmen kimlikleri spesifik olarak bir özellik veya belirgin bir alana özgü olma taşıırken sınıf öğretmenliği birçok disiplin ve nitelikleri barındırmaktadır (Girgin & Şahin, 2019a). Alanyazın incelendiğinde mesleki kimliğin belirli değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Chen et. al (2023) bireylerin gelişimi ekolojik sistem teorisine göre farklı etkenlerden etkilenmektedir. Öğretmenlerin meslek kimliklerinin de bireysel (örn. cinsiyet), aile (ebeveynlik) vb. farklı faktörlerden etkilenebileceğini ileri sürülmektedir. Doğan and Erdiller-Yatmaz (2019) okulöncesi öğretmenlerin mesleki kimliklerini cinsiyet, medeni durum, aylık gelir, çocuk gelişimi ve eğitiminden mezun olma durumları, eğitim düzeyleri, işteki konum ve aktif çalışma durumları açısından mesleki kimliğin gelişimini incelemişlerdir ve bu değişkenler açısından farklılaştığı görülmektedir. Yao (2020) üniversite öğrencilerinde öğretmen mesleki kimliği bölüm, cinsiyet, sınıf değişkeni ve tek çocuk olma durumu açısından araştırılmıştır ve çeşitli değişkenler açısından farklılaşma görülmüştür. Alptekin Yolcu and Kingir (2021) and Çelik and Kalkan (2019) öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini öğrenim gördükleri üniversite, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkeni açısından incelemişlerdir. Değişkenler açısından farklılaşmalar belirlemişlerdir. Eğmir and Çelik (2019) öğretmen adaylarının inançları öğretmen kimlik algılarını doğrudan etkilemekteyken cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından da farklılaşmalar olmuştur. Erdem (2020) araştırmasında erken dönem öğretmen kimliklerini incelediği araştırmasında cinsiyet değişkeni açısından öğretmen kimliklerinde kadınların lehine farklılaşmıştır. İlkokullarda görev yapanların kariyerlerinde, bağlılıklarında ve kimliklerinde değişimler olabilmektedir (Troman, 2008). Mesleki kimlik araştırmalardan da görüldüğü gibi farklı değişkenler açısından ele alınmıştır. Bu çalışmada ise öğretmenlerin mesleki kimlik yapılandırmaları paralel karma desen kullanılarak belirlenen bağımsız bazı değişkenler açısından hem nicel hem de nitel boyutta elde edilen bulguların karşılaştırması veya entegrasyonunun sağlanması amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için cinsiyet, yaş, medeni hal, eğitim durumu, mesleki kıdem, çocuk sahibi olma ve ailede sınıf öğretmeni olma durumu değişkenleri çerçevesinde nicel veri toplama aracılığıyla ulaşılan verilerin analizi ve nitelde ise belirlenen değişkenlere yönelik soruların derinlemesine cevaplanarak gerekli paradigmalardan elde edilmesi ve bütün nicel ve nitel bulguların birbirini desteklemesi veya desteklemeyen yönlerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Method: Araştırmada karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel verilere ulaşmak için farklı örneklem yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın nicel örneklemi belirlemek amacıyla sürekli değişkenlerde tahmin formülü kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün en az 331 olması gerektiği belirlenmiştir. Bu araştırmanın nicel örnekleme 362 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışmada da belirlenen demografik değişkenlere göre çeşitliliğin sağlanması hedeflenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda 15 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmen isimleri yerine her öğretmene "KF" ile başlayan bir kod isim kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini toplamak için Girgin and Şahin (2019b) tarafından oluşturulan "Sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin oluşum/ yapılandırma bağlam ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılan görüşme

soruları [Patton'un \(2018\)](#) genel mülakat kılavuzu yaklaşımına göre kullanılmıştır. Bu yaklaşımda araştırmacı görüşme öncesi konuşulacak konuları belirler. Bu belirlenen konu başlıkları bir kontrol listesi görevi görür. Bütün konu başlıkları görüşme süresince görüşülür. Araştırmanın nitel verilerini toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen önceden belirlenen konu başlıklarına göre oluşturulan mülakat kılavuzu kullanılmıştır. Bu mülakat kılavuzu araştırmanın nicel bölümünde yer alan değişkenlere paralel olarak oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumlarına yönelik 7 konu başlığı bulunmaktadır. Hem nitel hem de nicel veri grubunda yer alan değişkenlerin belirlenmesi ise ilgili alan yazında yapılan incelemeler ve alanında uzman kişilerin görüşleri alınarak yapılmıştır. Görüşme sırasında katılımcılara önceden hazırlanan görüşme formundan sorular sorulmuştur. Görüşmenin akışına bağlı olarak ilave derinlemesine sorular da sorulmuştur. Formda yer alan 1 sorulara bir örnek şu şekildedir: "Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşum sürecinde yaşı 1 etkisi var mıdır? Neden? Lütfen açıklayınız." Bu görüşme formu araştırmanın nicel bölümünde yer alan değişkenlere paralel olarak oluşturulmuştur. Nicel verilerin analizinde öncelikle verilerin normal dağılımları incelenmiştir. Araştırmada verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Ölçeğin toplam puanı ve değişken bazlı toplam puanları Kolmogorov-Smirnov, çarpıklık ve basıklık değerleri üzerinden normal dağılım incelenmiştir. Toplam puan ve bağımlı değişkene ait ölçümlerin dağılımı her incelenen değişken grubu için normal dağılım göstermiştir. Verilerin analizinde ise t Testi ve Anova testleri tercih edilmiştir. Etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Yakınsayan paralel karma desenin analizlerinde iki farklı veri tabanı her verinin özelliğine göre ayrı bir biçimde analiz edildikten sonra iki veri tabanı birleştirilip karşılaştırılarak yorumlanır. Nicel ve nitel bulgulara ulaşıldıktan sonra nicel bulgular karşılaştırılarak doğrulanır ya da reddedilir. Birleştirilmiş veriler gösterilerek karma yöntemin son süreci olan yorumlama gerçekleştirilir. İki veri çeşidinin birlikte örtüştüğü veya ayrıldığı noktalar ele alınmaktadır. Tam bir ayrılık ve birleşme beklenilmemektedir ([Creswell, 2017b](#)). Bu araştırmada da iki veri seti analiz edildikten sonra ayrılıp birleşme durumlarına göre bulgular son aşamada yorumlanarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Sonuçlar: Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin oluşumunu seçilmiş bazı değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan bu araştırmada cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre kadın ve erkek öğretmenler açısından yapılan değerlendirmeler sonucunda her iki cinsiyetinde mesleki kimlik oluşumunda etkisinin olduğunu ifade edilirken etkisinin olmadığını ifade eden öğretmenler daha çok mesleği sevme ile kişilik ile ilişkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ulaşılan her iki veri grubundaki sonuçlara göre cinsiyet değişkeni yönünden sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumlarının benzer olduğu sonucuna ulaşılabilir. Alanyazında da ([Atik, 2022](#); [Bacakoğlu, 2018](#); [Yao, 2020](#)) araştırmalarında cinsiyet açısından farklılık belirlemedişlerdir. Bunun yanı sıra cinsiyet açısından farklılıkların olduğu ve kadınlar lehine ([Alptekin Yolcu&Kingir, 2021](#); [Çelik&Kalkan, 2019](#); [Doğan&Erdiller-Yatmaz, 2018](#); [Eğmir&Çelik, 2019](#); [Erdem, 2020](#); [Kavrayıcı, 2019](#)) sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre mesleki kimlik oluşumlarında farklılığa ulaşılmamıştır. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde yaş etkisinin varlığı daha çok ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda oluşan kodlar incelendiğinde ise yaş etkisinin varlığı yönünde görüşlerin artı ve eksi yönde olduğu yaşı ilerlemesiyle fiziksel hareketlerde yavaşlama, motivasyonda azalma ve tükenmişlik gibi mesleki kimlik oluşumlarını negatif yönde etkileyen unsurlara dikkat çektikleri görülürken yaşla birlikte tecrübenin arttığını mesleki gelişimlere paralel olarak mesleki kimlikte değişim meydana geldiğini ifade ettikleri görülmektedir. [Kavrayıcı \(2019\)](#) araştırmasında da öğretmen kimliği ile yaş değişkeni arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşarak yaş değişkenini öğretmen kimliğinden bağımsız düşünülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumlarında medeni hal değişkeninin etkisi incelendiğinde nicel verilere göre medeni hal değişkeni mesleki kimlik oluşumlarında istatistiksel olarak farklılığa neden olmamaktadır. Nitel verilere göre ise medeni halin mesleki kimlik oluşumunda etkisinin varlığını ifade edenlerle etkisinin olmadığını söyleyenlerin sayısı birbirine yakındır. Bunun yanı sıra etkisinin olduğunu ifade eden öğretmenler evliliğin getirdiği düzen ve kendi çocuğunun olmasının sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumunu artı yönde etkilediğini evli olmayanların ise sorumluluk düzeyindeki farklılığın getirdiği çocuklara adanmışlık yine artı yönde bir etki sağlamaktadır. Eğitim durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumları incelendiğinde nicel verilere göre ön lisans-lisans ve lisansüstü mezunları arasında istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır. Nitel veriler incelendiğinde ise öğretmenlerden yalnızca bir öğretmen etkisi olmadığı görüşünü savunarak ve bu durumun kişilikle ilişkili olduğunu söylediği, diğer öğretmenlerin

hepsi etkisinin varlığı yönünde görüş bildirirerek mesleki gelişimin sağlanabilmesi için eğitimin önemine vurgu yaparak hem lisans hem de lisansüstü eğitimin gerekliliğine dikkat çektikleri görülmüştür. Araştırmada nicel sonuçlarda mesleki kıdem etkisiz görülürken nitel sonuçlarda her iki yönde de görüş olmasına rağmen etkisi var yönündeki görüşlerin sayısı fazladır. Mesleki kimlik oluşumunda sınıf öğretmenlerinin çocuk sahibi olma durumu nicel verilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Nitel veriler incelendiğinde ise daha çok öğretmenler çocuk sahibi olmanın etkisinin olduğunu ancak bu etkinin avantajları ve dezavantajlarının olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler çocuk sahibi olmanın mesleki kimlik oluşumlarında çocuklara bakış açılarını değiştirmelerine, onlarla empati yapabilme özelliği kazanmalarına ve duygu yönünden artı yönde etki ettiğini ifade ederken çocuk sahibi olunca meslekten uzaklaşma ve sorumlukların artması yönünde ise negatif yönde etkiye neden olduğunu ifade etmektedirler. Bazı öğretmenler ise bu durumun çocuk sahibi olmadan etkilenmediğini yaptığı mesleği sevmek ve çocukları sevmekle ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. İki veri türünün de sonuçlarının benzer olarak çocuk sahibi olan öğretmenlerle çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşum sürecinde avantaj ve dezavantajların söz konusu olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumlarında ailelerinde sınıf öğretmeni olma durumundan etkilenmedikleri nitel veriler incelendiğinde ise bütün öğretmenler etkisinin var olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerine göre ailede sınıf öğretmenin olması rehberlik, tecrübe paylaşımı ve başarı yönünden olumlu yönde etki sağlamaktadır. Örnek alınan kişinin önemine dikkat çekerek bu durumun artı ve eksi yönde etkisinin olacağını ifade ettikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumlarının seçilmiş bazı değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada cinsiyet değişkeni açısından her iki veri grubu içinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumlarında nicel sonuçlarda yaş ve çocuk sahibi olma durumunun etkisinin olmadığı görülürken nitel sonuçlarda bu değişkenlerin etkisi avantajlı ve dezavantajlı yönleriyle karşımıza çıkmaktadır. Medeni hal değişkenine göre nicel sonuçlarda sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. Nitel sonuçlarına göre ise medeni halin her iki yönünün de pozitif yönde etki sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim durumu, mesleki kıdem, ailede sınıf öğretmenin olması yönünden ise mesleki kimlik oluşumlarını etkilemediği nitel bulgularda etkisinin varlığı yönünde görüşlerin çoğunlukta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler: Bu araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik gelişimlerini destekleyici hizmet içi eğitim faaliyetleri, özel veya Millî Eğitim Bakanlığı destekli eğitim faaliyetleri, atölyeler, çalıştaylar ve paneller düzenlenebilir. Sınıf öğretmenlerinin tezli yüksek lisans, doktora gibi eğitim kademelerinde öğrenim almalarına yönelik teşvik edici fırsatlar sunulabilir. Araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumlarını etkileyen farklı faktörlerin etkisi incelenebilir ve mesleki kimlik oluşumlarının süreç odaklı incelemeleri yapılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Aldemir, A., & İlhan, T. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının mesleki algıları üzerine bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8 (51), 53-80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/42772/516472>
- Alptekin-Yolcu, M., & Kingir, S. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 778-812. <https://doi.org/10.19171/uefad.873791>
- Atal, D. (2019). Öğretmen eğitimi sürecinin bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52 (2), 435-467. <https://doi.org/10.30964/auebfd.509526>
- Atik, S., (2022). Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ve mesleki kimlik tipolojilerinin incelenmesi. (Unpublished doctoral thesis). Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Türkiye.
- Bacakoğlu, G. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliklerini geliştirmelerinde etkili olan faktörlerin değerlendirilmesi. (Unpublished master thesis). Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Türkiye.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional

- identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Borich, G. D. (2017). *Etkili öğretim yöntemleri araştırma temelli uygulama*. (B. Acat Trans. Ed.). Ankara, Nobel.
- Bruner, J. S. (2021). *Eğitim süreci*. (M. E. Rüzgar Trans. Ed.). Ankara, Pegem Akademi.
- Bukor, E. (2011). *Exploring teacher identity: Teachers' transformative experiences of re-constructing and re-connecting personal and professional selves*. (Unpublished doctoral thesis), University of Toronto.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, Kılıç, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri (20th ed)*. Ankara, Pegem Akademi.
- Chen, C., Ji, S., & Jiang, J. (2023). How does professional identity change over time among Chinese preservice preschool teachers? Evidence from a four-wave longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104071. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104071>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. E. Dinç & K. Kiroğlu (Trans eds.). Ankara, Pegem Akademi. (Original work published 8th ed. nd.)
- Creswell, J. W. (2017a). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. H. Özcan (Trans.). Ankara, Anı Yayıncılık. (Original work published 4th ed. nd.)
- Creswell, J. W. (2017b). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (3rd ed)*. S. B. Demir (Trans. Ed.). Ankara, Eğiten Kitap. (Original work published 4th ed. nd.)
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi (4th ed)*. Y. Dede & S. B. Demir (Trans. Ed.). Anı. (Original work published 2011).
- Çelebi Uçar, N. (2018). Öğretmenlerin kimlik ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişki. (Unpublished master thesis). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye.
- Çelik, H. R., & Kalkan, Ö. K. (2019). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları: Pamukkale Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(2), 351-365. <https://doi.org/10.12984/egedfd.628810>
- Çeltek, A. B. (2019). Okul yöneticilerinin mesleki kimlik algıları. (Unpublished master thesis). Trakya Üniversitesi, Türkiye.
- Deniz, S., & Görgen, İ. (2019). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin mesleki ve alan seçimine yönelik motivasyonel eğilimleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 10(2), 329-339. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/768837>
- Doğan, Ö., & Erdiller Yatmaz, Z. B. (2018). The examination of Turkish early childhood education teachers' professional identity. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1328-1339. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1269763>
- Edwards, F. C. E., & Edwards, R. J. (2017). A story of culture and teaching: the complexity of teacher identity formation. *The Curriculum Journal*, 28(2), 190-211. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1232200>
- Eğmir, E., & Çelik, S. (2019). The educational beliefs of pre-service teachers as an important predictor of teacher identity. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 438-451. <https://doi.org/10.33200/ijcer.621717>
- Erdem, C. (2020). Exploring the relationships between possible selves and early teacher identity of Turkish pre-service teachers. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(3), 94-115. <https://doi.org/10.32865/fire202063225>
- Eroğlu, M. & Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 73-92. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1197119>
- Girgin D., & Şahin Ç. (2019a). Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşum süreçlerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1174-1204. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.12m>
- Girgin, D., & Şahin, Ç. (2019b). Sınıf öğretmenin mesleki kimlik ölçeğinin geliştirilmesi: mesleki kimliğin oluşum/yapılandırma bağlamının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 2. <https://doi.org/10.17679/inuefd.456941>
- Huang, R., Zheng, H., Duan, T., Yang, W., & Li, H. (2022). Preparing to be future early childhood teachers: Undergraduate students' perceptions of their identity. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(5), 515-533. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2022.2066506>
- Hunter-Johnson, Y. (2015). Demystifying the mystery of second career teachers' motivation to teach. *The Qualitative Report*, 20(8), 1359-1370.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Kavrayıcı, C. (2019). Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. (Unpublished doctoral thesis). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Türkiye.
- Kavrayıcı, C. (2020). Evaluation of the factors affecting teacher identity development of pre-service teachers: A mixed method study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 89, 93-110.

<https://doi.org/10.14689/ejer.2020.89.5>

- Kavrayıcı, C., & Ağaoglu, E. (2020). Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 409-427.
- Kim, D., Long, Y., Zhao, Y., Zhou, S., & Alexander, J. (2021). Teacher professional identity development through digital stories. *Computers & Education*, 162, 104040. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104040>
- Kuzgun, Y. (2017). Meslek gelişimi ve danışmanlığı (5th ed.). Ankara, Nobel.
- Lei, F., Liu, Y., Lin, B., & Nie, S. (2022). Preschool education a case study of students' professional identity enhancement. *Identity*, 4(10), 109-114. <https://doi.org/10.23977/aduhe.2022.041016>
- Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822-839. <https://doi.org/10.1002/sce.20209>
- Maclean, R., & White, S. (2007). Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers. *Reflective Practice*, 8(1), 47-60. <https://doi.org/10.1080/14623940601138949>
- Manolova Yalçın, O. (2023). Öğretmenlik meslek etiği. Ankara, Pegem Akademi.
- MEB. (2020). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. *Millî Eğitim Bakanlığı*. [Electronic book]. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf
- Özdemir, Y. A., Şahin Tekin, S. T. & Esin, A. (2019). Çözümlü Örneklerle Örneklemeye Yöntemlerine Giriş (2nd ed.). Ankara, Seçkin.
- Özkan, E. (2020). Cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılık: cam tavan ve kraliçe arı sendromu. *Sosyolojik Düşün*. 5(2). 127-138. <https://doi.org/10.37991/sosdus.826813>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (2nd ed). M. Bütün & S. B. Demir (Trans. Ed.). Ankara, Pegem A. (Original work published 3rd ed. nd.)
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: learning to be a teacher. P. M. Denicolo & M. Kompf (Ed.), *Connecting policy and practice Challenges for teaching and learning in schools and universities içinde* (5-21). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203012529>
- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. Y. Dede & S.B. Demir (Trans. Ed.). Anı. (Original work published 2009).
- Tezcan, M. (2021). Eğitimde etik ve öğretmenlik mesleki değerleri. Ankara, Anı Yay.
- Toprakçı, E. (2009). Öğretmenlerin suç karnesi- yargı kararlı gazete haberleri ölçütünde karşılaştırmalı bir analiz [The crime profiles of teachers (A comparison analysis based on court decided newspapers news)], Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, IV.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Bildiri Kitabı, 14-15 Mayıs 2009 (ss.475-487) Erisim: <https://www.erdalToprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/05/suc-karnesi.pdf>
- Toprakçı, E. & Altunay, E. (2015). Anılarla öğretmenlik. Ankara, Pegem Akademi.
- Troman, G. (2008). Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. *British Educational Research Journal*, 34(5), 619-633. <https://doi.org/10.1080/01411920802223925>
- Ulubey, Ö., Yıldırım, K., & Alpaslan, M. M. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 48-55. <https://doi.org/10.21666/muefd.403519>
- Wang, F., Guo, J., Wu, B., & Lin, Z. (2021). "It Is utterly out of my expectation"-a case inquiry of teacher identity of an efl teacher in a Chinese shadow school setting. *Frontiers in Psychology*, 12, 760161. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760161>
- Yao, L. (2020). Research on the status quo of teachers' professional identity of free-tuition normal university students. *Frontiers in Educational Research*, 2(8), 55-60. <https://doi.org/10.25236/IJFS.2020.020807>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12th ed.). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, V., & Çetin, M. (2020). Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterliği arasındaki ilişkiler örüntüsünün incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(48), 521-548. <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.46624>
- Yuan, R., & Mak, P. (2018). Reflective learning and identity construction in practice, discourse and activity: Experiences of pre-service language teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 74, 205-214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.009>
- Zembylas, M. (2003). Emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*, 53(1), 107-127.
- Zhang, Y., Hawk, S. T., Zhang, X., & Zhao, H. (2016). Chinese preservice teachers' professional identity links with education program performance: The roles of task value belief and learning motivations. *Frontiers in Psychology*, 7, 573. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00573>
- Zhao, H., & Zhang, X. (2017). The influence of field teaching practice on pre-service teachers' professional identity: A mixed methods study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1264. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01264>

Design of Enriched Guide Material in Distance Education: Example of Pedagogical Formation Education

Dr. Gamze Yayla Eskici

Sivas Cumhuriyet University - Turkey

ORCID: 0000-0003-3799-9105

gyayla@cumhuriyet.edu.tr

Abstract

Pedagogical Formation Education Certificate Program is a program that offers students who have not graduated from education faculties the professional knowledge and field education courses they must take in order to practice teaching. In this research, it was aimed to examine the guide materials prepared by teacher candidates receiving pedagogical formation education according to their participation in the course. The sample of the research consists of 176 teacher candidates who received pedagogical formation education at the faculty of science at a university in the Central Anatolia Region. Since pedagogical formation education is carried out through distance education, the application given to teacher candidates in the study was provided through distance education. In this way, the differences in the guide materials prepared by the prospective teachers who participated in distance education live and watched it later were tried to be revealed. The case study method was used in the research. Before starting the actual practice with the teacher candidates, information was given about the 5E teaching model and sample guide material was prepared for two weeks. Then, each teacher candidate chose a topic/achievement appropriate to his or her of science to prepare his/her own guide material. A guide material evaluation rubric based on the 5E teaching model was prepared to evaluate the data obtained in the research. All teacher candidates were scored according to their possession of the principles in the rubric, and the success levels of the guide materials were determined based on the average scores. As a result of the research, it was revealed that the guide teaching materials of the prospective teachers who watched the course live were at a better level and contained fewer errors than those of the prospective teachers who watched the course later.

Keywords: Teacher education, Pedagogical formation, Distance education, Guidance material



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 445-462

Research Article

Received: 2023-08-23

Accepted: 2023-10-11

Suggested Citation

Eskici, G. (2023). Design of enriched guide material in distance education: example of pedagogical formation education, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 445-462. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1348417>

Extended Abstract

Problem: In Türkiye, the need for teachers is generally provided by education faculties. However, considering the content of the education, since not every branch teacher can be trained in education faculties, students who have not graduated from education faculties can also become teachers by taking teacher formation courses. In this context, the Pedagogical Formation Education Certificate Program appears as a program that offers students who have not graduated from education faculties the professional knowledge and field education courses they must take in order to practice teaching. After the COVID-19 pandemic, which affected the whole world and occurred in 2020, as in other education levels (Toprakçı ve Hepsöğütü, 2022), all universities (Demirbilek, 2021; Korucuk, 2023) and by extension, education faculties (Kırbaç, Kaya ve Özkul, 2023), pedagogical formation education started to be carried out remotely. All teaching vocational courses and field education courses have been offered to teacher candidates via distance education.

Distance education is an education in which teachers and students in different places interact with the help of various communication technologies and mutual teaching-learning activities are carried out, as it provides educational services to large masses and provides equality of opportunity and opportunity in education (Yalın, 2003). Toprakçı (2017) distance education means that students and teachers come together simultaneously and asynchronously and or both simultaneously and asynchronously through channels such as wired, wireless and postal communication tools (phone, radio, letter, television, internet, intranet, video, computer, etc.). It is defined as all the learning and teaching activities that they carry out partially or completely, even if they are spatially far from each other. The distance education system has benefits such as sending the same information to all stakeholders from a center, providing rapid feedback to the student, keeping student motivation high because there is no time limit, evaluating the student more quickly, and offering the opportunity to learn at the desired location (Dinçer, 2006).

Apart from the reasons listed above, distance education also has disadvantages, considering the individuals enrolled in distance education and their educational status. There are many problems on the student side of distance education, such as: some students work part or full time, do not have a teacher from whom they can get support, are alone away from social interaction, have little or no opportunities for guidance, lack of internet and technological infrastructure (Bircan vd., 2018; Demirci, 2018; Toprakçı, Hepsöğütü ve Toprakçı, 2021). Inability to use technology, inability to prepare and manage e-course content, etc in the teacher and management side of distance education. It is possible to talk about many problems or troubles such as (Ersoy, 2008; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Şimşek ve Toprakçı, 2023; Tekin-Bozkurt, 2023; Yavuz ve Toprakçı, 2021). Students in face-to-face education programs have the opportunity to ask questions to the teacher, learn from each other and get help in terms of educational content, etc. While they have such advantages, they need help and guidance in distance education programs where students study on their own (Akdemir, 2011; Ersoy ve Toprakçı, 2008; Karakuş, Ucuşsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020). For this reason, there are two main factors in offering the course through distance education: Since there is no obligation to attend the courses, there are differences between the learning of the student who attends the course simultaneously with the teacher and the students who watch the course later, that is, attend the courses at different times.

Today, courses offered to students in the pedagogical formation education program include courses such as introduction to educational science, teaching principles and methods, measurement and evaluation in education. One of the common compulsory courses in teacher education programs is the instructional technologies course, which enables the appropriate use of today's information and communication technologies in schools. Instructional technologies course; It aims to provide prospective teachers with cognitive, physical and affective attitudes and behaviors in the learning-teaching processes by using teaching technologies and materials while practicing the teaching profession (Vatansever-Bayraktar and İşleyen, 2018). In the relevant literature, there are studies on the content and importance of the instructional technologies course. In the relevant literature, it is stated that teaching materials attract students' attention and motivate them to learn, facilitate learning by concretizing it, increase students' participation in the course and provide effective teaching (Demirel, Seferoğlu and Yağcı, 2004; Yalın, 2003). Instructional technologies and material issues are discussed separately in the international literature. Instructional technologies have been studied through studies such as the use of instructional

technologies in higher education (Beggs, 2000; Spotts, 1999; Spotts, Bowman and Mertz, 1997), the use of instructional technologies in teacher education programs (Kadzera, 2006), the use of digital instructional technologies in higher education (Ok and Rao, 2019). It is generally handled within the scope of the university. All these studies show that the use of materials in the education process is of critical importance for the education of teacher candidates.

Therefore, educators need to be knowledgeable about two important concepts such as instructional technologies and instructional materials within the education and training process and to carry out practical activities. It is also expected that teachers, which are an important factor especially in the education and training process, can benefit from course materials and integrate technology into the education process (Akgün, 2020). The success of teacher candidates, who need to acquire these skills in pedagogical formation education, in preparing teaching materials is uncertain. It is a matter of curiosity what kind of materials prospective teachers can prepare for instructional technologies and courses, and how this process progresses, especially in distance education. In addition, it is not known how the teaching materials prepared by the prospective teachers who attend the course and the prospective teachers who watch the course later will differ.

In this study, it is aimed to examine the enriched guide materials integrated into the stages of the 5E teaching model, accompanied by worksheets, for prospective teachers who are included in the pedagogical formation education. For this purpose, answers were sought to the following questions:

1. How do teacher candidates' guide materials differ between those who watch the lesson live and those who watch it later?
2. How do the mistakes made by prospective teachers in the guide materials differ between those who watch the lesson live and those who watch it later?

Methods: The case study method was used in the research. Case study is expressed as a detailed explanation of the situation or events that occur in a system (Creswell, 2007). The biggest benefit of case studies is that they allow the subject to be investigated in depth and from many aspects. In this study, the case study method was deemed appropriate in order to investigate the teaching material preparation processes of teacher candidates. The sample of the study consists of 176 teacher candidates who received pedagogical formation education at a university in the Central Anatolia Region. Of the teacher candidates, 102 (58%) are male and 74 (42%) are female. In addition, The pre-service teachers graduated from the 55 of physics department, 62 from the chemistry department and 59 from the biology department.

As a data collection tool in the research, guidance material based on the 5E teaching model were prepared by the pre-service teachers. There are many different types of teaching materials available. Teaching materials include real objects, multimedia sets, videos, as well as written materials such as workbooks, textbooks, lecture notes, stories, and novels, manuals, magazines. In this research, guide material as a written resource that allow the use of certain methods and techniques and that can be prepared in a certain order and order in the desired field of science were preferred. The application pedagogical formation education was carried out in the instructional technologies course. For this, the students were given the 5E teaching model, its steps and a sample application during the first week.

After the 5E teaching model and sample application were given, the subject of teaching material was discussed. What are the types of teaching material? How are structural elements (area, line, shape-form, texture, color) used in a teaching material? What are the elements of placement (ratio-scale, rhythm, emphasis, alignment, balance, integrity and harmony)? What are the principles of preparing teaching materials such as meaningfulness, starting from the known, the principle of many examples, relativity, selectivity, completion, and closure? and what are the main features that should be found in teaching materials? At the end of the lesson, a sample guide material was prepared. After the introductions were over, the actual implementation started. Each pre-service teacher prepared guide teaching material based on the 5E teaching model, which started with a case study related to the achievement/benefits they chose in their own discipline. Guide teaching material were made with the students for 2 weeks, questions were taken and feedback was given after each step during the lesson. In the application, both the promotion and implementation phases were carried out remotely.

Meanwhile, the students who did not attend the class live because there was no attendance obligation, were transferred to the database of the university via the cloud system so that they could watch the lesson and prepare their materials according to their own time. In this way, it has been determined that 79 (44.8%) of the pre-service teachers participated in the lesson presentation and the application part live, and 96 (55.2%) students prepared the teaching materials by listening to the recordings.

In order to evaluate the teaching materials prepared by the teacher candidates, guide material evaluation rubric based on the 5E teaching model was prepared by making use of the relevant literature. The rubric is as shown in Table 1. Each content/principle in the rubric was evaluated and scored in 4 steps. The rubric prepared was finalized by taking the opinions of three experts in the field of science education and its content validity was ensured. The developed effectiveness evaluation criteria were divided into four stages, and the items were scored as "the prepared content is bad/insufficient" (1), "the content prepared should be improved" (2), "the content prepared is good" (3), "the content has all the qualifications" (4). and thus, it was evaluated how much the contents provided the principles of preparing teaching materials within the 5E technique. In the analysis of the data, the average scores were calculated by scoring each step.

Consensus was calculated by having another faculty member who is an expert in the field of science education done the scoring. For the reliability of the data, the formula of $\text{reliability} = (\text{consensus}) / (\text{consensus} + \text{disagreement})$ was applied (Miles & Huberman, 1994: 64). The agreement among researchers was calculated as 88.6%. The average scores for the items given in Table 1 are calculated and presented in a tabular form. By taking the arithmetic average of the scores, 1.00-1.60: "bad", 1.61-2.20: "Low quality", 2.21-2.80: "adequate", 2.81--3.40 : "good" 3.41- 4.00: rated as "excellent". Items with an average score of 2.80 and above were accepted as successful, while items with a score below 2.80 were interpreted as requiring more work (Kınık Topalsan, 2018). In addition, the guide materials of the prospective teachers were examined separately and the mistakes in each stage were noted. Common errors were tried to be determined by grouping the obtained errors. In this context, each errors and their frequencies were tabulated by making descriptive analysis. In this way, it is aimed to reveal the deficiencies in the preparation of teaching materials and to guide the trainings to be given in the future.

Conclusions: Examining the materials prepared by the pre-service teachers who participated in the pedagogical formation education via distance education, it was revealed that the contents differed considerably between the students who attended the lesson live and the students who followed it later. The pre-service teachers who attended the lesson live got good scores in many principles in preparing teaching materials, and as a result, they prepared teaching materials at good levels in terms of different principles. It has been seen that the materials have all the desired features in terms of preparation in accordance with the 5E method, reflecting the achievements, presenting simple / understandable content, suitability for the level of education and content suitable for development. It has been determined that they are good in terms of using structural elements, presenting summary information, giving opportunity to research and having application opportunities. It has been seen that there are materials that need to be developed only in terms of using the visuals in place.

It was revealed that the pre-service teachers who watched the lesson live were at an excellent level in terms of preparing materials suitable for the 5E technique and in terms of simple/plain materials, were at a sufficient level in terms of using visual elements, and they prepared a good level of instructional material content in all the remaining principles. There is no instructional material content in any of the principles of low quality or insufficient level.

It has been revealed that the teaching materials prepared by the pre-service teachers who followed the course afterward were insufficient in the principles of reflecting the 5E teaching model, meeting the achievements, being simple/understandable, using the visuals appropriately, and allowing updating in accordance with the education level. Materials that can be developed in terms of principles such as the use of structural elements, presenting summary information and research facilities were found to be good only in terms of providing application opportunities. At this point, it can be seen that the teacher candidates who follow the course after the course have a low level of quality in terms of the use of structural elements, providing opportunities for research and giving the opportunity to practice,

preparing materials suitable for 5E, meeting the gains, preparing simple / plain content, presenting summary information and suitability for the student level. prepared teaching material. It has also been revealed that the pre-service teachers who attended the course later, the updateability principle, which is one of the principles of material preparation, is at a bad level in their content. The fact that pre-service teachers were alone while preparing these materials and only accessing the recordings and course content may be among the reasons for this situation. Çelikkaya (2017) determined in his study that the problems encountered in the design and construction of the material are mostly tried to be solved by consulting teachers and friends. While designing their materials, pre-service teachers tried to solve it by trial and error, doing research on the internet, brainstorming with their group friends, planned work during the production of the material, looking at the sample applications shown in the lesson, and taking into account the criticisms made to the previous presentations (Çelikkaya, 2017). Therefore, in this study, it can be said that those who attend the lesson live perform these actions more. This is reflected in the quality of the teaching materials. Demirkol (2012) similarly found in his research that the effects of academic support on success are positive.

Suggestions: As a result of the research;

1. It may be suggested to in pedagogical formation education, instructors should pay attention to student participation, especially in courses where applied activities are required.
2. It may be suggested to providing support/training to teacher candidates from field experts regarding the use of visual elements in terms of material preparation principles,
3. It may be suggested to providing support/training from field experts on how to prepare a content that fully matches the achievements in terms of achievement-content relationship in preparing guide material,
4. It may be suggested to examining the relationships between the academic support provided by the academic advisor to the student and the prepared content in pedagogical formation education, especially in courses involving applied activities, in new studies with different variables,
5. It may be suggested to investigate the effects of pedagogical formation courses on distance courses other than instructional technologies in new studies.

Uzaktan Eğitimde Zenginleştirilmiş Rehber Materyal Tasarımı: Pedagojik Formasyon Eğitimi Örneği

Dr. Gamze Yayla Eskiçi

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi- Türkiye

ORCID: 0000-0003-3799-9105

gyayla@cumhuriyet.edu.tr

Özet

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı, eğitim fakültelerinden mezun olmayan öğrencilere öğretmenlik mesleğini yapabilmeleri için almak zorunda oldukları meslek bilgisi ve alan eğitimi derslerini sunan bir program olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının derse katılım şekillerine göre hazırladıkları rehber materyalleri incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir üniversitede fen fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 176 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının 55'i ortaöğretim fizik, 62'si ortaöğretim kimya ve 59'u ortaöğretim biyoloji öğretmen adaydır. Pedagojik formasyon eğitimi uzaktan eğitim ile yürütüldüğünden çalışmada da öğretmen adaylarına yapılan uygulama uzaktan eğitimle sağlanmıştır. Bu sayede uzaktan eğitime canlı katılan ve sonradan izleyen öğretmen adaylarının hazırladıkları rehber materyallerdeki farklılıklar da ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada özel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adayları ile asıl uygulamaya geçmeden önce iki hafta boyunca 5E öğretim modeli hakkında bilgi verilip örnek rehber materyal hazırlanmıştır. Daha sonra her öğretmen adayı kendi rehber materyalini hazırlamak için bilim dalına uygun konu/kazanım seçmiştir. Araştırmada elde edilen verileri değerlendirmek için 5E öğretim modeline dayalı rehber materyal değerlendirme rubriği hazırlanmıştır. Tüm öğretmen adaylarının rubrikteki ilkeleri bulundurma durumuna göre puanlandırılmış ve ortalama puanlar üzerinden rehber materyallerin başarı düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, dersi canlı izleyen öğretmen adaylarının rehber öğretim materyallerinin dersi sonradan izleyen öğretmen adaylarından daha iyi düzeyde olduğu ve daha az hatalar barındırdığı ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, Pedagojik formasyon, Uzaktan eğitim, Rehber materyal



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 445-462

450

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-08-23

Kabul: 2023-10-11

Önerilen Atıf

Soyadı, A. (2023). Uzaktan eğitimde zenginleştirilmiş rehber materyal tasarımı: Pedagojik Formasyon Eğitimi örneği, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 445-462. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1348417>

GİRİŞ

Türkiye’de öğretmen ihtiyacı genel olarak eğitim fakültelerinden sağlanmaktadır. Ancak eğitimin içeriği gözönüne alındığında her branş öğretmenin eğitimi eğitim fakültelerinde verilemediğinden eğitim fakültelerinden mezun olmayan öğrencilerin de öğretmenlik formasyon derslerini alarak öğretmen olabilmektedirler. Bu bağlamda Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı, eğitim fakültelerinden mezun olmayan öğrencilere öğretmenlik mesleğini yapabilmeleri için almak zorunda oldukları meslek bilgisi ve alan eğitimi derslerini sunan bir program olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm dünyayı etkisi altına alan, 2020 yılında meydana gelen, COVID-19 pandemisi sonrasında diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi (Toprakçı ve Hepsöğütü, 2022), bütün üniversiteler (Demirbilek, 2021; Korucuk, 2023) ve uzantısı olarak eğitim fakülteleri (Kırbaç, Kaya ve Özkul, 2023) ile pedagojik formasyon eğitimi uzaktan yürütölmeye başlanmıştır. Öğretmenlik meslek dersleri ve alan eğitimine dair tüm dersler uzaktan eğitim yoluyla öğretmen adaylarına sunulmuştur.

Uzaktan eğitim, geniş kitlelere eğitim hizmeti götürerek eğitimde fırsat ve imkan eşitliğini sunması nedeniyle farklı mekanlardaki öğretmen ve öğrencilerin, çeşitli iletişim teknolojileri yardımıyla etkileşimde bulundukları, öğretme-öğrenme faaliyetlerinin karşılıklı olarak gerçekleştirildiği eğitimidir (Yalin, 2003). Toprakçı (2017) uzaktan eğitimi, öğrenci ve öğretmenlerin kablolu, kablosuz ve posta iletişim araçları gibi kanallarla (telefon, radyo, mektup, televizyon, internet, intranet, video, bilgisayar vb.) eşzamanlı ve farklızamanlı ve veya hem eş hem de farklızamanlı bir araya gelerek mekânsal olarak birbirlerinden uzakta olsalar bile kısmen ya da tamamen yürüttükleri öğrenme ve öğretme etkinliklerinin tümü şeklinde tanımlamıştır. Uzaktan eğitimin sisteminin bir merkezden tüm ilgilililerine aynı bilgileri göndermesi, öğrenciye geribildirimi hızlı şekilde yapabilmesi, zaman sınırı olmadığı için öğrenci motivasyonunu yüksek tutması, öğrenciyi değerlendirmenin daha hızlı yapılabilmesi, istenilen mekanda öğrenme fırsatı sunması gibi faydaları bulunmaktadır (Dinçer, 2006).

Yukarıda sayılan sebepler dışında, uzaktan eğitime kayıtlı bireyler ve eğitim-öğretim durumları göz önüne alındığında uzaktan eğitimin dezavantajlı yönleri de bulunmaktadır. Uzaktan eğitimin öğrenci ayağında: bazı öğrencilerin yarı ya da tam zamanlı çalışmaları, destek alabilecekleri bir öğretmenin bulunmaması, sosyal etkileşimden uzak yalnız olmaları, yönlendirme konusunda imkanlarının azlığı ya da olmaması, internet ve teknolojik alt yapı eksikliği gibi birçok sorun vardır (Bircan vd., 2018; Demirci, 2018; Toprakçı, Hepsöğütü ve Toprakçı, 2021). Uzaktan eğitimin öğretmen ve yönetimi ayağında da teknolojiyi kullanamama, e-ders içeriği hazırlayamama, yönetememe vb. gibi birçok sorun veya sıkıntıdan söz etmek mümkündür (Ersoy, 2008; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Şimşek ve Toprakçı, 2023; Tekin-Bozkurt, 2023; Yavuz ve Toprakçı, 2021). Yüzyüze eğitim programlarındaki öğrenciler öğretmene soru sorma, birbirlerinden öğrenme ve eğitim içeriği bakımından yardım alabilme vb. gibi avantajlara sahipken kendi başına ders çalışan öğrencilerin bulunduğu uzaktan eğitim programlarında yardım ve rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar (Akdemir, 2011; Ersoy ve Toprakçı, 2008; Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020). Bu sebeple dersin uzaktan eğitimle sunulmasında iki temel etken karşımıza çıkmaktadır: Derslerin devam zorunluluğu olmaması sebebiyle, dersi öğretmen ile eşzamanlı yürüten öğrenci ile, dersi daha sonradan izleyen yani derslere farklızamanlı olarak katılan öğrencilerin öğrenmeleri arasındaki farklılıklardır.

Uzaktan eğitim amacına ulaşması ve ilgili bilimsel bilgilerin ve uygulamaların öğrenciler tarafından doğru anlamlandırması için önceden planlanması gerekmektedir. Özellikle uygulama gerektiren durumlarda ders sırasında işleyişe müdahale yapabilen, öğretmenine anlamadığı yerleri sorabilen öğrenciler ile dersi sonradan izleyen öğrenciler arasında öğrenme farklılığı olacağı açıktır (Akdemir, 2011; Karakuş vd., 2020). Pedagojik formasyon eğitiminde de teorik olarak verilen derslerin yanında bu teorilerin bilim dalındaki uygulamaları yapılmaktadır. Bu noktada, dersi sunan öğretmenin konu işleyişe bu anlamda pozitif etkiler katacağı işlemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin; çoklu zeka teorisine dayalı ders planı hazırlama, kavram haritası hazırlama gibi.

Günümüzde pedagojik formasyon eğitimi programında öğrencilere sunulan dersler arasında eğitim bilimine giriş, öğretim ilke ve yöntemleri, eğitimde ölçme ve değerlendirme gibi dersler yer almaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu ortak derslerden biri de günümüz bilgi ve iletişim teknolojilerinin uygun şekilde okullarda kullanılmasına imkân sağlayan öğretim teknolojileri dersidir. İlgili ders alan eğitimi ve öğretimine özgü bir ders olarak kabul edilmiştir. Hatta sözü edilen ders;

11.11.2015 tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulu toplantısında kabul edilen "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Usul ve Esaslar"da da aynı çerçevede değerlendirilmiştir (Örge-Yaşar, 2017). Öğretim teknolojileri dersi; öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğini icra ederken öğrenme-öğretme süreçlerinde, bilişsel, fiziksel ve duyuşsal tutum ve davranışları öğretim teknolojilerinden ve materyallerden yararlanarak kazandırmayı hedeflemektedir (Vatansever-Bayraktar ve İşleyen, 2018). Öğretim teknolojileri dersi, öğretmenlik meslek dersleri içinde yer alan önemli derslerden biridir (Öztürk ve Zayimoğlu-Öztürk, 2015). Bu dersin tarihçesine bakıldığında, ilk olarak 1998-1999 eğitim öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren programlarda formasyon dersi olarak "Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme" adı altında verilmeye başlandığı (YÖK, 2007). Öğretim programlarında yapılan değişikliklerle birlikte 2005-2006 yılında dersin adının "öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı" olarak değiştirildiği görülmektedir. En son değiştirilen formasyon eğitiminde ise dersin adı öğretim teknolojileri olmuştur. Bu bağlamda öğretim teknolojileri ders içeriği:

"Eğitimde bilgi teknolojileri, öğretim süreci ve öğretim teknolojilerinin sınıflandırılması; öğretim teknolojilerine ilişkin kuramsal yaklaşımlar, öğrenme yaklaşımlarında yeni yönelimler, güncel okuryazarlıklar, araç ve materyal olarak öğretim teknolojileri, öğretim materyallerinin tasarımı, tematik öğretim materyali tasarlama, alana özgü nesne ambarı oluşturma, öğretim materyali değerlendirme ölçütleri."

şeklinde. İlgili literatürde öğretim teknolojileri dersinin içeriği ve önemine dair çalışmalar bulunmaktadır. İlgili literatürde öğretim materyallerinin, öğrencilerin dikkatini çekerek onları öğrenmeye güdülediğini, öğrenmeyi somutlaştırarak kolaylaştırdığını, öğrencilerin derse katılımını arttırdığını ve etkili öğretimi sağladığını belirtmişlerdir (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004; Yalın, 2003). Konu hakkındaki araştırmaların büyük bölümünü ise, öğretim teknolojileri dersine yönelik öğretmen adayları tarafından alınan görüşlere ve öğretmen adaylarının tutumlarına yönelik olduğu görülmektedir (Akgün, 2020; Çelikkaya, 2017; Duman, Uysal ve Horzum, 2019; Horzum, Duman ve Uysal, 2019; Örge-Yaşar, 2017; Öztürk ve Zayimoğlu-Öztürk, 2015; Polat, 2013; Sezgin-Nartgün ve Göçer, 2014; Uzayoğlu, 2016; Vatansever, Bayraktar ve İşleyen, 2018; Yıldız, 2015). Ayrıca öğretim teknolojilerini öğretmen adaylarının öz-yeterlik açısından inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Balçın ve Ergün, 2016; Cantemir ve Nat, 2019). Uluslararası literatürde öğretim teknolojileri ve materyal konuları ayrı ayrı ele alınmıştır. Yüksek öğretimde öğretim teknolojilerinin kullanılması (Beggs, 2000; Spotts, 1999; Spotts vd., 1997), öğretmen eğitim programlarında öğretim teknolojilerinin kullanımı (Kadzera, 2006), dijital öğretim teknolojilerinin yüksek öğretimde kullanımı (Ok ve Rao, 2019) gibi çalışmalarla öğretim teknolojileri genelde üniversite kapsamında ele alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin otantik materyal kullanımı ya da özgün materyal kullanımı gibi öğretim teknolojileri ders içeriğine ait konuları ele alan çalışmalar da literatürde yer almaktadır (Rehman ve Perveen, 2021; Rao, 2019). Bütün bu araştırmalar göstermektedir ki, eğitim sürecinde materyal kullanımı öğretmen adaylarının yetişmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Eğitim ve öğretim sürecinde yeni bilginin zihindeki yapılanması bakımından öğretim teknolojilerini ve materyalleri kullanmak bilginin daha kalıcı olması açısından oldukça önemli görülmektedir (Akgün, 2020). Öğretim teknolojilerini kullanmak öğrenme süreçlerinde vazgeçilemez bir unsura dönüşmüştür (Uzunöz, Aktepe ve Gündüz, 2017). Öğretim teknolojileri ve materyaller hem öğretmen için destekleyici hem de konuyu somutlaştırarak öğrencinin daha iyi anlamasını sağlayan kaynaklardır. Reiser (2002), öğretim teknolojilerinin öğrenme performansını geliştiren eğitimdeki çeşitli alanlarında tasarım, geliştirme ve uygulama ile ilgili tüm süreçleri kapsadığını ifade etmektedir. Bu kapsamda öğretim teknolojisindeki öğretim kavramının eğitimin bir alt kavramı olduğu dayanarak disiplinlerin belirli yönlerini dikkate alarak düzenlenen bir terim olarak nitelendirilmektedir (Alkan, 1995).

Dolayısıyla eğitim ve öğretim süreci içerisinde gerek öğretim teknolojileri gerekse öğretim materyalleri gibi iki önemli kavram konusunda eğitimcilerin bilgili olması ve uygulamaya dönük etkinlikler yapması gerekmektedir. Özellikle eğitim ve öğretim süreci açısından önemli bir faktör olan öğretmenlerin ders materyallerinden yararlanması ve teknolojiyi eğitim sürecine entegre edebilmesi de beklenmektedir (Akgün, 2020). Pedagojik formasyon eğitiminde de bu becerileri kazanması gereken öğretmen adaylarının öğretim materyali hazırlama konusundaki başarısı belirsizdir. Öğretim teknolojileri ve dersine yönelik öğretmen adaylarının ne tür materyaller hazırlayabildikleri, özellikle de uzaktan eğitimde bu sürecin nasıl ilerlediği merak konusu olmaktadır. Ayrıca, derse katılan öğretmen adayı ile

dersi sonradan izleyen öğretmen adaylarının hazırlayacakları öğretim materyallerinin nasıl farklılaşacağı da bilinmemektedir.

Bu çalışmada, pedagojik formasyon eğitime dahil olan öğretmen adaylarının çalışma yaprakları eşliğinde 5E öğretim modeli aşamalarına entegre edilmiş zenginleştirilmiş rehber materyallerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç dahilinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının rehber materyalleri dersi canlı izleyen ile sonradan izleyen arasında nasıl farklılaşmaktadır?
2. Öğretmen adaylarının rehber materyallerinde yaptıkları hatalar dersi canlı izleyen ile sonradan izleyen arasında nasıl farklılaşmaktadır?

YÖNTEM

1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada özel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, bir sistem içerisinde gerçekleşen durumun ya da olayların detaylandırılarak açıklanması olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2007). Durum çalışmalarının en büyük faydası, araştırılmak istenen konunun derinlemesine ve birçok yönden incelenmesine olanak sağlamasıdır. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının rehber materyal hazırlama süreçlerinin araştırılabilmesi için durum çalışması yöntemi uygun görülmüştür. Bu sayede öğretmen adaylarının hazırladıkları rehber materyallerin kalitesi hem nicel açıdan hem de nitel açıdan irdenmiştir.

2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir üniversitede pedagojik formasyon eğitimi alan 176 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının 102'si erkek (%58) 74'ü (%42) kadındır. Ayrıca 55'i (% 31,3) ortaöğretim fizik, 62'si (%35,2) ortaöğretim kimya ve 59'u (%33,5) ortaöğretim biyoloji öğretmen adaydır.

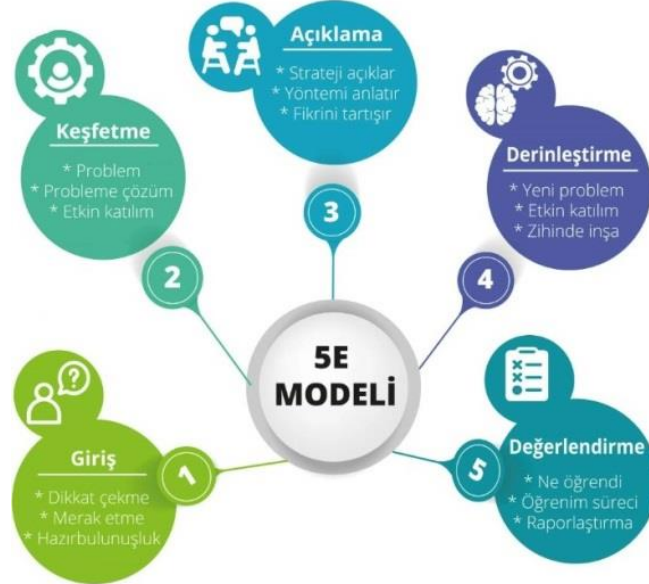
453

3. Rehber Öğretim Materyallerinin Hazırlanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarına çalışma yaprakları eşliğinde 5E öğretim modeli aşamalarına entegre edilmiş zenginleştirilmiş rehber materyaller hazırlanmıştır. Öğretim materyallerinin birçok farklı türü mevcuttur. Gerçek nesneler, çoklu ortam takımı, videolar yanında çalışma kitapları, ders kitapları, ders notları, hikâye ve romanlar, kılavuzlar, dergiler gibi yazılı materyaller de öğretim materyalleri arasındadır. Bu çalışmada, belirli yöntem ve tekniklerin kullanılmasına olanak sunan, istenilen bilim alanında belirli bir sıra ve düzen içerisinde amaca uygun olarak hazırlanabilecek yazılı bir kaynak olarak zenginleştirilmiş rehber materyal hazırlamak tercih edilmiştir (Karslı ve Ayas, 2017). Uygulama pedagojik formasyon eğitimi öğretim teknolojileri dersinde yapılmıştır. Öğretmen adayları daha önceden aldıkları öğretim yöntem teknikleri dersi sayesinde farklı öğretim tekniklerinden haberdardır. Klasik değerlendirmeler yanında kavram haritaları, anlam çözümleme tabloları gibi tamamlayıcı değerlendirme tekniklerini de bilmektedirler. Bu sayede öğretmen adaylarından öğretim tekniklerinden de faydalanarak hazırlayacakları rehber materyalleri zenginleştirmeleri beklenmiştir. Bu zenginleştirme yapılırken hazırlanacak olan rehber materyal 5E öğretim modeli aşamalarına entegre edilmiştir. Bunun için öğrencilere ilk hafta boyunca 5E öğretim modeli ve basamakları anlatılmış, farklı değerlendirme teknikleri hatırlatılmış (tamamlayıcı ölçme teknikleri: Kavram haritası, kavramsal değişim metinleri, tahmin-gözlem-açıklama tekniği gibi), çalışma yaprakları ve hazırlanması hakkında bilgiler sunulmuş ve örnekler yapılmıştır.

Örnek uygulamalardan sonra, öğretim materyali konusuna geçilmiştir. Öğretim materyalinin türleri nelerdir? Bir öğretim materyalinde yapısal öğeler (alan, çizgi, şekil-form, doku, renk) nasıl kullanılır? Yerleşim öğeleri (oran-ölçek, ritm, vurgu, hizalama, denge, bütünlük ve ahenk) nelerdir? Anlamlılık, bilinenden başlama, çok örnek ilkesi, görelilik, seçicilik, tamamlama, kapalılık gibi öğretim materyali hazırlama ilkeleri nelerdir? ve öğretim materyallerinde bulunması gereken temel özellikler nelerdir? şeklinde konulara yer verilmiştir. Tüm bu tekniklerin 5E öğretim modeline nasıl entegre edileceği, rehber materyal hazırlarken çalışma yapraklarının nasıl kullanılacağı konularında kısa bir uygulama da

yapılmıştır. Tanıtımlar bittikten sonra asıl uygulamaya geçilmiştir. Her öğretmen adayı kendi bilim dalına ait ortaöğretim müfredatından seçtikleri kazanımlar ile ilgili rehber materyallerini hazırlamıştır. Rehber materyallerin hazırlanması 2 hafta boyunca 6 ders saatini almıştır. Ders sırasında ilk önce belirlenen kazanımlara yönelik çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Hazırlanan çalışma yaprakları 5E öğretim modelinin her aşamasında kullanılmıştır. Daha sonra her öğretmen adayı kendi konusuna uygun olarak 5E öğretim modeline entegre edeceği rehber materyali zenginleştireceği içeriği hazırlamıştır.



Şekil 1. 5E öğretim modeli ve uygulama basamakları (Tunar, 2023)

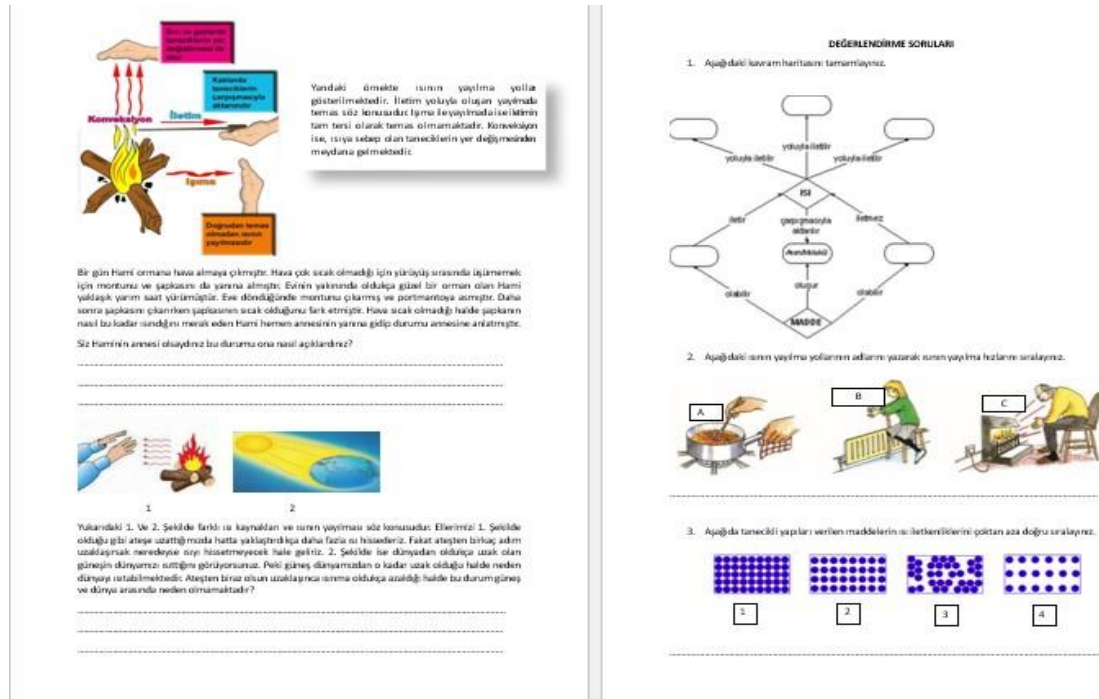
Öğrenciler 5E öğretim modelinin aşamalarına entegre edebilecekleri kavram haritaları, anlam çözümleme tabloları, deneyler gibi eklentiler hazırlamışlardır. Tüm bunlar için derste hazırlama aşaması ve soru-cevap aşaması belirlenmiştir. Öğretmen adayları her ders onbeş dakika özel çalışma ile geçirip sonrasında beş dakika araştırmacıya soruları yöneltmişlerdir. Gereken kısımlarda öğretmen adaylarına ekran paylaşımı hakkı verilerek yardımcı olunmuştur. Bu sayede her öğretmen adayı süreçte ne zaman ihtiyaç duyarsa araştırmacıya sorularını yönetmiş ve gerekli yönlendirmeyi almıştır. Tüm bu dönütler de kayıtlara yansiyarak dersi sonra izleyen adaylar için rehber olmuştur. Devam zorunluluğu olmadığı için derse canlı katılmayan öğrenciler kendi zamanına göre dersi izlemesi ve materyallerini hazırlaması için ilgili dersler bulut sistemiyle üniversitenin veri tabanına aktarılmıştır. Bu sayede öğretmen adaylarının 79'u (%44,8) ders tanıtımına ve uygulama kısmına canlı katıldığı 97'si (%55,2) öğrencinin ise kayıtları dinleyerek öğretim materyallerini hazırladıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının hazırladığı rehber öğretim materyalinin nasıl hazırlandığına dair örnek Tablo 1'de verilmektedir. Bu şablon eğitim sonrasında da öğretmen adaylarına sunulmuştur. Bu sayede öğretmen adaylarının rehber materyallerini hazırlarken ve zenginleştirirken nelere dikkat edeceği de belirtilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının hazırladığı zenginleştirilmiş rehber materyal için örnek şablon

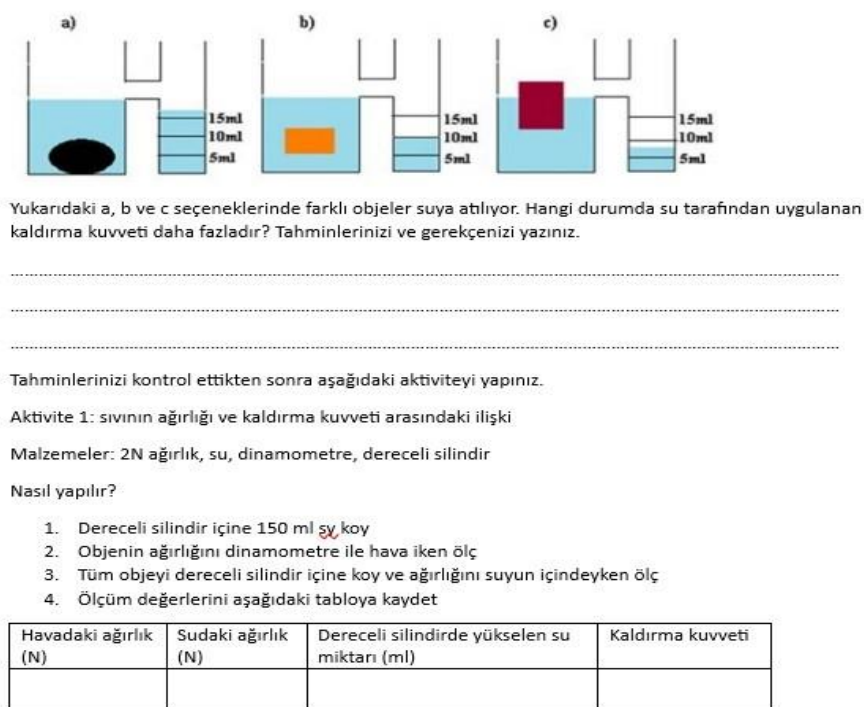
Öğretim Materyali	Kullanım amacı	5E öğretim modeli aşaması/aşamaları
Çalışma yaprakları	Öğretim sürecinde yapılacak olan etkinlikleri planlı ve sıralı şekilde sunmak, etkileşimli öğrenme ortamlarının oluşmasını sağlamak. Yapılacak olan değerlendirmenin asıl kaynağını sunmak.	1-5
X tekniği	Giriş kısmında verilen kavramlara yönelik öğrencilerin ön bilgilerini ve yanlış kavramlarını ortaya çıkarmak	1
Y tekniği	Verilen kavramların birbiri ile benzerliğini farklılığını keşfetmek, önceki bilgileri ile ilişkilendirmek	3
Z tekniği	Rehber materyale ait tüm kavram ve olayların yeni durumda kullanılmasını sağlamak	4
Deney	Öğrenciler arasında işbirliği sağlanarak laboratuvar ortamında verilen kavramları deneyimlemek ve gözlem yapmalarını sağlamak	1,2

1: GİRİŞ, 2: Keşfetme, 3: Açıklama, 4: Derinleştirme, 5: Değerlendirme

Öğretmen adayları genel şablon kullanarak hazırladıkları rehber materyalleri için çalışma yaprakları yanında tahmin-gözlem-açıklama, yapılandırılmış grid gibi birçok teknikten örnekler hazırlamışlardır. Çalışma yaprağından bir örnek Şekil 2'de sunulmaktadır. Çalışma yaprakları geliştirilmeden önce çalışma yaprağının amacı belirlenmiş ve ilgili düzenlemeler adım adım takip edilmiştir (Demircioğlu ve Atasoy, 2006). Çalışma yapraklarından sonra yine konu ve amaca uygun olarak belirlenen öğretim teknikleri hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının hazırladıkları tamamlayıcı tekniklerden biri olan tahmin-gözlem-açıklama tekniğine dair bir örnek de Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Isının iletimi çalışma yaprağı örneği



Şekil 3. Öğretmen adaylarının hazırladığı tehmin-gözlem-açıklama tekniği örneği (keşfetme basamağında kullanılmış)

4. Verilerin analizi

Öğretmen adaylarının hazırladıkları öğretim materyallerini değerlendirmek için ilgili literatürden faydalanarak "5E öğretim modeline dayalı rehber materyal değerlendirme rubriği" hazırlanmıştır (Acer, 2011; Akgün, 2020; Balçın ve Ergün, 2016; Beggs, 2020; Çelikkaya, 2017; Demirel ve Seferoğlu, 2004; Güneş ve Aydoğdu-İskenderoğlu, 2014). Rubrik Tablo 2'de gösterildiği gibidir. Rubrikteki her bir içerik/ilke 4 basamakta değerlendirilip puanlanmıştır. Hazırlanan rubrik fen eğitimi alanında uzman üç kişinin görüşü alınarak son haline getirilmiş ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda konu-içerik özetlemesi ve güncellemelere açık olması maddeleri eklenmiştir. Ayrıca rehber materyali içeren tekniklerin özelliklerine dair maddeler ise çıkarılmıştır. Teknikleri öğretmen adayları kendileri seçtiği için bu maddelerin bulunmasının karmaşa yaratacağı düşünülmüş ve ortak karara bağlanmıştır. Rubrikte asıl amacın genel bir değerlendirme olması, bir öğretim materyalinde bulunması gereken temel özellikleri barındırması hedef alınmıştır. Bu bakımdan bu temel özellikler yanında her bir materyal ayrı ayrı değerlendirilip hatalar ortaya çıkarılarak nitel destek de sağlanması uygun görülmüştür. Geliştirilen etkinlik değerlendirme ölçütleri dört aşamaya ayrılmış, maddeler "hazırlanan içerik kötü/yetersiz" (1), "hazırlanan içerik geliştirilmeli" (2), "hazırlanan içerik iyi" (3), "hazırlanan içerik tüm niteliklere sahip" (4) şeklinde puanlandırılmış ve böylece içeriklerin 5E öğretim modeline yönelik rehber öğretim materyali hazırlama ilkelerini ne kadar sağlandığı değerlendirilmiştir.

Tablo 2. 5E öğretim modeline dayalı rehber materyal değerlendirme rubriği

Öğretim materyali tasarım ilkeleri	1	2	3	4
Öğretim materyali 5E öğretim modeline uygun geliştirilmiş mi?				
Yapısal öğeler (çizgi, şekil, renk) yerinde kullanılmış mı?				
Öğretim materyali kazanımları yeterince karşılıyor mu?				
Öğretim materyali basit, sade ve anlaşılır mı?				
Seçilen konu özet-önemli bilgilerle işlenmiş mi?				
Görseller önemli noktaları vurgulamak için yerinde ve yeterince kullanılmış mı?				
Öğretim materyali belirlenen öğrenim seviyesine uygun mu?				
Öğretim materyali öğrencilerin araştırmasına olanak sunuyor mu?				
Öğretim materyali öğrencilerin uygulama yapmasına olanak sunuyor mu?				
Öğretim materyali değişime ve güncellemelere açık mı?				

Verilerin analizinde her bir basamak puanlanarak ortalama puanlar hesaplanmıştır. Puanlandırma fen eğitimi alanında uzman başka bir öğretim üyesine de yaptırılarak görüş birliği hesaplanmıştır. Verilerin güvenilirliği için, güvenilirlik= (görüş birliği) / (görüş birliği+görüş ayrılığı) formülüne başvurulmuştur (Miles ve Huberman, 1994: 64). Araştırmacılar arasındaki uyum %88,6 olarak hesaplanmıştır. Tablo 1'de verilen maddelere ilişkin ortalama puanlar hesaplanarak tablo halinde sunulmuştur. Puanların aritmetik ortalamaları alınarak, 1,00-1,60: "kötü", 1,61-2,20: "Düşük nitelikte", 2,21-2,80: "yeterli", 2,81--3,40: "iyi" 3,41- 4,00: "mükemmel" olarak değerlendirilmiştir. 2,80 ve yukarı ortalama puan alan maddeler başarılı olarak kabul edilmiş, 2,80'dan aşağı puan alan maddeler ise üzerinde daha fazla çalışılması gerektiği yönünde yorumlanmıştır (Kınık-Topalsan, 2018). Ayrıca öğretmen adaylarının rehber materyalleri ayrı ayrı incelenerek her bir aşamadaki hatalar not edilmiştir. Elde edilen hatalar gruplandırılarak ortak hatalar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, betimsel analiz yapılarak her hatalar ve frekansları tablolastırılmıştır. Bu sayede rehber öğretim materyali hazırlamadaki eksikler ortaya çıkarılarak ileride verilecek olan eğitime de yön vermek amaçlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın verileri 176 tane rehber materyalinin incelenip puanlandırılmasından elde edilmiştir. Ayrıca rehber materyaller derinlemesine incelenerek yapılan hataların nereden geldiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının rehber materyallerinden aldıkları puanların frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 3. Derse canlı katılan öğretmen adaylarının rehber materyallerinden aldıkları puanların frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları

Madde	İlkeler	1		2		3		4	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Öğretim materyali 5E öğretim modeline uygun geliştirilmiş mi?	4	5,1	8	10,1	16	20,3	51	64,5
2	Yapısal öğeler (çizgi, şekil, renk) yerinde kullanılmış mı?	1	1,3	17	21,5	32	40,5	29	36,7
3	Öğretim materyali kazanımları yeterince karşılıyor mu?	2	2,5	8	10,1	27	34,2	42	53,2
4	Öğretim materyali basit, sade ve anlaşılır mı?	0	0	4	5,1	10	12,6	65	82,3
5	Seçilen konu özet-önemli bilgilerle işlenmiş mi?	8	10,1	10	12,6	33	41,8	28	35,4
6	Görseller önemli noktaları vurgulamak için yerinde ve yeterince kullanılmış mı?	18	22,8	32	40,5	11	13,9	18	22,8
7	Öğretim materyali belirlenen öğrenim seviyesine uygun mu?	5	6,3	7	8,9	19	24,0	48	60,7
8	Öğretim materyali öğrencilerin araştırmasına olanak sunuyor mu?	2	2,5	11	13,9	41	51,9	25	31,6
9	Öğretim materyali öğrencilerin uygulama yapmasına olanak sunuyor mu?	5	6,3	5	6,3	38	48,1	31	39,2
10	Öğretim materyali değişime ve güncellemelere açık mı?	3	3,8	16	20,2	27	34,2	33	41,8

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunun hazırladıkları rehber öğretim materyallerinin içeriklerinin 1., 3., 4., 7. ve 10. maddelerde istenilen tüm özelliklere sahip (4 puan) puan aldıkları görülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının çoğunun yapısal öğeler, özet bilgi sunma, araştırmaya fırsat verme ve uygulama olanağına sahip olması bakımından 2., 5., 8. ve 9. maddeler için hazırlanan rehber öğretim materyali içeriğinin iyi seviyede (3 puan) puanlar aldığı ortaya çıkmıştır. Yalnızca 6. maddede öğretmen adaylarının çoğunun hazırlanan içeriklerindeki görsel özellikler bakımından geliştirilebilir seviyedeki puanı aldığı (2 puan) görülmektedir. Derse canlı katılarak rehber öğretim materyali hazırlayan çok az sayıda öğrencinin hazırlanan içeriği yetersiz puanlandırılmıştır.

457

Tablo 4. Derse canlı katılan Öğretmen adaylarının rehber materyallerine ait ilkeleri gerçekleştirme düzeyleri

Madde	İlkeler	Ortalama	Gerçekleşme düzeyi
1	Öğretim materyali 5E öğretim modeline uygun geliştirilmiş mi?	3,44	Mükemmel
2	Yapısal öğeler (çizgi, şekil, renk) yerinde kullanılmış mı?	3,12	İyi
3	Öğretim materyali kazanımları yeterince karşılıyor mu?	3,37	İyi
4	Öğretim materyali basit, sade ve anlaşılır mı?	3,77	Mükemmel
5	Seçilen konu özet-önemli bilgilerle işlenmiş mi?	3,02	İyi
6	Görseller önemli noktaları vurgulamak için yerinde ve yeterince kullanılmış mı?	2,36	Yeterli
7	Öğretim materyali belirlenen öğrenim seviyesine uygun mu?	3,39	İyi
8	Öğretim materyali öğrencilerin araştırmasına olanak sunuyor mu?	3,12	İyi
9	Öğretim materyali öğrencilerin uygulama yapmasına olanak sunuyor mu?	3,20	İyi
10	Öğretim materyali değişime ve güncellemelere açık mı?	3,13	İyi

Tablo 4'ten elde edilen puan ortalamaları ile öğretmen adaylarının rehber öğretim materyallerinin her bir basamağındaki düzeyleri daha net anlaşılmaktadır. Derse canlı katılan öğretmen adaylarının 1. ve 4. maddelerde mükemmel düzeyde oldukları, yalnızca 6. madde için yeterli oldukları ancak geri kalan tüm maddelerde iyi seviyede oldukları ortaya çıkmıştır.

Tablo 5. Derse canlı katılan öğretmen adaylarının rehber materyallerine yönelik yaptıkları hatalar

Hatalar	f	%
Öğretim materyalinde renk kullanımı hatalıdır (göz yoran, karmaşık renkler)	43	54,4
Materyalin dili anlaşılır değildir	32	40,5
Dersin konusu kazanımdan ayrıntılı incelenmiştir	22	27,8
Görsel öğeler çok fazla kullanılmıştır	26	32,9
Konu araştırılmaya çok uygun değildir	13	16,4

Derse canlı olarak katılan öğretmen adaylarının rehber öğretim materyallerindeki her bir basamak ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu sayede tablo 5 elde edilmiştir. Tablo 3 ve tablo 4'te elde edilen puanların hata kaynakları ya da materyallerde görülen hatalar tablo 4'teki gibidir. Bu noktada, Tablo 5

incelendiğinde, öğretmen adaylarının en çok görsel öğeler bakımından hata yaptıkları, en az ise konunun araştırılmaya olanak sunmaması hatasını yaptıkları görülmektedir.

Tablo 6. Dersi sonradan izleyen öğretmen adaylarının rehber materyallerinden aldıkları puanların frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları

Madde	İlkeler	1		2		3		4	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Öğretim materyali 5E öğretim modeline uygun geliştirilmiş mi?	43	44,8	21	2,2	12	12,5	20	20,8
2	Yapısal öğeler (çizgi, şekil, renk) yerinde kullanılmış mı?	28	29,2	32	33,3	24	25,0	12	12,5
3	Öğretim materyali kazanımları yeterince karşılıyor mu?	48	50,0	26	27,1	11	11,4	11	11,4
4	Öğretim materyali basit, sade ve anlaşılır mı?	57	59,4	12	12,5	8	8,3	19	19,8
5	Seçilen konu özet-önemli bilgilerle işlenmiş mi?	33	34,4	36	37,5	22	22,9	5	5,2
6	Görseller önemli noktaları vurgulamak için yerinde ve yeterince kullanılmış mı?	41	42,7	32	33,3	18	18,7	5	5,2
7	Öğretim materyali belirlenen öğrenim seviyesine uygun mu?	39	40,6	38	39,6	21	21,9	8	8,3
8	Öğretim materyali öğrencilerin araştırmasına olanak sunuyor mu?	29	30,2	46	47,9	22	22,9	9	9,4
9	Öğretim materyali öğrencilerin uygulama yapmasına olanak sunuyor mu?	23	23,9	28	29,2	33	34,4	12	12,5
10	Öğretim materyali değişime ve güncellemelere açık mı?	65	67,7	13	13,5	17	17,7	1	1,04

Tablo 6, dersi sonradan izleyen öğretmen adayının rehber öğretim materyallerinde her bir ilke için aldıkları puanları içermektedir. Bu bakımdan, öğretmen adaylarının çoğunun hazırladıkları rehber öğretim materyali içeriğinde 1., 3., 4., 6., 7. Ve 10. maddelerde kötü/yetersiz (1 puan) puan aldıkları ortaya çıkmıştır. 2., 5. ve 8. maddelerde ise, öğretmen adaylarının çoğunun hazırladıkları rehber öğretim materyali içeriğinde geliştirilebilir nitelikte (2 puan) puan aldıkları belirlenmiştir. Yalnızca 9. maddede öğretmen adaylarının çoğunun hazırladıkları rehber öğretim materyali içeriklerinin iyi seviyede puan aldıkları görülmektedir. Dersi sonradan izleyen öğretmen adaylarının çok az bir bölümü maddelerde tüm istenen özelliklere sahip içerik (4 puan) sundukları açıkça belirlenmiştir.

Tablo 7. Dersi sonra izleyen öğretmen adaylarının rehber materyaline ait ilkeleri gerçekleştirme düzeyleri

Madde	İlkeler	Ortalama	Gerçekleşme düzeyi
1	Öğretim materyali 5E öğretim modeline uygun geliştirilmiş mi?	2,09	Düşük nitelikte
2	Yapısal öğeler (çizgi, şekil, renk) yerinde kullanılmış mı?	2,21	Yeterli
3	Öğretim materyali kazanımları yeterince karşılıyor mu?	1,84	Düşük nitelikte
4	Öğretim materyali basit, sade ve anlaşılır mı?	1,88	Düşük nitelikte
5	Seçilen konu özet-önemli bilgilerle işlenmiş mi?	1,98	Düşük nitelikte
6	Görseller önemli noktaları vurgulamak için yerinde ve yeterince kullanılmış mı?	1,86	Düşük nitelikte
7	Öğretim materyali belirlenen öğrenim seviyesine uygun mu?	2,18	Düşük nitelikte
8	Öğretim materyali öğrencilerin araştırmasına olanak sunuyor mu?	2,32	Yeterli
9	Öğretim materyali öğrencilerin uygulama yapmasına olanak sunuyor mu?	2,35	Yeterli
10	Öğretim materyali değişime ve güncellemelere açık mı?	1,27	Kötü

Tablo 7'den elde edilen puan ortalamaları ile öğretmen adaylarının rehber öğretim materyallerinin her bir basamağındaki düzeyleri daha net anlaşılmaktadır. Dersi sonradan izleyen öğretmen adaylarının 2., 8. ve 9. maddelerde yeterli düzeyde oldukları, 1., 3., 4., 5., 6. ve 7. maddelerde düşük seviyede içerik hazırladıkları ve yalnızca 10. maddede kötü seviyede rehber öğretim materyali içeriği sundukları görülmektedir.

Tablo 8. Derse canlı katılan öğretmen adaylarının rehber materyallerine yönelik yaptıkları hatalar

Hatalar	f	%
Materyalin geneli 5E öğretim modelini yansıtmamaktadır	57	59,4
Görsel öğeler çok az kullanılmıştır	23	23,9
Görsel öğeler gereğinden fazla kullanılmıştır	35	36,4
Öğretim materyali kazanımları karşılamamaktadır	48	50
Konu/içerik öğrenci seviyesine uygun değildir	33	34,4
Araştırmaya yapılacak kısımlar belirgin değildir	61	63,5
Kazanım dışında konu/içerik bulunmaktadır	47	48,9
Deney yapma, gözlem, araştırma gibi uygulama olanağı sunmamaktadır	71	73,9
Öğretim materyali yeniden düzenlenmeye açık değildir	55	57,3

Dersi sonradan izleyen öğretmen adaylarının öğretim materyallerindeki her bir basamak ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu sayede tablo 8 elde edilmiştir. Tablo 6 ve tablo 7’den elde edilen puanların hata kaynakları ya da materyallerde görülen hatalar tablo 8’deki gibidir. Bu noktada, tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının en çok deney yapma, gözlem ve araştırma gibi uygulama olanağı sunması bakımından öğretim materyallerinde eksikler/hatalar bulunduğu, en az ise öğretim materyallerinde görsel öğelerin az kullanılması şeklinde hata yaptıkları görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Pedagojik formasyon eğitime uzaktan eğitim yoluyla katılan öğretmen adaylarının hazırladıkları materyalleri inceleyen bu araştırmada, içeriklerin derse canlı katılan öğrenciler ile sonradan izleyen öğrenciler arasında farkları ortaya çıkarmıştır. Güneş ve Aydoğdu-İskenderoğlu (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunda, ilköğretim matematik öğretmeni adayları materyal tasarlama dersinin kendilerine en büyük katkısının öğretmenlik deneyimi yaşatması olduğunu belirtmişlerdir. Beggs (2000) çalışmasında da öğretim teknolojilerinin derslerde kullanılması deneyimin artırılması bakımından önemlidir. Bu sebeple bu araştırma pedagojik formasyon öğrencilerine öğretmenlik deneyimi sunması bakımından önemli sonuçlara sahiptir.

Derse canlı katılan öğretmen adayları rehber materyal hazırlamada birçok ilkede iyi puanlar almış ve sonucunda öğretim materyalleri farklı ilkeler açısından iyi seviyelerde hazırlamışlardır. Materyallerinin 5E yöntemine uygun olarak hazırlama, kazanımları yansıtmaları, basit/anlaşılır içerik sunma, öğrenim seviyesine uygunluk ve geliştirilmeye uygun içerik sunma bakımından istenilen tüm özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Yapısal öğelerin kullanımı, özet bilgi sunma, araştırmaya fırsat verme ve uygulama olanaklarına sahip olması bakımından ise iyi oldukları belirlenmiştir. Sadece görsellerin yerinde kullanılması bakımından geliştirilmesi gereken materyallerin olduğu görülmüştür. Görsel bir materyal bilgiyi somut hale getirerek daha kolay ve anlaşılır biçimde öğrenilmesini sağlayarak öğretim ortamına görsel olarak zenginlik katmaktadır (Çelikkaya, 2017; Kadzera, 2006; Rehman ve Perven, 2021). Ayrıca, öğrencilerinin dikkatlerini çekip öğrenme odaklarını artırmaya yardımcıdır (Çelikkaya, 2017). Özden-Özdemir’ e (2015: 154) göre görselin konuya ve öğrencilerin seviyesine uygun olmaması, öğrencilerin ilgisini çekmemesi görsellerin iyi bir seçim sürecinden geçirilmeden kullanımıyla ilgilidir. İyi düzenlenemeyen ve yönetilemeyen bir fotoğraf kullanımı süreci öğrencilere katkından çok gereksiz bir etkinlik haline dönüşebilir. Dolayısıyla derste kullanılan görsellere ilişkin bilgiler önem taşımaktadır. Bu noktada öğretmen adayları materyal hazırlamada görsellerin kullanımı bakımından eksikleri bulunmaktadır.

Dersi canlı izleyen öğretmen adaylarının 5E tekniğine uygun materyal hazırlama ve basit/ sade materyal açısından mükemmel seviyede oldukları görsel öğeleri kullanmaları bakımından yeterli düzeyde oldukları ve geri kalan tüm ilkelerde iyi seviyede rehber öğretim materyali içerikleri hazırladıkları ortaya çıkmıştır. Düşük nitelikte ya da yetersiz düzeyde hiçbir ilkede rehber öğretim materyali içeriği bulunmamaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının derse canlı katılarak hazırladıkları içeriği sürekli dönüt alarak yapmalarından kaynaklanıyor olabilir. Acer (2011) öğretmen adayları materyal geliştirme dersinde en çok yaratıcılıklarının geliştiğini ve yaratıcı ürünler tasarlayabildiklerini belirtmişlerdir. Ok ve Rao (2019) benzer şekilde öğretmen eğitiminde öğretim teknolojilerinin kullanılmasının öğretmen adaylarının ürün hazırlamada etkin hale getirdiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada da öğretmen adayları ile birebir yürütülen derslerde yaratıcılıklarını kullanarak tasarlama ilkelerine uygun materyaller geliştiği görülmüştür.

Dersi sonradan izleyen öğretmen adaylarının hazırladıkları öğretim materyallerinin 5E öğretim modelini yansıtmaları, kazanımları karşılamaları, basit/anlaşılır olması, görsellerin yerinde kullanımı, öğrenim seviyesine uygunluk güncellenmeye olanak sunması ilkelerinde yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır. Yapısal öğelerin kullanımı, özet bilgiler sunma ve araştırma olanağı gibi ilkeler bakımından geliştirilebilir özellikte olan materyaller yalnızca uygulama olanağı sunması açısından iyi bulunmuştur. Bu noktada, dersi sonradan izleyen öğretmen adaylarının yapısal öğelerin kullanımı, araştırmaya olanak sunma ve uygulamaya fırsat verme bakımından öğretim materyallerinin yeterli düzeyde olduğu, 5E uygun materyal hazırlama, kazanımların karşılanması, basit/sade içerik hazırlama, özet bilgiler sunma ve öğrenci seviyesine uygunluklar bakımından düşük nitelikte rehber öğretim materyali hazırlamışlardır. Derse sonradan katılan öğretmen adaylarının materyal hazırlama ilkelerinden olan güncellenebilirlik ilkesinin içeriklerinde kötü seviyede olduğu da ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları bu materyalleri hazırlarken

yalnız olmaları, sadece kayıtlar ve ders içeriğine ulaşmaları bu durumun nedenleri arasında olabilir. Çelikkaya (2017) çalışmasında materyalin tasarlanması ve yapım aşamasında karşılaşılan sorunlar en çok hocalara ve arkadaşlara danışılarak çözülmeye çalışıldığını belirlemiştir. Öğretmen adayları materyallerini tasarlarken deneme yanılma, internetten araştırma yapma, grup arkadaşları ile beyin fırtınası yapma, materyalin yapım aşamasında plânlı çalışma, derste gösterilen örnek uygulamalara bakarak, önceki sunumlara yapılan eleştirileri dikkate alarak çözmeye çalışmışlardır (Çelikkaya, 2017). Bu nedenle, bu araştırmada da derse canlı katılanların bu eylemleri daha fazla yaptığı söylenebilir. Bu durumda öğretim materyallerinin kalitesine yansımıştır. Demirkol (2012) benzer şekilde araştırmasında akademik desteğin başarı üzerindeki etkilerinin olumlu olduğu bulmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, derse canlı katılan öğretmen adayları ile dersi sonradan izleyerek materyal hazırlayan öğretmen adayları arasındaki nitelik farkı oldukça açıktır. Bu nedenle, uygulamaların oldukça az yapıldığı uzaktan eğitim ile yürütülen eğitimlerde öğrenci katılımının önemi görülmektedir. Derse katılan öğretmenler materyallerinin ilkelere uygun olması bakımından soru sorarak ve dönüt olarak hazırladıkları bir gerçektir. Bu sebeple kazanımları karşılayan materyal olması, öğrenci seviyesine uygun materyal hazırlama gibi dönüt alınmadan hazırlanması zor olan ilkelere canlı katılımın pozitif etkileri mevcuttur.

Dersi canlı izleyen öğretmen adaylarının rehber materyallerinin ayrı ayrı incelenmesinde bazı hatalar tespit edilmiştir. Renk kullanımı hataları, dilin anlaşılabilmesi, kazanımdan daha fazla içerik sunma ve araştırmaya uygun olmaması gibi birkaç hata göze çarpmaktadır. Fakat derse sonradan katılan öğretmen adaylarının rehber materyallerinde daha teknik hatalar dikkat çekicidir. Örneğin en temel ve önemli hata olarak rehber materyallerin 5E öğretim modelini yansıtmaması sayılabilir. Asıl ve temel amaç olan 5E öğretim modeline göre rehber materyalin tasarlanması derse sonra katılmak sonucu hata olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca kazanımları kapsayacak içerik olmaması, öğrenci seviyesine uygun olmaması, deney, gözlem gibi araştırma olanağı sunmaması gibi hatalar da dersi canlı izleyen öğretmen adaylarını hatalarından daha teknik hata olarak görülebilir. Bu bakımdan rehber materyallerdeki hatalar açısından da dersi canlı izleyen öğretmen adayları daha kaliteli ve amacına uygun rehber materyaller oluşturdukları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucunda;

1. Pedagojik formasyon eğitiminde özellikle uygulamalı etkinliklerin yapılması gereken derslerde dersi veren öğretim elemanlarının öğrenci katılımına dikkat etmesi,
2. Öğretmen adaylarına materyal hazırlama ilkeleri bakımından görsellerin öğelerin kullanımı ile ilgili alan uzmanlarından destek/eğitim verilmesi,
3. Rehber materyal hazırlamada kazanım içerik ilişkisi bakımından kazanımlarla tam örtüşen bir içeriğin nasıl hazırlanacağına dair alan uzmanlarından destek/eğitim verilmesi,
4. Pedagojik formasyon eğitimindeki özellikle uygulamalı etkinlik barındıran derslerde akademik danışmanın öğrenciye yaptığı akademik destek ile hazırlanan içerik arasındaki ilişkiler farklı değişkenler yeni yapılacak çalışmalarda incelenmesi ve
5. Pedagojik formasyon derslerinin uzaktan yürütülmesinde öğretim teknolojileri dışındaki diğer derslere olan etkilerinin yeni yapılacak çalışmalarda araştırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Acer, D. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının materyal geliştirme dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 10(2): 421-429.
- Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 69-71.
- Akgün, F. (2020). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretim materyallerinden yararlanmaya yönelik öz-yeterlikleri ve öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 412-428. <https://doi.org/10.24315/tred.639074>
- Alkan, C. (1995). *Eğitim teknolojisi* (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000403
- Balçın, M. D., & Ergün, A. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının materyal geliştirme konusundaki teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) öz-yeterlik ölçeği: geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 5(3), 130-143. <https://doi.org/10.19128/turje.48236>
- Beggs, T. A. (2000). Influences and barriers to the adoption of instructional technology. <https://www.mtsu.edu/-itconf/proceed00/beggs/beggs.htm>. 02 Eylül 2023.
- Bircan, H., Eleroğlu, H., Arslan, R. ve Ersoy, M. (2018) Cumhuriyet üniversitesi öğrencilerinin uzaktan eğitimde sunulan derslere yönelik bakış açısı *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* 5 (12), 91-100

- Cantemir, V., & Nat, M. (2019). Çevrimiçi pedagojik formasyon sertifika programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 91-104. <https://doi.org/10.22559/folklor.929>
- Çelikkaya, T. (2017). Pedagojik formasyon alan tarih öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı dersine ilişkin görüşleri. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(25), 20-52.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. New York: Sage.
- Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (1) , 1-15. DOI: 10.19160/ijer.786303
- Demirci, M. (2018). *Uzaktan eğitimde öğrenme stillerine dayalı akademik destek hizmetlerinin pedagojik formasyon öğrencilerinin başarısına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Demircioğlu, H., & Atasoy, Ş. (2006). Çalışma yapılarının geliştirilmesine yönelik bir model önerisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 71-79.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S., & Yağcı, E. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirkol, M. (2012). *Akıllı elektronik danışmanlık sisteminin öğrencilerin akademik gelişimine etkisi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ, Türkiye.
- Dinçer, S. (2006, Şubat). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış. *Akademik Bilişim Konferansı*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Duman, İ., Uysal, M., & Horzum, M. B. (2019, Haziran). Formasyon öğrencilerinin uzaktan eğitimde hizmet kalitesine yönelik düşüncelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Congress in Education*, Sakarya.
- Ersoy, M. (2008) *Uzaktan eğitim-öğretimin yönetimi*, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Ersoy, M., Toprakçı, E. (2008) Uzaktan öğretimde öğretmen rolleri, II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (Sözel Bildiri). Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi 16-18 Nisan 2008 Kuşadası/İZMİR Erisim: <https://www.erdalToprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/12/uzaktan-egitim-ogretmen-rolleri.pdf>
- Güneş, G., & Aydoğdu-İskenderoğlu, T. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersine yönelik yaklaşımları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3): 469-488. <https://doi.org/10.17152/gefad.06600>
- Horzum, M. B., Duman, İ., & Uysal, M. (2019, Haziran). Formasyon öğrencilerinin sorgulama topluluğu algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Congress in Education*, Sakarya.
- Kadzera, C. M. (2006). *Use of instructional technologies in teacher training colleges in Malawi* (Doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Karakaya, M., & Aksoy H. H. (2005). *Uzaktan eğitim yüksek lisans çalışması*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>
- Karslı, F. ve Ayas, A. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının kavramsal değişimlerine zenginleştirilmiş laboratuvar rehber materyalinin etkisi: buharlaşma ve kaynama. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 529-561. <https://doi.org/10.23891/efdyu.2017.21>
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan öğretimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi (e-upad)*, 1(1), 55-73. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20>
- Kınık-Topalsan, A. (2018). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının geliştirdikleri mühendislik tasarım temelli fen öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 186-219. <https://doi.org/10.23891/efdyu.2018.66>
- Kırbaç, M., Kaya, F. ve Özkul, R. (2023). Uzaktan eğitim sürecinde eğitim fakültesi öğrencilerinin genel öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (1) , 391-407. DOI: 10.19160/e-ijer.1203150
- Korucuk, M. (2023). Spor Eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerinin incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (4), 402-416. DOI: 10.19160/e-ijer.1299725
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ok, M. W., & Rao, K. (2019). Digital tools for the inclusive classroom: Google chrome as assistive and instructional technology. *Journal of Special Education Technology*, 34(3), 204-211. <https://doi.org/10.1177/0162643419841546>
- Örge-Yaşar, F. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik görüşleri: Nitel bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(58), 165-182. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12889>
- Özden-Özdemir, D. (2015) Sosyal bilgiler öğretiminde film ve fotoğraf kullanımı. İçinde R. Sever, E. Koçoğlu (Ed.) *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (s.133-167). Ankara: Pegem Yayınları.

- Öztürk, T., & Zayimoğlu Öztürk, F. (2015). Tarih öğretmen adaylarının "öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı" dersine yönelik uygulamaları ile görüşlerinin incelenmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 2(3), 63-78.
- Polat, Y. (2013). Pedagojik formasyon sertifika programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 48-60.
- Rao, P. S. (2019). The effective use of authentic materials in the English language classrooms. *Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities*, 7(1), 1-8. <https://doi.org/10.34293/sijash.v7i1.556>
- Reiser, R. A. (2002). What field did you say you were in? Defining and naming our field. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (pp.5-15). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall
- Rehman, A., & Perveen, A. (2021). Teachers' perceptions about the use of authentic material in pakistani efl classrooms. *International Journal of Language Education*, 5(2), 63-73. <https://doi.org/10.26858/ijole.v5i2.15241>
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786050370522>
- Sezgin-Nartgün, D. & Gökçer, İ. (2014). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Mesleklerine, Geleceklerine, İstihdamlarına ve Eğitim Politikalarına İlişkin Metaforik Algıları *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 57-69. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.56142>
- Spotts, T. H. (1999). Discriminating factors in faculty use of instructional technology in higher education. *Journal of Educational Technology & Society*, 2(4), 92-99. <https://doi.org/10.1023/A:1003035425837>
- Spotts, T. H., Bowman, M. A., & Mertz, C. (1997). Gender and use of instructional technologies: A study of university faculty. *Higher Education*, 34(4), 421-436.
- Şimşek, S. ve Toprakçı, E. (2023). Milli eğitim müdürlerinin uzaktan yönetimde karşılaştıkları sorunlar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 53-66.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. (3.Baskı) Pegem Akademi.
- Toprakçı, M.S., Hepsöğütü, Z. B. ve Toprakçı, E. (2021). The perceptions of students related to the sources of problems in distance education during the covid-19 epidemic (example of İzmir Anatolian High School. *e-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)*, 1(2), 41-61. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.4>
- Toprakçı, E. ve Hepsöğütü, Z. B. (2022). Anadolu lisesi öğretmenlerinin uzaktan öğretime ilişkin sorun kaynağı algıları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 1-14. TrDoi: <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1166943> Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2615800>
- Tekin Bozkurt, A. (2023). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorun durumları ve çözüm önerilerine ilişkin okul yöneticisi görüşleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (1), 154-170. DOI: 10.19160/e-ijer.1184349
- Tunar, M. (2023). 5E modeli nedir? Hangi aşamalardan oluşmaktadır? <https://www.protopars.com/5e-modeli-nedir/> 14 Eylül 2023
- Uzayoğlu, M. (2016, Nisan). Pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *International Congress On New Trends In Higher Education: Keeping Up With The Change*. İstanbul.
- Uzunöz, A., Aktepe, V., & Gündüz, M. (2017). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin, mesleki açıdan kazandırdıklarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 317-339.
- Vatansever-Bayraktar, H., & İşleyen, M. (2018). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(79), 208-230. <https://doi.org/10.16992/ASOS.14208>
- Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yavuz, B., ve Toprakçı, E. (2021). Covid-19 pandemisi sebebiyle okulların uzaktan öğretim yapması ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşler. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 120-139. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1699013>
- Yıldız, M. (2015). *Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, S. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 301-329. <https://doi.org/10.11616/basbed.vi.455852>
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). <http://www.yok.gov.tr/web/guest/> 29 Haziran 2023.

Examining Teachers' Opinions About Slavic Children's Problems During Their School Adaptation Process

Assist. Prof. Dr. Özge Özel

Mehmet Akif Ersoy University - Türkiye

ORCID: 0000-0003-4992-483X

ozgeozel@mehmetakif.edu.tr

Mümine Gül (M.A. Stud.)

Mehmet Akif Ersoy University - Türkiye

ORCID: 0009-0008-3866-1425

muminegul30@hotmail.com

Abstract

The migration movement continues in the world and our country and the number of immigrants in many countries is constantly increasing. Turkey is one of the countries that have received intensive immigration in recent years. This highlights the importance of multiculturalism in education. Especially in early childhood, which is the beginning of school, has a very critical importance as it is the stage of adaptation of immigrant children to both education and society. For this reason, this study aims to examine the views of teachers about the adaptation problems of Slavic children attending kindergarten in the process of adaptation to school. The research was designed as a holistic case study, which is one of the qualitative methods. 5 preschool teachers who had at least one Slavic student in Serik district of Antalya province were purposefully selected as participants. Data were collected through semi-structured interviews. The data collected within the scope of the research were analyzed by the content analysis method. The findings obtained from the teachers in the research were explained under seven main themes: the training received regarding the adaptation process of Slavic children, the problems they experience during the adaptation process, the problems they experience during the education process, the problems they experience with other students, the methods used to facilitate the adaptation process, the methods used in educational studies and suggestions to facilitate the adaptation process. As a result, it has been revealed that the biggest problems of Slavic children in the adaptation process are adaptation problems due to language and cultural differences. Teachers stated they used peer education, technological applications, interpreters, and family collaborations to cope with these problems. In addition, they emphasized the need for common language education, especially multicultural education, and accelerated adaptation training.

Keywords: Preschool, Refugee students, Adaptation problems, Educational problems, Multicultural education



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 463-477

Research Article

Received: 2023-09-14

Accepted: 2023-10-21

Suggested Citation

Özel, Ö. & Gül, M. (2023). Examining teachers' opinions about Slavic children's problems during their school adaptation process. *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 463-477. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1360493>

Extended Abstract

Problem: The problem of education is a common problem of immigrant foreign children all over the world (Erdoğan, 2015). Foreigners who go to another country from the country they live in, immigrants, those in need of international protection and refugees, etc. are expressed in the concept of foreign students (Çağlar, 1997). As a result of recent migrations, multiculturalism has come to the fore in our education system (Özel, 2023). This situation emerges especially in the first stage of preschool and shapes the child's attitude towards both the new environment and the school. There is no program or course material in the Turkish Education System for international students to study in Turkish schools. They are unprepared for the most common problems such as language, age, educational level, and culture. Moreover, teachers are not ready and equipped to educate multicultural children (Özel, 2023). Furthermore, the fact that the methods and materials used are not adapted to the needs of the students and that the education is heavy is also a major source of problems (Er et al, 2012; Polat, 2012).

Both educators and researchers are making great efforts to identify the problems in this process and to improve the educational process. Studies on the adaptation problems experienced by foreign pre-school students in educational institutions, the causes, and solutions to these problems through the opinions of school administrators and teachers have focused on Arab students since the migration process started with the Syrian war. On the other hand, there are no studies in the field on the adaptation processes of Slavic children who receive intensive immigration. Since the characteristics of each culture are different, adaptation processes may also differ. Therefore, the aim of this study is to examine the views of preschool teachers on the problems experienced by Slavic children in the adaptation process. Within the scope of this purpose, answers to the following questions were sought:

- What are the problems Slavic children in pre-school education experience during their adaptation to school?
- What are the trainings that preschool teachers receive about the school adaptation processes of Slavic children in their classes and what are the methods they use to solve these problems?

Method: This study was designed as a case study, which is one of the qualitative research methods. Case studies are used to describe the events under study, identify the details that make up the event and create a possible description of the event, and to rate the events (Gall et al., 1996). In this study, the participants were determined by purposive sampling method and selected by an easily accessible and criterion sampling method from purposive sampling methods. A criterion taken into consideration when selecting a sample for the study was that the teacher should have at least one Slavic student. The study was conducted with five preschool teachers with foreign national students in Serik district of Antalya province. The study data were collected through semi-structured interviews. In the data collection phase of the study, interview techniques were used to analyze the teacher's feelings, thoughts and ideas in depth. The data collected within the scope of our research were analyzed using the content analysis approach. In content analysis, the audio recordings of the interviews and the notes taken by the researcher during the interviews are examined in detail and systematized through coding, themes are created and then interpreted and evaluated (Creswell, 2016).

Merriam (2018) states that member checking, member questioning or participant verification should be done to ensure internal validity and credibility in qualitative research. In this study, two different expert opinions were taken after the interview questionnaire was created to ensure the internal validity of the study. For reliability in qualitative research, Creswell (2016) suggests that data should be presented for participant confirmation after collection. Therefore, the results of the data obtained in this study and the direct quotations were shared with the participants and edited according to their requests for additions or deletions. The necessary permissions to conduct this study were obtained from Burdur Mehmet Akif Ersoy University Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee with decision number 2023/315. All participants were included in the study on a voluntary basis and utmost attention was paid to all ethical rules before, during and after the entire data collection process.

Findings: The findings of the research are explained under the themes of the trainings received regarding the adaptation process of Slavic children, the problems they experience during the adaptation

process, the problems they experience during the educational process, the problems they experience with other students, the methods used to facilitate the adaptation process, the methods used in educational studies and suggestions to facilitate the adaptation process. Teacher responses about the trainings received regarding the adaptation process of Slavic children were analyzed under three headings: language training, adaptation training and no training. The problems experienced by the teachers in the adaptation process of Slavic children were grouped under 4 sub-themes: communication problem, adaptation problem, cultural difference problem and behavioral problem. The problems experienced by Slavic children in the educational process are given under four main categories: speech problem, listening problem, attention deficit problem and concept deficit problem. The problems experienced by Slavic children with other students are thematized under three headings: communication problem, problem of not being able to express themselves and problem of play. The methods used in the adaptation process of Slavic children are explained under the titles of interpreter support, technological applications, guidance support, body language and peer education. The methods used in the educational studies of Slavic children are explained under the titles of school-family cooperation, accelerated trainings and additional studies. Suggestions to facilitate the adaptation process of Slavic children are explained under the titles of universal language education, accelerated adaptation education and multicultural education.

In conclusion, within the scope of this study, the views of preschool teachers in Turkey on the problems experienced by Slavic students in the adaptation process were examined. As a result of the study, it was revealed that the teachers did not receive prior training for the adaptation process of Slavic children, but only foreign language and adaptation training. It was revealed that Slavic children had communication, adaptation, behavioral and cultural problems during the adaptation process, while they had language, comprehension, concept, and attention problems during the education process. Participants stated that Slavic children had problems in the areas of self-expression, communication and play with other students. It was revealed that the preschool teachers participating in the study used methods such as getting help from speakers of the same language, interpreter support, technological applications, guidance support, body language, peer education to overcome the problems Slavic children experience in the adaptation process. In educational studies, the participants stated that the adaptation process of Slavic children would be easier and more efficient by establishing school-family cooperation, conducting additional studies, and providing accelerated trainings. Finally, it was concluded that to work with Slavic children, teachers should learn a universal language, receive accelerated adaptation training, and be equipped with multicultural education.

Suggestions: As a result of this research, it is suggested that since there is not much research on Slavic students, a more detailed and broader study, a mixed study, could be conducted. Every teacher should receive training on multiculturalism. For this reason, it should be ensured that prospective teachers are better equipped in universities and teachers are better equipped through in-service trainings. This study was conducted in Serik district of Antalya province. The same study can be conducted with other participants in different provinces or districts and can be interpreted across the country. Within the scope of this study, only teachers' opinions were taken; in different studies, student observations can be added and opinions on the student dimension can be added. Finally, to eliminate the language barrier, which is the biggest problem in both this study and other studies, it may be recommended that students and parents receive language training before starting school.

Slav Çocukların Okula Uyum Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Özge Özel

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0003-4992-483X

ozgeozel@mehmetakif.edu.tr

Mümine Gül (Y.L. Öğr.)

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0009-0008-3866-1425

muminegul30@hotmail.com

Özet

Gün geçtikçe dünyada ve ülkemizde göç hareketliği devam etmekte ve birçok ülkedeki göçmen sayısı da sürekli artmaktadır. Türkiye de son yıllarda yoğun göç alan ülkelerden biridir. Ülkedeki göçmen sayısının artması eğitimde çokkültürlülüğün önemini öne çıkarmaktadır. Özellikle okula başlangıç olan okul öncesi dönem göçmen çocukların hem eğitime hem de topluma uyum sağlama basamakları olduğu için çok kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı okul öncesi dönemdeki Slav çocukların okula uyum sürecindeki adaptasyon sorunları hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma nitel yöntemlerden biri olan bütüncül durum çalışması olarak düzenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örneklem yöntemine göre seçilmiştir. Bu kapsamda çalışmanın katılımcılarını Rusya-Ukrayna savaşı nedeniyle en çok göç alan Antalya ili Serik ilçesinde en az bir tane Slav öğrencisi olan 5 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerden elde edilen bulgular, Slav çocukların uyum sürecine ilişkin alınan eğitimler, uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar, eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar, diğer öğrencilerle yaşadıkları sorunlar, uyum sürecini kolaylaştırmak için kullanılan yöntemler, eğitim çalışmalarında kullanılan yöntemler ve uyum sürecini kolaylaştırmak için öneriler olmak üzere yedi ana tema altında açıklanmıştır. Sonuç olarak Slav çocukların adaptasyon sürecindeki en büyük sorunlarının dil ve kültür farklılıklarından kaynaklı uyum sorunları olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler bu sorunlarla başa çıkmak için akran eğitimi, teknolojik uygulamalar, tercümanlar ve aile işbirliklerine başvurdıklarını belirtmiştir. Buna ek olarak çokkültürlü eğitim başta olmak üzere ortak bir dil eğitimi ve hızlandırılmış uyum eğitimlerinin gerekliliğini vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Mülteci öğrenciler, Uyum sorunları, Eğitim sorunları, Çok kültürlü eğitim



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 463-477

Araştırma Makalesi

465

Gönderim: 2023-09-14

Kabul: 2023-10-21

Önerilen Atıf

Özel, Ö. & Gül, M. (2023). Slav çocukların okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 463-477. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1360493>

GİRİŞ

Yaşam var olduğu sürece insanlar bir yerden bir yere taşınır. Bu göç vakalarının birçok nedeni var. Göç; savaş, açlık, siyasi, ekonomik, dini, sosyal ve ekonomik sebeplerden kaynaklı, insanların yaşamlarının belirli bir bölümünü veya geri kalanını geçirmek için bir yerleşim yerinden başka bir yere taşınmasıdır neden olmaktadır (Sayın vd, 2016). Her gün haberlerde, sosyal medyada veya medyada insanların yaşam standartlarının daha yüksek olduğu bir hayat yaşamak için göç ettiğini görüyoruz. Türkiye, coğrafi konumu nedeniyle çok sayıda göçmen alan bir ülkedir. 2000'leri takip eden yıllarda Irak ve Afganistan'da başlayan bir göç hareketini takip etmiş, 2011'den itibaren de Suriye iç savaşıyla ülkemize yoğun bir göç hareketi başlatmıştır. Ayrıca Avrupa ülkelerindeki Avrupalı ve Afrikalı göçmenlerin Türkiye'ye gelmesi nedeniyle geçiş hareketleri daha da hızlanmıştır (Atasü Topçuoğlu, 2013) 24 Şubat 2022 tarihinde başlayan ve devam etmekte olan Rusya-Ukrayna savaşı sonrasında birçok Slav vatandaşı da ülkemize göç etmiş ve etmeye devam etmektedirler.

Göçmenler, mülteciler, sığınmacılar ve uluslararası tüm savunmasız insanlar yabancı uyruk olarak tanımlanır. Ülkesini terk eden ve yerleşmek için başka bir ülkeye taşınan insanların eylemi göç etmek olarak tanımlanırken; korunmaya ihtiyacı olanlara ve tehlikeli yerlerden kaçanlara da mülteci denilmektedir (Perruchoud ve Redpath, 2009). Bu bireyler ulusal veya uluslararası hukuk çerçevesinde mevcut belgeleri olan bir ülkede mülteci olarak kabul edilir. Sığınma talebinde bulunan kişiye sığınmacı denir (TBMM, 2018). Mülteciler ve sığınmacılar hariç, sınır dışı edilme riskine karşı koruma ihtiyacı olan kişiler, uluslararası korumaya muhtaç kişiler olarak adlandırılabilir (Amnesty International, 2009).

Slavlar veya eski adı Sakalibe, Avrupa'nın en kalabalık etnik topluluğudur. Esas olarak Doğu ve Güneydoğu Avrupa'da yaşarlar. Kuzey Asya'da da yaşıyorlar. Slav insanlar üç gruba ayrılırlar: Doğu Slavları, Batı Slavları ve Güney Slavları. Doğu Slav grubu Rusları, Ukraynalıları ve Belarusluları içerir. Batı Slav grubu Polonyalılar (Polonyalılar), Çekler ve Slovakları içerir. Güney Slav grupları arasında Boşnaklar, Hırvatlar, Sırp, Pomaklar, Karadağlılar, Bulgarlar, Slovenler ve Makedonlar bulunmaktadır. Esas olarak Doğu ve Güneydoğu Avrupa'da yaşamakla birlikte Kuzey Asya'da da yaşarlar. Günümüzde göçler sebebiyle dünyanın her yerinde Slavlar yaşamaktadır.

Türkiye sınır komşusu olduğu için Slav göçlerine her zaman ev sahipliği yapmaktadır. Ancak Rusya Ukrayna savaşı sonrası Slavların göç oranları artmıştır ve hala artmaya devam etmektedir. Bu gönüllü ve gönülsüz göçler birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Elbette her bölgenin kendine has bir kültürü vardır. Bu nedenle göç faaliyetlerinin bu nedenle yerleşim alanları üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkiye sebep olmaktadır. Bu sonuçlardan tartışmasız en çarpıcı olanı mevcut ortama uyum sağlamada yaşanan sorunlardır (Yalçın, 2004). Çocuklarıyla birlikte göç eden aileler, geçimlerini ve temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra en büyük zorluğu çocuklarını okutma konusunda yaşamaktadır.

Eğitim sorunu dünyanın her yerindeki göçmen yabancı çocukların ortak sorunudur (Erdoğan, 2015). Yaşadığı ülkeden başka bir ülkeye giden yerleşen, göçmen, uluslararası korumaya ihtiyacı olan ve de mülteci vb. statülere sahip yabancı kişiler yabancı uyruklu öğrenci kavramının içerisinde ifade edilmektedir (Çağlar, 1997). Son dönemdeki göçler sonucunda eğitim sistemimizde çokkültürlülük ön plana çıkmıştır (Özel, 2023). Bu durum özellikle okul öncesi ilk kademede ortaya çıkmakta ve çocuğun hem yeni çevreye hem de okula karşı tutumunu şekillendirmektedir. Uluslararası öğrencilerin Türk okullarında öğrenim görmeleri için, Türk Eğitim Sistemi'nde herhangi bir program veya ders materyali bulunmamaktadır. Dil, yaş, eğitim düzeyi ve kültür gibi en çok yaşanan sorunlara hazırlıksızdırlar. Üstelik öğretmenler de çokkültürlü çocukları eğitmek için hazır ve donanımlı değildirler (Özel, 2023). Dil, yaş, eğitim düzeyi ve kültür gibi en çok yaşanan sorunlara hazırlıksızdırlar. Ayrıca, kullanılan yöntem ve materyallerin çocuğun ihtiyaçlarına göre uyarlanmaması ve verilen eğitimin çocukların seviyesine uygun olmaması da büyük sorun kaynağıdır (Er vd, 2012; Polat, 2012).

Bu süreçteki sorunları tespit etmek ve eğitim sürecini geliştirmek için hem eğitimciler hem de araştırmacılar yoğun çaba sarf etmektedir. Yabancı uyruklu okul öncesi çocukların eğitim kurumlarında yaşadıkları adaptasyon sorunlarına, bu sorunların nedenleri ve çözüm yollarına ilişkin okul yönetici ve öğretmen görüşleri yoluyla belirlenmesine yönelik yapılan ilk çalışmalarda göç süreci Suriye savaşı ile

başladığı için ilk çalışmalar Arap öğrenciler üzerinde yoğunlaşmıştır. Örneğin [Konan ve Gürsul \(2021\)](#), öğretmenlerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlayan çalışmalarında, sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan 25 okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı görüşmelerde bu sorunları incelemiş ve eğitim sürecinde yaşanan en büyük sorunun dil sorunu olduğu, öğrencilerin söylenenleri anlayamadıkları, kendilerini ifade edemedikleri ve gerekli öğretim materyallerini sağlayamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra, çalışmadaki öğretmenler, okul öncesi eğitimden yabancı uyruklu çocukların Türkçe öğrenmesinin, her okulda bir tercüman olmasının, ailelere de dil eğitimi verilmesinin, destekleyici öğretim materyalleri sağlanmasının önemlerini vurgulamıştır. Eğitim sürecinde sevgi diline yer verilmesinin de çok önemli olduğu konusuna fikir birliğine varmışlardır. [Toprakçı ve Yazıcı \(2021\)](#) tarafından yapılan OECD ülkelerindeki mülteci uygulamalarını karşılaştıran çalışmada Türkiye'nin birçok açıdan (dil, uyum, öğretmen, barınma vb.) açıdan diğer ülkelere göre sorunlu bir nitelik gösterdiğini bulgulamışlardır. [Uzun ve Bütün \(2016\)](#) çalışmasında Suriyeli öğrencilerden oluşan altı okul öncesi öğretmenleriyle görüşmüşlerdir. Araştırmalarında kurumlarda eğitim gören sığınmacı çocukların uyum sürecinde karşılaştıkları sorunların en büyüğünün dil sorunu olduğundan bahsetmiştir. Dil bilmeyen çocukların iletişim sorunları yaşadıkları ve ilgili konularda zorluk yaşadıklarını ortaya çıkarmışlardır. Çocukların öğretmenleri ve arkadaşları ile iletişim kuramaması sonucunda sosyalleşemediklerine ve ait oldukları gruplardan dışlandıklarına da değinmişlerdir. [Avcı \(2019\)](#) çalışmasında bu bulgulara paralel olarak göçmen Arap çocukların kültür ve dil farklılıklarından dolayı uyum ve iletişim sorunları yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu nedenle çocukların etkinlikleri anlamadığı ve yönergeleri takip etmekte zorlandığı yaşadığı sonucuna varmıştır. Son olarak, [Kırdar \(2022\)](#) yaptığı çalışmada diğer çalışmaları destekler nitelikte dil ve iletişim sorunlarını vurgulamış ve öğrencilerle iletişim sorunları, velilerle iletişim sorunları, uyum sorunları, kültürel farklılık sorunları ve davranış sorunları olmak üzere göçmen öğrencilerle yaşanan sorunlarla ilgili öğretmen ve yönetici görüşlerini ortaya koymuştur.

Öte yandan, yoğun göç alan Slav çocukların adaptasyon süreçlerine dair alanda çalışmaya rastlanmamıştır. Her kültürün özellikleri farklı olduğu için bireylerin yeni ülkedeki eğitim sistemine adaptasyon süreçleri de farklılık gösterebilmektedir ([Eynullayeva vd., 2021](#)). Bu nedenle bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerin Slav çocukların adaptasyon sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimlerine devam eden Slav çocukların okula uyum süreçlerinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında bulunan Slav çocukların okula uyum süreçleri ile ilgili aldıkları eğitimler ve bu sorunları çözmek için kullandıkları yöntemler nelerdir?

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmaları; incelenen olaylar etkinliği oluşturan ayrıntıları tanımlar ve etkinliğin olası bir tanımını oluşturur ve olayları derecelendirmek için kullanılır ([Gall vd., 1996](#)). [Yin \(1984\)](#), durum çalışmasında dört farklı modelden bahseder: genel tek durumlu model, entegre çoklu durum modeli, gömülü tek durumlu model ve gömülü çoklu durum modeli. Bu çalışma durum bazında ve analiz birimlerini içerdiğinden bütüncül durum bazında bir çalışmadır. Çalışma çerçevesinde okul öncesi Slav çocukların eğitimi bireysel bir durum olarak ele alınmış ve sınıflarında Slav çocukların bulunduğu okullar ele alınmıştır. Analiz birimi olarak öğretmen kullanılmıştır.

2. Katılımcılar

Bu çalışmada katılımcılar amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem kriterlerine göre temel anlayış, önceden belirlenmiş bir veya daha fazla kriteri karşılayan bir durumun ortaya çıkmasıdır. Bahsedilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacılar tarafından belirlenebilir ([Yıldırım ve Şimşek, 2013](#)). Bu çalışmada örneklem seçerken göz önünde bulundurulacak bir kriter, öğretmenin en az bir Slav öğrenciye

sahip olması gerektiğidir. Çalışma Antalya ili Serik ilçesinde yabancı uyruklu öğrencisi olan okul öncesi öğretmenleriyle yapılmıştır.

Çizelge 1. Katılımcıların demografik bilgileri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Eğitim Düzeyi	Çalıştığı Kurum	Slav Çocuk sayısı
Ö1	Kadın	39	15	Lisans	Anaokulu	3
Ö2	Kadın	31	8	Lisans	Anaokulu	2
Ö3	Kadın	40	17	Lisans	Anaokulu	3
Ö4	Erkek	28	5	Lisans	Anasınıfı	4
Ö5	Erkek	30	7	Yüksek lisans	Anasınıfı	5

Çizelge 1’de görüldüğü gibi katılımcıların üç tanesi kadın iki tanesi erkek okul öncesi öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 28 ile 40 arasında değişmektedir. Mesleki kıdemlerine bakıldığında 5 yıla 15 yıl arası değişmektedir. Katılımcıların bir tanesi yüksek lisans mezunu iken dört tanesi lisans mezunudur. Katılımcıların sınıflarında bulunan Slav öğrenci sayısına bakıldığında ise 2 ile 5 öğrenci arasında değişmektedir.

3. Veri Toplama Aracı

Çalışma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama aşamasında görüşme tekniklerini kullanarak, öğretmenin duygu, düşünce ve fikirlerini derinleştirilerek incelenmiştir. Çünkü nitel araştırmalarda görüşme yöntemi katılımcının bir olaya bakış açısını anlamak için en uygun veri toplama aracıdır (Patton, 2002). Görüşme formu demografik bilgilerin ve konu ile ilgili yarı yapılandırılmış detaylı sorulardan oluşmaktadır. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlandıktan sonra iki farklı uzman görüşü alınmıştır.

4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler, içerik analizi yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde görüşmeye ilişkin ses kayıtları ile araştırmacı tarafından görüşmeler sırasında alınan notlar ayrıntılı bir şekilde incelenir ve kodlama yoluyla sistematik hale getirilerek temalar oluşturulup ardından yorumlanıp ve değerlendirilir (Creswell, 2016). Bu çalışmada da elde edilen veriler anlamlı parçalara kodlanıp sonrasında kodlar belirli kategorilerde toplanarak temalara ulaşılmıştır.

5. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Merriam (2018) nitel araştırmalarda iç geçerlilik ve inanırlığın sağlanmasında üye kontrolü, üye sorgulaması veya katılımcı doğrulaması yapılması gerektiğini ifade eder. Bu çalışmada çalışmanın iç geçerliliğini sağlamak amacıyla görüşme soruları oluşturulduktan sonra iki farklı uzman görüşü alınmıştır. Nitel araştırmalarda güvenilirlik için ise Creswell (2016) verilerin toplandıktan sonra katılımcı teyidine sunulmasını önermektedir. Bu nedenle, bu çalışmada elde edilen verilerin sonuçları ve yapılan doğrudan alıntılar görüşülen katılımcılarla paylaşılmıştır ve eklemek veya çıkarmak istedikleri talepleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

6. Etik

Bu araştırmayı yürütebilmek için gerekli izinler Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu’ndan 2023/315 karar numarası ile alınmıştır. Araştırmaya katılan tüm katılımcılar gönüllük esasına göre çalışmaya dahil edilmiş ve tüm veri toplama süreci öncesi, sırası ve sonrasında tüm etik kurallara azami özen gösterilmiştir.

BULGULAR

Araştırmadaki bulgular Slav çocukların adaptasyon sürecine ilişkin alınan eğitimler, adaptasyon sürecindeki yaşadıkları sorunlar, eğitim sürecindeki yaşadıkları sorunlar, diğer öğrencilerle yaşadıkları

sorunlar, adaptasyon sürecini kolaylaştırmak için başvuru yöntemler, eğitim sürecinde başvuru yöntemler ve adaptasyon sürecini kolaylaştırmak için öneriler temaları altında açıklanmıştır.

1. Slav Çocukların Adaptasyon Sürecine İlişkin Alınan Eğitimler

Slav çocukların adaptasyon sürecine ilişkin alınan eğitimler hakkındaki öğretmen yanıtları üç temayı biçimlemiştir. Bunlar; “dil eğitimi”, “uyum eğitimi” ve “eğitim alınmadı” şeklindedir.

1.1. Dil Eğitimi: Çalışmaya katılan bazı öğretmenler Slav öğrencilerle çalışmaya başlamadan önce dil eğitimi aldıklarını belirtmiştir. 5 öğretmenden 2 tanesi İngilizce 1 tanesi Rusça dil eğitimi almıştır. Konuyla ilgili Ö2: ‘Okul idaresi Slav öğrencilerle daha kolay iletişim kurmamız amacıyla başlangıç düzeyinde İngilizce eğitim almamıza olanak sağladılar’ diyerek düşüncesini dile getirmiştir. Ö5 ise ‘Okulumuzun bulunduğu bölgeden kaynaklı Rus vatandaşlarının çok olması ve yabancı öğrencilerimizin çoğunluğunun da Slav öğrenci olmasından kaynaklı okul idaresiyle ortak kararımız sonucu Rusça dil eğitimi aldık. Bu da süreci biraz daha olsa da kolay atlatmamıza katkı sağladı’ şeklinde aldıkları eğitimleri belirtmişlerdir

Slav öğrencilerle çalışmasına rağmen daha öncesinde eğitim almadığını söyleyen Ö3 ise ‘Okulumuzda Slav öğrencilerin yoğun olmasına rağmen herhangi bir dil eğitimi almadım bu da öğrencilerimle aramızda en büyük sorun olan dil sorunun daha da büyük sorun olmasına neden oldu’ şeklinde görüşünü ifade etmiş ve dil eğitimin gerekliliğini ve önemini vurgulamıştır.

1.2. Uyum Eğitimi: Katılımcı öğretmenler, aldıkları eğitimden birinin de uyum eğitimi olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklara adaptasyon sürecinde yaşadıkları sorunlardan biri olan uyum sorununa yönelik eğitim alğını söyleyen Ö4: ‘Daha önceki yıllarda da okulumuzda yabancı uyruklu öğrenciler bulunmaktaydı ve uyum sorunlarıyla karşılaştık bu da eğitim sürecimizde aksamalara neden oldu. Öğretmenler ve okul idaresinin ortak kararıyla uyum eğitimleri ve bu süreci hızlandırmaya yönelik eğitimler aldık’ şeklinde ifade etmiştir.

Göç etme sebeplerinden kaynaklı uyum süreçlerinin farklılaşması sebebiyle Ö5: ‘Savaş sebebiyle Rus ve Ukraynalı vatandaşların ağırlıklı olarak göç alacağımız için öğrenci ve velilerimiz uyum sorunu yaşamaktaydılar. Bu süreci okul, öğrenci ve veliler olarak en az hasarla atlatmak için eğitimler aldık ve ortak çalışmalar yaparak süreci hızlandırmaya çalıştık’ demiştir.

1.3. Eğitim Alınmadı: Çalışmaya katılan öğretmenlerimiz Slav öğrencilerle eğitim vermeden önce eğitim alıp almadıklarına yönelik soruya bu konuyla ilgili eğitim almadıklarını belirtmiştir. Konuyla ilgili Ö1: ‘Herhangi bir eğitim almadım. Öğrencilerimle anlaşılacak ve onları anlayamamak konularında sıkıntılar yaşadık’ demiştir.

2. Slav Çocukların Adaptasyon Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar

Öğretmenlerin Slav çocukların adaptasyon sürecinde yaşadıkları sorunlar; *iletişim sorunu, uyum sorunu, kültür farklılığı sorunu ve davranış sorunu* olarak 4 alt tema altında toplanmıştır.

2.1. Öğrencilerle Yaşanan İletişim Sorunu: Çalışmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda Slav öğrenciler ile ilk olarak karşılaştıkları sorunun dil ve iletişim sorunu olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin Slav çocukların adaptasyon sürecinde yaşadıkları sorunların neler olduğuna yönelik soruya Ö1: ‘Öğrencim Türkçe bildiği için adaptasyon sürecinde herhangi bir dil ve iletişime yönelik sorun yaşamadık’ şeklinde cevaplamıştır. Adaptasyon sürecinde oluşan sorunlara dil farklılığının sebep olduğunu ifade eden Ö2 ise ‘Adaptasyon sorunlarına ilişkin görüşünü ‘Kısmen diğer öğrencilerimizle olduğu gibi o öğrencilerimizle de adaptasyon sürecinde sorunlar yaşadık. Sorun yaşama kısmı en çok dil konusunda yaşanmaktadır. Öğrenci Türkçe bilmediği ve anlamadığı zaman öğrenciyi sakinleştirmek daha zor oluyor’ şeklinde dile getirmiştir. Çalışmaya katılan 4 öğretmen dil farklılığı sebebiyle sorun yaşadıklarını belirtirken Ö5 ise öğrencisinin biraz da olsa Türkçe bildiğini, o nedenle dil konusunda ilgili bir sıkıntı yaşamadıklarını belirtmiştir.

2.2. Kültür Farklılığı Sorunu: Çalışma kapsamında Slav çocukların adaptasyon sürecinde yaşadıkları sorunların neler olduğuna yönelik soruya araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi kültürel farklılıktan kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını dile getirmiştir. Bu sorun durumlarına ilişkin Ö5: 'Ayrıca milli bayram ve özel günlerin açıklaması esnasında zaman zaman karşılık bulmadığını gözlemliyorum' şeklinde belirtken; Ö1 sınıfında Slav öğrencileriyle yaşadığı bir diğer sorunun kültür sorunu olduğunu söylemiştir. Bu görüşünü 'Özellikle bayramlar konusunda ne kadar okulda anlatmaya çalışsam da ev ortamında çocuk böyle bir şey yaşamadığı için anlam konusunda kopukluklar oluyor' diyerek dile getirmiştir.

2.3. Davranış Sorunu: Çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin karşılaştığı diğer bir sorun da davranış sorunudur. Öğretmenlerden ikisi, çocukların davranış sorunlarının itaatsizlik, saldırganlık ve dikkat eksikliği olduğunu ifade etmiştir. Ö2 bu problem hakkında 'Sınıfta beni söylediğim söz ve verdiğim direktiflere uymayarak kendi istedikleri gibi hareket ediyorlar. Buda benim sınıftaki kontrolümü zorlaştırıyor' şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö3 ise 'Özellikle hikâye anlatma etkinliklerinde anlatılanı anlayamadıkları için dikkatleri dağılıyor ve farklı şeylerle uğraşmaya başlıyorlar bu da diğer öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına sebep oluyor' şeklinde belirtmiştir.

2.4. Uyum Sorunu: Çalışma grubundaki bütün öğretmenler, karşılaşılan sorunlardan birinin uyum sorunu olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle çocukların ilk eğitim süreçlerinde kendi kültürlerinden farklı bir ortamda bulunmalarından kaynaklanan uyum sorunları çalışmamıza katılan tüm öğretmenler tarafından gözlemlenmiştir. Bu duruma ilişkin Ö1 öğrencisinin kendini ifade etmek istediği konularda ifade edemeyince arkadaşları ile uyum sorunu yaşadığı şeklinde Slav öğrencilerin adaptasyon sürecinde uyum sorunu yaşadıklarını belirtmiştir. Ö5 ise sınıflarında tespit ettikleri uyum sorununu 'Türkçe konuşmayan çocuklar sınıflarına girdiğinde çekingen olma eğilimindedir. Bu nedenle sınıfa alışmaları zaman alıyor ve uyum sorunlarıyla karşılaşıyorum. Özellikle savaş sebebiyle ülkemize gelen öğrencilerin psikolojik durumları ve yaşadıklarından kaynaklı sınıfa ve okula uyum sağlamaları konusunda sorunlar yaşamaktadırlar' olarak dile getirmiştir.

3. Slav Çocukların Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar

Slav çocukların eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar dört ana temada toplanmıştır. Bunlar; "konuşma sorunu", "dinleme sorunu", "dikkat eksikliği sorunu" ve "kavram eksikliği sorunu" şeklindedir.

3.1. Konuşma Sorunu: Katılımcılar Slav öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlardan birinin dil sorunu olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle çocukların Türkçe bilmediği zamanlarda daha fazla hissedilen konuşma sorunu çalışmamıza katılan tüm öğretmenler tarafından dile getirildi. Sınıfında eğitim alma sürecinde dil sorununu tespit eden Ö3: 'Türkçeyi az da olsa konuşabilmesine rağmen bazen deyimlerimizi ve atasözlerimizi kullandığım zaman anlamadığını söylüyor. Geleneklerimize göre çok deyimler ve atasözlerini kullanıyoruz, onlara göre cümlelerde tuhafıklar var ve çok zor. Evde Rusça konuşulduğunu düşünüyorum bu da doğal olarak süreci etkilemektedir' şeklinde sorunu belirtmiştir.

Araştırmacının eğitim alma noktasında yaşanan zorlukların neler olduğuna yönelik soruya Ö5 ilk başta dil konusunun en büyük sorunu olduğunu belirtmiştir. Ardından, çocukların Ukrayna'da öğrendiği ve aldığı eğitimle birlikte Türkiye'de aldığı eğitimin ülkelerin dillerini karşılaştırmalarına ve karıştırmalarına sebep olduğunu vurgulamıştır. Bu durumun da çocukların etkinliklerde bocalamasına neden olduğunu dile getirmiştir.

Bunun yanı sıra Ö1 ise; Dil öğrenme süreci biraz sıkıntılı geçebiliyor fakat bir yetişkinden daha hızlı öğrendiğini gözlemledim ve durum ortaya çıkan uyum sorununu bitirdi şeklinde dil sorununu çözdüklerini dile getirdi.

3.2. Dinleme Sorunu: Çalışma kapsamında görüşmeler sonucu elde edilen bulgular öğrencilerin eğitimdeki temel dil becerileri olan dinlemede de zorluklar yaşadıklarını göstermiştir. Çalışmaya katılan tüm öğretmenler bu konuda sıkıntı yaşadığını dile getirirken konuyla ilgili olarak Ö1: Çocukların konuşmasını çok zor buluyorum. Çocuklar dilsiz gibiler. Türkçe bilmedikleri için konuşamıyorlar.

Konuşamayan, bir çocuk dinleyebilir, ancak yalnızca duyma yeteneğine olarak kalıyor. Çocuklar sadece etkinlikleri ve konuşamadıkları dinleyip eve gidiyorlar. Hiçbir anlamı yok olarak sorunu ifade etmiştir.

3.3. Kavram Eksikliği Sorunu: Çalışmadaki tüm katılımcılar kültürel kavram eksikliğinden kaynaklı eğitim verme noktasında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak Ö2: 'Evde devam etmekte olan yabancı dil ve kültürü ile okulda kullanılan dil ve yaşanan kültür farklı olduğu için çocuk hangisini doğru olduğunu anlayamamaktadır' şeklinde dile getirmiştir. Ö5 ise Ö2'yi destekleyerek 'Öğrencim Rus kültürü ve eğitimiyle yetişmiş bir çocuk daha önce karşılaşmadığı için ona yabancı gelen durumları görmezlikten geliyor. Yapmak ve katılmak istese bile çekiniyor' şeklinde sorunu dile getirmiştir.

3.4. Dikkat Eksikliği Sorunu: Çalışma kapsamında katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan veriler eğitim alma konusunda yaşanan zorluklardan birinde çocuklardaki dikkat eksikliğinden kaynaklandığını göstermektedir. Ö5: Slav öğrencilerin eğitim alma noktasında karşılaşılan sorunların nelere olduğuna yönelik soruya savaştan gelen Ukraynalı çocukların diğer çocukların dikkatini dağıtması ve kendisinin direktiflerini yerine getirmemesinin eğitim sürecini aksattığını belirtirken Slav öğrencilerin de dikkat sorunu olduğunu tespit eden Ö4 'Sıkıldıklarında bana hiç yardımcı olmuyorlar. Bazı faaliyetlerde bulunmak istemiyorlar ve onları ikna etmem imkânsız' şeklinde durumu ifade etmiştir.

4. Slav Çocukların Diğer Öğrencilerle Yaşadıkları Sorunlar

Öğretmen görüşlerine göre Slav çocukların diğer öğrencilerle yaşadığı sorunlar üç temada biçimlenmiştir. Bunlar: "iletişim sorunu", "kendini ifade edememe sorunu" ve "oyun kurma sorunu" şeklindedir.

4.1. İletişim Sorunu: Slav öğrencilerin sınıftaki diğer çocuklarla ilişkileri konusunda yaşadıkları sorunlardan birinin iletişim sorunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamız kapsamında katılan 5 öğretmen de çocuklar arasında dil probleminin sorun olduğunu belirtmişlerdir. Konuya ilişkin Ö1: 'İletişim konusunda sıkıntı yaşıyorlar. Arkadaşları anlaşılamamak istediğini dile getiremiyorlar' şeklinde belirtmişlerdir. Ö4 ise bu konuda yaşadıkları sorunları aynı dili konuşmadıkları için ilk başta konuşmaktan, vakit geçirmekten çekindiklerini ama zamanla bu durumun kaybolduğunu ve kendi aralarında farklı bir dil geliştirdiklerini belirtmiştir. Çalışmaya katılan bazı öğretmenler ise iki dil konuşabilen çocuklarda bu sürecin farklılaştığını tespit etmişlerdir. Örneğin Ö5 tespitini 'Çift dilli olan çocuklarımız arasında herhangi bir dil problemi yaşamıyoruz tek dilli çocuklar arasında daha çok iletişim kurmak konusunda sorunlar oluyor. Çocuklar bu problemten kaynaklı anlaşabildikleri arkadaşlarıyla iletişim kurmayı tercih ediyorlar' şeklinde dile getirmiştir.

4.2. Kendini İfade Edememe Sorunu: Slav çocuklar ile sınıftaki diğer çocuklar arasında ilişki konusundaki yaşanan sorunlara ilişkin toplanan veriler sonucunda Slav çocukların kendini ifade edememe sorunu yaşadığı tespit edilmiştir. Slav öğrencilerin diğer çocuklara kendini ifade edemediğini gören Ö2 çocukların Türkçeyi çok iyi anlamadıkları ve konuşamadıkları için düşüncelerini ve kendilerini ifade etmeleri ve dileklerini iletmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Ö3 ise dil ve uyum probleminden kaynaklı birbirleriyle vakit geçirmek istiyorlar, ortak şeyler düşünüyorlar ama kendilerini ifade edemedikleri için yanlış anlaşılmalara yaşanabildiğini ve bunun da sınıf içinde sorunlara sebep olduğunu ifade etmiştir.

4.3. Oyun Kurma Sorunu: Yapılan çalışmada elde edilen bulgular sonucunda Slav çocuklarla sınıftaki diğer çocuklar arasındaki ilişki konusundaki yaşanan sorunlardan bir diğerinin de oyun anında yaşanan sorunlar olduğu belirlenmiştir. Oyun anında yaşanan sorunlara ilişkin Ö2 çocukların arkadaşları tarafından anlaşılamamasının oyun kurmada zorluklar yaşamalarına sebep olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan Ö3 ise "Çünkü onlar çocuk, başta zorlansalar da konuştukları dil aynı, 'oyunun dili' sonra alışacaklar " şeklinde ortak bir nokta bulduklarını dile getirmiştir. Bu durumun sebebini Ö5: 'Arkadaşlarıyla iletişim kurmakta iyi değiller. Bu uyumsuzluğa yol açıyor. Ancak sınıfta birkaç uluslararası öğrenci var, bu yüzden diğer arkadaşlarıyla değil. Birbirleriyle iletişim kurmayı ve oyun oynamayı severler' diye eklemiştir. Ancak buna ek olarak bu sürecin grupların oyun alanında birbirlerine karışmadığını dolayısıyla birbirlerinden yeni şeyler öğrenemediklerine sebep olduğunu vurgulamıştır.

5. Slav Çocukların Adaptasyon Sürecini Kolaylaştırmak İçin Başvurulan Yöntemler

Öğretmen görüşlerine göre Slav çocukların adaptasyon sürecinde başvurulan yöntemler "tercüman desteği", "teknolojik uygulamalar", "rehberlik desteği", "beden dili" ve "akran eğitimi" temaları olarak biçimlenmiştir.

5.1. Tercüman Desteği: Slav çocukların uyum sürecini kolaylaştırmak için başvurdukları yöntemler incelendiğinde öğretmenlerin aynı dili konuşanlardan yardım aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla ilgili Ö5: 'Çözemediğim bir şey olması durumunda diğer meslektaşlarıma danışıyorum. Sonuç alamazsam kendi sınıfı ya da bazen diğer sınıflarda hem Türkçe hem de yabancı dil konuşan çocuklar var ve onlardan destek alıyorum' şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Farklı milletlerden öğrencilere sahip olan Ö4 ise Slav öğrencileriyle dilden kaynaklı yaşadığı sorunlarda sınıfında çift dil bilen öğrencilerinden yardım aldığını belirtmiştir. Ö1 ise 'Çok zorlandığım zamanlarda yabancı dil bilen okul personelinden yardım alıyorum' şeklinde fikrini dile getirmiştir.

5.2. Teknolojik Uygulamalar: Araştırma kapsamında Slav öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırmak için başvurulan yöntemlerden bir diğerinin çağımızın en ulaşılabilir yöntemi olan teknolojiyi kullanmak olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin Ö2: 'Etkinliklerimde bilgisayar, internet ve akıllı tahta gibi teknolojiden yararlanıyorum' şeklinde düşüncesini ifade ederken Ö5 ise öğrencileriyle yaşadıkları iletişim sorunlarında internet üzerinden çeviri yaparak süreci yönettiklerini söylemişlerdir. Ö3' destekler şekilde 'Çağımız çocuklarının dikkatini en çok çekme teknolojik aletleri ve interneti kullanarak daha kolay derse adapte olmalarını ve uyum sağlamalarına yardımcı oluyorum' düşüncelerini dile getirmiştir.

5.3. Beden Dili: Çalışma kapsamında tüm katılımcılar Slav öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırmak için başvurdukları yöntemlerden bir diğerinin ise beden dili olduğunu ifade etmiştir. Ö2 konuyla ilgili 'İlk önce el hareketleriyle anlaşılmaya çalıştım. Tuvalet, ayakkabılık, içme suyu gibi alanları göstererek anlaştık' demiştir. Ö3 ise 'Sınıfta çoğu zaman el işaretleriyle, jest ve mimiklerle anlaşıyoruz' diye belirtmiştir. Katılımcılar beden dilini özellikle etkinlik alanında yönerge verirken veya sınıf kurallarını anlatırken kullandıklarını belirtmiştir. Ö5: 'Slav öğrencileri etkinlik anında yakınıma oturtmaya çalışıyorum. Dikkatleri dağıldığı zaman farklı el hareketi ve ses tonlarıyla dikkatlerini çekmeye çalışıyorum' şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

5.4. Rehberlik Desteği: Katılımcılara göre ülkemize gelen yabancı çocuklar, yeni bir ülkeye, farklı kültürlerle uyum sağlamak zorunda kalmıştır. Bu nedenle katılımcılar bu çocukların birçok konuda desteğe ihtiyaç duyabilirler şeklinde ortak görüşlerini dile getirmiştir. Çalışma kapsamında özellikle okula alışma sürecinde rehberlik servisinin yardımına ihtiyaç duyulduğunu çalışmaya katılan bütün öğretmenlerimiz tarafından belirtilmiştir. Rehberlik desteğine ihtiyaç duyan Ö3 bu durumu 'Bir okul öncesi öğretmeni olarak öncelikle yabancı çocuğun ailesiyle görüşüp rehberlik servisinden destek alınıp bu iletişimin yıl boyu devam etmesi sağlanmalıdır' şeklinde ifade etmiştir. Ö4 ise 'Adaptasyon sürecinde rehberlik desteği sağlanmalıdır' diyerek bu görüşü desteklemiştir.

5.5. Akran Eğitimi: Çalışma kapsamında Slav çocukların uyum sürecini kolaylaştırmak için başvurulan yöntemlerden bir diğeri olan akran eğitimi olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili Ö3: 'Etkinlik türüne göre zorlanan veya mücadele eden çocuklarım bu faaliyetlerde en başarılı olan çocuklarımla yanında yer oturttum' diyerek görüşlerini iletmıştır. Bu durumda etkinlikleri yapamayan çocukların akran eğitimi ile çok daha kolay bir şekilde sürece uyum sağladıklarını ve etkinliklerini başarıyla tamamladıklarını iletmislerdir. Ö5 ise 'Aynı dili konuşmasalar bile bizden daha çabuk bir şekilde yaşlılarıyla iletişim kurabiliyorlar' şeklinde akran eğitimini kullandığını ve desteklediğini belirtmiştir. Çift dilli öğrencilere sahip Ö2 ise; Türkçe ve Rusça bilen çocuklardan destek alarak akran eğitimi ile adaptasyon sürecini kolay yürüttüğünü belirtmiştir.

6. Slav Çocukların Eğitim Sürecinde Başvurulan Yöntemler

Öğretmen görüşleri, Slav çocukların eğitim sürecinde başvurulan yöntemler "okul-aile işbirliği", "hızlandırılmış eğitimler" ve "ek çalışmalar" temalarını biçimlemiştir.

6.1. Okul-Aile İşbirliği: Çalışmadaki tüm katılımcılar Slav çocukların eğitim sürecinde işbirliğine başvurduklarını belirtmişlerdir. Ö2 konuyla ilgili olarak 'İki Slav çocuğumuz var. Biz de bu çocuklarımızın velilerine Türk çizgi filmlerini daha çok tercih etmelerini ve çocuklarla Türkçe hikayeler, küçük Türkçe tekerlemeler, el oyunlarını daha çok tercih etmelerini istedik' diyerek görüşünü dile getirmiştir. Ö3 ise bu konuda Slav çocukların velilerinden aile ortamlarında adaptasyon süreci tamamlanana kadar daha çok Türkçeyi kullanmalarını istediğini belirtmiştir. Bütün eğitim sürecinde aile iletişimini dile getiren Ö4 ise çocukların okula daha kolay adapte olmaları için okulla ilgili detaylı bilgi verilmesi gerektiğini ve aile ile sürekli iletişim halinde olunması gerektiğini belirtmiştir.

6.2. Ek Çalışmalar: Katılımcılar Slav çocuklarla yapılan eğitim çalışmalarda başvurdukları yöntemlerden bir diğerinin ise ek çalışmalar olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili Ö3: 'Bu sorunların etkili çözümü eğitimidir. Ben ailelerin ve çocukların bu süreci daha zararsız atlatmaları için ek olarak dil kurslarına gitmelerini tavsiye ettim. Evde kendileri için çalışma kağıtları ve oyunları hazırlamalarını istedim' şeklinde yorumunu belirtmiştir. Bu duruma Ö1 ise bu süreçte diğer öğrencilerden geri kalan yabancı uyruklu öğrenciler için ek etkinlik, çalışma kağıtları, hikayeler vb. yöntemlerle onları sürece yetiştirmeye çalıştığını dile getirmiştir.

6.3. Hızlandırılmış Eğitimler: Slav öğrencilerin eğitim süreci ile ilgili katılımcılar hızlandırılmış eğitimler önerdiklerini ifade etmişler. Örneğin Ö5 yabancı uyruklu öğrencilerini ve velilerini hızlandırılmış dil eğitimine yönlendirdiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra Ö3 ise 'Sadece dil eğitimi değil kültür sanat gibi eğitimlere yönlendirerek adaptasyon süreçleri hızlandırmaya çalıştım' şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

7. Slav Çocukların Adaptasyon Sürecini Kolaylaştırmak İçin Öneriler

Slav çocukların adaptasyon sürecini kolaylaştırmak için öneriler: "evrensel dil eğitimi", "hızlandırılmış uyum eğitimi" ve "çokkültürlü eğitim" temaları altında açıklanmıştır.

7.1. Ortak Dil Eğitimi: Çalışma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda tüm katılımcılar öğretmenlerin ortak bir dil eğitimi almaları gerektiğini dile getirmiştir. Ö2 konuyla ilgili olarak 'Yabancı dil öğrencilerle yaşanan en önemli sıkıntı. Bu konuda öğretmenlerin iletişim kurabilecekleri kadar bazı dil veya evrensel dil eğitimi alabilirler' şeklinde fikirlerini belirtmiştir. Ö5 ise 'En azından evrensel dil olan İngilizce iyi bir şekilde bilinmelidir' diyerek öğretmenlerin yabancı evrensel bir dili mutlaka bilmeleri gerekir görüşünü savunmuşlardır.

7.2. Çokkültürlülük Eğitimi: Katılımcılar Slav çocukların adaptasyon süreçlerinin daha kolay ve verimli olabilmesi için tüm öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerektiğini söylemiştir. Bu öneriyi Ö3: 'Farklı kültürlerin bir arada olmasını zorluk olarak değil zenginlik olarak görüyorum; süreç için sadece çocuktan bizim kültürümüzü öğrenmesini istemek yerine biz de onların kültürleri hakkında bilgi sahibi olmalıyız' şeklinde çokkültürlülük konusunda öğretmenlerin daha bilgili olması gerektiğini ifade etmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Slav çocukların adaptasyon sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Çalışma kapsamında 5 okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin Slav çocuklara eğitim vermeden önce herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulmuştur. Elde edilen veriler sonucunda bazı öğretmenlerin dil eğitimi ve uyum eğitimi gibi eğitimler aldıkları birinin ise hiçbir eğitim almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda benzer çalışmalarda [Avcı \(2019\)](#) çalışmasında öğretmenlerin mülteci çocuklarla çalışmadan önce herhangi bir eğitim almadıklarını ifade etmiştir. Aynı şekilde [Özel \(2023\)](#) çalışmasında öğretmenlerin çokkültürlü öğrencilerle çalışmak için herhangi bir eğitim almadıklarını ortaya koymuştur.

Bunun yanı sıra, ülkemize gelen Slav öğrencilerin adaptasyon süreçlerinde iletişim, davranış, uyum ve kültür farklılığı gibi sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. [Güngör ve Şenel'in \(2018\)](#) yaptığı çalışmada da Suriyeli göçmen çocukların adaptasyon süreçlerinde iletişim ve kültür sorunları yaşadığı sonucuna

ulaşmışlardır. Ayrıca, [Avcı \(2019\)](#) mülteci çocuklarla yaptığı çalışmada mülteci çocukların uyum sürecinde devam, etkinliklere katılım ve ailevi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmiştir.

Slav çocukların eğitim alma sürecinde yaşadıkları zorlukların neler olduğuna dair elde edilen veriler sonucunda dil sorunu, temel dil becerileri, kültürel kavram eksikliği ve dikkat eksikliği gibi zorluklar yaşadıkları görülmüştür. [Güngör ve Şenel'in \(2018\)](#) yaptığı çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin temel dil becerileri alanında sorunlar yaşadığını tespit edilmiştir. [Özoruç ve Sığırtmaç \(2020\)](#) mülteci okul öncesi çocuklarla yönelik yaptıkları çalışmalarında kültürel kavram eksikliği sorunuyla karşılaştıkları görülmüştür. [Kırdar'ın \(2020\)](#) yılında yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin çalışmada öğrencilerin dil sorunuyla karşılaştıklarını tespit edilmiş olması bulgularımızla örtüşmektedir. Öte yandan, [Arı \(2010\)](#) bu öğrenci beklentilerinin karşılanması ve karşılaşılan sorunlar öğrencilerin bu sorunu çözmek için öncelikle içinde yaşadıkları toplumun dili olan Türkçeyi öğrenmek zorundalar diyerek düşüncesini dile getirmiştir.

Çalışma kapsamında Slav çocukların diğer çocuklarla yaşadıkları sorunlar incelendiğinde iletişim sorunu, kendini ifade edememe ve oyun anında yaşanan sorunlarla karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. [Uzun ve Bütün \(2016\)](#) çalışmada dil engellerinin sığınmacı çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla iletişim kurmasını engellediğini ve kendilerini ifade edememelerine neden olduğunu ortaya koymuştur. Kendilerini ifade edememelerinden dolayı iletişim ve uyum sorunları yaşadıkları gözlenmiştir. [Kardeş ve Akman \(2018\)](#) da çalışmalarında çocukların dil sorunlarının akademik uyumlarında en sık görülen sorunlar olduğunu öne sürmüştür. Aynı şekilde [Toprakçı ve yazıcı'nın \(2021\)](#) çalışmalarında da söz konusu sorunların Türkiye açısından diğer ülkelere göre daha fazla olduğu tespitleri vardır.

Katılımcıların adaptasyon sürecindeki sorunlarla başa çıkmak için aynı dil konuşanlardan yardım almak, akran eğitimi, tercüman desteği, teknoloji, rehberlik desteği ve beden dili gibi yöntemlere başvurdukları görülmüştür. [Tanış ve Özgün'ün \(2022\)](#) sığınmacı çocuklara yönelik çalışmalarında tercüman, akran eğitimi, rehberlik desteği ve dil bilen kişilerden yardım almak bulgularıyla benzerlik gösterirken okul idaresi, aile, hastane, tecrübeli insanlar bulguları açısından farklılık göstermektedir. Göçmenler (2014) beden dilinin insanların iletişim kurarken birbirlerini nasıl algıladıkları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu araştırmasında vurgulamaktadır.

Çalışma kapsamımızda öğretmenlerle yapılan görüşmelerde Slav öğrencilerle iletişim kurmak için oyun, teknoloji, beden dili gibi destek türlerine başvurdukları görülmüştür. [Tanış ve Özgün'ün \(2022\)](#) sığınmacı çocuklara yönelik çalışmalarında öğretmenlerin sığınmacı çocuklarla iletişim kurmak amacıyla okul içi destek (Türkçe – Arapça bilen, tercüman, meslektaş) ve okul dışı (anne, baba, abi desteği) destek türleri kullanıldığını görülmüştür. Bu açıdan bulgularda farklılaşma görülmektedir. [Atasoy ve Çiçek'in \(2017\)](#) araştırma sonuçları dikkate alındığında, bulgularımızı destekler şekilde ebeveynlerle iletişimde teknoloji kullanımının da önemli olduğu belirtilmektedir.

Katılımcılar Slav çocuklarla yapılan eğitim çalışmalarda başvurdukları yöntemler arasında okul aile iş birliği, ek çalışmalar, hızlandırılmış eğitimler gibi yöntemler olduğunu dile getirmiştir. [Tanış ve Özgün'ün \(2022\)](#) sığınmacı çocuklara yönelik çalışmalarında öğretmenlerin sığınmacı çocuklara yapılan eğitim çalışmalarda başvurdukları yöntemler aile desteği ve ek çalışmalar açısından benzerlik gösterirken oyun, meslektaş desteği gibi yöntemlerde farklılık göstermektedir. [Yol \(2011\)](#) ise araştırmasında okulların ailelerle iş birliği yapmalarını ve ailenin sosyoekonomik durumunu belirlemek ve aileyi bilgilendirmelerini önermiştir.

Katılımcılar öğretmenlerin Slav öğrencilerin adaptasyon sürecinin daha hızlı ve verimli olabilmesi için evrensel dil eğitimi, çoklu kültür eğitimi alması gerektiğini belirtmişlerdir. [İmamoğlu ve Çalışkan \(2017\)](#) yabancı uyruklu öğrencilere yönelik yaptıkları çalışmalarında dil kursu önermesi çalışma bulgumuzu desteklerken aynı sınıf müfredatı ve aile eğitimi önerileri açısından farklılık göstermektedir. [Güngör ve Şenel'in \(2018\)](#) yabancı uyruklu öğrencilere yönelik çalışmada öğretmenlere yabancı uyruklu öğrenci ve ailelerle iletişim kurma, öğrencilere ilgi gösterme, uygun sınıf ortamı oluşturma gibi önerilerde bulunmuşlardır. Buna ek olarak, [Sağlam ve Kanbur \(2017\)](#) çalışmalarında öğrenme ve öğretme

sürecini farklı kültürlerden öğretmenler yürütmektedir. Ebeveynler kendi kültürlerinden kaynaklanan özellikler sergiledikleri için öğretmenler bu farklılıkları dikkate almalı ve plan yapmaları gerekmektedir diyerek çokkültürlü eğitimin önemini vurgulamışlardır.

Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerin Slav çocukların adaptasyon sürecindeki yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin Slav çocukların adaptasyon süreci için öncesinde eğitim almadıkları sadece yabancı dil ve uyum eğitimleri aldıkları ortaya çıkmıştır. Slav çocukların adaptasyon sürecinde yaşadığı sorunlar arasında iletişim, uyum, davranış ve kültür sorunları olduğu; eğitim sürecinde ise yine dil, anlama, kavram ve dikkat sorunları yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar Slav çocukların diğer öğrencilerle kendin ifade etme, iletişim kurma ve oyun alanında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin Slav çocukların adaptasyon süreçlerinde yaşadıkları sorunların üstesinden gelebilmek için aynı dili konuşanlardan yardım alma, tercüman desteği, teknolojik uygulamalar, rehberlik desteği, beden dili, akran eğitimi gibi yöntemlere başvurdukları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar eğitim çalışmalarında ise okul aile işbirliğinin kurulması, ek çalışmalar yapılması ve hızlandırılmış eğitimler verilerek Slav çocukların adaptasyon süreçlerini daha kolay ve verimli geçireceklerini söylemişlerdir. Son olarak, Slav çocuklarla çalışmak için öğretmenlerin evrensel bir dil öğrenmeleri, hızlandırılmış uyum eğitimi almaları ve mutlaka çokkültürlü eğitim konusunda donanımlı olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma sonucunda Slav çocuklara yönelik çok araştırma olmadığı için daha ayrıntılı ve geniş bir çalışma olan karma bir çalışma yapılabileceği önerilmektedir. Her öğretmenin çokkültürlülük hakkında eğitim alması gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının üniversitelerde, öğretmenlerin de hizmet içi eğitimlerle bu konuda daha donanımlı olması sağlanmalıdır. Bu çalışma Antalya ilinin Serik ilçesinde yapılmıştır. Farklı il veya ilçelerde başka katılımcılarla aynı çalışma yapılarak ülke geneline yorumlanabilir. Bu çalışma kapsamında sadece öğretmen görüşleri alınmıştır, farklı çalışmalarda öğrenci gözlemleri de eklenerek öğrenci boyutuna ilişkin görüşler de eklenebilir. Son olarak hem bu çalışma hem de diğer çalışmalarda en büyük sorun olarak karşımıza çıkan dil bariyerine ilişkin sorunu ortadan kaldırmak için çocuklar ve ailelerin okula başlamadan dil eğitimi almaları önerilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Abacıoğlu, C. S., Volman, M., & Fischer, A. H. (2020). Teachers' multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 736-752.
- Amnesty International, (2009). Amnesty international report 2009: The state of the world's human rights: pamphlet. <https://www.amnesty.org/en/documents/pol10/002/2009/en/>.
- Arı, Ş. (2010). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ilköğretimin ikinci kademesinde öğrenim gören yabancılara türkçe öğretimi üzerine bir değerlendirme* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Atasoy Çiçek, Ş. (2017). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Türkçe Bilmeyen 3-6 Yaş Çocuklarının Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Atasü Topçuoğlu, R. (2013). *Türkiye'de Göçmen Çocukların Profili, Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Önerileri Hızlı Değerlendirme Raporu*. Ankara: Uluslararası Göç Örgütü.
- Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Dil Öğretimi ve Eğitim Araştırmaları*, 2(1), 57-80. <https://doi.org/10.35207/Later.537817>
- Baiduri, R., Khairani, L., & Puspitawati, P. (2019, October). Multicultural Education Based on North Sumatera Folklores as a Source of Character Building in Early Childhood. In *Proceedings of The 5th Annual International Seminar on Trends in Science and Science Education, AISTSE 2018, 18-19 October 2018, Medan, Indonesia*.
- Cherng, H. Y. S., & Davis, L. A. (2019). Multicultural matters: An investigation of key assumptions of multicultural education reform in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 219-236.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni*, (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap. (Orijinal çalışma basım tarihi 2012).

- Çağlar, A. (1997, Kasım 20-22). *Yeni bir göçmen türü: Türk üniversitelerinde yabancı uyruklu öğrenci olmak* [Bildiri sunumu]. II. Ulusal Sosyoloji Kongresi. Toplum ve Göç, Ankara, Türkiye.
- Er, O., Biçer, N. & Bozkırlı K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1, 51-69.
- Erdoğan, M. M. (2015). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Eynullayeva, K., Gökalp, M., & Hatunoglu, B. Y. (2021). Investigation of the Turkish cultural adaptation of international students living in Turkey. *European Educational Researcher*, 4(2), 155-169.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (1996). *Educational Research an Introduction* (6th ed.). Longman.
- Güngör, F., & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilköğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
- İmamoğlu, H. V., & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilköğretimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546
- Kardeş, S. & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Çevrim İçi*, 17 (3).
- Kırdar, G. (2022). Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerinin Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Konan, N. & Gürsul, S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin Suriyeli çocukların öğretiminde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri*. In N. Tüfekçi, A. Korkut, & H. Karacan (Eds.), 11th ECLSS Conferences on Language and Social Sciences Proceedings Book (pp. 286–298). University of Gjakova "Fehmi Agani", Gjakova, Kosovo.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber*, (S. Turan & F. Koçak Canbaz Çev.). Nobel. (Orijinal çalışma basım tarihi 2013).
- Özel, Ö. (2023). Türkiye'de çok kültürlü eğitim: anasınıfı öğretmenlerinin farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışırken karşılaştığı sorunların incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal (SSS Journal)*, 9(112), 7147-7152.
- Özoruç, N., & Sığırtmacı, A. D. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(233), 237-258.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage Publications: Thousand Oaks.
- Perruchoud, R. & Redpath, J. (2009). *Göç Terimleri Sözlüğü*.
https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf.
- Polat, F. (2012). *Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Sağlam, H. İ., & Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Sayın, Y., Usanmaz, A., & Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(31), 1-13.
- Suri, D., & Chandra, D. (2021). Teacher's strategy for implementing multiculturalism education based on local cultural values and character building for early childhood education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(4), 271-285.
- Taniş, İ., & Özgün, Ö. (2022). Sığınmacı çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri: çokkültürlü bir bakış açısı. *Ege Eğitim Dergisi*, 23, 23-39.
- TBMM (2018). Göç ve Uyum Raporu.
https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/docs/2018/Goc_Ve_Uyum_Raporu.Pdf
- 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* e-ISBN: 9786258499155. ss. 172-189. Kongre Kitabı:
https://drive.google.com/file/d/1atjCFgTSGPSzyGhW_Hy5W_Oq6c5X_Dty/view Diğer erişim:
<https://www.erdalToprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/11/turkcess-sadece-bizim-bildiri.pdf>
- Uzun, E. M. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Wongjanta, T., Khiangnam, N., Vaiyavutjamai, P., & Assapaporn, N. (2021). Learning experience organization along multicultural education for of early childhood children in Chiang Mai Peri-urban area. *Journal of Education Naresuan University*, 23(2), 391-409.

Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. (3rd ed.). Sage.

Yol, A. (2011). Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimindeki sorunlar. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 117-131.

Investigating the Effect of Item Order on the Psychometric Properties of a Self-Efficacy Perception Scale

Assist. Prof. Dr. Elif Kübra Demir

Ege University- Türkiye

ORCID: 0000-0002-3219-1644

elif.kubra.demir@ege.edu.tr

Abstract

In this study, the item order effect was investigated using the self-efficacy perception scale for computational thinking. 946 participants consisting of 8th-grade students participated in the research. Participants were first administered the original form of the scale, in which the dimensions were sequential and each item was presented in the relevant subdimension. One month later, a second form in which the order of the items was completely random was administered to the same group. Analyses revealed no significant difference in the group's total mean score between the two forms. Additionally, the study showed the extent to which each individual participant's total and factor scores varied between the two forms, and the difference was negligible. Another remarkable finding is that sequentially ordering items representing the same dimension contributes positively to the internal consistency reliability of the scale. Confirmatory factor analyses were performed for both forms, revealing good model fit with similar index values; This shows that randomizing the item order does not disrupt the structure of the scale. In addition, factor loading differences between the models were also examined. Finally, measurement invariance was examined and it was found that there was a solid level of measurement invariance between the two forms. In future studies, instead of creating random forms, forms in which the order of the items is consciously manipulated can be used and thus contextual effects can be examined. It is also suggested that the item order effect can be examined in the context of many demographic characteristics and different item types.

Keywords: Item order, Item position, Self-report scale, Measurement invariance, Self-efficacy



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 478-493

Research Article

Received: 2023-09-18

Accepted: 2023-10-17

Suggested Citation

Demir, E. K. (2023). Investigating the Effect of Item Order on the Psychometric Properties of a Self-Efficacy Perception Scale, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 478-493. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1362442>

INTRODUCTION

There are various error sources or factors that can influence individuals' test scores. These factors generally stem from the measurement tool itself, the conditions under which the measurement is conducted, or the characteristics of the test takers. When the error variance of these types of factors is introduced into measurement results, the desired true performance results may not be achieved. Factors such as individuals' mental states like anxiety, sadness, happiness at the time of taking the test, societal influences like social desirability, and physiological effects like fatigue and sleep deprivation can cause test scores to deviate from true performance scores. In addition to many uncontrollable factors, the problems that test developers can solve are errors caused by the measurement tool itself. Essentially, the stimuli given to individuals in a measurement tool are test items, and these items, alone or in interaction with other items, affect the test scores of individuals. There are many variables that can cause errors in the items, such as the suitability of the items for the targeted age group, the complexity of the expressions, and the appropriateness of the response category (Cronbach, 1988, 2013, Haladayna & Rodriguez, 2013; Osterlind, 1998). One of the most important of these is the problem of whether the order of items in a test has an effect on response behavior and therefore on the scores obtained.

The item order or context effects refer to the idea that earlier items in a test may influence later responses (Schuman & Presser, 1981). The pioneering studies that preceded the Item-Order Effect initially focused on the impact of stimuli presented to individuals, such as information, words, etc., rather than the order of items, on their response behavior. The first of these studies can be attributed to Lund (1925), whose research examined how the presentation of two conflicting pieces of information to individuals influenced their attitudes. Lund's study indicated that controversial topics had a greater impact on individuals' attitudes compared to uncontroversial ones (Crano, 1977). Thus, the issue of primacy-recency effect comes into play when collecting information about individuals (Chen, 2010). Bossart and Di Vesta (1966) used adjective strings to have university students rate their impressions of less familiar individuals and obtained the result that student impressions of the individuals tended to be more positive when positive adjectives were presented first. Bradburn (1983) emphasizes the importance of understanding how the order can influence the results of a scale, despite there being little definitive evidence regarding a specific item order effect.

Brenner (1964) conducted an achievement test by changing the item order to examine the reliability, difficulty, and discrimination of the test. The results showed that there was no statistically significant difference in terms of test difficulty, discrimination, and test reliability when the items were arranged from easy to difficult, difficult to easy, or randomly. Similarly, Munz and Smouse (1968) observed students' achievement test scores with three different item difficulty patterns, namely easy to difficult, difficult to easy, and random, and found that item difficulty order had no effect on the total test score. Klosner and Gellman (1973) compared students' test performance with three test types. In the tests, the order of items is arranged according to topics, from easy to difficult within topics, and from easy to difficult between topics. There was no significant difference between test scores. Hambleton and Traub (1974) examined the mathematics test performance of high school students by ordering the items from easy to difficult and from difficult to easy, and found that students obtained higher scores on items ordered from easy to difficult. Perlini et al. (1988) investigated the contextual effects in exams. They examined how factors like exam duration, item order, chapter order, and difficulty level influence test performance. The results showed that contextual factors, particularly exam duration, had an impact on overall performance. However, factors like item order, chapter, and difficulty arrangements had minimal to no effect on overall performance. Substantive individual differences in learning effects were found within tests measuring fluid intelligence, such as the Advanced Progressive Matrices (APM) (Schweizer et al. 2009). In another study, it was emphasized that using test forms with altered item order had no significant effect on response behavior, or that any effect could be considered negligible (Albano, 2013; Asseburg & Frey, 2013). Demirkol and Kelecioğlu (2022), investigated the effect of item position in the fields of reading and mathematics on the PISA 2015 Turkey sample with explanatory item response theory. The results indicate that the item position effect led to a reduced likelihood of providing correct answers, particularly in the realm of reading as opposed to mathematics. Furthermore, within the domain

of mathematics, open-response items were more influenced by item position compared to multiple-choice items.

Strack et al. (1988) emphasized that the order of items in attitude scales can hold significant importance in terms of the obtained results. However, Knowles (1988) investigated the item order effect in personality tests. Multiple forms were created, allowing each item to be presented at every possible position throughout the measurement. The findings indicated that the average score was not affected by the item order. In a study conducted by Vega and O'Leary (2006) with 641 students to examine partner aggression, they administered two forms of the test in which they manipulated the item order. They concluded that the test results were not affected by the item arrangement. Chen (2010) conducted a study to investigate the effects of item order on attitude measurements related to item difficulty, item discriminability, test scores, test length, response time, and test reliability. It is found that the item order had an impact on attitude measurements, indicating that participants' responses to subsequent items could vary depending on the items presented earlier. Weinberg et al. (2018) conducted a study to evaluate the item order effect from a psychometric validation perspective. They created two forms, one with fixed domain items and general items randomly, the other with random domain items and fixed general items, and applied these forms to two different groups. The mean values obtained with fixed field forms are significantly higher than those obtained with random field forms, and both forms represent the structure similarly. As a result of the research, it is recommended to examine the item order effect of all new scales in order to reduce measurement error and increase accuracy in psychological evaluation. Şahin (2021) used the cyberloafing scale in his research to examine the item order effect by presenting a fixed-order form in which all items belonging to the same dimension were presented together and a random-order form in which the items were randomly ordered. Results from two separate groups drawn from the sample revealed a statistically significant difference between the mean scores of the two forms. Multi-group CFA (mg-CFA) was performed to determine whether measurement invariance was achieved with different item order presentations of the scale. The findings indicate that measurement invariance could not be achieved even at the first stage of the analysis.

Examining studies on the item order effect reveals two important problems. First of all, the majority of studies focused on the item order effect in maximum performance tests and were generally associated with item difficulty. Item order effects on measures targeting typical performance, such as attitudes, interests, and perceived competence, have not been adequately investigated. There are conflicting results in studies regarding both types of testing. It is still difficult to find a clear answer regarding item order effects in the literature, and this is an important problem in terms of the development and application of both psychological and achievement tests. In typical performance-oriented scales, this information is even more limited, so the item order effect needs to be examined in such scales. Therefore, the purpose of this study was to investigate item order effects using a computational thinking self-efficacy perception scale called the Self-Efficacy Perception Scale for Computational Thinking Skills (CTSSP), which measures typical performance. Another problem is that studies collecting data from the same group are very limited and most of the studies were conducted with university students. Therefore, in order to contribute to the solution of this problem, the participants of this study were 8th grade secondary school students and the item order effect was examined in the same group. Answers were sought to the questions of whether different item orders caused a significant change in the psychometric properties of the scale and the average score of the group, the amount of score difference between each individual's scores from both forms, whether the scale was consistent or not, and whether the same structure and measurement invariance were achieved.

METHOD

1. Participants

This study was conducted with middle school 8th-grade students and comprised two data collection phases. Initially, the original version of the scale was administered to the students. In the original-order form, the items on the scale were arranged under their respective dimensions, which consisted of five subdimensions. In the random-order form of the scale, the items were randomly

ordered without considering their dimensions. The students were first administered the original-order form of the scale, followed by the random-order version one month later. In the initial phase, 1088 students participated. 64 students were unable to participate in both applications, and 78 students were excluded from the study who did not provide responses more than half of the items. Consequently, the study was conducted with 946 students, of whom 51% were female, and 49% were male.

2. Data Collection Tools and Procedures

In this study, self-efficacy perception scale for computational thinking skill (CTSSP), developed by [Gülbahar et al. \(2019\)](#), was utilized. The CTSSP was specifically designed for secondary school students. To ensure the content and face validity of the scale, a scale development study was conducted based on expert opinions, involving 3 domain experts, 4 subject teachers, and a Turkish language specialist. The response categories were designed in line with expert recommendations and took into consideration age group characteristics, resulting in a three-point graded scale (1-Yes, 2-Partly, 3-No). Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted using data obtained from 916 participants, and internal consistency reliability coefficients were calculated. The analyses led to the establishment of a five-dimensional scale structure consisting of 36 items. These dimensions are named as Algorithm Design Competency (9 items), Problem Solving Competency (10 items), Data Processing Competency (7 items), Basic Programming Competency (5 items), and Self Confidence Competency (5 items).

Within the original form of the scale, items corresponding to each of these five dimensions are presented collectively under their respective dimension. To measure the item order effect, items were randomly rearranged, creating another form referred to as the random form. Initially, the original form was administered to all students, followed by the application of the random form in the second session. In studies of this nature, the elapsed time between applications holds paramount significance. The principle applied in determining the duration was to ensure that it is brief enough for the measured attribute to remain relatively stable, yet long enough for items not to be readily recalled ([Fraenkel & Wallen, 2009](#)). For the affective attribute of self-efficacy perception, a one-month interval between the two applications was established. Students who did not participate in the initial session were not included in the second session. Moreover, 64 students who participated in the first session but not in the second were excluded from the study. Additionally, 78 students who failed to respond to more than half of the items in the scales were removed from the research dataset.

3. Data Analysis

In order to test whether there was a significant difference between the mean scores of students for the original-order form and random-order form, a paired-samples t-test was employed. Also Pearson's product-moment correlation coefficient between the scores from the original form and the random form examined. Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted for each form, examining the structure of the scales, factor loadings, and model fit indices. Additionally, in this study, McDonald's ω coefficients was calculated to evaluate composite reliability, Cronbach's α and Stratified α coefficient were calculated to measure internal consistency. To assess potential measurement invariance across scale forms, a multiple-group CFA analysis was performed. Measurement invariance is a crucial assessment that examines whether a construct maintains its psychometric properties consistently across different groups or measurement occasions. It verifies that the construct holds the same meaning for various groups or over multiple measurements ([Bornstein, 1995](#); [Glanville & Wildhagen, 2007](#); [Little, 2013](#); [Widaman et al., 2010](#); [Putnick & Bornstein, 2016](#)). The test of measurement invariance consists of a four-stage model ([Horn & McArdle, 1992](#); [Meredith, 1993](#); [Widaman & Reise, 1997](#)). The four stages are expressed as configural, metric, scalar, and strict invariance, starting with the least constrained model and moving toward the most constrained model. Each model is analyzed in comparison with the previous one. Since strict invariance is the exact equivalence of the measurement model, it has been considered very difficult to achieve this in practice. Scalar invariance remains the widely accepted standard of measurement invariance in psychology, allowing the use of observed scores ([Luong & Flake, 2022](#)). Also since strict invariance does not have any direct consequences for the comparability of structural parameters across groups, most applied studies refrain from its evaluation ([Leitgöb et al., 2022](#); [Putnick & Bornstein, 2016](#); [Şahin, 2021](#)). However, in this study, the analysis was continued up to the

strict invariance step, which is the most difficult level of measurement invariance to achieve. Chi-square difference tests and analyses of the CFI change between models were utilized to assess measurement invariance. The finding that the chi-square change value was $p > .05$ and $CFI \leq 0.01$ indicates that measurement invariance was established at that model level (Cheung & Rensvold, 2002; Hu & Bentler, 1998). Analyses were conducted with Mplus 8.0 (Muthén & Muthén, 2017).

4. Ethics of the study

Before starting the research, the authors who developed the scale were informed about the study, and their permission was obtained. During the application phase of the scale, consent forms were taken from the students and only volunteer students participated in the study. No personal or demographic information, including name information, was collected. Participants filled out the forms by choosing a nickname, and the forms in both separate applications were matched with this nickname.

FINDINGS

In order to examine the relationships between the scores obtained from the original-order form and the random-order form, in terms of both the total score and the subdimensions, the Pearson correlation coefficient was calculated and presented in Table 1. There is a very high positive correlation ($r=0.98$) between the total scores of forms with different item orders. Similarly, in terms of subdimensions, the correlation coefficient between both forms varies between 0.79 and 0.72.

Table 1. Pearson correlation between scale scores of the forms

Variable	Correlation coefficient
Total Scale	0.98
Algorithm Design Competency	0.78
Problem Solving Competency	0.72
Data Processing Competency	0.79
Basic Programming Competency	0.74
Self Confidence Competency	0.74

Since a high positive correlation between total scores does not mean that there is no significant difference between the scores, the descriptive statistics for the scores obtained from both the original and random forms of the CTSSP scale were analyzed, and paired t-test results are delineated in Table 2. The table indicates that there was no statistically significant difference, $t(945) = 1.67$, $p = 0.10$, between the total scale mean scores of participants who took the original order form ($M = 80.95$, $SD = 14.27$) and those who took the random order form ($M = 80.83$, $SD = 14.35$). Similarly, there is no significant difference between the original-ordered form and the random-ordered form for all subdimensions ($p > .05$).

Table 2. T-test results for original and random ordered forms

Variable	Original-Order		Random-Order		t	df	p
	M	SD	M	SD			
Total Scale	80.95	14.27	80.83	14.35	1.67	945	0.10
Algorithm Design	17.24	5.70	17.21	5.57	0.14	945	0.88
Problem Solving	24.33	4.04	24.35	4.28	-0.11	945	0.91
Data Processing	16.58	3.72	16.56	3.85	0.21	945	0.83
Basic Programming	10.51	3.07	10.50	3.04	0.09	945	0.93
Self Confidence	12.28	2.48	12.24	2.38	0.55	945	0.58

The mean differences between the scores obtained by each student from the original-order form and the random-order form have been calculated. For the subdimensions, these difference scores are calculated as 2.25, 2.69, 2.35, 1.98, and 2.05, respectively. The average difference between the total scores obtained by each student from the two forms is found to be 0.89.

To examine the reliability in terms of internal consistency, Cronbach's α and McDonald's ω , Stratified α coefficients were calculated for both forms. Stratified α coefficient was used for the entire scale and was calculated as 0.94 for the original-order form and 0.93 for the random-order form. Cronbach's α and McDonald's ω coefficients calculated for the subdimensions are given in Table 3. When the table is examined, it is seen that the coefficients are quite close to each other. While Cronbach's α coefficients vary between 0.92 and 0.75 for the Original-order form, they vary between 0.90 and 0.79 for the Random-order form. It can be stated that the scores obtained from the Scale for both forms provide internal consistency and are reliable. However, when comparing the forms, it can be noted that the Stratified α coefficient is slightly higher for the original-order form. Similarly, for all subdimensions Cronbach's α coefficient is slightly higher in the original-order form.

Table 3. Reliability coefficients for subdimensions

Subdimension	Number of items	Original-Order		Random-Order	
		Cronbach's α	McDonald's ω	Cronbach's α	McDonald's ω
Algorithm Design	9	0.92	0.92	0.90	0.92
Problem Solving	10	0.86	0.85	0.85	0.85
Data Processing	7	0.88	0.88	0.86	0.88
Basic Programming	5	0.86	0.86	0.84	0.86
Self Confidence	5	0.77	0.78	0.75	0.75

The univariate normality assumption was confirmed, but the multivariate normality assumption was violated. Two separate CFAs for the original ordinal and random order forms were used with the MLR estimator. Model fit statistics for these two forms are given in Table 4. In terms of model fit statistics, SRMR and RMSEA values being less than 0.08 and χ^2/sd value being less than 5 indicate that the model data fit is good (Jöreskog & Sörbom 1993). Another of the most commonly used cut-off values for RMSEA is stated by Hu and Bentler (1999), as values lower than 0.06 indicating good fit. For CFI, values of 0.90 and above are defined as acceptable (McDonald & Ho, 2002). Considering these cut-off points, it can be stated that model fit is achieved for both forms. In terms of CFI and TLI indices, model fit values of both forms are the same. However, considering the χ^2/df ratio, SRMR, and RMSEA values, the model fit of the original order form is slightly better than that of the random-order form.

Table 4. CFA model fit indices

Form	χ^2	df	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	%90 C.I. RMSEA
Original-order	1949.55	584	0.91	0.89	0.047	0.050	0.047 ; 0.052
Random-order	1994.82	584	0.91	0.89	0.053	0.051	0.048 ; 0.053

Factor loadings, residual errors, mean and standard deviation values of the items obtained as a result of CFA of both models are given in Table 5. When the factor loadings of the items are examined, it is seen that the factor loadings are surprisingly the same in the first four dimensions. Factor loadings in these dimensions vary between 0.81 and 0.51. In the Self Confidence Competency subdimension, the values of the original-order form are higher in all factor loadings. The lowest value among all factor loadings is in random-order form with a value of 0.47. The factor loading of the same item in the original-order form was calculated as 0.53.

Table 5. CFA values

Subdimension	Original-order				Random-order			
	M	SD	λ	S.E	M	SD	λ	S.E.
Algorithm Design								
Item 1	2.12	0.81	0.77	0.402	2.14	0.80	0.77	0.40
Item 2	2.17	0.83	0.74	0.447	2.14	0.82	0.74	0.44
Item 3	2.03	0.83	0.80	0.355	2.04	0.84	0.80	0.35
Item 4	1.76	0.76	0.79	0.378	1.77	0.75	0.79	0.38
Item 5	1.73	0.78	0.72	0.477	1.73	0.76	0.72	0.47
Item 6	2.01	0.82	0.81	0.343	1.98	0.80	0.81	0.34
Item 7	1.90	0.81	0.78	0.399	1.89	0.77	0.78	0.39
Item 8	1.88	0.78	0.80	0.364	1.88	0.77	0.80	0.36
Item 9	1.65	0.77	0.63	0.601	1.64	0.74	0.63	0.60
Problem Solving								
Item 10	2.55	0.62	0.61	0.632	2.54	0.63	0.61	0.63
Item 11	2.58	0.62	0.64	0.588	2.58	0.62	0.64	0.58
Item 12	2.61	0.60	0.64	0.592	2.57	0.61	0.64	0.58
Item 13	2.56	0.63	0.62	0.621	2.55	0.62	0.62	0.60
Item 14	2.44	0.64	0.66	0.570	2.42	0.65	0.66	0.57
Item 15	2.36	0.67	0.57	0.678	2.38	0.68	0.57	0.58
Item 16	2.45	0.67	0.55	0.696	2.43	0.67	0.55	0.65
Item 17	2.15	0.73	0.51	0.736	2.23	0.71	0.51	0.62
Item 18	2.33	0.70	0.59	0.653	2.35	0.68	0.59	0.63
Item 19	2.32	0.71	0.61	0.629	2.29	0.71	0.61	0.58
Data Processing								
Item 20	2.58	0.66	0.72	0.479	2.56	0.66	0.72	0.46
Item 21	2.46	0.69	0.78	0.397	2.47	0.70	0.78	0.39
Item 22	2.47	0.70	0.75	0.445	2.45	0.71	0.75	0.34
Item 23	2.22	0.72	0.69	0.530	2.22	0.72	0.69	0.43
Item 24	2.34	0.73	0.74	0.456	2.33	0.73	0.74	0.45
Item 25	2.34	0.73	0.74	0.456	2.34	0.73	0.74	0.45
Item 26	2.18	0.77	0.61	0.627	2.19	0.79	0.61	0.42
Basic Programming								
Item 27	2.29	0.74	0.65	0.573	2.29	0.74	0.65	0.47
Item 28	1.99	0.79	0.79	0.382	2.03	0.76	0.79	0.38
Item 29	1.98	0.80	0.81	0.341	2.00	0.78	0.82	0.34
Item 30	2.09	0.79	0.76	0.425	2.05	0.76	0.76	0.42
Item 31	2.15	0.80	0.69	0.526	2.13	0.77	0.69	0.50
Self Confidence								
Item 32	2.51	0.68	0.66	0.538	2.48	0.65	0.68	0.50
Item 33	2.47	0.67	0.69	0.547	2.45	0.66	0.67	0.42
Item 34	2.50	0.67	0.66	0.575	2.51	0.66	0.65	0.44
Item 35	2.44	0.68	0.65	0.596	2.44	0.66	0.63	0.52
Item 36	2.37	0.73	0.53	0.780	2.36	0.70	0.47	0.54

Chi-square, CFI, and RMSEA difference tests were used to examine measurement invariance. The fact that the chi-square change value is $p > .05$ and CFI, RMSEA ≤ 0.01 , indicates that measurement invariance is achieved at the relevant level (Cheung & Rensvold, 2002; Hu & Bentler, 1998; Putnick & Bornstein, 2016). As seen in Table 6, all significance values of the chi-square difference test were calculated as $p > .05$. At the same time, for all measurement invariance levels Δ CFI and Δ RMSEA values

are less than 0.01. In this case, it can be stated that there is a strict level of measurement invariance between the original-order and random-order forms.

Table 6. Measurement invariance fit indices

Level	χ^2	df	$\Delta \chi^2$	p	CFI	Δ CFI	RMSEA	Δ RMSEA
Configural	3944.77	1168			0.903		0.054	
Metric	3991.55	1199	24.39	0.79	0.903	0.000	0.053	0.001
Scalar	4032.39	1230	29.22	0.56	0.902	0.001	0.052	0.001
Strict	4077.62	1266	32.34	0.64	0.901	0.001	0.052	0.000

CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

Studies related to the item order effect, which is believed to potentially influence measurement results, present conflicting findings in the literature. Upon reviewing the literature, it is observed that research conducted on characteristics such as attitude, interest, and ability within the same group is limited. The item order effect is investigated in this study by administering the CTSP scale, which measures competence perception, to the same group first in its original-order and then in a completely random-order, with a one-month interval.

In the original-order form used, the items were grouped under their respective subdimensions. The difference between the scores obtained between the two forms was examined, and no significant difference was found between the total scores. This result aligns with the research findings of [Munz and Smouse \(1968\)](#), [Krampen et al. \(1992\)](#), [O'Shaughnessy \(1983\)](#), [Laffitte \(1984\)](#), [Solomon and Kopelman \(1984\)](#), [Vega and O'Leary \(2006\)](#), [Etzet et al. \(2021\)](#), [Hartig et al. \(2007\)](#), [Albano \(2013\)](#), [Asseburg and Frey \(2013\)](#), while differing from the findings of [Bossart and Di Vesta \(1966\)](#), [Flaughner et al. \(1968\)](#), [Hambleton and Traub \(1974\)](#), [Strack et al. \(1988\)](#), [Dillman \(2000\)](#), and [Şahin \(2021\)](#).

The extent to which each participant's scores differed between the two administrations was examined, and the mean difference for the total score was calculated as 0.89. For the subdimensions, these differences range between 1.98 and 2.69. Due to the absence of a difference between the group means and the small mean difference between individual scores, it can be concluded that the item order has no significant effect on the scores. However, it should be noted that this study was conducted with a self-efficacy perception scale, and in measurements where small score differences are significant, this result may be interpreted differently for critical decisions. To determine the reliability of the scales, Cronbach's α and McDonald's ω , as well as Stratified α coefficients, were examined. It can be stated that the Stratified α value for the total scale is slightly higher in the original-order form, but very high coefficients were obtained for both forms. Cronbach's α coefficients for the subdimensions were examined, it was found that the values for the original-order form were higher for all subdimensions. As for McDonald's ω , the values for the first four subdimensions are the same, while for the last subdimension, the value for the original-order form is higher. Giving items representing the same dimension in the measurement tool in successive order contributed to the internal consistency reliability. Similarly, in his investigation using the cyberloafing scale, [Şahin \(2021\)](#) discovered greater internal consistency coefficients in the fixed-order form.

In order to examine the effect of item order on the structure of the scale and factor loadings, data obtained with each form were subjected to separate Confirmatory Factor Analyses (CFA). Both models demonstrated good model fit with similar model fit index values, indicating that randomizing the items did not disrupt the structure of the scale consisting of 5 subdimensions; the same structure was preserved. When examining the factor loadings, it was observed that the factor loadings were almost

identical for the first four factors. In the last subdimension named Self Confidence Competency, the factor loadings for the original-order form are higher. It can be stated that having items representing the same factor together has a positive effect on the factor loadings, but only for this subdimension. Multi-group CFA analysis was performed to test measurement invariance between forms. The analysis results indicate that measurement invariance between the two models is achieved at a strict level, which is a level that is difficult to attain in practice. Therefore, it can be stated that there is measurement invariance between giving the items in ordered or random form in the CTSP scale.

In the studies within the literature concerning the item order effect, it is observed that different and contradictory results have been obtained. In fact, among some studies, it can be seen that some of the variables such as mean score change, preservation of scale structure, internal consistency, and measurement invariance yield consistent results, while others produce contradictory results. This situation may be attributed to the use of different measurement tools in the studies. In studies where maximum performance is measured, the difficulty level of the items becomes more important, while in tests measuring typical performance, contextual effects between items become more significant. Item order effect can yield different results in these two types of tests. Different item-order effects can also be observed in scales measuring different characteristics such as attitude, interest, and competency perception. In this study, a measurement tool related to computational thinking self-efficacy perception was used. Self-efficacy perception may be a characteristic less affected by item-order effect. Therefore, the importance of the item-order effect may vary depending on the measured characteristic. In future research, studies focusing on the differentiation of the measured characteristic, especially in measuring typical performance, can be conducted. In attitude scales, contextual effects of items may be more observable. To investigate this effect, forms where the sequence is manipulated for a specific purpose rather than given randomly can be used. For example, negative items can be clustered together to examine their effects on item responses. In this study, the original-order and random-order forms were administered to the same group with a time interval, in future research, the forms can be cross-used in two separate groups to avoid the pretest effect. Additionally, the effect of item position can be examined in different sample sizes, age groups, demographic characteristics, and cultures. Research that can reveal the relationship between item type and item order effect will also make a significant contribution.

Madde Sıralamasının Bir Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerine Etkisinin İncelenmesi

Dr. Öğrt. Üyesi Elif Kübra Demir

Ege Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0002-3219-1644

elif.kubra.demir@ege.edu.tr

Özet

Bu çalışmada bir öz yeterlik algısı ölçeği olan bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlik algısı ölçeği kullanılarak madde sıralama etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 946 katılımcı katılmıştır. Katılımcılara öncelikle ölçeğin boyutlarının sıralı olduğu ve her maddenin ilgili alt boyutta sunulduğu orijinal form uygulanmıştır. Bir ay sonra aynı gruba madde sıralamasının tamamen rastgele olduğu ikinci bir form uygulanmıştır. Grubun bu iki forma ilişkin ölçeğin tamamı ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, her bir katılımcının puanlarının iki form arasındaki değişimi incelenmiş ve bu farkın göz ardı edilebilir olduğu görülmüştür. Dikkat çeken bir diğer bulgu ise aynı boyutu temsil eden maddelerin birlikte sıralanmasının ölçeğin iç tutarlığına olumlu katkı sağlamasıdır. Her iki ölçek formu için de doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve formlar birbirine yakın model uyum iyiliği göstermiştir. Bu durum madde sıralamasının rastgele yapılmasının ölçeğin yapısını bozmadığını göstermektedir. Son olarak ölçme değişmezliği incelenmiş ve iki form arasında katı düzeyde ölçme değişmezliği olduğu bulunmuştur. Gelecek çalışmalarda rastgele sıralanmış maddeler kullanmak yerine, madde sıralamasının belli bir bağlamsal amaca yönelik olarak manipüle edildiği formlar kullanılabilir. Ayrıca madde sıralama etkisinin farklı demografik özellikler ve farklı madde türü bağlamında incelenmesi de önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Madde sıralama etkisi, Madde konumu, Öz bildirim ölçeği, Ölçme değişmezliği, Öz yeterlik



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 478-493

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-09-18

Kabul: 2023-10-17

Önerilen Atıf

Demir, E. K. (2023). Madde Sıralamasının bir öz yeterlik algısı ölçeğinin psikometrik özelliklerine etkisinin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 478-493. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1362442>

Genişletilmiş Özet

Problem: Bireylerin test puanlarını etkileyebilecek çeşitli hata kaynakları bulunmaktadır. Hata kaynakları genellikle ölçme aracının kendisi, ölçmenin yapıldığı koşullar veya testi alan bireylerin özellikleri olarak kabaca sınıflandırılabilir. Bu değişkenlerden gelen hatalar nedeniyle elde edilen ölçme sonucu gerçek performans düzeyinden farklılaşır. Bireylerin sınava girdikleri andaki kaygı, üzüntü, mutluluk gibi zihinsel durumları, sosyal beğenirlik gibi toplumsal etkiler, yorgunluk, uyku yoksunluğu gibi fizyolojik etkiler, test puanlarının gerçek performans puanlarından sapmasına neden olabilir. Test geliştiriciler ölçme aracının kendisinden kaynaklanan ve kontrol edilmesi daha mümkün olan hataları kontrol altına almaya çalışması ölçmeye karışabilecek hataları azaltmaya yardımcı olur. Bir ölçme aracında bireylere verilen uyarıcılar temelde test maddeleridir ve bu maddeler tek başına ya da diğer maddelerle etkileşim halinde bireylerin verdikleri tepki ile test puanlarını oluşturur. Maddelerin hedeflenen yaş grubuna uygunluğu, ifadelerin açık ve net olması, yanıt kategorisinin uygunluğu gibi kontrol edilmediğinde hataya neden olabilecek pek çok değişken bulunmaktadır (Cronbach, 1988, 2013; Haladayna ve Rodriguez, 2013; Osterlind, 1998). Bunlardan en önemlilerinden biri de bir testteki maddelerin sıralamasının tepki davranışına ve dolayısıyla elde edilen puanlara etkisinin olup olmadığı problemidir.

Madde sıralama etkisi bir testteki daha önceki maddelerin daha sonraki yanıtları etkileyebileceği fikrini ifade eder (Schuman ve Presser, 1981). Madde sıralamasının etkisini ile ilgilenen ilk çalışmalar, başlangıçta maddelerin sıralamasından ziyade bireylere sunulan bilgi, kelime vb. uyarıların tepki davranışları üzerindeki etkisine odaklanmıştır. Bu çalışmalardan ilki Lund'a (1925) tarafından yapılan ve birbiriyle çelişen iki bilginin bireylere sunulmasının onların tutumlarını nasıl etkilediğini inceleyen araştırmadır. Lund'un (1925) çalışması madde sıralamasının bireylerin tutumları üzerinde tartışmalı konularda tartışmasız olanlara göre daha büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Crano, 1977). Bu çalışmadan sonra bireyler hakkında bilgi toplarken öncelik-sonralık etkisi araştırılmaya başlanmıştır (Chen, 2010). Brenner (1964) çalışmada testin güvenilirliğini, güçlüğünü ve ayırt ediciliğini incelemek için madde sıralamasını değiştirerek bir başarı testi uygulamıştır. Maddeler kolaydan zora, zordan kolayla veya rastgele sıralandığında testin güçlüğü, ayırt ediciliği ve güvenirliliği açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Benzer şekilde Munz ve Smouse (1968), öğrencilerin başarı testi puanlarını kolaydan zora, zordan kolayla ve rastgele olmak üzere üç farklı madde güçlük düzeyiyle gözlemlemiş ve madde güçlüğüne göre sıralamanın toplam test puanı üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Klosner ve Gellman (1973) öğrencilerin sınav performanslarını üç test türüyle karşılaştırmıştır. Testlerde madde sıralaması konulara göre, konu içinde kolaydan zora, konu arasında kolaydan zora doğru sıralanmıştır ve test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Hambleton ve Traub (1974) ise lise öğrencilerinin matematik testi performanslarını maddeleri kolaydan zora ve zordan kolayla doğru sıralayarak incelemişler ve öğrencilerin kolaydan zora doğru sıralanan maddelerden daha yüksek puanlar aldıklarını bulmuşlardır. Perlini vd. (1988) sınavlardaki bağlamsal etkileri araştırmıştır. Sınav süresi, madde sıralaması, konu sıralaması ve güçlük seviyesi gibi değişkenlerin test performansını nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Sonuçlar, sınav süresinin, genel performans üzerinde etkisi olduğunu göstermiş ancak maddelerin konu veya güçlüğe göre sıralanmasının genel performans üzerinde etkisi olmadığını göstermiştir. Demirkol ve Kelecioğlu (2022), PISA 2015 Türkiye örnekleminde okuma ve matematik alanlarındaki madde konumunun etkisini araştırmışlardır. Sonuçlar, bu etkinin özellikle okuma alanında doğru cevap verme olasılığının azalmasına yol açtığını göstermektedir. Ayrıca matematik alanında açık uçlu maddelerde çoktan seçmeli maddelere kıyasla madde sıralama etkisinin daha fazla olduğu bulunmuştur.

Strack vd. (1988) tutum ölçeklerindeki madde sıralamasının büyük önem taşıyabileceğini vurgulamıştır. Knowles (1988) kişilik testlerinde madde sıralamasının etkisini araştırmıştır ve her bir maddenin mümkün olan her konumda sunulmasına olanak tanıyan birden fazla ölçek formu oluşturmuştur. Bulgular ortalama puanın madde sırasından etkilenmediğini göstermiştir. Vega ve O'Leary (2006), 641 öğrenciyle partner saldırganlığını incelemek amacıyla yürüttükleri araştırmada testin madde sırasını değiştirdikleri iki formunu uygulamışlardır. Test sonuçlarının madde sıralamasından etkilenmediği sonucuna varmışlardır. Chen (2010), tutum ölçeklerinde madde sıralamasının madde ayırt ediciliği, test puanları, test uzunluğu, yanıt süresi ve test güvenirliliği üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Madde sıralamasının tutum ölçekleri üzerinde etkili olduğu, katılımcıların sonraki maddelere verdikleri yanıtların daha önce verilen maddelere bağlı olarak değişebileceğini ifade etmiştir.

Şahin (2021) araştırmasında siber aylıklık ölçeğini kullanarak aynı boyuta ait tüm maddelerin bir arada sunulduğu sabit sıralı bir form ve maddelerin rastgele sıralandığı bir form sunarak madde sıralama etkisini incelemiştir. Örneklemden alınan iki ayrı gruptan elde edilen sonuçlar, iki formun ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin farklı madde sıralamasındaki formlarına ait ölçme değişmezliğinin sağlanıp sağlanmadığını incelenmiş ve madde sıralamasının farklı olduğu formlar arasında ölçme değişmezliğinin sağlanmadığı belirtilmiştir.

Madde sıralama etkisine yönelik çalışmalar incelendiğinde iki önemli problem ortaya çıkmaktadır. Öncelikle çalışmaların çoğunluğu maksimum performans testlerinde madde sıralama etkisine odaklanmış ve genellikle madde güclüğü ile ilişkilendirilmiştir. Tutumlar, ilgi, yeterlik gibi tipik performansı hedefleyen ölçmeler üzerinde madde sıralama etkisi ile ilgili araştırmalar oldukça sınırlıdır ve çalışmalardan elde edilen sonuçlar birbiri ile çelişkilidir. Literatürde madde sıralama etkilerine ilişkin net bir cevap bulmak halen zordur ve bu durum hem psikolojik özellikleri ölçen ölçme araçlarının hem de özellikle eğitimde kullanılan başarı testlerinin geliştirilmesi ve uygulanması açısından önemli bir problemdir. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, tipik performansı ölçen bir öz yeterlik algısı ölçeği kullanarak madde sıralama etkilerini araştırmaktır. Bir diğer problem ise madde sıralama etkisi ile ilgili yapılan çalışmalarda aynı gruptan veri toplayan çalışmaların çok sınırlı olması ve çalışmaların çoğunun üniversite öğrencileriyle yapılmış olmasıdır. Dolayısıyla bu problemin çözümüne katkı sağlamak amacıyla bu çalışmanın katılımcıları ortaokul 8. sınıf öğrencileri olup, aynı grup üzerinde madde sıralama etkisi incelenmiştir. Ölçeğin farklı madde sıralamasına sahip iki formu arasında ölçeğin psikometrik özelliklerinin korunup korunmadığı, grubun ortalama puanlarında anlamlı bir değişim olup olmadığı ve farklı madde sırasına sahip formlar arasında ölçme değişmezliğinin sağlanıp sağlanmadığı ile ilgili sorulara yanıt aranmıştır.

Yöntem: Bu çalışmada Ortaokul 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olup iki veri toplama aşamasından oluşmaktadır. İlk aşamada çalışmaya 1088 öğrenci katılmıştır. Ancak 64 öğrenci her iki uygulamaya birden katılmadığı için, 78 öğrenci ise maddelerin yarısından fazlasına cevap vermediği için çalışmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak bu araştırma %51'i kadın, %49'u erkek olmak üzere 946 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada **Gülbahar vd. (2019)** tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilen Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Yönelik Özyeterlik Algısı (BİDBÖA) Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin beş alt boyutu bulunmaktadır ve toplamda üç dereceli yanıt kategorisine sahip 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları sırasıyla Algoritma Tasarlama Yeterliği (9 madde), Problem Çözme Yeterliği (10 madde), Veri İşleme Yeterliği (7 madde), Temel Programlama Yeterliği (5 madde) ve Özgüven Yeterliği (5 madde) olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin orijinal formunda bu beş boyutun her birine karşılık gelen maddeler, ilgili boyut altında toplu olarak sunulmaktadır. Madde sıralama etkisini ölçmek için maddeler rastgele yeniden düzenlenmiş ve rastgele-form olarak adlandırılan başka bir form oluşturulmuştur. Başlangıçta tüm öğrencilere orijinal-sıralı form uygulanmış, ardından bir ay sonra ikinci oturumda rastgele-sıralı form uygulanmıştır. Araştırmaya başlamadan önce ölçeği geliştiren yazarlardan izin alınmıştır. Ölçeğin uygulama aşamasında öğrencilerden onam formları alınmış ve çalışmaya sadece gönüllü öğrenciler katılmıştır. İsim bilgileri de dahil olmak üzere hiçbir kişisel veya demografik bilgi toplanmamıştır. Katılımcılar formları bir rumuz seçerek doldurmuşlar ve her iki ayrı başvurudaki formlar da bu rumuz kullanılarak eşleştirilmiştir.

Araştırmanın analizleri için, öğrencilerin farklı madde sıralamasına sahip formlardan elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla eşleştirilmiş örneklem t-testi kullanılmıştır ve bu puanlar arasındaki korelasyon incelenmiştir. Her bir form için ölçeklerin yapısı, faktör yükleri ve model uyum indeksleri incelenerek doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ayrıca bu çalışmada ölçeğin güvenilirliğini incelemek için McDonald's ω , Cronbach α ve Tabakalı α katsayıları hesaplanmıştır. Ölçek formları arasındaki ölçme değişmezliğini incelemek için ise çok gruplu DFA (çg-DFA) analizi yapılmıştır. Ölçme değişmezliğini değerlendirmek için ki-kare fark testleri ve modeller arasındaki CFI, RMSEA fark analizleri kullanılmıştır. Ki-kare değişim değerinin $p > .05$ ve CFI, RMSEA ≤ 0.01 olması, o model için ilgili düzeyde ölçme değişmezliğinin sağlandığını göstermektedir (Cheung ve Rensvold, 2002; Hu ve Bentler, 1998). Analizler Mplus 8.0 (**Muthén ve Muthén, 2017**) ile yapılmıştır.

Bulgular: Orijinal-sıralı form ile rastgele-sıralı form toplam puanları arasında çok yüksek pozitif korelasyon ($r=0.98$) bulunmaktadır. Benzer şekilde alt boyutlar açısından da her iki form arasındaki

korelasyon katsayısı 0.79 ile 0.72 arasında değişmektedir. Toplam puanlar arasında pozitif korelasyonun yüksek olması, puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı anlamına gelmediğinden, BİDBÖA ölçeğinin hem orijinal hem de rastgele sıralı formlarından elde edilen puanlara ilişkin t-testi analizi sonucunda orijinal sıralama formunu alan katılımcıların toplam ölçek ortalama puanları ($M = 80.95$, $SD = 14.27$) ile rastgele sıralama formunu alanlar ($M = 80.83$, $SD = 14.35$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı $t(945) = 1.67$, $p = 0.10$ görülmüştür. Benzer şekilde hiçbir alt boyut puanları arasında da anlamlı fark görülmemiştir ($p > .05$). Her bir öğrenci için her iki formdan aldığı puanlar arasındaki fark ile bu farkların ortalaması hesaplanmıştır. Alt boyutlar için ortalama fark puanları sırasıyla 2.25, 2.69, 2.35, 1.98 ve 2.05 olarak hesaplanmıştır. Her öğrencinin iki formdan aldığı toplam puanlar arasındaki farkın ortalaması ise 0.89 olarak bulunmuştur. İç tutarlık anlamında güvenilirliği incelemek amacıyla her iki form için Cronbach α , McDonald's ω ve Tabakalı α katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için tabakalı α katsayısı kullanılmış olup orijinal-sıralı formu için 0.94, rastgele-sıralı formu için 0.93 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar için hesaplanan Cronbach α katsayıları orijinal-sıralı form için 0.92 ile 0.75 arasında değişirken, rastgele-sıralı form için 0.90 ile 0.79 arasında değişmektedir. Her iki form için de ölçekten alınan puanların iç tutarlık anlamında güvenilir olduğu ifade edilebilir. Ancak formlar karşılaştırıldığında tabakalı α katsayısının orijinal sıralı form için daha yüksek olduğu benzer şekilde tüm alt boyutlar için de Cronbach α katsayısının orijinal-sıralı formda daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Ölçek formları DFA ile incelendiğinde her iki form için de model uyumunun sağlandığı ifade edilebilir. CFI ve TLI değerleri açısından her iki formun model uyum değerleri aynıdır. Ancak χ^2/df oranı, SRMR ve RMSEA değerleri dikkate alındığında orijinal-sıralı formun model uyumu rastgele-sıralı forma göre daha iyidir. Her iki modele ait DFA sonucunda elde edilen madde faktör yükleri incelendiğinde ilk dört alt boyutta faktör yüklerinin şaşırtıcı derecede benzer olduğu görülmektedir ve faktör yükleri 0.81 ile 0.51 arasında değişmektedir. Özgüven Yeterliği alt boyutunda ise orijinal-sıralı formundaki tüm madde faktör yükleri diğer forma göre daha yüksektir. Tüm faktör yükleri arasında en düşük değer ise 0.47 değeriyle rastgele-sıralı formdadır. Aynı maddenin orijinal-sıralı formundaki faktör yükü 0.53 olarak hesaplanmıştır. Ölçme değişmezliğini incelemek için ΔCFI ve $\Delta RMSEA$ değerleri 0.01'den küçüktür. Bu durumda orijinal-sıralı ve rastgele-sıralı formlar arasında katı düzeyde ölçme değişmezliğinin olduğu ifade edilebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler: Bu çalışmada, bilgi işlemsel düşünme becerisini öz yeterlilik algısını ölçen bir öz yeterlik algısı ölçeği olan BİDBÖA ölçeğinin aynı gruba önce orijinal sırasıyla, daha sonra tamamen rastgele sıralı formun uygulanmasıyla madde sıralama etkisi araştırılmıştır. İki form arasında elde edilen puanlar arasındaki fark incelenmiş, toplam puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç; Munz ve Smouse (1968), Krampen vd. (1992), O'Shaughnessy (1983), Laffitte (1984), Solomon ve Kopelman (1984), Vega ve O'Leary (2006), Etzel vd. (2021), Hartig vd. (2007), Albano (2013), Asseburg ve Frey'in (2013) bulguları ile örtüşmektedir ancak Bossart ve Di Vesta (1966), Flaughner vd. (1968), Hambleton ve Traub (1974), Strack vd. (1988), Dillman (2000) ve Şahin'in (2021) bulguları ile farklılık göstermektedir. Grup ortalamaları arasında fark olmaması ve bireysel puan farkı ortalamaları arasındaki farkın az olması nedeniyle madde sırasının puanlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Ancak bu çalışmanın öz yeterlik algısı ölçeği ile yürütüldüğünü, puan farklarının çok önemli olduğu ölçme durumlarını temsil etmediğini de göz önünde bulundurmak gerekir. Ölçeklerin güvenilirlik düzeyleri incelendiğinde ölçeğin tamamı için tabakalı α değerinin orijinal-sıralı formda biraz daha yüksek olduğu ancak her iki form için de oldukça yüksek katsayılar elde edildiği ifade edilebilir. Alt boyutlara ait Cronbach α katsayıları incelendiğinde, orijinal sıralı form değerlerinin tüm alt boyutlar için daha yüksek olduğu görülmüştür. McDonald's ω 'da ise ilk dört alt boyuta ait değerler aynı iken son alt boyuta ait orijinal sıralama formu değeri daha yüksektir. Ölçme aracında aynı boyutu temsil eden maddelerin ardına verilmesi iç tutarlık güvenilirliğine katkı sağlamıştır. Benzer şekilde Şahin (2021) siber aylıklık ölçeğini kullanarak yaptığı araştırmada sabit-sıralı formda daha yüksek iç tutarlık katsayıları bulmuştur. Madde sıralamasının ölçeğin yapısına ve faktör yüklerine etkisini incelemek amacıyla yapılan DFA ile her iki forma ait modelin de benzer model uyum indeksi değerleri ile iyi bir model uyumu göstermesi, maddelerin rastgele seçilmesinin ölçeğin beş alt boyuttan oluşan yapısını bozmadığını göstermiş ve aynı

yapı korunmuştur. Faktör yükleri incelendiğinde ilk dört alt boyut için faktör yüklerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Özgüven Yeterliği adı verilen son alt boyutta ise orijinal-sıralı formun faktör yükleri daha yüksektir. Aynı faktörü temsil eden maddelerin bir arada bulunmasının sadece bu alt boyut için faktör yüklerine olumlu etki yaptığı söylenebilir. Formlar arasındaki ölçme değişmezliğini test etmek için yapılan çg-DFA analizi sonuçları, iki model arasındaki ölçme değişmezliğinin pratikte elde edilmesi zor bir düzey olan katı ölçme değişmezliği düzeyinde elde edildiğini göstermektedir. Dolayısıyla BİDBÖA ölçeğinde maddelerin sıralı ya da rastgele verilmesi arasında ölçme değişmezliğinin olduğu ifade edilebilir.

Literatürde madde sıralama etkisi ile ilgili yapılan çalışmalarda farklı ve çelişkili sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bazı çalışmaların madde sıralama etkisinin ortalama puan değişimi, ölçek yapısının korunması, iç tutarlık, ölçme değişmezliği gibi psikometrik özellikler ile ilgili tutarlı sonuçlar verdiği, bazılarının ise çelişkili sonuçlar ürettiği görülmektedir. Bu durum çalışmalarda farklı ölçme araçlarının kullanılmasından kaynaklanabilir. Maksimum performansın ölçüldüğü çalışmalarda maddelerin zorluk derecesi daha önemli hale gelirken, tipik performans ölçen testlerde maddeler arasındaki bağlamsal etkiler daha fazla önem kazanmaktadır. Madde sıralama etkisi bu iki test türünde farklı sonuçlar doğurabilmektedir. Tutum, ilgi, yeterlik gibi birbirinden farklı özellikleri ölçen tipik performans ölçeklerinde de farklı madde sıralama etkileri görülebilmektedir. Bu çalışmada bilgi işlemsel düşünme becerisi öz yeterlik algısına ilişkin bir ölçme aracı kullanılmıştır. Öz yeterlik algısı madde sırasının etkisinden daha az etkilenen bir özellik olabilir. Bu nedenle madde sıralama etkisinin önemi ölçülen özelliğe bağlı olarak değişebilir. Gelecek araştırmalarda özellikle tipik performansın ölçülmesinde ölçülen özelliğin farklılaşmasına odaklanan çalışmalar yapılabilir. Tutum ölçeklerinde maddelerin bağlamsal etkilerini araştırmak için sıralamanın rastgele verilmek yerine belirli bir amaç doğrultusunda madde sırasının manipüle edildiği farklı formlar kullanılabilir. Örneğin, olumsuz maddeler bir araya toplanarak madde yanıtları üzerindeki etkileri incelenebilir. Bu çalışmada orijinal-sıralı ve rastgele-sıralı formlar aynı gruba belirli bir zaman aralığıyla uygulanmıştır, ileride yapılacak araştırmalarda ön test etkisini önlemek amacıyla formlar iki ayrı grupta çapraz olarak uygulanabilir. Ayrıca madde sıralama etkisi farklı örneklem büyüklüklerinde, yaş gruplarında, demografik özelliklerde ve kültürlerde incelenebilir. Madde türü ile madde sıralama etkisi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilecek araştırmalar da alan yazına ve test geliştiricilere önemli katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Albano, A. D. (2013). Multilevel modeling of item position effects. *Journal of Educational Measurement*, 50(4), 408-426. <https://doi.org/10.1111/jedm.12026>
- Asseburg, R., & Frey, A. (2013). Too hard, too easy, or just right? The relationship between effort or boredom and ability-difficulty fit. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 55(1), 92.
- Bornstein, M. H. (1995). Form and function: Implications for studies of culture and human development. *Culture & Psychology*, 1(1), 123-137. <https://doi.org/10.1177/1354067X95110>
- Bossart, P., & Di Vesta, F. J. (1966). Effects of context, frequency, and order of presentation of evaluative assertions on impression formation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 538-544. <https://doi.org/10.1037/h0023898>
- Bradburn, N. M. (1983). Response effects. *Handbook of survey research*, 1, 289-328.
- Brenner, M., H. (1964). Test difficulty, reliability, and discrimination as functions of item difficulty order. *Journal of Applied Psychology*, 48, 98-100. <https://doi.org/10.1037/h0045738>
- Chen, P. H. (2010). Item order effects on attitude measures (Doctoral dissertation, University of Denver).
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Crano, W. D. (1977). Primacy versus recency in retention of information and opinion change. *Journal of Social Psychology*, 101, 87-96. <https://doi.org/10.1080/0022454.1977.9923987>
- Cronbach, L. J. (1988). Internal consistency of tests: Analyses old and new. *Psychometrika*, 53, 63-70.
- Cronbach, L. J. (2013). Five perspectives on validity argument. In *Test Validity* (pp. 3-17). Routledge.
- Demirkol, S., & Kelecioğlu, H. (2022). Investigating the effect of item position on person and item parameters: PISA 2015 Turkey sample. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 13(1), 69-85.

<https://doi.org/10.21031/epod.958576>

- Dillman, D. A. (2000). *Mail and internet surveys: The tailored design method*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Etzel, J. M., Holland, J., & Nagy, G. (2021). The internal and external validity of the latent vocational interest circumplex: Structure, relationships with self-concepts, and robustness against item-order effects. *Journal of Vocational Behavior*, 124, 103520. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103520>
- Flaugher, R., L., Melton, R., S., & Myers, C., T. (1968). Item rearrangement under typical test conditions. *Educational and Psychological Measurement*, 28, 813-824. <https://doi.org/10.1177/001316446802800310>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. San Fransisco: Mc-Graw Hill Pub.
- Glanville, J. L., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67(6), 1019-1041. <https://doi.org/10.1177/00131644062991>
- Gülbahar, Y., Kert, S. B., & Kalelioğlu, F. (2019). Bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 10(1), 1-29. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.385097>
- Haladyna T. M., Rodriguez M. C. (2013). *Developing and validating test items*. New York, NY: Routledge.
- Hambleton, R. K., & Traub, R. E. (1974). The effects of item order on test performance and stress. *Journal of Experimental Education*, 43, 40-46. <https://doi.org/10.1080/00220973.1974.10806302>
- Hartig, J., Hölzel, B., & Moosbrugger, H. (2007). A confirmatory analysis of item reliability trends (CAIRT): Differentiating true score and error variance in the analysis of item context effects. *Multivariate Behavioral Research*, 42(1), 157-183. <https://doi.org/10.1080/00273170701341266>
- Horn, J. L., & McArdle, J. J. (1992). A practical and theoretical guide to measurement invariance in aging research. *Experimental Aging Research*, 18(3), 117-144. <https://doi.org/10.1080/03610739208253916>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to under parameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific software international. Chicago, IL, US.
- Klosner, N. C., & Gellman, E. K. (1973). The effect of item arrangement on classroom test performance: Implications for content validity. *Educational and Psychological Measurement*, 33, 413-418. <https://doi.org/10.1177/00131644730330022>
- Knowles, E. S. (1988). Item context effects on personality scales: Measuring changes the measure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 312-320. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.2.312>
- Krampen, G., Hense, H., & Schneider, J. F. (1992). Reliabilität und Validität von Fragebogenskalen bei Standardreihenfolge versus inhaltshomogener Blockbildung ihrer Items. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*.
- Laffitte Jr., R. G. (1984). Effects on item order on achievement test scores and students' perception of test difficulty. *Teaching of Psychology*, 11, 212-214. <https://doi.org/10.1177/0098628384011004>
- Leitgöb, H., Seddig, D., Asparouhov, T., Behr, D., Davidov, E., De Roover, K., ... & van de Schoot, R. (2022). Measurement invariance in the social sciences: Historical development, methodological challenges, state of the art, and future perspectives. *Social Science Research*, 102805.
- Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling*. Guilford press.
- Lund, F. H. (1925). The psychology of belief: A study of its emotional, and volitional determinants. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 20(2), 174. <https://doi.org/10.1037/h0066996>
- Luong, R., & Flake, J. K. (2022). Measurement invariance testing using confirmatory factor analysis and alignment optimization: A tutorial for transparent analysis planning and reporting. *Psychological Methods*. 28(4), 905-924. <https://doi.org/10.1037/met0000441>
- McDonald, R. P., & Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.1.64>
- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 58, 525-543.
- Munz, D. C., & Smouse, A. D. (1968). Interaction effects of item-difficulty sequence and achievement-anxiety reaction on academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 59, 370-374. <https://doi.org/10.1037/h0026224>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus user's guide*. 8th Edn. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén
- Osterlind, S. J. (1998). *What is constructing test items?* (pp. 1-16). Springer Netherlands.

- Perlini, A. H., Lind, D. L., & Zumbo, B. D. (1998). Context effects on examinations: The effects of time, item order and item difficulty. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 39(4), 299. <https://doi.org/10.1037/h0086821>
- Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: the state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review*, 41, 71-90. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- Schuman, H., & Presser, S. (1981). The attitude-action connection and the issue of gun control. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 455(1), 40-47. <https://doi.org/10.1177/000271628145500105>
- Schweizer, K., Schreiner, M., & Gold, A. (2009). The confirmatory investigation of APM items with loadings as a function of the position and easiness of items: A two dimensional model of APM. *Psychology Science Quarterly*, 51(1), 47-64.
- O'Shaughnessy, E. (1983). Words and working through. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 64, 281.
- Strack, F., Martin, L. L., & Schwarz, N. (1988). Priming and communication: Social determinants of information use in judgments of life satisfaction. *European Journal of Social Psychology*, 18(5), 429-442. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180505>
- Solomon, E., & Kopelman, R. E. (1984). Questionnaire format and scale reliability: An examination of three modes of item presentation. *Psychological Reports*, 54(2), 447-452. <https://doi.org/10.2466/pr0.1984.54.2.447>
- Şahin, M. D. (2021). Effect of item order on certain psychometric properties: A demonstration on a cyberloafing scale. *Frontiers in Psychology*, 12, 590545. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.590545>
- Vega, E. M., & O'Leary, K. D. (2006). Reaction time and item presentation factors in the self-report of partner aggression. *Violence and Victims*, 21, 519-532. <https://doi.org/10.1891/vivi.21.4.519>
- Weinberg, M. K., Seton, C., & Cameron, N. (2018). The measurement of subjective wellbeing: Item-order effects in the personal wellbeing index—adult. *Journal of Happiness Studies*, 19, 315-332. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9822-1>
- Widaman, K. F., Ferrer, E., & Conger, R. D. (2010). Factorial invariance within longitudinal structural equation models: Measuring the same construct across time. *Child Development Perspectives*, 4(1), 10-18. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00110.x>
- 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. 281-324). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10222-009>

The Local Preposition “in” in Teaching German as a Foreign Language: A Corpus Linguistic Analysis

Assist. Prof. Dr. Selma Akol Gökteş

Trakya University – Türkiye
ORCID: 0000-0002-1755-1322
selmaakol@trakya.edu.tr

Abstract

When learning a foreign language, the whole grammatical structure of that language is also learned along with the language. One of these grammar structures is the subject of grammar, which is called “Lokalpräpositionen (local prepositions)” in German textbooks or grammar books. These prepositions can be counted as “aus, bei, mit, nach, von, auf, in, etc.”. These prepositions sometimes show similarities with the prepositions in Turkish and sometimes create great differences. Because two languages from different language families do not always overlap in the grammar topics. In this study, the frequency of use of the preposition “in” is analysed in the Deutscher Wortschatz and DWDS corpora, and how often it is used with which words in the context of localisation are examined. The aim of the study is to examine how often the preposition “in” is used and to reveal which words are most often included in the same sequence. Case study design, one of the qualitative research designs, was also used in the research. The DWDS corpus and the “Deutscher Wortschatz” portal were used as data analysis and data collection tools. The study is limited to the preposition “in”, which is one of the most commonly used prepositions in German. Descriptive analysis and document analysis were used to analyse the data. The results are as follows: According to the DWDS corpus, the preposition “in” has a frequency of 6, which is the highest degree of frequency. It is also found in a frequency of 1 according to Deutscher Wortschatz. It has been determined that it is most often in the same sequence as the words “der, den, Deutschland, diesem, einem, Richtung, Berlin, dieser, Europa, die, etc.” The study is an example of a corpus linguistic analysis of other local prepositions, and the results were evaluated in the context of German as a foreign language.

Keywords: German local prepositions, Preposition “in”, German as a Foreign language, corpus linguistic Analysis



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 494-508

Research Article

Received: 2023-09-24
Accepted: 2023-10-20

Suggested Citation

Akol-Gökteş, S. (2023). The local preposition “in” in teaching german as a foreign language: A corpus linguistic analysis, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 494-508. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1365404>

Extended Abstract

Problem: People learn their mother tongue from their parents, but in order to improve it or to learn a foreign language, they often need to be in an educational environment. In this respect, language education is a branch of science or discipline born from the fields of linguistics and pedagogy. Language Education is divided into the fields of Mother Tongue and Foreign Language Education. For Turkey, Foreign Language Education includes all languages other than Turkish. One of these languages is German, and the production of knowledge in this field is provided by the Field/Discipline of German Education (Toprakçı, 2016). In educational terms, every teaching or learning activity has common and different methods, techniques, tools and materials (Toprakçı, 2017). The same is true for foreign language teaching and learning. There are many languages spoken in the world and these languages have their own unique structures, sentence patterns, usage areas and alphabets. Languages that are similar to each other are grouped under the same language family. For example, German and Turkish belong to different language families. While languages such as Turkish and Korean have an agglutinative language structure, languages such as German and English are inflected languages in which words change within themselves. Therefore, learning languages from different language families is challenging for individuals. Individuals also learn the rules of a language. These rules help them to understand the structure of the language. One of the German grammar topics to be learned is the grammar topic called "Lokalpräpositionen (local prepositions)" in German. Prepositions have been the subject of many studies due to their functions and meanings in sentences. In their study, Schröder, Araújo-Filho and Barbosa (2014) reviewed the studies of many researchers on prepositions. Lyons (1977), one of these researchers, emphasises that prepositions come from the word "Localismus". Lyons (1977) emphasises in his study that localism is basically based on the hypothesis that "expressions denoting place are grammatically and semantically more basic than various non-place denoting expressions" and thus can be used as "structural templates" responsible for the formation of more lexical and grammatical concepts for locality (Lyons, 1977). Bellavia (2007) discussed the preposition "über" (above) in detail in his study and created a semantic network diagram to visualise the position of the preposition "über" in relation to its semantically related words. Miller and Johnson-Laird (1976) argue that locative notation is the basis for the emergence of temporal notation and define locality and its function as verbs that imply a change of state, in principle as verbs of motion. Ersen-Rasch (2009) also mentions the use of the German prepositions "in", "im", "an", "auf", "bei" and "um" in a locative expression. Kristinus (1961) categorises the German prepositions "in, auf, am, beim and um" as complex prepositions. These prepositions have many functions in sentences. For this reason, "local prepositions" have a great importance in the German language and are frequently used in sentences. Students have difficulty in using these structures and constructions because they do not always fulfill their full meaning in the Turkish language. One of these prepositions in German is the preposition "in" and its frequency of use is quite high. The aim of the study is to reveal the frequency and collocation analysis of the local preposition "in" by making a corpus linguistic analysis. It is thought that the results obtained will set an example for the research of other local prepositions in German. Another sub-goal of the study is to contribute to the use of corpus linguistic analysis results as materials and lecture notes in courses.

Learning and teaching German as a foreign language can be achieved by using various methods, adapting different materials and following today's technology. One of these new methods is corpus linguistics and the contribution of this new field of science to language teaching and learning. Corpus linguistic analysis and methods have many contributions such as using them in research, preparing course materials, making them available to students, and using them as a reference source. It is thought that this study will be important and exemplary in terms of using and preparing materials related to this subject. The questions of the research are as follows:

- What is the absolute and relative frequency of the local preposition "in" in the DWDS corpus?
- What is the frequency of the local preposition "in" in Deutscher Wortschatz?
- How often does the local preposition "in" used together with which words in Deutscher Wortschatz?

Method: This study was prepared in the case study design, one of the qualitative research designs. Why and how questions come to the fore in case studies. It allows one or more existing situations to be

examined in detail and handled in a holistic manner (Yıldırım & Şimşek, 2018). Case studies are conducted with the aim of identifying a current situation, addressing it in detail and understanding the situation (Hays, 2004). The research aims to reveal the degree of frequency and collocation analysis by conducting corpus linguistic analysis of the local preposition "in" in accordance with the case study design. In document analysis, data are obtained by coding existing documents and records related to the subject being researched according to a certain system. The classified codes are shown systematically and holistically (Çepni, 2010; Sak, et. al., 2021). Corpora are electronic archives created by bringing together spoken or written texts to analyze a language (Bubenhofer, 2018; Kabatnik, 2020; Lemnitzer and Zinsmeister, 2015). However, the texts brought together for scientific research are not archived texts in their raw form, but rather archives that are combined with data information, systematically coded and linguistically annotated. These corpora, created with the use of computers and accessed through portals, allow the description of different aspects of language (Aksan, et. al., 2016; Bubenhofer, 2009; Lüdeling and Kytö 2009; Scherer, 2006;). For these reasons, it was decided to use as data collection tools. Document analysis provides accessibility to a large sample. Descriptive analysis and document analysis were used to analyze the data. In descriptive research, it is about revealing the existing problem of the subject under investigation and examining the problem, situation or a phenomenon in depth (Çepni, 2010; Sönmez and Alacapınar, 2018). In this context, the preposition "in", which is frequently used in German, was analyzed on the DWDS and Deutscher Wortschatz platform, and its correct / incorrect spellings, frequency of use, usage examples and structure, and usage areas were examined.

Conclusions: In this study, a corpus linguistic analysis of the German local preposition "in" was conducted. In this context, quantitative and qualitative data analysis were used with DWDS and Deutscher Wortschatz data collection tools. Among the corpus linguistic analysis methods, frequency analysis and collocation analysis were used. According to the results of frequency analysis, it was concluded that the frequency of the local preposition "in" was high in both corpora and that it was a frequently used word: In the DWDS corpus, the word "in" has a frequency level of 6 and is among the most frequently used words with this level. Again, in the analysis of the chronological distribution of the word over time in the same corpus, the use of the word over the years has remained almost constant at the same rate according to its relative frequency (i.e. pMT, word frequency per million words), and it is a very frequently used word. This means that the word is a frequently used word regardless of the size or smallness of the corpus. The analysis resulted that the word's rank is 4 and its word frequency is 1 in Deutscher Wortschatz. From this, it is understood that the local preposition "in" is again a very frequently used word. The results of the analysis did not differ in terms of high frequency in both corpora. According to the results of the collocation analysis conducted in the Deutscher Wortschatz German News Corpus (2022), the 10 words in which the local preposition "in" is most frequently used in the same collocation are "der, den, Deutschland, einem, diesem, einer, Richtung, Ukraine, die and und". This word appeared 926,679 times most frequently in the same collocation with the word "der". This is followed by the words "den" 373,001 times, "Deutschland" 242,912 times and "einem" 192,276 times. When these collocations are examined, it is understood that the local and temporal meanings of the local preposition "in" come to the fore.

Suggestions: This word is found in many separate corpora containing different texts in German, and although its frequency of use varies slightly, it occurs very frequently in the texts. The word "in" is divided according to the Dornseiff (2020) dictionary and is included in the semantic groups 3.3 presence, position, 3.18 inside, in and 6.11 after, later. The word "in" is treated separately in the DWDS with two functions. Firstly, as a preposition (local), and secondly as adjectives in predicative (prädikativ) function and the meanings of "most fashionable, trendy". In total, the DWDS corpus provides 1,746,453 texts from 1900-1999 and 183,355 texts from 2000-2010, which are examples of the preposition "in" with different structures and elements. These text examples can be used for many purposes, such as as auxiliary resources in lessons, as grammatical study texts for teachers, as a reference source for students to practice pronunciation and improve their vocabulary. Corpus linguistics helps individuals to analyze words, phrases, nouns, verbs, prepositions, etc. in a more deeply and statistically. In German, counting and organizing words, word collocations and frequencies into ranking lists has a 150-year tradition that can be traced back to Wilhelm Kaeding and Helmut Meier. Reliable knowledge of the entries in such a ranking list allows students with a very limited vocabulary to recognize the important building blocks of

any text and to use meaningful groups together within the text. Knowing the ranking values and frequency of words also allows for comparisons in different corpora (Quasthoff and Richter, 2005). In particular, frequency and collocation information can be a guide for language learners. In addition, for language teachers, statistics on the occurrence of words in the same collocation can draw attention to such situations and can be used in a useful way in teaching.

Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde “in” Yerel Edatı: Derlem Dilbilimsel Bir İnceleme

Dr. Öğr. Üyesi Selma Akol Göktaş

Trakya Üniversitesi– Türkiye

ORCID: 0000-0002-1755-1322

selmaakol@trakya.edu.tr

Özet

Yabancı bir dil öğrenilirken o dilin bütün dilbilgisi yapısı da dil ile birlikte öğrenilmektedir. Bu dilbilgisi yapılarından birisi de Almanca ders kitaplarında veya dil bilgisi kitaplarında “Lokalpräpositionen (yerel edatlar)” olarak adlandırılan dil bilgisi konusudur. Bu edatlar “aus, bei, mit, nach, von, seit, zu, an, neben, auf, hinter, in, unter, vor ve zwischen” olarak sayılabilir. Bu edatlar bazen Türkçe ile benzerlik göstermekte bazen ise büyük ayrımlar oluşturmaktadır. Çünkü farklı dil ailesine sahip iki dilde her zaman dil bilgisi konuları örtüşmemektedir. Bu çalışmada, “in” edatının Deutscher Wortschatz ve DWDS derlemelerinde kullanım sıklıkları, yerelleştirme bağlamında hangi kelimelerle ne sıklıkla kullanıldıkları incelenmiş ve derlem dilbilimsel açıklamalar getirilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın amacı “in” edatının ne kadar sıklıkla kullanıldığını inceleyerek, en sık hangi kelimelerle birlikte aynı dizimde yer aldığını ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninden faydalanılmıştır. DWDS derlemi ile “Deutscher Wortschatz” portalı, veri analizi ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma, Almancada en çok kullanılan edatlardan biri olan ve “içinde” anlamını taşıyan “in” edatı ile sınırlandırılmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel analiz ve doküman analizinden faydalanılmıştır. Derlemlerin oluşturulmasında sözlü ve yazılı metinler belirli bir sisteme göre kodlanarak elektronik ortamda arşivlenmektedir. Derlemlerde yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar şu şekildedir: “in” edatının DWDS derlemine göre en yüksek derece olan 6 sıklık derecesinde Deutscher Wortschatz’a göre yine 1 sıklık derecesinde bulunduğu ve en sık “der, den, Deutschland, diesem, einem, Richtung, Berlin, dieser, Europa, die vb.” kelimelerle aynı dizimde bulunduğu tespit edilmiştir. Çalışma diğer yerel edatların derlem dilbilimsel analizine örnek teşkil etmektedir ve çalışmadan elde edilen veriler yabancı dil olarak Almanca dersler bağlamında değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Almanca yerel edatlar, “in” edatı, Yabancı dil olarak almanca, Derlem dilbilimsel analiz



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 494-508

Araştırma Makalesi

498

Gönderim: 2023-09-24

Kabul: 2023-10-20

Önerilen Atıf

Akol-Göktaş, S. (2023). Yabancı dil olarak almanca öğretiminde “in” yerel edatı: Derlem dilbilimsel bir inceleme, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14 (5), 494-508. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1365404>

GİRİŞ

İnsanlar ana dillerini ebeveynlerinden öğrenirken onu geliştirmeyi ve yabancı bir dili öğrenmeyi ise çoğunlukla bir eğitsel ortamda gerçekleştirmektedirler. Bu itibarla dil eğitimi, dilbilim ve eğitim alanlarının doğurduğu bir bilim dalı ya da disiplindir. Dil Eğitimi kendi içinde Ana ve Yabancı Dil Eğitimi alanlarına ayrılır. Türkiye için Yabancı Dil Eğitimi kapsamında Türkçenin dışındaki bütün diller vardır. Bu dillerden biri de Almanca'dır ve bu alanda bilgi üretimi Almanca Eğitimi Alanı/Bilim Dalı ile sağlanır (Toprakçı, 2016). Eğitim bilimsel anlamda her öğrenme, öğretme faaliyetinin hem ortak hem de farklı yöntem, teknik araç ve gereçleri vardır (Toprakçı, 2017). Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi için de aynı durum söz konusudur. Dünyada konuşulan çok sayıda dil vardır ve bu dillerin kendine özgü yapıları, cümle dizilimleri, kullanım alanları ve alfabeleri bulunmaktadır. Birbirine benzeyen diller aynı dil ailesi altında toplanmaktadır. Örneğin Almanca ve Türkçe farklı dil ailelerine mensuptur. Türkçe, Korece gibi diller sonradan eklemeli dil yapısına sahipken, Almanca, İngilizce gibi diller sözcüklerin kendi içerisinde değişime uğradığı bükümlü dillerdir. Bu yüzden birbirinden ayrı dil ailesinde bulunun dilleri öğrenmek, bireyler için zorlayıcı niteliktedir. Bireyler kendi dil ailesinin dışında bir dil öğrenirken ya da kendi dil ailesine mensup farklı bir dili öğrenirken o dilin kurallarını da öğrenmektedir. Bu kurallar, dilin yapısını anlamak için bireylere yardımcı olmaktadır. Almanca öğrenirken kullanılan dil bilgisi konularından bir tanesi de Almanca "Lokalpräpositionen", Türkçe "Yerel Edatlar" olarak adlandırılan dil bilgisi konusudur. Edatlar, cümle içerisinde sahip olduğu işlevler ve anlamları nedeni ile birçok araştırmaya konu olmuştur. Schröder, Araújo-Filho ve Barbosa (2014) çalışmalarında, birçok araştırmacının edatlar ile ilgili çalışmalarını incelemiştir. Bu araştırmacıların bir tanesi Lyons (1977)'tur ve edatların "Lokalisismus" sözcüğünden geldiğini vurgulamaktadır. Lyons (1977) çalışmasında yerelliğin temel olarak "mekânsal ifadelerin dil bilgisel ve anlamsal olarak çeşitli uzamsal olmayan ifade türlerinden daha temel olduğu" hipotezinden yola çıktığını ve böylece yerellik için daha fazla sözcüksel ve dil bilgisel kavramların oluşumundan sorumlu "yapısal şablonlar" olarak kullanılabildiğini vurgulamaktadır (Lyons, 1977). Bellavia (2007) "über" (üstünde) edatını çalışmasında detaylı ele almıştır ve anlamsal ağ şeması oluşturarak "über" edatının anlamsal olarak ilişkili olduğu kelimelerle olan konumu görselleştirmiştir. Miller ve Johnson-Laird (1976) ise yerel gösterimler, zamansal gösterimlerin ortaya çıkışının temelidir demektedir ve bir durum değişikliğini ima eden fiilleri prensipte hareket fiilleri olarak yerelliği ve işlevini tanımlamaktadır. Selmani ve Münster (2022) da yerellik konusunda nesne uzayda sabit bir konumu işgal ettiğinde statiktir (örneğin; oturmak, yatmak gibi temas fiilleri), yerelleştirecek nesne bir başlangıç noktasından bir bitiş noktasına konumunu değiştirdiğinde dinamiktir (örneğin; araba sürmek, yürümek gibi hareket fiilleri) diye bahsetmektedir. Griebhaber (1999) çalışmasında, karmaşık edatların nasıl ilişki kurduğu ile ilgili bir tablo ile statik LO (das zu lokalisierende Objekt= Yerelleşen Nesne)'nun, yani yerelleştirecek nesnenin dinamik BO (Bezugsobjekt= ilişkili Olduğu Nesne)'ya nasıl bağlanacağını göstermektedir. Ersen-Rasch (2009) yine yerellik anlamı taşıyan bir ifadede Almanca "in", "im", "an", "auf", "bei" ve "um" edatlarının kullanıldığını değinir. Kristinus (1961)'da Almandaki "in, auf, am, beim ve um" edatlarını karmaşık edatlar olarak sınıflandırır. Ayrıca edatlar bazı araştırmacılar tarafından wo?(nerede) ve wohin?(nereye) sorularının cevaplarına göre kategorize ederler (Fandrych ve Tallowitz, 2000; Niebisch, Bovermann, Specht, Reimann ve Penning-Hiemstra, 2007). Bu edatların cümle içerisinde fiillerle birlikte kullanıma ve eklendiğinde fiilin anlamını değiştirebilme gibi işlevleri de bulunmaktadır. Sadece fiillere eklenmekle kalmayıp isim, sıfat gibi farklı kelime türleriyle birleştirilmekte, cümle içinde yer göstermekte veya yeni bir anlam oluşturmaktadır (Kristinus 1961). Ancak Schröder, Araújo-Filho ve Barbosa (2014:153)'ya göre ise bazı ders kitaplarında [Ideen 1 (Krenn ve Puchta 2010), Studio D (A1) (Bayerlein, Demme, Funk ve Kuhn, 2007)] görselleştirme yoluyla yapılan örtük açıklamalara ek olarak edatların yeterli derecede anlamlarına ilişkin açıklamalar bulunmadığı konusunda eleştirmişlerdir. Çünkü bu görselleştirmelerin içerisinde veya haricinde edatların Almandada soyut, somut veya mecazi birçok kullanımı bulunmaktadır. Bu nedenle "Lokalpräpositionen" Alman dilinde oldukça büyük bir öneme sahiptir ve cümle diziliminde sık sık kullanılmaktadır. Ancak Türkçede her zaman tam anlamını karşılayamadığı için bireyler bu yapılarda ve yapıları kullanmada zorluk yaşamaktadır (Sakarya Maden, 2018). Almandada kullanılan edatlardan bir tanesi de "içinde" anlamı veren "in" edatıdır ve kullanım sıklığı oldukça fazladır.

"In" edatının anlamına bakıldığında karşımıza içinde, içine, -de, -da anlamları çıkmaktadır. Bu anlamlar dışında "in" edatı, eklendiği fiillerin anlamını da değiştirmekte ve yeni anlamlar oluşturmaktadır. Örneğin, "halten" fiili tutmak, korumak anlamlarında kullanılırken "instand halten" iyi durumda tutmak, bakımını yaptırmak anlamlarına gelmektedir. Kullanım yapısı diğer yerel edatlar gibi

olan "in" yerel edatı, yine fiillerle birlikte kullanıldığında soyut anlamlar oluşturabilmektedir. Örneğin: sich verlieben in: âşık olmak, vurulmak ve in Eifer geraten in: heyecana kapılmak gibi. Bahsedildiği gibi "in" edatı, bir şeyin içinde bulunduğunu belirten anlamlarda kullanılır, içinde ya da -de, -da anlamlarını belirtmek isterken "in" edatı oldukça sık tercih edilir. Yabancı dil olarak Almanca alanında en çok kullanılan ve genelleştirilen edat olarak görülmektedir. "In" edatı statik bir edattır ve içirme anlamında kullanılmaktadır. Örneğin, çamaşır makinesi mutfakta derken burada "in" yerel edatı kullanılır, çünkü burada "Inklusion" yani içirme anlamı bulunmaktadır. "In" edatının bir diğer işlevi de nerede ve nereye sorularına cevap vermesidir: Das Buch steht im Regal (wo?), Ich habe das Buch in den Schrank gelegt (wohin?). [Sakarya Maden \(2009\)](#) çalışmasında "in" yerel edatının zaman belirtme özelliğinden bahsetmektedir. Yazda, kışta derken "im Sommer, im Winter" şeklinde kullanılır. Ayrıca "in" soyut ve somut anlamda da içinde veya -de, -da anlamlarında da kullanılır. Türkçe ve Almanca edat tümleçleri konusunda yapılan yanlışları inceleyen [Oflaz \(2020\)](#), "in" kullanımının süpermarket, park, orman, sergi, meyhane, müze, okul, mutfak gibi isimlerde yön söz konusu olduğunda bu edatının tercih edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Örneğin "in" edatı *Am Sonntag bin ich ins Kino gegangen* (Pazar günü sinemaya gittim) cümlesinde sinemaya doğru bir yönelmeyi işaret etmektedir. "In" edatının kullanımı bütün bu yönleriyle sık sık yerel olarak genelleştirilmekte ve her zaman doğru kullanılmamaktadır. Özellikle Türk öğrenciler en çok genellemeyi "in" edatında yapmakta ve en çok zorluğu da bu edatta yaşamaktadır. [Bryant \(2012\)](#) bu durumu "özellikle anadili Türkçe olan öğrenciler uzun süre "in" ile sorun yaşarlar. "In" edatının aşırı genelleştirilmesi, bu edatın "an" veya "auf" edatlarının işlevsel olacağı bağlamlarda kullanıldığı anlamına gelir" sözleriyle açıklamaktadır. Yani kendi dilinde oluşturulan genelleme diğer öğrenilen yabancı dilleri de etkilemektedir. [Bryant \(2012\)](#) anadili Türkçe olan kişilerin ikinci dilde yerel farklılaşmayı anadili Rusça öğrenenlere göre daha erken başardığını, çünkü ikinci dilde daha belirgin fonolojik farklılaşmanın birinci dildeki yerelleştirme sistemini istikrarsızlaştırdığını belirtmektedir. [Selmani ve Münster \(2022\)](#)'da Arnavutça ve Almanca üzerine yaptıkları deneysel çalışmalarında "in" edatının sıkça genelleştirildiği ve doğru kullanılmadığı sonucuna varmışlardır.

Görüldüğü üzere "in" edatı ile ilgili ne kadar yanlış yapıldığı, hangi bağlamlarda kullanıldığı, nasıl cümle dizilimi oluşturduğu vb. ile ilgili çeşitli araştırmalar mevcuttur. Fakat yapılan alan yazın taramasında "in" edatının ne sıklıkla kullanıldığı, yerelleştirme bağlamında hangi kelimelerle sıklıkla birlikte kullanıldığına yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Ayrıca "in" edatının daha önce derlem dilbilimsel analiz yöntemiyle incelenmediği de tespit edilmiştir. Bu bağlamda bu edatın derlem dilbilimsel olarak incelenmesinin özgün bir çalışma olduğu söylenebilir. Çalışmanın problem durumu şu şekildedir: Alan yazın incelemesinden de ulaşılan bilgilerden hareketle "in" edatının kullanım alanının oldukça geniş olduğu ve bunun sonucunda bir takım problemlerin ortaya çıktığı söylenebilir. Bu genişlik bazen yerelleştirme ve genelleştirmeyi tetiklemekte ve öğrencileri edatlar konusunda yanlış yapmaya itmektedir. Bu sebepler göz önüne alındığında, "in" yerel edatının ne sıklıkta kullanıldığının ve yerelleştirme kapsamında hangi kelimelerle sıklıkla kullanıldığının tespit edilmesi önemlidir.

Alman dilini yabancı dil olarak öğrenmek ve öğretmek çeşitli yöntemlerin kullanılması, farklı materyallerin uyarlanması ve günümüz teknolojisini takip ederek sağlanabilir ([Çelikkaya ve Balkaya, 2020; Rösler, 2012](#)). Bu yeni yöntemlerden bir tanesi de derlem dilbilimi ve bu yeni bilim alanının dil eğitim ve öğretimine katkısıdır. Derlem dilbilimsel analiz ve yöntemlerinin gerek araştırmalarda kullanma, gerek ders materyali hazırlama, öğrencilerin kullanımına sunma, başvuru kaynağı olarak kullanma gibi birçok katkısı bulunmaktadır. Bu çalışmanın bu konu ile ilgili materyal kullanımı ve hazırlama açısından önem ve örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı "in" yerel edatının derlem dilbilimsel analizini yaparak sıklık derecesini ve eş dizim analizini ortaya koymaktır. Dolayısıyla bu çalışmada "in" edatının ne sıklıkla ve yerelleştirme kapsamında ele alındığı, ayrıca hangi kelimelerle sıklıkla kullanıldığı derlem dilbilimsel analiz yöntemiyle incelenmektedir. Elde edilen sonuçların Almancada bulunan diğer yerel edatların araştırılmasına örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Çalışmanın diğer bir alt amacı derlem dilbilimsel analiz sonuçlarının derslerde materyal ve ders notları olarak kullanılmasına katkıda bulunmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. "in" yerel edatının DWDS derlemindeki mutlak ve bağıl sıklığı nedir?
2. "in" yerel edatı Deutscher Wortschatz'da hangi sıklık derecesinde bulunmaktadır?
3. "in" yerel edatı Deutscher Wortschatz'da hangi kelimelerle ne sıklıkta beraber kullanılmaktadır?

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseniyle hazırlanmıştır. Durum çalışmalarında neden ve nasıl soruları ön plana çıkmaktadır. Var olan bir veya daha fazla durumun ayrıntılı bir şekilde incelenerek bütüncül bir şekilde ele alınmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Durum çalışmaları güncel bir durumu tespit etme, ayrıntılı ele alma ve durumu anlama amacıyla yapılmaktadır (Hays, 2004). Araştırma, durum çalışması deseniyle uygun, "in" yerel edatının derlem dilbilimsel analizini yaparak sıklık derecesini ve eş dizim analizini ortaya konması amaçlanmıştır.

2. Veri Toplama Aracı

Doküman analizinde araştırılan konu ile ilgili var olan belgeler ve kayıtlar belirli bir sisteme göre kodlanarak veri elde edilmektedir. Sınıflandırılan kodlar ise sistemli bir şekilde bütüncül olarak gösterilmektedir (Çepni, 2010; Sak, Sak, Öneren Şendil ve Nas, 2021). Derlemler bir dilde inceleme yapmak üzere sözlü veya yazılı metinlerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan elektronik arşivlerdir (Bubenhof, 2018; Kabatnik, 2020; Lemnitzer ve Zinsmeister, 2015). Yalnız bu bilimsel araştırmalar için bir araya getirilen metinler, ham haliyle arşivlenmiş metinler değildir, aksine veri bilgisiyle birleştirilmiş, sistemli olarak kodlamaları yapılmış, dilbilimsel olarak açıklamaların eklendiği arşivlerdir. Bilgisayarların kullanımıyla oluşturulan, portallar aracılığıyla ulaşılan bu derlemler dilin farklı yönlerinin betimlenmesine olanak tanır (Aksan, Özel, Bektaş, Aksan, Demirhan, Mersinli ve Yilmazer, 2016; Bubenhof, 2009; Lüdeling ve Kytö 2009; Scherer, 2006). Bu nedenlerle veri toplama aracı olarak DWDS'te 70474122 cümleden oluşan 1945'ten günümüze dayanan gazete derlemi ve Deutscher Wortschatz platformunda 31.774.802 cümleden oluşan 2022 tarihli metinlere dayanan Alman haber derlemi kullanılmıştır.

3. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Doküman analizi geniş örnekleme ulaşılabilirliği sağlamaktadır. Bununla birlikte en önemli özelliği incelenen dokümanların nitelikli olmasıdır. Bu da nitel araştırma deseniyle yürütülen çalışmaların geçerliliğini ve güvenirliliğini artırmaktadır (Cardno, Rosales-Anderson ve McDonald, 2017). Araştırmada veri analizi için kullanılan DWDS ve Deutscher Wortschatz derlemi alanında uzman bilim insanları tarafından elektronik metinlere dil bilimsel çözümlemeler ve açıklamalar eklenerek oluşturulan derlemlerdir (Barbarez ve Geyken, 2020; Geyken, 2007; Kupietz, Lungen, Kamocki ve Witt, 2018; Quasthoff ve Richter, 2005; Ruhi, Aksan ve Aksan, 2014). Buda araştırmanın geçerlilik ve güvenirliliğini sağlamaktadır. Ayrıca Tognini-Bonelli (2001) "derlem odaklı bir yaklaşımda, dilbilimcinin taahhüdü, verilerin bir bütün olarak doğruluğuna bağlıdır ve betimlemeler derlem kanıtı açısından kapsamlı olmayı amaçlar. Bu nedenle derlem, önceden var olan teorileri destekleyen bir örnekler biriminden veya zaten iyi tanımlanmış bir sistemin olasılıklı bir uzantısından daha fazlası olarak görülür. Teorik ifadeler, derlem tarafından sağlanan kanıtlarla tamamen tutarlıdır ve doğrudan bunları yansıtır (a.g.e: 84)." diye açıklar. Bu bağlamda derlem dilbilimsel yapılan sıklık ve eş dizim analizleri bu derlemlerden elde edilmiştir.

4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz ve doküman analizinden faydalanılmıştır. Betimsel araştırmada incelenen konunun var olan problem drumunun ortaya konulması, problem, durum veya bir olgunun derinlemesine incelenmesi söz konusudur (Çepni, 2010; Sönmez ve Alacapınar, 2018). Doküman analizinde ise araştırılan konu ile alakalı verilerin ilk ulaşılabilir kaynağı olarak çeşitli türde dokümanların incelenmesi ve analiz edilmesidir (Corbin ve Strauss, 2008; Sak, v.d., 2021). Bu bağlamda Almandada sık kullanılan "in" edatının, DWDS ve Deutscher Wortschatz platformunda analizleri yapılmış ve doğru/yanlış yazımları, kullanım sıklığı, kullanım örnekleri ve yapısı, kullanım alanları incelenmiştir. Betimsel analiz için öncelikle sorularda göz önünde bulundurularak aşamalı olarak analiz sırası belirlenmiştir [Önce hangi derlemde (DWDS derlemi) analiz yapılacağı, hangi sıklık analizi uygulanacağı (mutlak, bağıl frekans ve frekans sınıfı analizi) ve hangi derlemde (Deutscher Wortschatz) eş dizim analizi yapılacağı]. Bu sıra takip edilerek sistematik bir şekilde veriler işlenmiştir. En son ise elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Karşılaştırma (her iki derlemdeki sıklık analizi) yaparak bulgular anlamlandırılarak yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Betimsel analiz üç aşamada gerçekleştirilmiştir: (a) Öncelikle

DWDS gazete derleminde¹ "in" yerel edatının kelime anlamı, yazımı, tanımı, anlamı, eş anlamlıları, örnekler gibi genel özellikleri incelenmiştir. Daha sonra yine aynı derlemde sıklık derecesi ve kelime ilerleyiş eğrisinde kronolojik dağılımı incelenmiştir. (b) Deutscher Wortschatz Alman haber derleminde² sıklık derecesine bakılmıştır. Daha sonra yine bu derlemde eş dizim analizi yapılarak en sık kullanıldığı kelimeler belirlenmiştir. (c) DWDS ve Deutscher Wortschatz derlemindeki sıklık analizi sonuçlarının karşılaştırması yapılmıştır.

BULGULAR

1. "in" Yerel Edatının DWDS Derlemindeki Mutlak ve Bağıl Sıklığı

Çalışmanın bu kısmında "in" yerel edatının DWDS derleminde sıklık analizleri yapılmıştır. Derlem dilbiliminde sıklık analizi denilince metinler içerisinde bulunan kelime adetleri, yani mutlak frekans (absolute Frequenz) ve toplam sayıya oranını gösteren bağıl frekansı (relative Frequenz) ifade eden sayılar anlaşılmalıdır (Bubenhofer, 2018; Lemnitzer ve Zinsmeister, 2015; Scherer, 2006). DWDS derleminde her iki değeri gösteren analizleri yapmak mümkündür. Bununla birlikte öncelikle DWDS derleminde sözlüğe bakılmış, tarihçesi, kelime ilerleyiş eğrisi, kullanım sıklığı, kronolojik dağılımı, anlamı incelenmiştir ve ardından "in" yerel edatının kullanıldığı yerler ile incelenerek örnekler gösterilmiştir.



Şekil 1: DWDS'te "in" kelimesinin sözlük görünümü³

Şekil 1 incelendiği zaman "in" sözcüğü DWDS'te karşımıza iki işlev ile çıkmaktadır: Bunlar ilk olarak edat (-i ve -e halinde), ikinci olarak ise yüklemsi (prädikativ) görevinde sıfat ve "en moda, modaya uygun" anlamlarıdır. Bu kelimenin ikinci işlevi bu çalışmada "in" sözcüğünün edat görevi incelendiği için ele alınmamıştır.

Bedeutungsübersicht

- siehe auch **im, ins**
- I. **räumlich**
 - II. **zeitlich**
 - III. **bezeichnet die Art und Weise**
 - IV. **losgelöst von einer bestimmten Bedeutung**

Bedeutung

- ▼ siehe auch **im, ins**
- I. Grammatik: **räumlich**
 1. **dient der Angabe eines Bereiches, innerhalb dessen etw. vor sich geht, etw., jmd. sich befindet**
Grammatik: mit Dativ
BEISPIELE:
in einer Stadt, **in** der Mongolei, **in** einer schönen Gegend wohnen
im Bett liegen
in der Ecke stehen
... 9 weitere Beispiele

Şekil 2: DWDS'te "in" kelimesinin anlamları

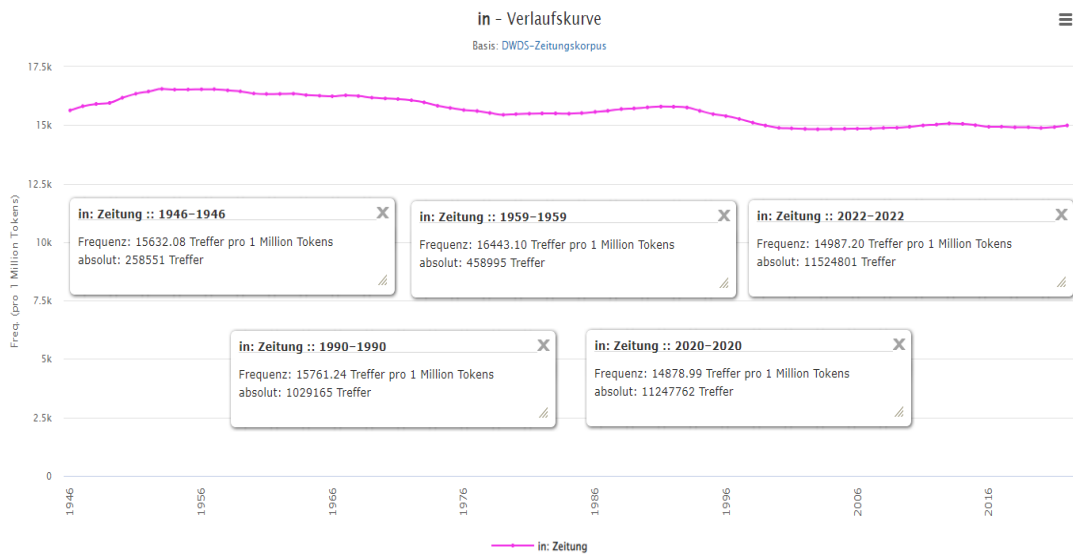
¹ DWDS-Zeitungskorpus (DWDS Gazete Derlemi), ab 1945 (1945'den itibaren), Sätze (Cümleler): 1 560 620 158, Tokens (Örnekçeler): 23 849 757 660. Aktualisierung der Quelldaten (Kaynak verilerin güncellenmesi): 12.08.2023 <https://www.dwds.de/d/korpora/zeitungenxl> (Erişim Tarihi: 15.08.2023)

² Deutsches Nachrichten-Korpus basierend auf Texten von 2022 mit 31.774.802 Sätzen (Almanca haber derlemi, 2022'den itibaren 31.774.802 cümle içeren metinlere dayanmaktadır). https://corpora.unileipzig.de/de/res?corpusId=deu_news_2022&word=in (Erişim Tarihi: 22.06.2023)

³ „in“, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/wb/in#1>>, (22.06.2023)

Burada "in" edatının –e hali (Dativ) ve -i hali (Akkusativ) ile kullanıldığı, telaffuzu, "in" ile sözcük yapımına örnekler⁴, anlamlarına genel bakış (mekânsal, zamansal, tarz/biçim gösteren, belirli bir anlamdan bağımsız) ve bu anlamlarına örnekler gösterilmektedir. Burada görülen örneklerde ise DWDS sözlüğünde "in" edatının nerelerde kullanıldığı kullanıcıya aktarılmaktadır. Örneğin bu edatın mekânsal kullanımında "in" edatının bir şeyin yer aldığı, bir şeyin bulunduğu bir aralığı belirtmek (in einer Stadt, im Bett liegen), hareketin götürdüğü hedefi belirtmek için (in eine Stadt, ins Ausland reisen), mecazi anlamda (in die Zukunft blicken, sie hat ihn ins Verderben geführt, im Gelde schwimmen), fiillerle kullanılan sabit bir edat olarak (in etw. Gut Bescheid wissen, er gab in keinem Punkt nach), sıfatlarla kullanılan sabit bir edat olarak (bewandert, erfahren, geschickt in vielen Dingen sein) ... gibi kullanımları verilmektedir. Zamansal olarak ismin -e halinde belirli bir zaman içerisinde (er geschah im Jahre 1950), belirli bir zamandan/olan olaydan sonraki zamanı belirtmek için, bugünden geleceğe işaret eden zamanı göstermek (in drei Jahren wird er zurückkehren) ... gibi farklı anlamlarda kullanıldığı örnekler verilerek açıklanmıştır.

"In" sözcüğünün DWDS'te genel sözlük görünümü incelendikten sonra bu derlemde üç ana istatistiksel yöntemden biri olan "Kelime İlerleyiş Eğrisi (Wortverlaufskurve)"nde kelimenin analizi yapılmıştır.



Şekil 3: "in" edatının DWDS derleminde kronolojik dağılımı (pMT)⁵

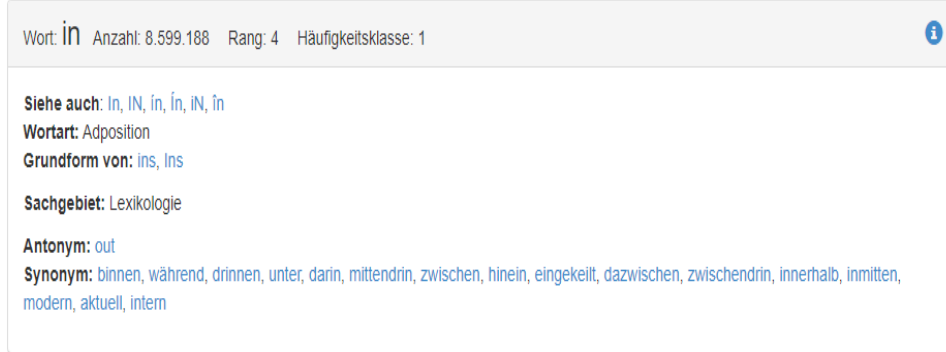
Burada ise yıllara göre kullanım, "in" sözcüğünün değişimi verilmektedir. Kelime İlerleyiş Eğrisi bir kelimenin yıllar içerisindeki değişimini, kullanımının artmasını, azalmasını veya tamamen kullanım dışı kalmasını göstermektedir. Şekil 5 incelendiğinde "in" sözcüğünün 1946 ile 2022 yılları arasındaki dağılımı görülmektedir. "Frequenz" kullanım sıklığından bahsetmektedir ve "absolut" terimi de o kelimenin, işaretin vb. gazetelerde karşımıza çıktığı tam sayıyı göstermektedir. "Token" terimi ise bunun sadece metin değil işaret, imla, kelime vb. olduğunu belirtmektedir. Kelimenin yıllara göre kullanımı bağlı sıklığına göre (yani pMT, bir milyon kelime başına düşen kelime sıklığı) neredeyse aynı oranda sabit kalmış, oldukça sık kullanılan bir kelimedir. Örneğin 1946 yılında bağlı sıklığı 15632.08 oranında iken, 2022 yılında yine neredeyse aynı, 14987.20 orandadır. Yine, 1 milyon kelime başına "in" kelimesi 1953'te sıklık oranı olarak 16549.02'dir ve karşımıza çıkma sıklığı 421836 olarak görülmektedir. 2002 yılında 10387242 kez karşımıza çıkmakta ve bağlı oranı 14837.93'tür. Mutlak sıklığına bakıldığında ise değerlerin oldukça farklı olduğu görülmektedir. 1946 yılında DWDS Gazete Derleminde (DWDS-Zeitungskorpus) 258551 adet "in" kelimesi bulunurken, yine aynı derlemde 2022 yılında 11524801 adet "in" kelimesi bulunmaktadır. DWDS derleminde "in" kelimesi 6 sıklık derecesinde bulunmaktadır ve bu dereceye göre en sık kullanılan kelimeler arasındadır. Bu, zaman içerisinde derlemin kapasitesinin büyümesiyle açıklanabilir.

⁴ Kelimenin ilk kısmı olarak (In-sich-Geschäft, Inanspruchnahme, Inbetriebnahme), son kısmı olarak (Neuerin, darin, hierin), ortada olarak (Guckindieluft, Hansguckindieluft, Kiekindiewelt)

⁵ DWDS-Wortverlaufskurve für "in", erstellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/r/plot/?view=1&corpus=zeitungen&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=1&prune=0&window=3&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1946%3A2022&q1=in>, (22.06.2023)

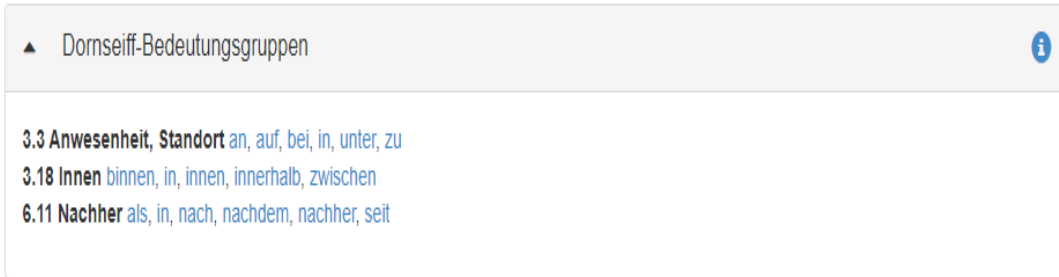
2. "in" Yerel Edatı Deutscher Wortschatz'da Sıklık Derecesi

DWDS derleminde olduğu gibi "Deutscher Wortschatz" derleminde de "in" kelimesi hakkında sözlük bilgisi verilmektedir. Sıklık analizi yapılmadan önce bu derlemdeki sözlük bilgisine bakılmıştır:



Şekil 4: Deutscher Wortschatz'ta "in" kelimesinin sözlük görünümü

Şekil 4'te DWDS'te olduğu gibi Deutscher Wortschatz'ta da in kelimesinin sözlükte geçen farklı yazım şekilleri (In, IN, in, in, in, in), kelime türü (Adposition⁶), konu alanı (sözlük bilim), zıt anlamlı kelime karşılığı (out) ve eş anlamlı kelime karşılıkları (binnen, während, drinnen, unter, darin...) verilmektedir. "Deutscher Wortschatz" derleminde kelime dağarcığı Dornseiff (2020) sözlüğüne göre incelenmiştir. Bu sözlükte konu gruplarına göre Almanca kelime dağarcığı, içerikle ilgili ölçütlere göre 22 ana gruba ve 970 konu grubuna ayrılmıştır. "In" kelimesinin de Dornseiff (2020) sözlüğüne göre ayrılmış anlamsal grupları şu şekildedir:



Şekil 5: Deutscher Wortschatz'ta "in" kelimesinin Dornseiff (2020)'a göre anlam grupları

Bu sözlüğe göre "in" 3.3 mevcudiyet, konum, 3.18 içeride, içerisinde ve 6.11 sonra, sonradan anlamsal gruplarına dâhildir. Deutscher Wortschatz 2022 yılı metinlerini kapsayan Alman Haber Derleminde ise şekil 4 tekrar incelendiğinde toplam 31.774.802 cümlede "in" yerel edatının mutlak sıklığı 8.599.188 adet kelimedir. Kelimenin sıralaması 4⁷ ve kelime sıklığı 1⁸'dir. Bu kelime sıklık derecesine göre "in" yerel edatının çok sık kullanılan bir kelime olduğu anlaşılmaktadır ve çok yaygın kullanılan kelimeler sırasında yer almaktadır.

3. "in" Yerel Edatının Deutscher Wortschatz'da Diğer Kelimelerle Birlikte Kullanılma (Eş Dizimi) Sıklığı

Metin içerisinde bir kelime çoğunlukla başka kelime veya kelime gruplarıyla daha sık bir araya gelir ve kullanılırlar (Akol Göktaş, 2021). Eş dizim, "iki ya da daha çok sayıda dil biriminin genellikle aynı dizimlerde yer alması" (Vardar, 2002: 94) olarak betimlenebilir. Birlikte kullanılan kelimeler yan yana gelince anlamını değiştirebilir, aynı kalabilir veya soyut bir anlam kazanabilirler. Derlem dilbiliminde en çok tercih edilen bu analiz yöntemiyle bu kelime gruplarının birlikte ne kadar sıklıkla kullanıldığı sonuçları

⁶ Adpozisyon terimi belirli bir kelime grubunu kapsayan dil bilgisi terimidir. İlişkili olduğu kelimeden önce (Präposition: in, an, auf, ...), ilişkili olduğu kelimeden sonra (Postposition: zuliebe, zufolge, entgegen...) ya da ilişkili olduğu kelimeleri çevreleyen edat grupları (Zirkumposition: von ... wegen, von ... aus.) için kullanılan üst kavramdır.

⁷ Almancada birçok derlemde en sık kelime "der"dir. Kelime sıklık sırası olarak 1 sırasında bulunur. İkinci en sık kelime "die"dir ve sırası 2'dir. Sıralama bu şekilde ilerlemektedir, çok nadir kelimeler hariç genelde derlemlerde bu sıralama değişmez.

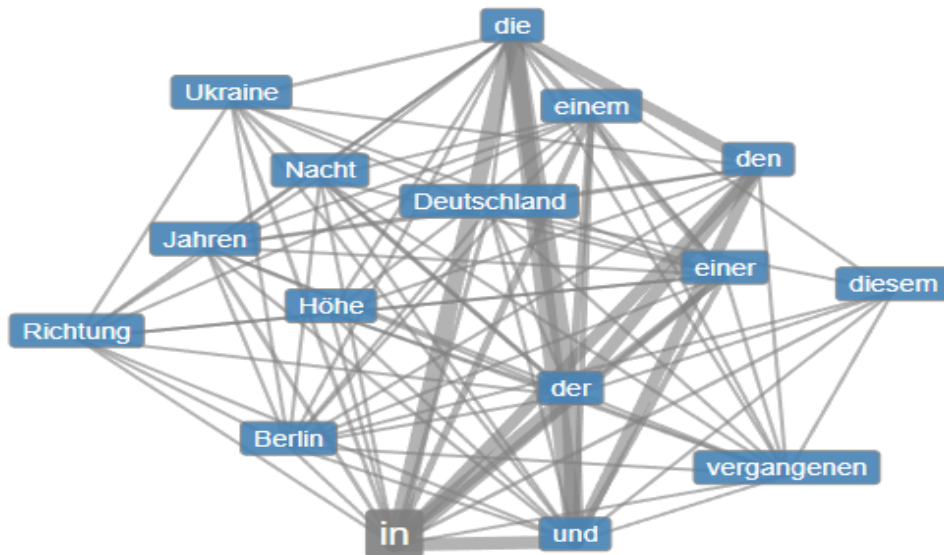
⁸ Bu tür sıklık derecesi bilgisi verildiğinde aynı sınıfta bulunan kelimeler farklı derlemlerde olsa dahi kıyaslama yapılabilir. Derlemlerin büyüklüğü veya küçüklüğüne göre sıklık dereceleri değişmez ve daha doğru bilgi elde edilir. Bunun için, en yaygın kelimenin frekansı, araştırılan kelimenin frekansına bölünür ve bu bölümün iki tabanlı logaritması en yakın tam sayıya yuvarlanır: En yaygın kelimenin frekans sınıfı her zaman 0'dır. Büyük derlemlerde, son derece nadir kelimelerin frekans sınıfları 20'den büyüktür (Akol Göktaş, 2022).

elde edilir. Tahiroğlu (2010) ise bu analiz yöntemi için "dizimsel bölümde yer alan en az iki birimin bir arada anlamlı bir biçimde bulunması" (a.g.e: 188) der. Deutscher Wortschatz'ta Alman haber derleminde eş dizim analizi yapılmıştır, sonuçlar bir tablo içerisinde en sık kullanılan kelime mutlak değerine göre sırasıyla verilmektedir. Bunun dışında eş dizim analizi araştırılan kelimenin en sık sağında ve solunda bulunan kelimelere göre de gösterilmektedir:



Şekil 6: Deutscher Wortschatz'ta "in" yerel edatının eş dizim analizi

Şekil 6 Deutscher Wortschatz Alman Haber Derlemi (2022)'ye göre yapılan eş dizim analizi sonuçlarını göstermektedir. Buna göre "in" yerel edatının en sık aynı dizimde kullanıldığı 10 kelime sırasıyla "der, den, Deutschland, einem, diesem, einer, Richtung, Ukraine, die ve und" kelimeleridir. Bu kelime 926.679 kez "der" kelimesiyle en sık aynı dizimde ortaya çıkmıştır. Bunu sırasıyla 373.001 kez "den", 242.912 kez "Deutschland", 192.276 kez "einem" kelimeleri takip etmektedir. Bu eş dizimler incelendiğinde "in" yerel edatının yer (lokal) ve zaman (temporal) anlamının ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Deutscher Wortschatz'ta kelimelerin birbiriyle ilişkisi ve kullanımı anlamsal harita ile de gösterilmektedir ve anlamsal harita en güçlü ortak oluşumlar gibi istatistiklere çevrimiçi erişimi sağlar. Bu eş dizim grafiği seçilen anahtar kelimenin en anlamlı birliktelikleri için çiftler halinde aralarında anlamlı bir birliktelik ilişkisinin olup olmadığı da inceler, kelimeler arası ilişki birbirine bir çizgi bağlanmasıyla gösterilir ve en kalın olan çizgi en yüksek kullanımı gösterir (Goldhahn, Eckart ve Quasthoff 2012: 760; Quasthoff ve Richter 2005: 35):



Şekil 7: Deutscher Wortschatz'ta "in" Yerel Edatının Eş Dizim Grafiği

Şekil 7'ye bakıldığında "in" yerel edatının "Ukraine, Nacht, Jahren, Deutschland, einem, die, den, einer, Höhe, der, Richtung, Berlin, diesem, und ve vergangen" kelimeleriyle eş dizim oluşturduğu anlaşılmaktadır. En fazla hemen kendinden sonra "die, der, und, den" kelimeleriyle oldukça güçlü bir kullanımda olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Almanca "in" yerel edatının derlem dilbilimsel analizi yapılmıştır. Bu çerçevede DWDS ve Deutscher Wortschatz veri toplama araçlarıyla nicel ve nitel veri analizlerinden faydalanılmıştır. Derlem dilbilimsel analiz yöntemlerinden sıklık analizi ve eş dizim analizi kullanılmıştır. Sıklık analizi sonuçlarına göre "in" yerel edatının sıklık derecesinin her iki derlemde de yüksek olduğu ve sık kullanılan bir kelime olduğu sonucuna ulaşılmıştır: DWDS derleminde "in" kelimesi 6 sıklık derecesinde bulunmaktadır ve bu dereceye en sık kullanılan kelimeler arasındadır. Yine aynı derlemde yapılan kelimenin zaman içerisinde kronolojik dağılımına göre yapılan analizde kelimenin yıllara göre kullanımı bağlı sıklığına göre (yani pMT, bir milyon kelime başına düşen kelime sıklığı) neredeyse aynı oranda sabit kalmış, oldukça sık kullanılan bir kelimedir. Bu derlemin büyüklüğü ve küçüklüğüne bakmaksızın kelimenin sık kullanılan bir kelime olduğu anlamına gelmektedir. Deutscher Wortschatz 2022 yılı metinlerini kapsayan Alman Haber Derlemine göre ise toplam 31.774.802 cümlede "in" yerel edatının mutlak sıklığı 8.599.188 adet kelimedir. Kelimenin sıralaması 4 ve kelime sıklığı 1 olduğu analiz sonucuna ulaşılmıştır. Bundan kelime sıklık derecesine göre "in" yerel edatının yine çok sık kullanılan bir kelime olduğu anlaşılmaktadır ve çok yaygın kullanılan kelimeler sırasında yer almaktadır. İki farklı derlemde yapılan analiz sonucuna göre, derlemlerin büyüklüğü farklılık gösterse de yapılan bağlı sıklık analizine göre "in" kelimesi sık kullanılan bir kelimedir. Sıklık derecelerinin her iki derlemde yüksek olması bakımından analiz sonuçları farklılık göstermemiştir. Deutscher Wortschatz Alman Haber Derlemi (2022)'ye göre yapılan eş dizim analizi sonuçlarına göre "in" yerel edatının en sık aynı dizimde kullanıldığı 10 kelime sırasıyla "der, den, Deutschland, einem, diesem, einer, Richtung, Ukraine, die ve und" kelimeleridir. Bu kelime 926.679 kez "der" kelimesiyle en sık aynı dizimde ortaya çıkmıştır. Bunu sırasıyla 373.001 kez "den", 242.912 kez "Deutschland", 192.276 kez "einem" kelimeleri takip etmektedir. Bu eş dizimler incelendiğinde "in" yerel edatının yer (lokal) ve zaman (temporal) anlamının ön plana çıktığı anlaşılmaktadır.

Bunun dışında "in" edatının sözlük bilgisi de incelenmiştir. Her iki derlemde yapılan incelemeye göre sözlükte geçen farklı yazım şekilleri (In, IN, in, İn, iN, İN) mevcuttur. Almancadaki dilbilgisinde Dativ (-e hali) ve Akkusativ (-i hali) gibi birçok yapıda farklı şekillerde bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu kelime Almancada farklı metinlerin bulunduğu birçok ayrı derlemde bulunmakta, kullanım sıklığı az oranda değişse de metinlerde çok sık geçmektedir. "In" kelimesinin [Dornseiff \(2020\)](#) sözlüğüne göre ayrılmış anlamsal gruplarında ise 3.3 *mevcudiyet, konum*, 3.18 *içeride, içerisinde* ve 6.11 *sonra, sonradan* anlamsal gruplarına dâhildir. "In" sözcüğü DWDS'te iki işlev ile ayrı olarak ele alınmıştır. Bunlar ilk olarak edat (-i ve -e halinde), ikinci olarak ise yüklemsi (prädikativ) görevinde sıfat ve "en moda, modaya uygun" anlamlarıdır. DWDS derlemi toplamda 1900-1999 yıllarında 1.746.453, 2000-2010 yılları arasında ise 183.355 içerisinde farklı yapı ve öğelerle bulunan "in" edatına örnek metinler sunmaktadır. Bu metin örnekleri derslerde yardımcı kaynaklar olarak, öğretmenler için dil bilgilisel çalışma metinleri olarak, öğrencilerin telaffuz çalışmaları ve kelime dağarcıklarını geliştirmeleri için başvuru kaynağı gibi birçok amaçla kullanılabilirler.

Günümüzde akademisyenlerin, eğitimcilerin ve hatta öğrencilerin yabancı dildeki kelime, edat, isim, fiil gibi yapı öğelerini daha derin araştırma içgüdüleri ve ilgileri bulunmaktadır. Derlem dilbilimi, bireylerin kelime, kelime grubu, isim, fiil, edat vb. birçok öğeyi daha derinlemesine ve istatistiksel olarak incelemesine yardımcı olmaktadır. Almancada kelimeleri, kelime eş dizimlerini ve sıklıklarını sayıp sıralama listelerinde düzenlemek, Wilhelm Kaeding ve Helmut Meier gibi isimlere bağlanan 150 yıllık bir geleneğe sahiptir. Böyle bir sıralama listesindeki girdilerin güvenilir bilgisi, çok sınırlı bir kelime dağarcığına sahip öğrencilerin herhangi bir metnin önemli yapı taşlarını tanımasına ve anlamlı grupları metin içerisinde birlikte kullanabilmelerine olanak tanır. Kelimelerin sıralama değerlerini ve sıklık derecelerini bilmek aynı zamanda farklı derlemlerde karşılaştırma yapmaya da olanak sağlar ([Quasthoff ve Richter, 2005: 34](#)). Özellikle sıklık derecesi ve eş dizim bilgisi dil öğrenenler için bir rehber olabilir. Ayrıca dil öğrenenler için kelimelerin dikkat çekici bir şekilde aynı eş dizimde bulunmasına ilişkin istatistikler, bu tür durumlara dikkat çekebilir ve bu durum, derslerde faydalı bir şekilde kullanılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Akol Göktaş, S. (2021, November). "Dort" ve "hier" gösterim kelimelerinin DWDS derleminde sıklık ve eş dizim analizi: Derlem dilbilimsel bir araştırma. In K. Maree, N.J. Ece & T. Fırat (Eds.), *3rd international congress on*

- life, social and health sciences in a changing world proceedings book (pp. 165-173). Papers presented at 3rd International Congress on Life, Social and Health Sciences in a Changing World, Turkey, USA: Iscya Publishing House.
- Akol Göktaş, S. (2022). Alman dilindeki büyük derlemelerin ve güncel derlem dilbilimin tanıtımı. In M., Seyhan-Yücel, H., Köksal, M. T., Öncü, L., Coşan, H. Asutay (Eds.), *Germanistik im digitalen wandel / dijital dönüşümünde germanistik* (pp. 84-99). Edirne: Trakya Üniversitesi Yayınları No: 276.
- Aksan, Y., Özel, S.A., Bektaş, Y., Aksan, M., Demirhan, U.U., Mersinli, Ü. & Yilmazer, H. (2016, Şubat). Türkçe tümceler sonunu belirlemede açık kaynak/ücretsiz yazılımlar ve performans analizleri (pp. 727-734). Paper presented at *Akademik Bilişim'14-XVI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, Mersin Üniversitesi.
- Barbaredi, A. & Geyken, A. (2020). Die webkorpora im DWDS – strategien des korpusaufbaus und nutzungsmöglichkeiten. In K., Marx, H., Lobin & A., Schmidt (Eds.), *Deutsch in sozialen medien. Interaktiv, multimodal, vielfältig* (pp. 345-348). Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache. Berlin: De Gruyter.
- Bayerlein, O., Demme, S., Funk, H. & Kuhn, C. (2007). *Studio D A1*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Bellavia, E. (2007). *Erfahrung, imagination und sprache. Die bedeutung der metaphern der alltagssprache für das fremdsprachenlernen am beispiel der deutschen präpositionen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bryant, D. (2012). *Lokalisierungsdrücke im erst- und zweitspracherwerb: Typologische, ontogenetische und kognitionspsychologische überlegungen zur sprachförderung in DaZ*. Hohengehren: Baltmannsweiler-Schneider Verlag.
- Bubenhof, N. (2009). *Sprachgebrauchsmuster: Korpuslinguistik als methode der diskurs- und kulturanalyse*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Bubenhof, N. (2018). Visualisierungen in der korpuslinguistik: Diagrammatische operationen zur gegenstandskonstitution, -analyse und ergebnispräsentation. In M. Kupietz & T. Schmidt (Eds.), *Korpuslinguistik*. Berlin: De Gruyter.
- Cardno, C., Rosales-Anderson, N., & McDonald, M. (2017). Documentary analysis hui: An emergent bricolage method for culturally responsive qualitative research. *MAI Journal*, 6(2), (pp.143-152). doi:10.20507/MAIJournal.2017.6.2.4
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Çelikkaya, Ş. & Balkaya, Ş. (2020). Bilişsel kuramların yabancı dil Almanca eğitimi ve öğretiminde uygulanabilirliği. In N. Akpınar Dellal, S. Koch & W. Stankowski (Eds.), *Theory and practice in education. Science, experience and knowledge*. London: Lambert Academic Publishing.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*, 5. Baskı. Trabzon: Celepler.
- Dornseiff, F. (2020). *Der deutsche wortschatz nach sachgruppen*. 9. Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter.
- DWDS – Digitales wörterbuch der deutschen sprache: Das wortauskunftssystem zur deutschen sprache in geschichte und gegenwart, (Eds.), *Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften*, <<https://www.dwds.de/>>, Erişim Tarihi: 21.06.2023.
- Ersen-Rasch, M. I. (2009). *Türkische grammatik für anfangler und fortgeschrittene* (4). Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Fandrych, C. & Tallowitz, U. (2000). *Klipp und klar: Übungsgrammatik grundstufe deutsch in 99 schritten*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Geyken, A. (2007). The DWDS corpus: A reference corpus for the German language of the 20th century. In C. Fellbaum (Eds.). *Collocations and idioms: Linguistic, lexicographic, and computational aspects* (pp. 23-41). London: Continuum Press.
- Grießhaber, W. (1999). *Die relationierende prozedur*. Münster u.a.: Waxmann.
- Goldhahn, D., Eckart, T. & Quasthoff, U. (2012, May). Building large monolingual dictionaries at the leipzig corpora collection: From 100 to 200 languages. In N. Calzolari, K. Choukri, T. Declerck, M. U. Doğan, B. Maegaard, J. Mariani, A. Moreno, J. Odijk & S. Piperidis (Eds.), *Proceedings of the eighth international conference on language resources and evaluation (LREC'12)* (pp. 759-764). Luxembourg: European Language Resources Association (ELRA).
- Hays, P. A. (2004). Case study research. In K. de Marrais & S. D. Lapan (Eds.), *Foundation for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp.218-234). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kabatnik, S. (2020). *Leistungen von funktionsverbgefügen im text. Eine korpusbasierte quantitativ-qualitative untersuchung am beispiel des deutschen und polnischen*. Tübingen: Narr.
- Kupietz, M., Lungen, H., Kamocki, P., & Witt, A. (2018). The german reference corpus DeReKo: New developments – new opportunities. In N. Calzolari, K. Choukri, C. Cieri, T. Declerck, S. Goggi, K. Hasida, H. Isahara, B. Maegaard, J. Mariani, H. Mazo, A. Moreno, J. Odijk, S. Piperidis, T. Tokunaga, & Takenobu (Eds.), *Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2018)* (pp. 4353-4360). Miyazaki: European Language Resources Association.

- Krenn, W. & Puchta, H. (2010). *Ideen 1. Deutsch als fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Kristinus, H. (1961). Der anwendungsbereich der deutschen präpositionen in besonderer berücksichtigung ihrer wiedergabe im türkischen. *Ankara Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi [Ankara University Journal of the Faculty of Languages and History-Geography]*, 19(2), 109-127. https://doi.org/10.1501/Dtcfder_0000000642
- Leipzig Corpora Collection: German news corpus based on material from 2022. Leipzig corpora collection. Dataset. https://corpora.uni-leipzig.de?corpusId=deu_news_2022. Erişim Tarihi: 21.06.2023.
- Lemnitzer, L. & Zinsmeister, H. (2015). *Korpuslinguistik: Eine einföhrung*, 3., überarbeitete und erweiterte auflage. Tübingen: Narr.
- Lüdeling, A. & Kytö, M. (Eds.), (2009). *Corpus linguistics. An international handbook*. Vol 1 und 2. (Reihe Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft) Berlin; Mouton de Gruyter.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620614>
- Miller, G. A. & Laird J. & Philip N. (1976). *Language and perception*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niebisch, D., Bovermann, M., Specht, F., Reimann, M. & Penning-Hiemstra, S. (2007). *Schritte international 2*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Oflaz, A. (2020). Die probleme beim gebrauch von präpositionalergänzungen im deutschen und türkischen. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi [The Journal of German Language and Culture Research]*, 2 (3), 1-16. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/alkad/issue/55121/737524>.
- Quasthoff, U. & Richter, M. (2005). *Projekt deutscher wortschatz*. In M. Cardona, F. Jopling, W. Krenn, M. A. Lewis, U. Quasthoff, M. Richter, J. Rüdiger-Harper, G. Stoks & S. Wokusch (Eds.), *Lexikalischer ansatz* (pp.33-35). Babylonia, Die Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen 3-2005. Comano: Fondazione Lingue e Culture.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als fremdsprache: Eine einföhrung*. Tübingen: J.B. Metzler.
- Ruhi, Ş., Aksan, M. & Aksan, Y. (2014). Derlem dilbilim yöntemlerinin etkin olarak araştırmalarda kullanımı: Uygulamalar [The effective use of corpus linguistic methods in linguistic research: Applications] (pp. 264-270). In N. Büyükkantarcioglu, et al. (Eds.), *Proceedings of the 27th National Linguistics Conference*. Ankara: Hacettepe University.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi [Kocaeli University Journal of Education]*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sakarya Maden, S. (2009). Sprachunsicherheitsgründe türkischer deutschstudierenden im gebrauch der präpositionen im deutschen. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi [Trakya University Journal of Social Science]*, 11(2), 41-62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30226/326372>
- Sakarya Maden, S. (2018). Türkçede edat veya ilgeç kavramı ile karşılık bulan Almancada präposition olarak adlandırılan sözcüklerin kullanımı ile ilgili hataların nedenlerine ilişkin bir araştırma. In H.A. Başal, Y. Ulutürk & M. N. K. Öner (Eds.), *Edebiyat, Eğitim, İktisat ve Mühendislik* (pp. 133-158). Ankara: Berikan Yayınevi.
- Scherer, C. (2006). *Korpuslinguistik*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Schmidt, C. (2022). Korpuslinguistik und mündlichkeit. Methodische und technische herausforderungen bei der erstellung eines fachspezifischen korpus zur verständigung über literatur im deutschunterrichtsdiskurs auf der grundlage archivierter transkripte. *Korpora Deutsch als Fremdsprache 2(1)*, 81-94. doi: <https://doi.org/10.48694/kordaf-55>
- Schröder, U., Araújo-Filho, M. A. A. & Barbosa, A. F. (2014). Die metaphorische bedeutungsvielfalt von präpositionen im daf-unterricht an brasilianischen hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(2), 146-170. <https://zif.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/article/id/2315/>
- Selmani, L. & Müsnter, W. (2022). Lokalpräpositionen im L2-erwerb-albanischesprachige daz-lerner in aktion. *Zeitschrift Korpora Deutsch als Fremdsprache*, 2(2), 93-121. <https://doi.org/10.48694/kordaf.3547>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2018). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tahiroğlu, B. T. (2010). Derlem, bilgisayar destekli sözlük bilimi, eş dizimlilik ve otomatik terim çıkarımı. *Türk dili araştırmaları yllığı belleten [Yearbook of Turkic Studies – Belleten]*, 58 (1), 183-197. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/belleten/issue/32740/363427>
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work*. Amsterdam: Philadelphia.
- Toprakçı, E. (2016). Eğitimbilim pedandragoji. içinde *Eğitimbilim Pedandragoji*, 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi
- Toprakçı, E. (2017). Sınıf yönetimi Ankara: Pegem Yayıncılık (3.Baskı)
- Vardar, B. (2002). Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü. İstanbul: Multilingual.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

The Primary School Religious Culture and Moral Knowledge Course Competency Perception Scale

Assist. Prof. Dr. Rukiye Aydoğan
Adnan Menderes University- Türkiye
ORCID: 0000-0002-8967-2684
rukiye.aydogan@adu.edu.tr

Abstract

Value is a comprehensive, multivariate and learnable concept. Moral value is one of them and is learned partly through informal and largely through formal education. The formal side of this learning is realized through planned and programmed lessons. In terms of primary school, the religious culture and moral knowledge course is one of these courses. The aim of this study is to develop a scale to determine primary school students' perception of competence in religious culture and moral knowledge course (RCMC). The population of the study consists of 5th grade students studying in public schools in Efeler, the central district of Aydın Province. In the study, stratified sampling method was used in order to select the sample to represent the universe. An item pool was created by taking the opinions of a total of 5 classroom teachers, 2 RCMC teachers, and 1 Turkish language teacher. The final version of the item pool was given by taking the opinions of 5 experts in the field of educational sciences and 1 Turkish language expert. The draft form consisting of 52 items was applied to 382 students in the 5th grade. Validity and reliability analyzes were made with the obtained data. Exploratory factor analysis was conducted to determine the construct validity of the scale, and confirmatory factor analysis was conducted to verify the structure obtained by this analysis. As a result of the exploratory factor analysis, a structure consisting of 21 items and 5 factors was obtained. With confirmatory factor analysis, it was determined that the fit indices of this five-factor structure were at a good level. As a result of the reliability analysis, it was determined that the Cronbach alpha reliability coefficient was above 0.70 in all sub-dimensions and 0.90 for the total score of the scale. The Primary School Religious Culture and Ethics Course Competency Perception Scale developed within the scope of this study can be used in studies on religious culture and ethics lessons at the 4th and 5th grade levels.

Keywords: Primary school, Religious culture and moral knowledge, Program competencies, Scale development



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 509-525

Research Article

Received: 2023-08-13
Accepted: 2023-10-17

Suggested Citation

Aydoğan, R. (2023). The primary school religious culture and moral knowledge course competency perception scale, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 509-525. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1342628>

Extended Abstract

Problem: Education is the process of making formations and changes in the child's behavior, mind and emotions that care first about himself, then the society he is in, and then the universal (international society) (Toprakçı, 2017). Based on the scope of the definition, it can be said that the emphasis is on academic success, with the feature of education taking the individual into account, while morality is more prominent with its feature that includes the social and universal. It is obvious that giving the content specified in the context of the proverb "the tree bends while it is young", which is almost a law of pedagogy, at an early age will both facilitate the method and ensure permanence. This situation, which shows how important early education is, also applies to the quality of pre-school and primary school education. Because the behaviors, rules and attitudes learned at an early age become a part of the individual's personality formation (Aydoğan & Gündoğdu, 2015). The aim of formal education is to graduate students by equipping them with certain competencies and skills. Gaining the competencies targeted to be acquired in primary school, which is the basic level of education, will help students achieve these goals expected from formal education (Coşkun, 2009). One of the responsibilities of schools, which are formal education institutions, is to give existing values to children who will take part in the future society and create values (Toprakçı, 2021; Varış, 1998). Schools carry out their educational activities through curricula officially provided by the state. Schools have the duty of teaching the values in the curricula, disciplining students in line with certain rules and contributing to the moral development of students (Akbaş, 2008). Therefore, moral development is an integral part of the formal education process.

Studies on moral education aiming at moral development date back to the 1900s. In the 1970s, the work of Kohlberg and his colleagues in moral education laid the groundwork for practices to support moral education in schools. In our country, both theoretical and practical studies on moral education have been conducted since the 1900s. Ultimately, these initiatives, which aim to make individuals aware of their own beliefs, feelings and values and to ensure their moral development, found a place in primary education programs (Akbaş, 2008; Ulusoy & Arslan, 2014). Therefore, it is possible to say that the concepts of moral education, character education and values education are intertwined.

The curriculum in which moral education is primarily included is the religious culture and ethics course (RCME). In this course, where morality and religious education are presented as a whole, it is stated in the curricula that it is aimed to gain the competence to make moral decisions in our education system and to exhibit them in behaviors. In addition, teaching basic concepts related to religion and morality, establishing conceptual foundations related to religion and morality, and making associations between concepts are also clearly targeted in the RCCE curriculum (TTKB, 2018). Religious education, together with moral education, forms the basis of the RCCE course. The institution of religion has existed with human beings and continues with human beings (Kaya, 2001). Religion has maintained its importance in all societies throughout history. Each society transfers its own religious traditions and rituals to future generations under religious education and carries out education and training activities (Zengin, 2013a).

A program is a plan that shows the purpose of any study, the sections it has, the methods used and the process related to the subject (TDK, 2023b). In this respect, a curriculum is a structure that covers all the elements related to the study. In Turkey, the official institution responsible for curricula is the Ministry of National Education and its sub-unit, the Board of Education. The duties and powers of this institution are determined by a regulation (Regulation of the Board of Education, 2012). The Presidency of the Board of Education also determines which courses will be offered at the primary school level. RCM is a compulsory course in the 4th grade of primary school for 2 hours per week. The skills and competencies that students are expected to have are clearly stated and targeted in the curricula of the RCCE course.

Self-efficacy is the beliefs about one's own competencies (Bandura, 1994). Self-efficacy beliefs are the main determinants of both behaviors and behavioral changes. Human behavior is based on people's beliefs about their competence rather than what they are competent to achieve (Kurbanoğlu, 2004). The program outcome indicates the purpose of the education provided and the competencies expected of the graduates of this program. Program outcomes, in other words, program competencies are all the knowledge, skills and competencies that students are expected to acquire from the beginning of the

program until graduation. For example, a student graduating from primary school is expected to have the competencies in the primary school program. In order to be successful at the next stage, secondary school, it is necessary to successfully complete the primary school program. From this point of view, it is important to evaluate the primary school competencies of students who have graduated from primary school. When the domestic literature is examined, there are some scale development studies that measure students' attitudes towards the RCCE course (Zengin, 2013a), their access to the objectives of the RCCE course (Çakmak & Ay, 2016) or RCCE course teacher characteristics (Coşkun, 2012; Doğan & Altaş, 2002; Çekin, 2013; Keskin, 2015; Şimşek, 2018; Zengin, 2013b). However, there is no scale that has been developed to evaluate students' program competencies related to the RCCE course. Therefore, in this study, it was aimed to develop a scale for determining students' perceptions of competence in the RCCE course at the primary school level.

Method: This study is a scale development study. Within the scope of this study, "The Primary School Religious Culture and Moral Knowledge Course Competency Perception Scale" was developed and validity and reliability studies were carried out. In this study, a mixed method was preferred in which qualitative and quantitative data were used together. In the mixed method, exploratory sequential design was used, and quantitative data were supported by collecting qualitative data (Creswell & Plano Clark, 2011). In the qualitative phase of the research, document analysis was conducted. Written materials that provide information about the subject of a research are expressed as documents or documents (Balci, 2006; Sak et al., 2021). In this study, the Religious Culture and Moral Knowledge Course Curriculum was analyzed as a document and the items were written. The quantitative dimension of the study is a screening study. In the screening model, studies are carried out with the whole population or a sample selected from the population, and a judgment is reached with the data obtained (Karasar, 2004).

In this study, it is aimed to measure primary school curriculum competencies. Therefore, the participants are 5th grade students who have completed the primary school level. The universe of the study consists of 5th grade students studying in Aydın Province Efeler district. In the study, the way of choosing a sample to represent the group was chosen. Probabilistic sample selection methods were used order for the data obtained from the sample to represent the population correctly and not to exclude the people in the population systematically. Stratified sampling, which is one of the probability-based sampling methods, was used. The schools included in the sample were divided into 3 groups in terms of their socio-economic status. Schools were defined with a total of 8 expert opinions. Appropriate number of selections were made from each layer. In order for the sample to be representative, attention was paid to ensure that the gender ratios were close to the ratio in the population. The scale form was reproduced in 550 pieces. Since the target audience was in the younger age group, the items were read one by one by the researcher during the application. Incomplete and incorrect forms were not included in the analysis, so the answers of 382 students were evaluated. 178 of the evaluated students are girls and 204 are boys.

In the process of creating scale items, the Religious Culture and Knowledge Course in the Primary School Curriculum, the basic approach of the program, the vision of the program, the general objectives and achievements of the program were taken as basis. The fourth grade, which is the last grade of the primary school level, was chosen as the level. Due to the young age of the target group, the number of items was kept to a minimum. After a detailed examination of the Religious Culture and Ethics Knowledge curriculum; The general objectives of the program, its basic approach, the vision of the program, learning areas and achievements were subjected to content analysis, respectively. Each acquisition was translated into codes, then competency items covering each code were written. At the same time, key skills in the program were coded. More clear statements were prepared based on common codes, and the items revealing the competencies were written by simply expressing them at a level that a fourth-grade primary school student could understand. Items covering religion lesson information, etiquette, universal values and national values are included. While creating the items, the opinions of 5 classroom teachers, 1 Turkish teacher and 1 Religious Culture and Ethics Knowledge teacher were consulted. It was decided that the scale would be a 5-point Likert scale and the opinions of a Turkish language expert were consulted in terms of compliance with Turkish grammar rules. In the whole process, the opinions of the assessment and evaluation expert were acted upon and a pool of 52 items was created at the end.

Findings: First, validity studies were conducted. Scope validity and construct validity are as follows:

1. *Scope validity:* Firstly, the content validity of the created scale and then the construct validity were calculated. The expert opinion required for the content and construct validity of the "The Primary School Religious Culture and Moral Knowledge Course Competency Perception Scale" was obtained by presenting the scale items to the opinions of people who worked in the field of educational sciences. Content validity rates were calculated using the Lawhe technique after receiving expert opinions. After the calculation of the content validity rates, the Content Validity Index (CVI) was calculated. As a result of the calculations, it can be said that the "The Primary School Religious Culture and Moral Knowledge Course Competency Perception Scale" is appropriate in terms of content validity.

2. *Construct validity:* Then, exploratory and confirmatory factor analyses were carried out in order to determine the factor structure of the scale and to determine the suitability of the factor structure.

2.1. *Exploratory factor analysis:* The standard deviations and anti-image coefficients of the items were examined before proceeding with the factor analysis. While the values with a standard deviation of the items close to 1.00 were taken, all items were included in the analysis since the anti-image coefficient below 0.50 could not be determined (Can, 2014). Principal Components Analysis was applied to determine the factor structure. After varimax analysis, those with factor loadings below 0.40 and those with multiple factor loadings with a difference of less than 0.10 were excluded from the scale items (Aksu, Eser, & Güzeler, 2016; Arkan, 2013; Can, 2014). These processes were continued until the appropriate structure was created. While deciding on the number of sub-dimensions, the criteria of at least 1 eigenvalue of each sub-dimension and at least 5% of the additional variance explained were used (Alpar, 2018; Can, 2014). Finally, a structure with 5 factors and 21 items was obtained. 7 of these items were collected in the first factor, 4 in the second, 4 in the third, 3 in the fourth, and 3 in the fifth factor. The factor loads of these 21 items remaining in the scale are between 0.59 and 0.85, explaining 63% of the total variance. Factor analyses are presented in the chart below. The highest score that can be obtained from this scale is 105, and the lowest score is 21. A high score indicates a high level of primary school program proficiency, and a low score indicates a low level of primary school program proficiency.

2.2. *Confirmatory factor analysis:* The confirmatory factor analysis of The Primary School Religious Culture and Moral Knowledge Course Competency Perception Scale was carried out on a sample of 382 students, who were 5th grade students, in which explanatory factor analysis was performed. DFA results show that the scale has a five-dimensional structure ($\chi^2=447.38$, $df=179$, $\chi^2/df=2.50$, $CFI=0.969$, $GFI=0.899$, $AGFI=0.870$, $NNFI=0.964$, $RMSEA=0.063$, $RMR=0.0406$). Path (path diagram) is given in Figure-1. In addition, the T- values for each item are as follows: M1=21.29, M2=21.01, M3=13.92, M4=13.86, M5=16.37, M6=9.35, M7=12.32, M8=17.77, M9=13.78, M10=14.81, M11=14.12, M12=13.37, M13=13.08, M14=11.30, M15=10.112, M16=18.04, M17=11.75, M18=15.66, M19=22.42, M20=19.20, M21=11.93.

Reliability studies: Cronbach Alpha reliability coefficients were calculated for the sub-dimensions of the scale and the total scale. These values were calculated as 0.87 for the first sub-dimension, 0.802 for the second sub-dimension, 0.716 for the third sub-dimension, 0.765 for the fourth sub-dimension, and 0.821 for the fifth sub-dimension. For the total of the scale, the Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated as 0.90.

Suggestions: The lowest score that can be obtained from this scale, which has a five-point Likert structure, is 21 and the highest score is 105. A low score from the scale indicates a low level of primary school program proficiency in Religious Culture and Values, while a high score indicates a high level of primary school curriculum proficiency in Religious Culture and Values.

According to the validity and reliability analyses made in this study, it can be said that The Primary School Religious Culture and Moral Knowledge Course Competency Perception Scale can be used on 4th and 5th grade students and is a measurement tool that will contribute to the field. It is thought that the findings obtained from this study will contribute to the program development studies carried out by the Ministry of National Education Board of Education and Discipline.

İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Yeterlik Algısı Ölçeği

Dr. Öğr. Üyesi Rukiye Aydoğan

Adnan Menderes Üniversitesi- Türkiye

ORCID: 0000-0002-8967-2684

rukiye.aydogan@adu.edu.tr

Özet

Değer kapsamlı, çok değişkenli ve öğrenilebilen niteliğe sahip bir kavramdır. Ahlaki değer bunlardan biridir ve kısmen informal geniş oranda da formal eğitim ile öğrenilir. Söz konusu öğrenmenin formal yanı planlı ve programlı derslerle gerçekleştirilir. İlkokul açısından din kültürü ve ahlak bilgisi dersi bu derslerden biridir. Bu çalışmanın amacı ilkökul öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (DKAB) yeterlik algılarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmesidir. Çalışmanın evrenini Aydın İli merkez ilçesi olan Efeler’de devlet okullarında öğrenim görmekte olan 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada evreni temsil edecek örneklem seçmek amacıyla tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Toplamda 5 sınıf öğretmeninin, 2 DKAB dersi öğretmeninin, 1 Türkçe öğretmenin görüşleri alınarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun son hali eğitim bilimleri alanında 5 uzman ve 1 Türkçe dil uzmanının görüşleri alınarak verilmiştir. 52 maddeden oluşan taslak form 5. sınıfta öğrenimine devam eden 382 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler ile geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi, bu analiz ile elde edilen yapıyı doğrulamak amacıyla da doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 21 madde ve 5 faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile beş faktörlü bu yapının uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik analizi sonucunda ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısının alt boyutların hepsinde 0.70’in üzerinde olduğu, ölçeğin toplam puanı için ise 0.90 olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamında geliştirilen İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Yeterlik Algısı Ölçeği 4. ve 5. sınıflar düzeyinde din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik çalışmalarda kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Din kültürü ve ahlak bilgisi, Program yeterlikleri, Ölçek geliştirme



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 509-525

Araştırma Makalesi

513

Gönderim: 2023-08-13
Kabul: 2023-10-17

Önerilen Atıf

Aydoğan, R. (2023). İlkokul din kültürü ve ahlak bilgisi dersi yeterlik algısı ölçeği, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 509-525. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1342628>

GİRİŞ

Eğitim çocuğun davranışında, zihninde ve duygusunda başta kendisini, sonra içinde bulunduğu toplumu, en sonra evrenseli (uluslararası toplumu) önemseyen oluşum ve değişimleri yapma sürecidir (Toprakçı, 2017). Tanımın kapsamından hareketle, eğitimin bireyseli dikkate alan özelliğiyle ağırlıklı olarak akademik başarıya vurgu yapıldığı bunun yanında toplumsal ve evrenseli dahil eden özelliğiyle de daha çok ahlakın ön plana alındığı söylenebilir. Neredeyse eğitimin bir kanunu niteliği taşıyan “ağaç yaşken eğilir” atasözü bağlamında belirtilen içeriğin erken yaşlarda verilmesinin hem yöntemi kolaylaştıracağı hem de kalıcılığı sağlayacağı aşikardır. Erken yaşlardaki eğitimin ne kadar önemli olduğunu gösteren bu durum okul öncesiyle birlikte ilköğretim eğitiminin niteliği için de söz konusudur. Çünkü küçük yaşlarda öğrenilen davranışlar, kurallar ve tutumlar bireyin kişilik oluşumunun bir parçası haline gelmektedir (Aydoğan ve Gündoğdu, 2015). Örgün eğitim ile amaçlanan, öğrencileri bazı yeterliklerle, becerilerle donatarak mezun etmektir. Eğitimin temel kademesi olan ilköğretimde hedeflenen yeterliklerin öğrencilere kazandırılması, örgün eğitimden beklenen bu hedeflerin de sağlanmasına yardımcı olacaktır (Coşkun, 2009). Örgün eğitim kurumları olan okulların sorumluluklarından biri de gelecek toplumda yer alarak değer oluşturacak çocuklara mevcut değerleri vermektir (Toprakçı, 2021; Varış, 1998). Değerler, toplumu birleştiren bir harç olarak görülmektedir (Aslan, 2019). Okullar eğitim çalışmalarını devlet tarafından resmi olarak sunulan öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Okulların; öğretim programlarında yer alan değerleri öğretme, öğrencileri belirli kurallar doğrultusunda disipline etme ve öğrencilerin ahlaki gelişimine katkıda bulunma görevi bulunmaktadır (Akbaş, 2008). Bu nedenle ahlaki gelişim, örgün eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır.

Ahlaki gelişiminin amaçlandığı ahlak eğitimi konusundaki çalışmalar ise 1900’lü yıllara dayanmaktadır. 1970’lerde ahlak eğitiminde Kohlberg ve arkadaşlarının çalışmaları okullarda ahlak eğitimi desteklemeye yönelik uygulamalar için zemin oluşturmuştur. Ülkemizde 1900’lü yıllardan itibaren ahlak eğitimi üzerine hem kuramsal hem uygulamalı çalışmalar yapılmıştır. En nihayetinde ise bireyin kendi inanç, duygu ve değerlerinin farkında olmasını ve ahlaki gelişimlerini sağlamayı amaçlayan bu girişimler ilköğretim programlarında yer bulmuştur (Akbaş, 2008; Ulusoy ve Arslan, 2014). Dolayısıyla ahlak eğitimi, karakter eğitimi, değerler eğitimi kavramlarının iç içe geçmiş olduğunu söylemek mümkündür. Ahlak eğitimine ilişkin konular zaman zaman Milli Eğitim Şuralarında da ele alınmıştır. Ahlak, değer ve karakter eğitimi ilk kez 1939 yılındaki birinci Milli Eğitim Şurasında ele alınırken, ikinci şurada ahlak eğitiminin geliştirilmesi ile ilgili komisyon kurulmuştur. Son yıllardaki şuralarda ise ahlak ve karakter eğitimi ile ilgili kararlar değerler eğitimi altında ele alınmaya başlanmıştır (Keskin ve Yazar, 2018). Ahlak eğitiminin öncelikli olarak yer aldığı öğretim programı ise din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) dersidir. Ahlak ve din eğitiminin bir bütün olarak sunulduğu bu derste öğretim programlarında da eğitim sistemimizde ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarda da sergileme yeterliğinin kazandırılmasının amaçlandığı ifade edilmektedir. Ayrıca din ve ahlakla ilgili temel kavramların öğretimi, din ve ahlakla ilgili kavramsal temellerin oluşturulması ve kavramlar arası ilişkilendirmelerin yapılması yine DKAB ders programında açıkça hedeflenmektedir (TTKB, 2018). Din eğitimi, ahlak eğitimi ile birlikte DKAB dersinin temelini oluşturmaktadır. Din kurumu insanla birlikte var olmuştur ve yine insanla birlikte devam etmektedir (Kaya, 2001). Din, tarih boyunca tüm toplumlarda önemini korumuştur. Her toplum din eğitimi altında kendi dini geleneklerini ve ritüellerini gelecek kuşaklara aktarmakta ve eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirmektedir (Zengin, 2013a). Ülkemizde din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (DKAB) 1982 anayasası ile zorunlu hale getirilmiştir. Zaman içinde ders programlarında gelişmeler kaydedilmiştir. 2005 yılından sonra program geliştirme süreçleri çerçevesinde daha sistematik DKAB programları hazırlanmıştır (Kaymakcan, 2009).

Program herhangi bir çalışmanın amacını, hangi bölümlere sahip olduğunu, kullanılan yöntemleri ve konuya ilişkin süreci gösteren bir plandır (TDK, 2023a). Bu açıdan program, çalışmaya ilişkin bütün öğeleri kapsayan bir yapıdadır. Ülkemizde eğitim programlarından sorumlu resmi kurum Millî Eğitim Bakanlığı ve onun alt birimi olan Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’dır. Bu kurumun görev ve yetkileri ise yönetmelik ile belirlenmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği, 2012). İlkokul kademesinde hangi dersin bulunacağı da Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenmektedir. DKAB dersi ilköğretim 4. sınıfta haftalık 2 saat olmak üzere zorunlu ders olarak yer almaktadır. DKAB dersi öğretim programlarında öğrencilerin sahip olması arzu edilen beceriler ve yeterlikler açıkça ifade edilmekte ve hedeflenmektedir.

Zaman zaman Osmanlıca karşılığı "kifayet" olarak da karşımıza çıkan yeterlik sözcüğü, "yeterlilik" şeklinde de kullanılabilmektedir. Türk Dil Kurumu'nun yeterli olma durumu olarak tanımladığı yeterlik, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgidir. Aynı zamanda yeterlik bir görevi yerine getirme gücüdür (TDK, 2023b). Yeterlik anlamını barındıran başka bir kavram "özyeterlik" dir. Özyeterlik kişinin kendi yeterlikleri hakkında olan inançlarıdır (Bandura, 1994). Özyeterlik inançları hem davranışların hem de davranış değişikliklerinin ana belirleyicisidir. İnsan davranışları kişilerin neyi başarmak için yetkin olmalarından çok yetkinliklerine ilişkin inançlarına dayanmaktadır (Kurbanoglu, 2004). Program çıktısı ise verilen eğitimin amacını, bu programı bitirenlerde olması beklenen yeterlikleri işaret etmektedir. Program çıktısı diğer bir ifade ile program yeterlikleri öğrencinin programa başlamasından mezuniyetine kadar elde etmesi beklenen bilgi, beceri ve yetkinliklerin tümüdür. Örneğin ilkokuldan mezun olan bir öğrencinin ilkokul programında yer alan yeterliklere sahip olması beklenir. Bir sonraki aşama olan ortaokul kademesinde başarılı olabilmek için ilkokul programını başarı ile tamamlamak gerekmektedir. Bu açıdan ele alındığında ilkokuldan mezun olmuş öğrencilerin ilkokul yeterliklerinin değerlendirilmesi önemlidir. Yurt içi alan yazın incelendiğinde öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarını (Zengin, 2013a), DKAB dersi amaçlarına erişimlerini (Çakmak ve Ay, 2016) ya da DKAB dersi öğretmen özelliklerini ölçen (Coşkun, 2012; Doğan ve Altaş, 2002; Çekin, 2013; Keskin, 2015; Şimşek, 2018; Zengin, 2013b) bazı ölçek geliştirme çalışmaları bulunmaktadır. Fakat öğrencilerin DKAB dersine ilişkin program yeterliklerini değerlendirmek üzerine geliştirilmiş olan bir ölçek ile karşılaşılmamıştır. Bu nedenle, yapılan bu çalışmada ilkokul kademesinde öğrencilerin DKAB dersi yeterlik algılarını tespit etmeye yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu çalışma kapsamında "İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Yeterlik Algısı Ölçeği" geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmada nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntemde keşfedici ardışık desen kullanılmış, nitel veriler toplanarak nicel veriler desteklenmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Araştırmanın nitel basamağında doküman incelemesi yapılmıştır. Bir araştırmanın konusu hakkında bilgi sağlayan yazılı materyaller doküman ya da belge olarak ifade edilmektedir (Balci, 2006; Sak ve ark., 2021). Bu çalışmada doküman olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı analiz edilmiş ve maddelerin yazılması sağlanmıştır. Çalışmanın nicel boyutu ise tarama çalışmasıdır. Tarama modelinde evrenin tümüne ya da evrenden seçilen bir örneklem ile çalışmalar yapılmaktadır ve elde edilen veriler ile bir yargıya ulaşılmaktadır (Karasar, 2004).

2. Araştırma Grubu

Bu çalışmada ilkokul program yeterliklerini ölçmek amaçlanmaktadır. Bu nedenle araştırma ilkokul kademesini bitirmiş olan 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Aydın İli Efeler ilçesinde devlet okullarında öğrenim görmekte olan 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evreni 2257 (%51,55) erkek, 2121 (%48,5) kız olmak üzere toplam 4378 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistik biriminden alınmıştır. Evreni temsil edecek örneklem seçilerek çalışma gerçekleştirilmiştir. Örneklemden alınan verilerin evreni doğru temsil edebilmesi için olasılığa dayalı örneklem seçimi yöntemlerinden faydalanılmıştır. Olasılığa dayalı örneklem seçme yöntemlerinden biri olan tabakalı (katmanlı) örneklem seçimi yapılmıştır. Evrende yer alan okullar, Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde proje koordinatörü olarak görev alan ve 10 yıldır Aydın'da çalışan toplam 8 uzmanın görüşü ile sosyo ekonomik statüleri açısından 3 gruba ayrılmıştır. Bu sınıflamaya göre evrende yer alan 4378 öğrencinin 1093'ü (%24,9), alt sosyo ekonomik statüdeki ortaokullarda, 1996'sı (%45,6) orta sosyoekonomik statüdeki ortaokullarda, 1289'u (%29,5) ise üst sosyo ekonomik statüdeki ortaokullarda öğrenim görmektedir. Örneklemen evreni sağlıklı temsil edebilmesi için sosyoekonomik statü ve cinsiyet oranlarının evrendeki orana yakın olmasına dikkat edilmiştir. Sekaran (2003) 0,95 güvenirlik ve 0,05 örneklem hatası ile 4000 kişilik evren için 351, 4500 kişilik evren için 354 kişilik örneklem yeterli olduğunu bildirmiştir. Ayrıca Comrey ve Lee (2013) örneklem sayısı için 200 kişiyi orta, 300 kişiyi iyi, 500 kişiyi çok iyi, 1000 ve üzeri kişiyi mükemmel olarak nitelendirmiştir. Bu iki kriterin yanı sıra ölçekteki madde sayısının en az 5 katı kadar örneklem büyüklüğünün olması gerektiği de sıkça kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015; Tavşancıl, 2006). Bütün bunlar

dikkate alınarak minimum 500 kişiye ulaşılması hedeflenmiştir. Ölçek formu toplamda 550 öğrenciye dağıtılmıştır. Eksik ve yanlış olan formlar analize alınmamış böylelikle 382 öğrencinin yanıtları değerlendirilmiştir. Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin 178'i (%46,60) kız, 204'ü (%53,40) ise erkektir; 91'i (%23,8) alt sosyo ekonomik statü, 180'i (%47,1) orta sosyo ekonomik statü, 111'i (%29,1) üst sosyo ekonomik statüde yer alan okullarda öğrenim görmektedir.

3. Ölçek Maddelerinin Oluşturulması

Ölçek maddelerinin oluşturulması aşamasında ilkököl programında yer alan 4. sınıf DKAB öğretim programı, programın temel yaklaşımı, programın vizyonu, programda yer alan genel amaçlar ve kazanımlar esas alınmıştır.

Bu çalışmada, geliştirilen ölçeğin ilkökoldan mezun bir öğrencinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi yeterliklerini değerlendirecek şekilde hazırlanması amaçlanmıştır. İlkokul eğitiminin son sınıf düzeyi olan 4. sınıflar düzey olarak belirlenmiştir. Bu nedenle ilkököl programı ve ilkököl 4. sınıf öğrenci gelişim özellikleri dikkate alınmıştır. Geliştirilen bu ölçek 4. sınıfa devam eden öğrenciler ile bu programı henüz tamamlamış olan 5. sınıf öğrencilerinde uygulanabilecektir. Hedef kitleyi oluşturan grubun yaşça küçük olmasından dolayı madde sayısının çok fazla olmamasına özen gösterilmiştir. Yine öğrencilerin dikkatinin dağılmaması için uygulama süresinin uygun olması konusunda duyarlı davranılmıştır. Bu süreçte eş zamanlı olarak ilkököl öğrencilerinin gelişimsel özellikleri tanımlanmış ve kapsam yeterliğine dikkat edilmiştir. Literatür taramasının tamamlanmasının ardından yeterlikler sıralanmıştır.

Ölçek maddelerinin oluşturulmasında 30.12.2010 karar tarihli İlköğretim DKAB Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı esas alınmıştır. DKAB dersinde dinin temel bilgi kaynakları dikkate alınmaktadır ve İslam'ın kök değerleri çerçevesini kapsamaktadır. Mezhepler üstü anlayış olarak ifade edilen bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu program ile öğrencilerin din ve ahlak hakkında sağlıklı bilgi sahibi olmaları ve temel becerileri geliştirmeleri beklenmektedir. Böylelikle Milli Eğitimin genel amaçlarının gerçekleşmesine yönelik katkıda bulunulması amaçlanmaktadır. Bu program ile öğrencilerin din ve ahlak hakkında objektif bilgi sahibi olmaları, yine bu program aracılığı ile hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazanarak birlikte yaşama bilincine varmaları hedeflenmektedir (TTKB, 2017).

DKAB Dersi Öğretim Programı detaylı incelendikten sonra; programın genel amacı, temel yaklaşımları, programın vizyonu, öğrenme alanları ve programda yer alan kazanımlar içerik analizine tabi tutulmuştur. Her kazanım kodlara çevrilmiş daha sonra, her kodu kapsayan yeterlik maddeleri yazılmıştır. Aynı zamanda programda yer alan anahtar beceri ifadeleri kodlanmıştır. Benzer kodlardan hareketle daha açık anlatımlar hazırlanmış ve dördüncü sınıf bir ilkököl öğrencisinin anlayabileceği düzeyde basitçe ifade edilerek yeterlikleri ortaya koyan maddeler yazılmıştır. Din dersi bilgileri, görgü kuralları, evrensel değerler ve milli değerleri kapsayan maddelere yer verilmiştir. Maddeler oluşturulurken 5 sınıf öğretmeni 1 Türkçe öğretmeni ve 1 DKAB dersi öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Bu süreci yansıtan bir örnek madde Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. İlkokul DKAB öğretim programı kazanımlarının yeterlik kodları hazırlanma örneği

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ 4. SINIF ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLARI		
4.5. DİN VE TEMİZLİK		
4.5.2. Temiz ve düzenli olmaya özen gösterir		
Kodlar	Madde No	Örnek Ölçek Maddesi
Temizlik	D27	Temiz olmaya dikkat ederim

ANAHTAR YETERLİK (KODLAR)	ÖLÇEKTE KAPSANDIĞI MADDE
Temizlik	D27

Maddelerin yazılmasında istenilen ve istenilmeyen durumlara yönelik ifadeler yer verilmiş ve şimdiki zamanı içeren eylem ifadeleri kullanılmıştır. Geçmişe yönelik ifadeler kullanılmamasına özen gösterilmiştir. Hedef kitlenin yaş özellikleri dikkate alınarak açık ve sade bir dil kullanılmıştır. Ölçeğin 5'li likert yapıda hazırlanması uzmanlar eşliğinde uygun görülmüş ve gramer açısından dil uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Süreçte bir ölçme değerlendirme uzmanına da başvurulmuş, onun görüşleri ile hareket edilmiş ve 52 maddelik bir havuz oluşturulmuştur.

4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması 2017 yılı mayıs ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Her bir sınıfa 2 ders saati içinde uygulama tamamlanmıştır. Örneklemin yaş grubunun küçük olmasından dolayı 52 maddelik bu araç uygulanırken yorgunluk, dikkatsizlik, sıkılma ve cevap vermeme yaşanmaması için 7 kişilik yardımcı araştırmacı grubu oluşturulmuş ve öğrencilere maddeler uygulama sırasında tek tek okunmuştur.

5. Verilerin Analizi

Veriler SPSS 23, MS Excel 2007 ve LISREL programları ile analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken kapsam geçerliği hesaplanmış; Kapsam geçerlik oranı ve kapsam geçerlik indeksleri hesaplanırken Lawshe tekniğinden yararlanılmıştır (Lawshe, 1975). Yapı geçerliliğinin değerlendirilmesi için de açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde anti imaj katsayıları incelenmiş ve temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde faktör çıkarma yöntemlerinden en sık kullanılanı temel bileşenler analizidir. Temel bileşenler analizinin amacı bir ölçme aracındaki değişken sayısını azaltmak, aynı özelliği ölçen çok sayıdaki maddelerin sayısını düşürmek, değişkenleri daha az sayıda bileşen altında toplamaktır (Can, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2014). Bu sebeple faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi tercih edilmiştir. Hem eğik hem dik döndürme yöntemleri çoğunlukla benzer sonuçlar verdiği için, yorumlamada kolaylık sağladığı için dik döndürme yöntemleri daha çok tercih edilmektedir. Dik döndürme yöntemlerinden en çok kullanılanı ise varimaxtır (Büyükoztürk, 2002). Bu çalışmada varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Her bir faktörün yükü 0.40'ın altında olmaması ve birden çok faktörde yüklü olan maddelerin faktör yükleri karşılaştırıldığında farkın 0.10'ın altında olmaması kriterleri esas alınarak bazı maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Arıkan, 2013; Can, 2014; Aksu, Eser ve Güzeller, 2016). Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve uyum indeksleri incelenmiştir. Güvenirliği değerlendirmek için Cronbach Alfa katsayısı, madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmış ve madde analizi yapılmıştır. Madde analizinde madde ayırt ediciliğini değerlendirmek için ölçek toplam puanına göre yüksekten düşüğe sıralama yapılmış, alt ve üst %27'lik gruplar belirlenmiştir. Bu grupların ölçek toplam puanından aldıkları puanlar ve her bir maddeden aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiştir. Oluşturulan 52 maddelik havuz, taslak halinde öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim bilimleri anabilim dalı öğretim üyeleri, DKAB dersi öğretmeni ile Türkçe öğretmenleri incelemiştir. Kapsam geçerlik çalışmasından sonra faktör yapısını belirlemek ve oluşturulan faktör yapı durumunun ne kadar uygun olduğunu tespit etmek için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Son olarak ise madde analizleri ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Sırasıyla bu aşamalar açıklanmıştır.

BULGULAR

1. Geçerlik Çalışmaları

Oluşturulan ölçeğin kapsam geçerliği ve ardından yapı geçerliği hesaplanmıştır.

1.1. Kapsam Geçerliği: İlkokul DKAB dersi yeterlik algısı ölçeği'nin kapsam ve yapı geçerliği için gerekli olan uzman kanısı, ölçek maddelerinin eğitim bilimleri alanında çalışmış kişilerin görüşlerine sunulması ile elde edilmiştir. Uzman görüşlerinin alınmasından sonra kapsam geçerliği oranları Lawhe tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. Lawshe (1975) tarafından hazırlanan bu teknikte minimum 5, maksimum ise 40 uzman görüşü alınabilmektedir. Kapsam geçerlik oranı (KGO), madde havuzunda yer alan herhangi bir madde ile ilgili "gerekli" görüşü ortaya koyan uzman sayısının, o madde ile ilgili görüşü alınan toplam uzman sayısının yarısına oranladıktan sonra 1 eksiği alınması ile hesaplanmaktadır (Yurdugül, 2005). Bu formülde NG, maddeye gereklidir fikrinde olan uzman sayısını gösterirken N ise madde için herhangi bir fikir bildiren toplam uzman sayısını ifade etmektedir.

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

KGO hesaplandığında elde edilen değer 0 ya da negatif ise o madde ilk aşamada elenmektedir. KGO değeri pozitif olanlar için ise anlamlılık test edilmektedir. Kapsam geçerlik hesaplamaları için önceki çalışmalarda birikimli normal dağılımlardan faydalanılırken daha sonra hesaplamaların

kolaylaştırılması için Vneziano ve Hooper (1997) tarafından bu değerler $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde tablolastırılmıştır. Bu tabloda uzman sayısı esas alınarak elde edilen asgari değer maddenin istatistiki olarak anlamlılığını göstermektedir (akt. Yurdugül, 2005). Tablo 2’de kapsam geçerlik oranları için $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyi için en asgari değerler sunulmuştur.

Tablo 2. $\alpha=0,05$ Anlamlılık düzeyinde KGO’ları için minimum değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

Kaynak: (Yurdugül, 2005)

İlkokul DKAB Dersi Yeterlik Algısı Ölçeği ile ilgili 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu çalışmada kullanılan ölçeğin ifade edilen yöntemlerle hesaplanan kapsam geçerlik oranları ise Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. İlkokul DKAB dersi yeterlik algısı ölçeği’nin uzman görüşlerinde elde edilen kapsam geçerlik oranları

Madde No	KG O	Madde No	KG O	Madde No	KG O	Madde No	KG O	Madde No	KG O	Madde No	KG O
D1	1.00	D10	1.00	D19	1.00	D28	1.00	D37	1.00	D46	1.00
D2	1.00	D11	1.00	D20	1.00	D29	1.00	D38	1.00	D47	1.00
D3	1.00	D12	1.00	D21	1.00	D30	1.00	D39	1.00	D48	1.00
D4	1.00	D13	1.00	D22	1.00	D31	1.00	D40	1.00	D49	1.00
D5	1.00	D14	1.00	D23	1.00	D32	1.00	D41	1.00	D50	1.00
D6	1.00	D15	1.00	D24	1.00	D33	1.00	D42	1.00	D51	1.00
D7	1.00	D16	1.00	D25	1.00	D34	1.00	D43	1.00	D52	1.00
D8	1.00	D17	1.00	D26	1.00	D35	1.00	D44	1.00		
D9	1.00	D18	1.00	D27	1.00	D36	1.00	D45	1.00		

518

Kapsam geçerlik oranlarının hesaplanmasının ardından Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) hesaplaması yapılmıştır. KGİ, $\alpha= 0,05$ düzeyinde anlamlı olan ve kesin forma girecek maddelerin toplam kapsam geçerlik oranları ortalaması üzerinden hesaplanmaktadır. Şayet ölçülmek istenilen özellik birden çok boyuta sahip ise alt boyutlarda da her maddenin hesaplaması yapılmaktadır (Yurdugül, 2005). Bu yöntem ile hesaplamalar yapılmış ve taslak ölçek formunun kapsam geçerlik indeksi Tablo 4’de gösterilmiştir.

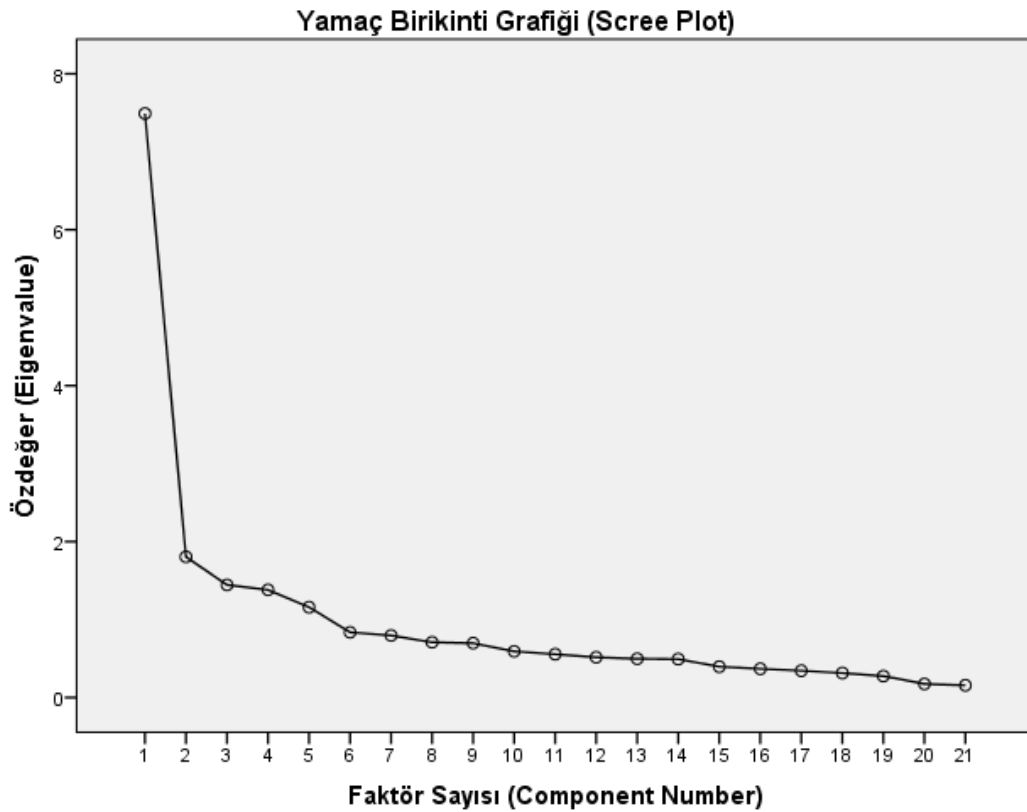
Tablo 4. İlkokul kişisel gelişim yeterlilikleri ölçeğine ilişkin kapsam geçerliği indeksi

Madde Sayısı	Uzman Sayısı	KGİ
52	5	1.00

Tablo 4 incelendiğinde İlkokul DKAB dersi yeterlik algısı ölçeği’nin kapsam geçerliği yönünden uygun olduğu söylenebilmektedir. Alan uzmanlarının görüşlerine göre ifadelerde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin “İletişim kurarken güzel söz kullanırım.” ifadesi yerine “İletişim kurarken güzel sözler söylerim.” ifadesi kullanılmıştır. Bu düzenlemelerin ardından ölçek formuna yeni şekli verilerek geçerlik ve güvenirlik hesapları amacıyla ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 52 madde ile ön deneme için hazır olan taslak form, katılımcıların ayrı işaretleme yapabileceği şekilde düzenlenmiştir. Beşli likert tipinde hazırlanan bu formda öğrencilerin yeterlik düzeylerini gösteren “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum” seçenekleri sunulmuştur. Ölçek belirtilen şekliyle 382 katılımcıya uygulanmıştır.

1.2. Yapı Geçerliliği: Ölçeğin faktör yapısını belirlemek ve faktör yapısının da uygunluğunu belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir.

1.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi: Faktör analizine geçmeden madde standart sapmaları ve anti-imaj katsayıları incelenmiştir. Madde standart sapması değerlerinde 1.00'a yaklaşık olanlar alınmıştır. Ayrıca anti-imaj katsayısına bakıldığında 0.50'den düşük veri tespit edilemediği için tüm maddeler analize dahil edilmiştir (Can, 2014). KMO test sonucu 0.888, Bartlett testi p değeri <0.001 olarak bulunmuştur. Faktör yapısını oluşturmak amacıyla Temel Bileşenler Analizi uygulanmıştır. Varimaks çözümlemesi ardından 0.40'dan düşük değerlerde faktör yükü olanlar ve birden çok faktörde yüklenen maddeler bu yükler arasındaki fark 0.10'dan az olanlar ölçek maddelerinden atılmıştır (Aksu, Eser ve Güzeler, 2016; Arkan, 2013; Can, 2014). Bu işlemlere belirlenen kriterler sağlanana kadar devam edilmiştir. Alt boyut sayısına karar verirken her bir alt boyutun özdeğerinin en az 1 ve açıkladığı varyansın en az %5 olması kriterleri kullanılmıştır (Alpar, 2018; Can, 2014). Ayrıca yamaç birikinti grafiği de incelenmiştir. Yamaç birikinti grafiğinde çizginin yataylaştığı noktaya kadar olan aralıklar faktör sayısına işaret etmektedir (Aksu ve ark., 2016; Alpar, 2018; Can, 2014; Çokluk ve ark., 2014; Tabachnick ve Fidell, 2015). Şekil 1'de yamaç birikinti grafiği sunulmuştur.



Şekil-1: Faktörlerin öz değerlerine dayalı yamaç birikinti grafiği

Bu kriterlere göre AFA'da 31 madde elenmiş, ölçeğin nihai formunda 5 faktörlü ve 21 maddeli bir yapı elde edilmiştir. Kalan maddelerden 7 tanesi birinci, 4 tanesi ikinci, 4 tanesi üçüncü, 3 tanesi dördüncü, 3 tanesi de beşinci faktörde toplanmıştır. Ölçekte toplam 21 madde kalmıştır. Bu maddelerin faktör yükleri 0,59 ile 0,85 aralığında değişmiştir. Toplam varyansın ise %63'ü açıklanmaktadır. Faktör analizleri aşağıda yer alan çizelgede sunulmuştur. Bir öğrencinin bu ölçek uygulandığında alabileceği en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Alınan yüksek puan yüksek düzeyde ilköğretim program yeterliğini, düşük puan ise düşük düzeyde ilköğretim program yeterliğine işaret etmektedir. Tablo 5'da açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen veriler sunulmuştur.

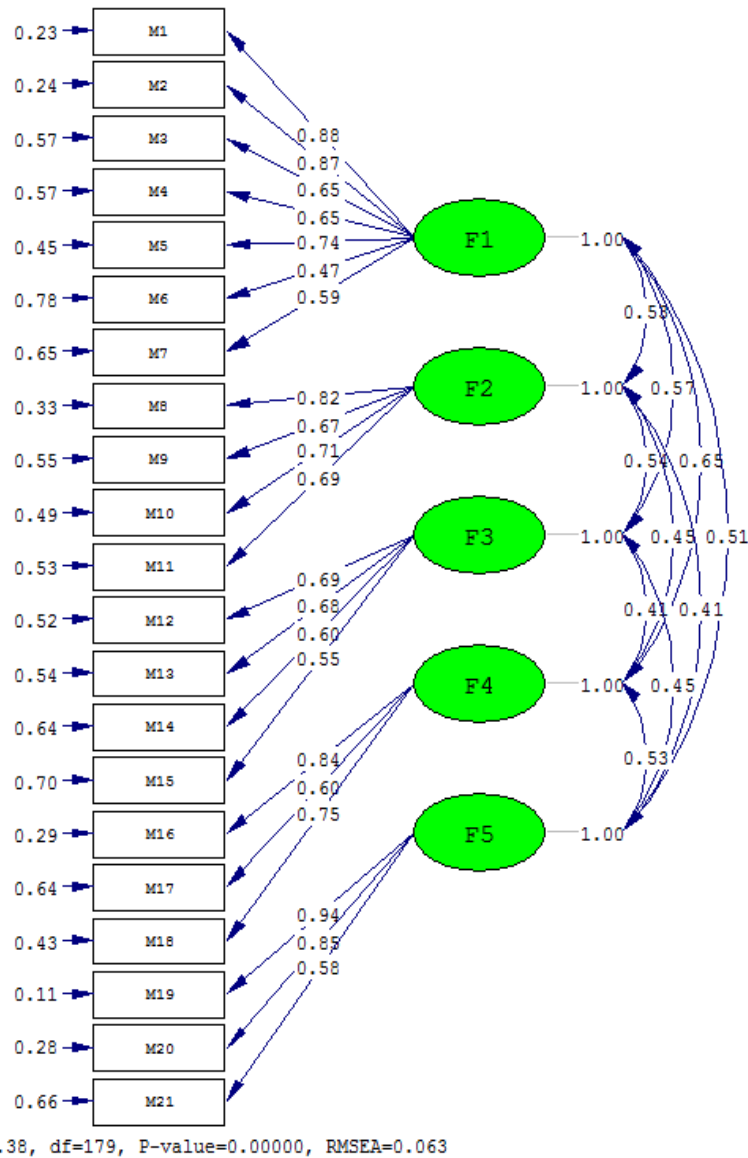
Tablo 5. İlkokul DKAB dersi yeterlik algısı ölçeği'nden elde edilen açımlayıcı faktör analizi değerleri

Madde No	Yeni Madde No	Yönü	Faktör Yükleri (Varimax Rotasyonu)					Ortak Varyans	Ort.	Stand. Sapma	Düzeltilmiş Madde Alt Ölçek Toplam Korelasyonu
			1	2	3	4	5				
44	1	+	0,731					0,70	4,17	1,12	0,77
43	2	+	0,725					0,70	4,12	1,09	0,77
41	3	+	0,706					0,59	4,43	0,89	0,65
42	4	+	0,683					0,60	4,23	1,04	0,63
45	5	+	0,662					0,59	4,15	1,14	0,68
15	6	+	0,624					0,45	4,71	0,67	0,47
34	7	+	0,620					0,51	4,37	0,92	0,57
29	8	+		0,810				0,75	4,65	0,67	0,70
27	9	+		0,770				0,65	4,84	0,44	0,60
30	10	+		0,736				0,64	4,69	0,60	0,62
39	11	+		0,663				0,59	4,55	0,72	0,59
07	12	+			0,796			0,67	4,79	0,54	0,58
06	13	+			0,723			0,59	4,65	0,67	0,54
21	14	+			0,620			0,49	4,74	0,58	0,46
14	15				0,599			0,44	4,65	0,62	0,43
33	16	+				0,830		0,78	3,57	1,26	0,71
32	17	+				0,730		0,58	4,31	1,13	0,50
31	18	+				0,674		0,61	3,82	1,23	0,58
25	19	+					0,857	0,86	4,25	1,06	0,81
23	20	+					0,804	0,79	4,33	0,99	0,73
24	21	+					0,691	0,59	4,67	0,74	0,52
Öz Değer			7,491	1,805	1,444	1,381	1,158	Açıklanan Toplam Varyans:			
							%63,237				
Açıklanan Varyans			18,055	12,347	11,231	10,999	10,604	Toplam Madde Sayısı: 21			
Madde Sayısı			7	4	4	3	3	Ölçekten Alınabilecek Toplam Puanlar:			
Minimum ve Maksimum Puanları			Min.=7 Mak.= 35	Min.= 4 Mak.= 20	Min.= 4 Mak.= 20	Min.= 3 Mak.= 15	Min.= 3 Mak.= 15	Min= 21 Mak.= 105			

Tablo 6. İlkokul DKAB dersi yeterlik algısı ölçeği'nin alt boyutları ve kapsadığı maddeler

No	Yeni Madde No	Madde	Alt Boyut
44	1	Sure kavramını açıklayabilirim.	Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed Bilgisi
43	2	Ayet kavramını açıklayabilirim.	
41	3	Kuran'ın Hz. Muhammed'e nasıl gönderildiğini kısaca	
42	4	Kuran'ın nasıl kitap haline getirildiğini kısaca anlatabilirim.	
45	5	Cüz kavramını açıklayabilirim.	
15	6	Hiz. Muhammed'i tanırim.	
34	7	Hiz. Muhammed'in doğduğu çevrenin özelliklerini	
29	8	Güzel sözler söylerim.	Ahlaki Davranış
27	9	Temiz olmaya dikkat ederim.	
30	10	Çevremdeki insanlara güzel davranışlarda bulunurum.	
39	11	Erdemli davranışlarda bulunurum.	
07	12	Aile olmanın önemini anlatabilirim.	Ahlak Bilgisi
06	13	Sevginin ne olduğunu anlatabilirim.	
21	14	Bilginin paylaştıkça çoğalacağına inanırım.	
14	15	Dayanışma gösterilen davranışlara örnek verebilirim.	
33	16	Kevser suresinin Türkçe anlamını ezbere söyleyebilirim.	Sure ve Dua ezberi
32	17	Kevser suresini ezbere okuyabilirim.	
31	18	Subhaneke duasının Türkçe anlamını ezbere söyleyebilirim.	
25	19	Kelime-i Tevhid'in Türkçe anlamını söyleyebilirim.	Kelime-i Şehadet ve Kelime-i Tevhid Bilgisi
23	20	Kelime-i Şehadet'in Türkçe anlamını söyleyebilirim.	
24	21	Kelime-i Tevhid i söyleyebilirim.	

1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi: İlkokul DKAB dersi yeterlik algısı ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi bir önceki analiz olan açıklayıcı faktör analizi uygulanan ve 5. sınıf öğrencisi olan 382 öğrenciden oluşan örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçlarında elde edilen değerlere göre ölçek beş alt boyutlu bir yapıya sahiptir ($X^2=447.38$, $df=179$, $X^2/df=2.50$, $CFI=0.969$, $GFI=0.899$, $AGFI=0.870$, $NNFI=0.964$, $RMSEA=0.063$, $RMR=0.0406$). DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde Ki-kare/df değerinin 2.50 olması mükemmel, RMR değerinin 0.0406 olması mükemmel, CFI değerinin 0.969 olması mükemmel, RMSEA değerinin 0.063 olması iyi, NNFI değerinin 0.964 olması iyi, GFI değerinin 0.899 olması iyi ve AGFI değerinin 0.870 olması iyiye yakın uyumu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Ölçeğin faktör yapısının yeterli uyumu gösterdiğini ve yapı geçerliliğini sağladığını söylemek mümkündür. Path diyagramı Şekil-1'de verilmiştir. Tüm maddeler için T- değerleri şu şekildedir: M1=21.29, M2=21.01, M3=13.92, M4=13.86, M5=16.37, M6=9.35, M7=12.32, M8=17.77, M9=13.78, M10=14.81, M11=14.12, M12=13.37, M13=13.08, M14=11.30, M15=10.12, M16=18.04, M17=11.75, M18=15.66, M19=22.42, M20=19.20, M21=11.93. İlkokul DKAB dersi yeterlik algısı ölçeği'nin standardize edilmiş değerleri Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil-2: İlkokul DKAB dersi yeterlik algısı ölçeği'nin standardize edilmiş değerleri

2. Güvenirlilik Çalışmaları (İç tutarlık ve madde analizi)

Öncelikle ölçeğin toplam puanı ve alt boyutlarının puanları arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanarak Tablo 7'te sunulmuştur.

Tablo 7. İlkokul DKAB dersi yeterlik algısı ölçeği'nin toplam puanı ve alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları

	1	2	3	4	5	6
1. İlkokul DKAB Dersi Yeterlik Algısı Ölçeği Toplam Puanı	1					
2. Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed Bilgisi	.89***	1				
3. Ahlaki Davranış	.65***	.47***	1			
4. Ahlak Bilgisi	.64***	.48***	.44***	1		
5. Sure ve Dua Ezberi	.75***	.56***	.38***	.32***	1	
6. Kelime-i Şehadet ve Kelime-i Tevhid Bilgisi	.70***	.50***	.37***	.39***	.44***	1

***p<.001, **p<.01, *p<.05

Tablo 7'de görüldüğü üzere kullanılan ölçeklerin iç tutarlılıklarını gösteren alfa katsayılarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Ölçeğin alt boyutları ve ölçek toplamı için Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu değerler birinci alt boyut için 0.873, ikinci alt boyut için 0.802, üçüncü alt boyut için 0.716, dördüncü alt boyut için 0.765 ve beşinci alt boyut için 0.821 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamı için ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyon katsayıları 0.398-0.728 arasında değişmektedir. Ölçekten herhangi bir madde silindiğinde yeni Cronbach Alfa katsayıları ise 0.895-0.904 arasında değişmektedir.

Madde ayırt ediciliğini değerlendirmek için yapılan analiz sonucunda hem ölçek toplam puanı hem de her bir maddenin ayrı ayrı puanına göre bakıldığında, üst %27'lik grubun puanlarının (X=103,39) alt %27'lik grubun puanlarından (X=77,67) daha yüksek olduğu bulunmuştur (her biri için p<0.001).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada "İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Yeterlik Algısı Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçekte toplam 21 madde yer almaktadır. Maddeler oluşturulurken İlkokul DKAB Öğretim Programı esas alınmıştır. Programın genel amaçları, vizyonu ve kazanımlarından yola çıkılarak maddeler yazılmıştır. Alan yazında DKAB dersine yönelik [Çakmak ve Ay \(2016\)](#) tarafından hazırlanmış olan DKAB dersi genel amaçlarına erişimi ölçmeyi amaçlayan çalışmada da öğretim programının esas alındığı görülmektedir. Ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilen çalışmada programın amaçları önermelere çevirilmiştir. [Aydoğan ve Gündoğdu \(2017\)](#) tarafından gerçekleştirilen ve ilkökul öğrencilerinin Türkçe yeterliklerinin ölçülmesinin amaçlandığı çalışmada da ilkökul Türkçe Öğretim Programı esas alınarak maddeler hazırlanmıştır.

Maddelerin yazımında ayrıca sınıf öğretmenlerinden oluşan 5 kişilik bir grup, 1 DKAB dersi öğretmeni, 1 Türkçe öğretmenin görüşlerinden yararlanılmıştır. Ardından Eğitim Bilimleri alanında 5 uzman görüşüne ve maddelerin dilbilgisi açısından uygunluğu için 1 dil uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin psikometrik özelliklerini tespit etmek amacıyla geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Kapsam geçerlikleri hesaplanarak uygulamaya geçmeden maddelere son hali verilmiştir. Toplamda 382 kişiden oluşan 5. sınıf öğrencisine uygulama yapılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında faktör analizi yapabilmek için minimum örneklem hacminin 300 olması iyi olarak bildirilmiştir. Ayrıca madde sayısına göre hesaplandığında, ölçekteki madde sayısının en az 5 katı kadar kişiye ulaşılması gerektiği rapor edilmiştir ([Alpar, 2018](#); [Can, 2014](#); [Comrey, 2013](#); [Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014](#)). Çalışmada taslak ölçek 52 maddeden oluştuğu için, 382 kişilik örneklem bu çalışmanın analizlerini yapmak için yeterli olduğunu söylemek mümkündür.

Ölçeğin geçerlik çalışmasında faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi ve ardından elde edilen yapının uygunluğunu ortaya koymak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde faktör yükleri 0.40'dan daha düşük olan ve birden çok faktöre yüklenen maddelerden yük değerleri arasındaki fark 0.10'dan düşük olanlar ölçekten çıkarılmıştır ([Aksu, Eser ve Güzeller, 2016](#); [Arkan, 2013](#); [Can, 2014](#)). Bu elemanın ardından açımlayıcı faktör analizi yinelenmiş ve nihai form elde edilmiştir. Toplam varyansın %63'ünü açıklayan 21 madde ve beş alt boyuttan oluşan ölçek elde edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında açıklanan toplam varyans değerinin %40-60 aralığında olmasının uygun olduğu bildirilmiştir ([Alpar, 2018](#); [Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014](#)). Ayrıca her bir alt boyutun özdeğerinin 1'den büyük olması, alt boyutların tek başlarına açıkladıkları varyansın minimum %5 olması ve her bir alt boyutta minimum 3 madde bulunuyor olması açımlayıcı faktör analizi

ile elde edilen alt boyutların uygun olduğunu göstermektedir (Alpar, 2018; Can, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).

Ölçekte hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.90'dır. Ölçeğin güvenirliğinin incelenmesi amacıyla yapılan bu hesaplamada Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının 0,5'den yüksek olması beklenir. Daha düşük değerler kabul edilemez. Ayrıca 0,5-0,6 arası değerler zayıf kabul edilirken, 0,7-0,9 arası değerler iyi düzeyde kabul edilmektedir. 0,90 ve üzeri ise mükemmel olarak kabul edilmektedir (George & Mallery, 2003). Ölçeğin birinci, ikinci ve beşinci alt boyutlarında 0,8 üzerinde; üçüncü ve dördüncü alt boyutlarında ise 0,7 üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin alt boyutlarının iyi düzeyde, ölçek toplamının ise mükemmel düzeyde güvenirlik katsayısına sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri şu şekildedir: $X^2=447.38$, $df=179$, $X^2/df=2.50$, $CFI=0.969$, $GFI=0.899$, $AGFI=0.870$, $NNFI=0.964$, $RMSEA=0.063$, $RMR=0.0406$. Hu ve Bentler'e (1999) göre X^2/df 'nin 3'ün altında olması kabul edilebilir uyum indeksleridir. Buna göre bu araştırma kapsamında geçerliği incelenen DKAB Dersi Yeterlik Algısı Ölçeği'nin AFA ile belirlenen 5 faktörlü yapısının DFA ile doğrulandığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Ölçekte yer alan maddelerden 44., 43., 41., 42., 45., 15. ve 34. maddelerin "Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed Bilgisi"; 29., 27., 30. ve 39. maddelerin "Ahlaki Davranış"; 7., 6., 21. ve 14. maddelerin "Ahlak Bilgisi"; 33., 32. ve 31. maddelerin "Sure ve Dua Ezberi"; 25., 23. ve 24. maddelerin "Kelime-i Şehadet ve Kelime-i Tevhid Bilgisi" alt boyutunda yer aldığı görülmüştür. Hem 2010 yılı hem de 2018 yılı DKAB dersi öğretim programlarında din bilgisi, ahlak bilgisi, HZ. Muhammed, Kur'an-ı Kerim gibi konular ünitelerde toplanmaktadır. Oluşan alt boyutların DKAB ders programlarındaki ünitelerle benzer şekilde toplandığı görülmektedir. Bu durum maddelerin yazımında öğretim programının esas alınmasından kaynaklanabilir. Alan yazında yer alan diğer bazı çalışmalarda da benzer boyutların varlığından söz edilebilir. Örneğin Çakmak ve Ay (2016) tarafından hazırlanan ölçekte de boyutların din ve islam bilgisi ve algısına yönelik olarak toplandığı ifade edilmiştir. Beşli likert yapıya sahip bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 en yüksek puan ise 105'tir. Ölçekten alınan düşük puan DKAB'ye ilişkin düşük düzeyde ilköğretim program yeterlik algısını, alınan yüksek puan ise DKAB'ye ilişkin yüksek düzeyde ilköğretim program yeterlik algısını işaret etmektedir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen DKAB dersi yeterlik algısı ölçeği 2010 tarihli DKAB dersi öğretim programı esas alınarak hazırlanmıştır. 2018 yılında ise öğretim programlarında güncelleme yapılmış, diğer birçok derste olduğu gibi DKAB derslerinde de programlar yenilenmiştir. Programlar ayrıntılı olarak incelendiğinde yapılan yenilenmenin daha çok program perspektifinde, vizyonunda gerçekleştiği ve hayat boyu öğrenme yetkinliklerinin anlayış olarak programlarda yer aldığını söylemek mümkündür. Üniteler ve kazanımlar açısından her iki program değerlendirildiğinde ise günlük konuşmalardaki dini ifadeler, selamlaşma, din hakkında genel bilgi, ahlak kavramı, güzel söz söyleme, güzel davranış, Hz. Muhammed ve Kur'an-ı Kerimi tanıma gibi konulara yönelik kazanımların her iki programda da korunduğu görülmektedir. Sübhaneke duası, Kelime-i şehadet ve Kelime-i tevhid yine her iki DKAB dersi 4. Sınıf programında yer almaktadır. Yalnızca Kevser suresine ilişkin kazanımların 2010 yılı programında 4.sınıf kazanımlarında yer alırken, 2018 yılında 5.sınıf programında yer aldığı görülmüştür (TTKB, 2017; TTKB, 2018). Ölçekte yer alan maddelerin Kevser suresine ilişkin maddeler haricinde 2018 program kazanımlarında da yer alması nedeniyle, bu ölçeğin genel olarak 4. Sınıf DKAB dersi yeterliklerine yönelik güncel çalışmalarda kullanılabileceğini söylemek mümkündür.

Bu çalışmada yapılan geçerlik ve güvenirlik analizlerine göre ilköğretim DKAB Dersi Yeterlik Algısı Ölçeği'nin 4. sınıf yeterliklerini kazanma durumunu ölçme amacıyla 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde kullanılabilir olduğu ve alana katkı sunması beklenen bir ölçme aracı oluşturulduğu ifade edilebilir. İleride bu ölçek kullanılarak yapılacak çalışmalardan elde edilecek bulgularla ilgili alandaki programların geliştirilmesine veri sağlayabilir. Yapılan bu çalışma farklı sosyoekonomik statüdeki birçok okulu kapsayan bir grup ile gerçekleştirilmesine rağmen farklı bölgelerdeki öğrencileri kapsamaması açısından sınırlılık içermektedir. Bu nedenle farklı bölgelerde benzer çalışma örnekleri yapılabilir. Bu ölçeğin farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler için geçerlik ve güvenirliği yeni çalışmalar kapsamında incelenebilir. Farklı değişkenlerin DKAB dersi yeterlik algısı ile ilişkisi incelenebilir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen bulguların Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından yürütülen program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Aksu, G., Eser, M. T. & Güzeller, C. O. (2016). *Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Aslan, S. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumları ve görüşlerinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 80-97. <https://doi.org/10.19160/ijer.559526>
- Arıkan, R. (2013). *Anketler ve anket soruları*. (1. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Alpar, R. (2018). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Aydoğan, R., & Gündoğdu, K. (2015). İlkokul öğrencilerine yönelik hazırlanan bir sorumluluk programının yansımaları: Bir eylem araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 1061-1088.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura A. (1994). Self-efficacy. Ramachaudran, V.S. (Editör), *Encyclopedia of human behavior* içinde (s. 71-81). New York: Academic Press.
- Büyükoztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye
- Coşkun, M. K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 64-77.
- Comrey A. L., & Lee H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. Psychology Press.
- Creswell, J. W., & Clark, V. P. (2011). *Mixed methods research*. SAGE Publications.
- Çakmak, A., & Ay, M. F. (2016). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi genel amaçlarına erişim düzey ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(31), 43-66.
- Çekin, A. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (1), 25-46. <https://doi.org/10.18498/amauidf.21306>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, R., & Altaş, N. (2002). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri yeterlik ölçeği üzerine bir ön araştırma. *AÜİFD. XLIII(J)*, 109-122. https://doi.org/10.1501/mitos_ymakale_0000027
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Allyn & Bacon
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, M. (2001). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine karşı tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(12-13), 43-78.
- Kaymakcan, R. (2009). *Öğretmenlerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri, yeni eğilimler: Çoğulculuk ve yapılandırmacılık*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Keskin, Y. (2015). Yeterlilik açısından din kültürü ve ahlak bilgisi bölümlerinin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 304-315.
- Keskin, Y. (2016). Değerlere genel bir bakış: Tanımı, özellikleri, işlevi ve sınıflandırması. M. Köylü (Editör), *Teoriden pratiğe değerler eğitimi* içinde (s.19-52). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keskin, İ., & Yazar, T. (2018). Milli eğitim şûralarında değer, ahlak ve karakter eğitimi ile ilgili alınan kararların değerlendirilmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 386-405.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlilik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152. <https://doi.org/10.15612/BD.2004.484>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.

<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>

- Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği. (2012). 13.08.2018, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/talimterbiye/talimterbiye.html>
- Sak, R., Sak, İ. T. Ş., Şendil, Ç. Ö., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sekaran, U. (2003). *Research methods for business*. New York: John Willey and Sons, Inc.
- Şimşek, E. (2018). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri alanındaki yeterlikleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1631-1648.
- Tabachnick, B. G., Fidell L. S. (2015). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı. (Çev. Baloğlu, M.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- TDK. (Türk Dil Kurumu) (2023a). *Güncel Türkçe Sözlük*. "Program". 03.02.2023 <https://sozluk.gov.tr/>
- TDK. (Türk Dil Kurumu) (2023b). *Güncel Türkçe Sözlük*. "Yeterlik". 08.02.2023 <https://sozluk.gov.tr/>
- Toprakçı, E. (2017). Sınıf yönetimi Ankara: Pegem Yayıncılık (3.Baskı)
- Toprakçı, E. (2021) 'Değerlerli' uzaktan öğretim [Distance education with 'values'] Hürriyet Gazetesi, Eğitim Haberleri (04.01.2021), <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/degerlerli-uzaktan-ogretim-41705164>
- TTKB. (2017). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4-8. Sınıflar) öğretim programı. 14.05.2017 <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- TTKB. (2018). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4-8. Sınıflar) öğretim programı. 5.10.2020 <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=403>
- Ulusoy, K., & Arslan, A. (2014). Değerli bir kavram olarak "değer ve değerler eğitimi. Turan, R. ve Ulusoy, K. (Editörler), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. (s.. 2-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Variş, F. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve ahlak eğitiminde örtük program: Yeni ilköğretim programlarında yer alan ahlaki değerleri kazandırma için bir açılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 329-338.
- Zengin, M. (2013a). Öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 271-301.
- Zengin, M. (2013b). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algıları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD)*, 15(27), 1-28

Variables that Differentiating Pre-service Teachers' Curriculum Theories Orientations

Assist. Prof. Dr. Ersin Türe

Erzincan Binali Yıldırım University-Türkiye

ORCID: 0000-0001-8110-575X

eture@erzincan.edu.tr

Abstract

Discussions regarding the theory-practice problem in the field of curriculum are reflected in the research conducted. One of the results of this reflection is measurement tools developed based on curriculum theories. Curriculum theory orientation includes educators' understanding of the concept of curriculum, implementation of the curriculum, and their positioning in educational processes based on the theories developed by curriculum experts. The "Inventory of Orientations in Curriculum Theories (IOCT)", developed on a sample of undergraduate students studying at the faculty of education, was used in the research. This research aims to determine the variables that differentiate undergraduate students' orientation toward curriculum theories. Frequency analysis was used to describe the independent variables of the study: gender, attendance at the course, status of taking the teaching practice course, and the department studied. Hierarchical cluster analysis was used to determine the categories of the academic achievement group, which are the other independent variables, and two-step cluster analysis was used to determine the categories of socio-economic level. MANOVA and Hotelling T-square analyses were used to determine variables that differentiate undergraduate students' orientation towards curriculum theories. As a result of the research, it was determined that female undergraduate students had higher descriptive curriculum orientations, students with higher socio-economic levels had higher critical-explanatory curriculum theories orientations, and students who attended classes more often had higher prescriptive and descriptive curriculum theories orientations.

Keywords: Curriculum theories, Pre-Service teacher, Inventory of orientation, Theorie orientation,



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 526-550

Research Article

Received: 2023-09-15

Accepted: 2023-10-17

Suggested Citation

Türe, E. (2023). Variables that differentiating pre-service teachers' curriculum theories orientations, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 526-550. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1365894>

Extended Abstract

Problem: Discussions regarding the theory-practice problem in the field of educational sciences continue in the context of philosophical approaches, social theories, and scientific research processes (Carr,1992; Garcia & Ariza, 2004; Leung, Gayton, Hu& Chen, 2019; Jensen, Hammerness, &Klette, 2019; Miller, 1981; Toprakçı, 1995; 2001; 2003). More specifically, in the curriculum, discussions on the theory-practice problem are reflected in the studies. The fact that experts and academicians develop curriculum and conduct philosophical, social theory and scientific studies on curriculum points to the theoretical aspect of the field of curriculum. The implementation, criticism or resistance of curriculum by educators includes the practical aspect of the field.

Theories shape the activities carried out by individuals in general (Miller, 2011) and educators (Ornstein & Hunkins, 1998) and guide their thoughts (Henson, 1995). The connection between educators' theoretical thinking structures and teaching processes and practices has been studied in many studies (Borg, 2003, 2006; Chant, 2002; Clark and Peterson, 1986; Cross, 2010) has been a matter of curiosity. The theoretical approaches that educators have are reflected in the learning and teaching processes.

Curriculum theory orientation includes educators' understanding of the concept of curriculum, implementation of the curriculum, and their positioning in educational processes based on the theories developed by curriculum experts. In his study, Türe (2017) developed a measurement tool based on classifying theorists in the field of curriculum and their studies. The orientation types included in this measurement tool were obtained from a study (Marsh and Willis, 2003) in which theorists and their works in the field of educational programs were classified. For this reason, orientations in measurement include how curriculum theorists explain and apply the concepts and dimensions of curriculum based on theories. In summary, Türe (2017) stated that the "Curriculum Theories Orientation Inventory" is a measurement tool that aims to build a bridge between the theories of theorists in the field and the approaches of educators in practice. Three scales were included in the "Curriculum Theories Orientation Inventory", the sample of which was teachers working in the Ministry of Education. These scales are "Prescriptive Curriculum Theories Orientation Scale", Descriptive Curriculum Theories Orientation Scale" and "Critical-Explanatory Curriculum Theories Orientation Scale".

527

There was a need to redevelop the "Inventory of Orientations in Curriculum Theories (IOCT)" for undergraduate students of the faculty of education. Because there are structural differences between the working teacher sample and the undergraduate student sample. Faculty of Education undergraduate students are individuals who continue to be trained with the aim of becoming teachers. On the other hand, the participants of the sample in which the scale could be developed and applied were selected from third and fourth-year undergraduate students who had completed the course on curriculum. Due to the structural differences of the participants, Türe (2023) developed the Inventory of Orientations in Curriculum Theories (IOCT) for pre-service teachers', the sample of which was undergraduate students of the Faculty of Education. For this reason, the item pool of the scales in the inventory was prepared again. As a result of the analyses performed on the data collected from the undergraduate student sample, it was reported that the number of factors of the scales and the number of items in the factors changed. Providing information about the theories that form the theoretical basis of the developed scales and the work of the theorists will serve the purpose of this research.

The relationship between the teacher's theoretical orientation and classroom practices is considered important. Before making forced connections between theory and practice, it is necessary to investigate how teachers establish this connection.

The processes and orientations of teachers regarding the curriculum and its dimensions (goals, content, educational situations and testing situations) are shaped during the teacher training process (Prawat, 1992; Cheung & Wong, 2002; Pajares, 1992). For this reason, studies can be conducted on which theoretical approach undergraduate students have and how they will be guided in the teacher training process. The aim of this study is to determine the variables that differentiate the curriculum theory orientations of undergraduate students studying at the Faculty of Education. In the context of the main problem of the research, it was wondered whether the curriculum theory orientations of undergraduate

students studying at the Faculty of Education were differentiated according to the variables of gender, SES, department of education, academic success group, status of taking the teaching practice course and level of participation in the course. The problem statement of the research is "Do the variables of gender, SES, department of study, academic success group, status of taking the teaching practice course and level of participation in the course" create a difference in the context of undergraduate students' orientation towards curriculum theories?

Method: Within the scope of this research, this research survey model design was used, which aims to determine the variables that differentiate the curriculum theory orientations of undergraduate students studying at the Faculty of Education.

In the method section of the research, the study group was first introduced. Then, the independent variables of the research, namely gender, SES, class participation level, academic success group, teaching practice course taking and the department of study were introduced. Then, the psychometric properties of the inventory from which the curriculum theory orientation scores, which are the dependent variable of the research, will be obtained are given. Finally, the assumption tests regarding MANOVA and Hotelling T-square tests, which are the analysis methods of the research, are included.

Study Group: The study group of the research is 469 undergraduate students studying at the Faculty of Education at a state university. The common point of the students in the study group is that they have completed the course related to the educational programs in the departments they study in. The orientations of undergraduate students who do not have experience in curriculum courses regarding curriculum theories cannot be determined. Because students who have not taken the course have no knowledge of the concept of the curriculum, dimensions of the curriculum, theories of the curriculum, etc. It was assumed that they would be unfamiliar with the content.

Other descriptive features of the study group are also the distributions of the independent variables. For this reason, descriptive characteristics of the study group are given through independent variables. Independent variables included in the research; gender, socio-economic level, department studied, status of taking teaching practice course, academic success level (group), level of participation in undergraduate courses. Among these variables, gender, department of study, status of taking the teaching practice course and level of participation in the courses were described by frequency analysis.

Data Collection Tools: In this research, as data collection tools, "Demographic Information Form" and "Inventory of Orientations in Curriculum Theories" and "Demographic Information Form" used in the research were used to collect data on independent variables. "Inventory of Orientations in Curriculum Theories" was used to collect data for the dependent variable of the research. The data obtained from the "Demographic Information Form" are reported under the title "Independent Variables of the Research". The psychometric properties of the "Inventory of Orientations in Curriculum Theories" are explained in detail under the relevant heading.

Independent Variables of the Study: The study group of this research included 322 female undergraduate students and 122 male undergraduate students. There were 74 undergraduate students from the Department of Mathematics and Science Education, 124 from the Department of Primary Education, 44 from the Department of Psychological Counseling and Guidance, 138 from the Department of Turkish and Social Studies Education and 63 from the Department of Foreign Language Education. It was determined that 198 of the undergraduate students in this research did not take the teaching practice course, and 244 undergraduate students were in the process of completing the teaching practice course. 71 of the undergraduate students participating in this research stated that they attended classes little or not at all, 138 of them stated that they attended classes at a moderate level, and 236 of them stated that they attended classes frequently.

Socio-economic Status (SES): Cluster analysis can gather individuals or objects that are similar in terms of their characteristics into a cluster. For this reason, in the information form prepared, in order to determine the SES, questions were asked to determine the social, cultural, artistic, sports and scientific knowledge of the undergraduate students studying at the Faculty of Education. In this context, participants' mother's education level, father's education level, average monthly income, artistic activity performed, availability of computers, internet, libraries and works of art at home, number of books at

home, frequency of reading books, sports activities, attendance at cinema, theater and concerts. and the frequency of attending different social events, museums, exhibitions, etc. frequency of visits, frequency of participation in different artistic events, congresses, symposiums, etc. Frequency of participation in scientific activities was learned. In the context of the data obtained, cluster analysis was used to determine which SES the students were in. Following the cluster analysis, undergraduate students studying at the Faculty of Education were divided into two groups in the context of their familial, environmental, social, cultural, artistic, sports and scientific backgrounds.

According to these results, there were 195 undergraduate students in group no. 1, lower SES, and 230 undergraduate students in group no. 2, upper SES. These classifications and naming were made in the context of the sample of this research.

Academic Success Group (ABG) Variable: Another variable of the research is academic success level groups. The academic success group consists of two groups: low and high. In order to create the categories of this variable, academic grade point average information of undergraduate students was requested. Using cluster analysis, students with low and high academic grade point averages were grouped.

According to the table, undergraduate students are divided into two separate groups of 196 and 232 people, based on clusters with low and high Academic Grade Point Averages. According to the ANOVA results, there is a significant difference ($p < .05$) between the academic grade point average of the undergraduate students in the first cluster ($N = 196$; $x = 68.96$) and the average of the undergraduate students in the second cluster ($N = 232$; $x = 84.26$). According to these results, undergraduate students are divided into two separate groups according to their high and low academic grade point averages and there is a significant difference between these groups.

Psychometric Properties of the Curriculum Theory Orientations Inventory: The Inventory of Orientations in Curriculum Theories for pre-service teachers is a redevelopment of the Inventory of Orientations in Curriculum Theories for teachers developed by Türe (2017) and (Türe & Bıkmaz, 2023), based on a sample of undergraduate students. All studies of the inventory, from literature review to item writing, from expert opinion to exploratory and confirmatory factor analysis, were carried out again and the inventory was developed for undergraduate students.

Inventory of Orientations in Curriculum Theories for Undergraduate Students of the Faculty of Education consists of three scales. The first of these three scales is called the "Orientation Scale for Prescriptive Curriculum Theories (OSPCT)", the second is called the "Orientation Scale for Descriptive Curriculum Theories (OSDCT)", and the third is called the "Orientation Scale for Critical-Explanatory Curriculum Theories (OSCECT)". Separate scale development studies were carried out for all scales.

The working group where the scales in the inventory were developed; consists of students who continue their education in the third and fourth year of a state university's faculty of education and have successfully completed their courses related to their educational programs. The items of the scales in the inventory were developed in a five-point Likert type. The study group in which exploratory factor analyzes (EFA) was performed consists of 293 participants. Three months after EFA was conducted, confirmatory factor analyzes (CFA) were conducted with a study group of 469 people including different students. Exploratory and confirmatory factor analyzes were carried out after it was seen that the data met the requirements of normality, multivariate normality, linearity, extreme value and multicollinearity. The psychometric properties of the scales are summarized separately.

Analysis of Data: Descriptive statistics, cluster analysis, MANOVA and Hotelling T square analyzes were performed on the data obtained from undergraduate students studying at the Faculty of Education. Descriptive statistics (Frequency analysis) and cluster analyzes were used to determine the demographic characteristics of undergraduate students of the Faculty of Education. It was determined by MANOVA and Hotelling T-square analysis whether the orientations of Faculty of Education undergraduate students regarding curriculum theories showed a significant difference according to the determined variables.

Findings: There was no significant difference between the curriculum theory orientation scores, which is a composite dependent variable, of undergraduate students of the Faculty of Education according to the department they study in ($p > .05$).

A significant difference was found in the curriculum theory orientation scores, which is the composite dependent variable, of undergraduate students of the Faculty of Education according to their participation in classes. The result of the test, whose independent variable is attendance at classes, is that the mean vectors of the groups differ significantly from each other (Pillai's Trace = .027, $F(6-882)=1.981$, $p<.05$; Wilks' Lambda = .973, $F(6-882)=1.986$, $p<.05$) was determined. In this context, the orientations of the undergraduate students of the Faculty of Education regarding the curriculum theories show a significant difference according to their level of participation in classes.

PCT orientations of undergraduate students of the Faculty of Education differ significantly according to their participation level categories ($p < .05$). In this context, it is seen that the PCT orientation scores of the students who stated that they attended the lessons a lot ($X = 81.008$) were higher than the students who stated that they attended the lessons less ($X = 77.141$). In other words, undergraduate students of the Faculty of Education who attend classes a lot are more KEPK-oriented.

DCT Orientation of Faculty of Education undergraduate students varies significantly according to class participation level categories ($p<.05$). In this context, it is seen that the DCT orientation scores of the students who stated that they attended the lessons a lot ($X = 49.907$) were higher than the students who stated that they attended the lessons less ($X = 48.254$). In other words, undergraduate students of the Faculty of Education who attend classes a lot are more inclined to DCT.

There was no significant difference between the SES, academic success group and teaching practice course taking of the undergraduate students of the Faculty of Education and their curriculum theories orientation scores, which is the combined dependent variable ($p>.05$).

A significant difference was found in the scores of curriculum theory orientations, which is a composite dependent variable, according to gender of undergraduate students of the Faculty of Education. As a result of the test, it was determined that the mean vectors of the groups differed significantly from each other (Hotellin's Trace= .043, $F(3-440)=6.310$, $p<.05$). Curriculum orientations of undergraduate students of the Faculty of Education show significant differences according to gender.

It is seen that the average DCT orientation score of female undergraduate students studying at the Faculty of Education ($\bar{X} = 49, 91$) is higher than the orientation average of male undergraduate students ($\bar{X} = 47, 98$) ($p<.05$). It was determined that the average C-ECT orientation score of undergraduate students in the upper SES group ($\bar{X} = 77.899$) was higher than the orientation average of undergraduate students in the lower SES group ($\bar{X} = 76.430$) ($p < .05$).

In summary, in the context of Hotelling T-square results, undergraduate students in the upper SES and high academic achievement group differ from undergraduate students in the lower SES and low academic achievement group in the context of C-ECT orientation. On the other hand, it was found that female undergraduate students differ from male undergraduate students in terms of DCT orientation. According to the MANOVA results, it was found that the PCT and DCT orientation scores of undergraduate students who stated that they attended classes frequently differed from undergraduate students who stated that they attended classes less.

Discussion, Conclusions and Suggestions: Female undergraduate students do not accept technician teaching with a guide and this corresponds to the expert teaching approach, one of the teacher training paradigms. In the context of this understanding, as in descriptive theories, the teacher is the most powerful subject who analyzes the situation and makes decisions and takes part in the practice. In other words, it can be said that female undergraduate students have a descriptive theory orientation, are closer to humanistic and eclectic program orientations, and are compatible with the understanding of training expert teachers.

One of the results of the research is that undergraduate students in the upper SES level are more inclined towards critical exploratory program theories. In this research, HIA was determined in the context of undergraduate students' cultural, social, art, sports, educational and scientific backgrounds. In other words, it has been determined that undergraduate students who spend their economic income on reading books, visiting exhibitions and museums, participating in scientific activities, taking part in sports, participating in educational activities and whose parents' education level is higher have more C-ECT orientation. The main point of C-ECT orientations is that hegemony, social emancipation, ideological

tools, power inequalities, class consciousness, ethnicity and gender stereotypes are considered as problems. [Berlak \(1999\)](#) states that education is embedded in daily life; It should raise awareness against stereotypes that create oppression and inequality. Educational programs and processes can be tools in legitimizing the oppression relationship and in reproducing cultural, economic and political hegemonies. In the context of the participants of this study, it can be said that undergraduate students at a high socio-economic level are aware of the hegemonic structures embedded in daily life and the language used and the stereotypes that create inequality. This result is similar to the result reached by [Türe \(2017\)](#). It was determined that the only variable that predicted having an C-ECT orientation in the sample of teachers working in the Ministry of Education was being at a higher socio-economic level. It has been determined that teachers with an C-ECT orientation are aware of the hegemonic structures embedded in daily life and the language used and the stereotypes that create inequality. For this reason, if it is desired to train teacher candidates and teachers with C-ECT orientation, it will not be enough to reform undergraduate education programs and supports should be given to strengthen the cultural, social, artistic, sports, educational and scientific lives of undergraduate students.

It has been observed that undergraduate students who attend classes more frequently at the Faculty of Education have more prescriptive and descriptive curriculum orientations. Undergraduate students who declared that they were active participants in courses at the faculty of education may have taken the course management of their course instructors as a model. It is stated that teacher candidates model teacher educators' intellectual and inquiry methods ([Schussler, Stooksberry, & Bercaw, 2010](#)), instructional experiences ([Phelan, 2009](#)), and teaching roles ([Donche & Petegem, 2011](#)). In this context, it can be said that teacher educators have normative and descriptive curriculum theory orientations and they train teachers within this framework.

It is known that pre-service teacher training has an impact on orientations, beliefs, views on teaching, and teaching practices. The teacher training system should also be changed in the context of the desired teaching qualifications. If teachers who are oriented towards normative curriculum theories are desired, teachers who apply curriculum without questioning and have technician characteristics should be trained. If teachers with a descriptive curriculum theory orientation are desired, teachers with deliberative characteristics that focus on the student, the context in which teaching will be taught, the application and the teaching stakeholders should be trained. If teachers with a critical-explanatory curriculum theory orientation are desired; Teachers should be trained who can establish experiences without establishing power relations with students (other learners), who can recognize the inequalities/oppressions embedded in social life, and take action for the freedom of the people. On the other hand, whatever kind of teacher model is desired, the qualifications of the faculty members responsible for teacher training should also be questioned in this context. In this case, faculty members responsible for teacher training should not be expected to reflect on teacher candidates the qualities they do not have. For this reason, if reform is desired in the teacher training system, it would be positive to include faculty members as well.

Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Kuramları Yönelimlerini Ayrıştıran Değişkenler

Dr. Öğr. Üyesi Ersin Türe

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Türkiye

ORCID: 0000-0001-8110-575X

eture@erzincan.edu.tr

Özet

Eğitim programları alanında kuram-uygulama sorunsalına ilişkin tartışmalar yapılan araştırmalara yansımaktadır. Bu yansımaların sonuçlarından biri eğitim programı kuramlarını temel alarak geliştirilen ölçme araçlarıdır. Eğitim programı kuramı yönelimi eğitimcilerin eğitim programı uzmanları tarafından geliştirilen kuramlara dayalı olarak eğitim programı kavramını anlamlandırmayı, eğitim programını uygulamayı ve eğitim süreçlerindeki konumlamalarını içermektedir. Araştırmada eğitim fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencileri örnekleminde geliştirilen "Eğitim Programı Kuramları Yönelim Envanteri" kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacı lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramları yönelimini ayrıştıran değişkenleri belirlemektir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyet, derse katılma durumu, öğretmenlik uygulaması dersini alma durumu ve öğrenim görülen bölümü betimlemek için frekans analizi kullanılmıştır. Diğer bağımsız değişkenler olan akademik başarı grubunun kategorilerini belirlemek için hiyerarşik kümeleme analizi ve sosyo-ekonomik düzeyin kategorilerini belirlemek için iki adımlı kümeleme analizi kullanılmıştır. Lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramları yönelimini ayrıştıran değişkenleri belirlemek için MANOVA ve Hotelling T-kare analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kadın lisans öğrencilerinin betimleyici eğitim programı kuramları yönelimlerinin, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin eleştirel-açımlayıcı eğitim programı kuramları yönelimlerinin, derslere daha fazla katılan öğrencilerin ise kuralcı ve betimleyici eğitim programı kuramları yönelimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar bağlamında eleştirel ve entelektüel öğretmenler yetiştirilmek isteniyorsa, eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin sosyal, kültürel, sanatsal ve bilimsel yönlerinin güçlendirilmesi ve Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının eleştirel ve entelektüel olma bağlamında lisans öğrencilerine rol model olmaları gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programı kuramları, Öğretmen adayı, Yönelim envanteri, Kuram yönelimi



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 526-550

Araştırma Makalesi

532

Gönderim: 2023-09-25
Kabul: 2023-10-17

Önerilen Atıf

Türe, E. (2023). Öğretmen adaylarının eğitim programı kuramları yönelimlerini ayrıştıran değişkenler, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 526-550. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1365894>

GİRİŞ

Eğitim bilimleri alanında kuram-uygulama (teori-pratik) sorunsalına ilişkin tartışmalar (Carr,1992; Garcia & Ariza, 2004; Jensen, Hammerness, &Klette, 2019; Leung, Gayton, Hu& Chen, 2019; Miller, 1981; Toprakçı, 1995; 2001; 2003) felsefi yaklaşımlar, sosyal teoriler ve bilimsel araştırma süreçleri bağlamında devam etmektedir. Daha özel bir alan olarak eğitim programları alanında da kuram-uygulama sorunsalına ilişkin tartışmalar yapılan çalışmalara (Ayers, 1992; Deng, 2018; Heunecke, 1982; Moyo & Mobida, 2014; Pinar, 1992; Vallance, 1982; Wraga, 1999) yansımaktadır. Uzmanların ve akademisyenlerin eğitim programlarını geliştirmeleri ve eğitim programları üzerinde felsefi, sosyoloji temelli bilimsel çalışmalar yapmaları eğitim programları alanının kuramsal yönüne işaret etmektedir. Eğitimciler tarafından eğitim programlarının uygulanması, eleştirilmesi ya da direniş gösterilmesi ise alanın uygulama (pratik) yönünü içermektedir.

Eğitim Programı Kuramı Kavramı

Eğitim programları hazırlamaya yönelik çalışmaların ve eğitim programı kavramına ilişkin tanımlamaların yapılması 19. yy'ın sonlarında başlarken; eğitim programı alanına özgü kuramsal tartışmalara II. Dünya savaşı sonrasında başlanmıştır. Bu dönemin etkilerinin tüm bilim alanlarına olduğu gibi eğitim bilimleri ve eğitim programları alanına da yansıdığı görülmektedir. Eğitimde program geliştirme sürecinin sadece sistematik bir düzlem olmadığı diğer sosyal bilimler alanları gibi eğitim programı alanına özgü kuramların üzerinde tartışmaların başlaması gerektiği farkedilmiştir (Klein, 1992; Kliebard, 1977). Bu bağlamda doğal bir sonuç olarak, eğitim programları kavramına ilişkin geliştirilen kavramlar ve kuramların birlikte evrimleştiği söylenebilir.

Macdonald (1971) eğitim programı kuramı kavramının tam olarak anlaşılamadığını vurgulamıştır ve Walker (1982) eğitim programı kuramlarının da farklı uzmanlar için çeşitli anlamlara geldiğini savunmuştur. McCutcheon (1982) eğitim programı kuramlarını, eğitim programı fenomeninin analizini yapma, yorumlama ve anlamlandırma çabası olarak ifade etmiştir. Ornstein ve Hunkins (1998) program geliştirme sürecinde eğitim programı kuramlarının temel alındığı ve öğretim programının uygulanmasına, geliştirilmesine ve yönetilmesine rehberlik yaptığını belirtmişlerdir. Eğitim programı kuramları ile öğretim idealleri belirginleştirilmekte ve öğretim sürecinin sonuçları hedefleri bağlamında karşılaştırıp eleştirilmektedir (Walker, 2003). Kridel (2010) ise eğitim programı kuramlarını, eğitim programını tarihsel, cinsiyetçi, postmodern, ırksal, dinsel, uluslararası, otobiyografik yaklaşımlar bağlamında disiplinler arası çalışmalar olarak ele almıştır. Walker & Soltis (2004) program kuramlarının bireysel, toplumsal ve kültürel kökenlerde bir karşılığı olduğunu eğitimcilerin bireysel görüş ve yaklaşımları ile ilişkili olduğunu savunmuştur. Schiro (2020) ise program kuramları kavramının ideoloji, felsefe, düşünce, yaklaşımlar ve inançlar bağlamında karşılığının olduğunu belirterek grupları temsil edebilecek dünya görüşü olabileceğini ifade etmiştir.

Kuramlar, genel anlamda bireylerin (Miller, 2011) ve özel anlamda eğitimcilerin gerçekleştirdikleri etkinlikleri şekillendirmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1998) ve düşüncelerine rehberlik etmektedir (Henson, 1995). Eğitimcilerin kuramsal düşünme yapıları ile öğretim süreçleri ve uygulamaları arasındaki bağlantı birçok çalışmanın (Borg, 2003, 2006; Chant, 2002; Clark ve Peterson, 1986; Cross, 2010; Golombek ve Johnson, 2004; Hasweh, 2003; Johnson, 2009; Pajares, 1992; Peercy, 2012; Schön, 1983) konusu olmuştur. Eğitimcilerin sahip oldukları kuramsal yaklaşımlar öğrenme öğretme süreçlerine yansımaktadır.

Eğitim Programı Yönelimi Kavramı ve Geliştirilen Ölçme Araçları

Eğitim programı yönelimi bireysel inançlar, değer yargıları, gelişime açık olan, uygulamaya dökülen eğitsel yollar olarak açıklanmaktadır (Jax, 1986). Cheung (2012) ise eğitim programı yönelimlerini eğitimcilerin deneyimleri, kültürü ve eğitimsel altyapıları bağlamında okulu, öğrencileri, öğrenme kavramına ilişkin anlamlandırmalarını içermektedir.

Eğitim programları yönelimlerinin gerçek hayata yansması olarak ölçme aracı geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Babin (1978) eğitim programları yönelimlerinin felsefi ve psikolojik kökenleri olduğunu savunmuştur ve "Eğitim programı yönelim profili"ni hazırlamıştır. Bu konuda hazırlanan ilk ölçme aracında hazırlanan bu çalışmada McNeil (1977) ve Hyman (1973)'nin sınıflandırmaları kullanılarak 5 program yönelimi belirlenmiştir. Bu çalışma bağlamında uygulamalar yaparak profilin psikometrik

özelliklerinin yetersizliğinin belirlendiği çalışmalar (Schiro 1992) yapılmıştır. Daha sonraki yıllarda Cheung'un (2000) geliştirdiği, daha sonra Cheung ve Wong (2002) tarafından yeniden uyarlanan "Eğitim Programları Yönelim Envanteri"nde "akademik, bilişsel süreçler, teknolojik, hümanist ve sosyal yeniden yapılandırmacı" şeklinde 5 boyut belirlenmiştir. Geliştirilen envanterin farklı kültürlerle uyarlama çalışmaları yapıldığında bazı maddelerin boyutlar arasında yer değiştirdiği belirtilmiştir (Jenkins, 2009). Bu psikometrik sorunların nedenleri arasında bireylerin sadece bir yönelime sahip olamamaları veya verilen yönelim gruplarının birbirlerinden tamamen ayrılamaması şeklinde yorumlanabilir. Sonraki yıllarda "Eğitim Programları Yönelim Envanteri" doğrulayıcı faktör analizinin uyum indekslerini karşılayan örneklemelerde kullanılmaya devam edilmiştir (Cheung, Keung, & Tam, 2021; Cheung, Keung, Kwan, & Cheung, 2018; Mak, Keung, & Cheung, 2018).

Türkiye alanyazını incelendiğinde Eren'in (2010) yılında "Eğitim Programları Yönelim Envanteri"ni öğretmen adayları üzerinden Türk kültürüne uyarladığı görülmektedir. Daha sonra Türk kültürüne uyarlanan bu envanter öğretmen adayları örnekleminde Bay, Gündoğdu, Ozan, Dilekçi & Özdemir (2012), Tanrıverdi & Apak (2014), Yeşilyurt (2012), Abakay, Şebin & Şahin (2013), Eren & Çetin (2018) ve Şahin (2020) tarafından kullanılmıştır.

Eğitim Programı Kuramları Yönelimi Kavramı ve Geliştirilen Ölçme Aracı

Eğitim programı kuramı yönelimi eğitimcilerin eğitim programı uzmanları tarafından geliştirilen kuramlara dayalı olarak eğitim programı kavramını anlamlandırmayı, eğitim programını uygulamayı ve eğitim süreçlerindeki konumlamalarını içermektedir. Türe (2017) de yaptığı çalışmada eğitim programı alanında yer alan uzmanları ve yaptıkları çalışmaları sınıflandırmayı temel alan bir ölçme aracı geliştirmiştir. Bu ölçme aracında yer alan kuramsal yönelim türleri eğitim programları alanında yer alan uzmanlarının ve eserlerinin sınıflandırıldığı bir çalışmadan (Marsh ve Willis, 2003) elde edilmiştir. Bu nedenle ölçme aracında yer alan yönelimler eğitim programı uzmanları tarafından eğitim programı kavramını ve boyutlarını kuramlara dayalı olarak nasıl açıkladıklarını ve uyguladıklarını içermektedir. Özetle Türe (2017) de alandaki uzmanların kuramları ile eğitimcilerin uygulamaları arasında köprü kurmayı amaçlayan bir ölçme aracı "Eğitim Programı Teorileri Yönelim Envanteri"ni geliştirmiştir. Örneklemi MEB'te görev yapan öğretmenler olan "Eğitim Programı Teorileri Yönelim Envanteri"nde üç ölçek yer almıştır. Bu ölçekler "Kuralcı Eğitim Programı Teorileri Yönelim Ölçeği", "Betimleyici Eğitim Programı Teorileri Yönelim Ölçeği" ve "Eleştirel-Açımlayıcı Eğitim Programı Teorileri Yönelim Ölçeği"dir.

"Eğitim Programı Teorileri Yönelim Envanteri"nin, eğitim fakültesi lisans öğrencileri için yeniden geliştirilme ihtiyacı doğmuştur. Çünkü görev yapan öğretmen örneklemini ile lisans öğrencisi örneklemini arasında yapısal farklılıklar vardır. Eğitim Fakültesi lisans öğrencileri, öğretmen olma hedefiyle yetiştirilme süreci devam eden bireylerdir. Diğer bir taraftan ölçeğin geliştirilebileceği ve uygulanabileceği örneklemin katılımcıları üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören ve 'Eğitim Programları'na ilişkin dersi başarmış lisans öğrencileri arasından seçilmiştir. Katılımcıların yapısal farklılıklarından dolayı Türe (2023) örneklemini Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin oluşturduğu 'Öğretmen Adaylarına Yönelik Eğitim Programı Kuramları Yönelim Envanteri'ni geliştirmiştir. Bu nedenle envanterde yer alan ölçeklerin madde havuzu tekrar hazırlanmıştır. Lisans öğrencileri örnekleminde toplanan veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda ölçeklerin faktör sayısının, faktörlerde yer alan madde sayılarının değiştiği raporlanmıştır.

Geliştirilen ölçeklerin kuramsal altyapısını oluşturan teoriler ve teorisyenlerin çalışmaları hakkında bilgi vermek bu araştırmanın amacına hizmet edecektir.

Kuralcı Eğitim Programı Kuramları (KEPK)

Yirminci yüzyılın başlarında endüstriyel dönemde etkili olan pozitivist bilimsel anlayış eğitim alanına da yansımıştır ve Bobbit (1918; 1924) ve Charters (1923) gibi uzmanlar iş analizi tekniklerini eğitim programı hazırlama sürecine uyarlamışlardır (Tanner & Tanner, 1995). Sonraki yıllarda eğitim programı geliştirme süreçlerinde deneysel modellerden yararlanan uzmanlara; Dewey (1900;1902), Rugg vd., (1927), Giles vd., (1942), Tyler (1949) vb. örnek olarak gösterilebilir. Modernite dönemini temsil eden bu kuramlar ve uzmanlar; Toplumsal gereksinim merkezli (Dewey,1900,1902; Kilpatrick,1918); Felsefi-akademik rasyonalizm (Hirst, 1965); Toplumsal etkililik (Bobbitt,1918; Charters,1923); Toplumsal gereksinim- rasyonel/teknik (Taba,1962; Tyler,1949) olarak sıralanabilir. Bu kuramlarda eğitim programı kavramı ya da eğitim programı kuramı -kavramsal bir sistem olarak- program geliştirmenin tüm

boyutlarına ilişkin sistematik yaklaşımları içerir (Taba, 1962). Diğer bir ifade ile kuralcı uzmanlar göre eğitim programı kavramı tanımlanmıştır ve eğitim programı kuramları sistematik hale getirilmiştir.

Kuralcı teorisyenler toplum için en iyi eğitim programının hazırlanabileceğini ve her okulda uygulanabileceğini savunmaktadırlar. Bu teorisyenlerin, toplumu ve toplum düzenini devamına yönelik yaklaşımlarından dolayı sosyal bir teori olan işlevselci paradigmaya sahip oldukları söylenebilir. Bu kuramların öne çıkan bir yanı gücün eğitim programı uzmanlarında olmasıdır. Bu yaklaşımlarda öğretmenler geliştirilen tanımları ve eğitim programlarını kabul edip; onları uygulayan birer tekniker olarak görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenler eğitim programlarını kılavuz olarak kabul edip, uygulayan iş gücü olarak görülmektedir. Bu nedenle kuralcı uzmanlara göre öğretmen adayları modernite değerlerine bağlı, toplum için birey yetiştiren, eğitim programlarının hedeflerine ulaşan ve programları olduğu gibi uygulayan tekniker yapıda yetiştirilmelidir.

Betimleyici Eğitim Programı Kuramları (BEPK)

Eğitim programı kavramına ve program geliştirme sürecine determinist yaklaşımları reddeden eğitim programı uzmanları (Connelly, 1978; Walker, 1971; Schwab, 1969, 1983) natüralist bir yaklaşımı savunmuşlardır. Bu bağlamda eğitim programları, sınıfta ne olduğu konusunda paydaşlarla (öğrenciler, öğretmenler vb.) gerçekleştirilen müzakereler/ ayrıntılı düşünme oturumları sonrasında alınan kararlardır (Connelly, 1978; Schwab, 1983). Bu müzakerelerin odak noktası; karar noktaları ve alternatif karar noktaları oluşturmak ve eğitim ortamının doğasını yansıtan argümanları göz önüne alarak ve kısıtlı kaynakları da dikkate alarak en uygun alternatifi seçmektir. Diğer bir ifade ile bu tür eğitim programları kuramları okul ve sınıf bağlamında uygulamaların derinlemesine sorgulanmasından ve müzakere oturumları sonucunda eğitim-öğretim uygulamalarının içinden doğmaktadır. Bu bağlamda eğitim-öğretim süreçlerinde yaşananlara ve oluşan durumların doğasına ilişkin nitelikli betimlemeler yapılarak eğitim programları ortaya çıkarılmaktadır (Connelly, 1978; Schwab, 1983). Eğitim öğretim sürecini iyi betimleyen çalışmalar yardımıyla öğretmenler de kendi sınıfları için bir yol haritası hazırlayabilir. Bir anlamda eğitim programları, öğretmenler için seçeneklerin bulunduğu bir yol haritası olarak kabul edilebilir. Bu uzmanlar gücü öğretmen ile paylaşırken yerel sınıf örgütlerine verdiği değer ile modernizm ile postmodernizm arasında kalmış oldukları söylenebilir. Bu kuramda öğretmenlere eğitim-öğretim sürecinde oluşan durumları fark etme, sorgulama ve düşünme görevi ve tüm paydaşlar arasında liderlik görevi vardır. Bu bağlamda lisans öğrencilerinin eğitimin ve öğretim sürecindeki oluşan durumların doğasını anlayan, iyi birer gözlemci, sorgulayıcı ve müzakere liderliğini yapabilecek şekilde yetiştirilmelidir.

Eleştirel-Açımlayıcı Eğitim Programı Kuramları(E-AEPK)

Eleştirel-açımlayıcı uzmanlar, eğitim- öğretim sürecine ve eğitim programlarının kavramsal, kuramsal ve uygulama sorunlarına yaklaşımları bakımından iki gruba ayrılmaktadır. İlk grubun yaklaşımı bağlamında topluma yerleşmiş hegemonik yapıların ve yaygın program uygulamalarının eleştirel analizi yapılmaktadır. Bu grupta yer alan uzmanlar toplumsal sömürünün, direniş göstermemenin, hegemonyaların ve iktidar sahipleri tarafından meşrulaştırılmış bilgilerin eleştirisi yapmaktadırlar. Bu bağlamda eğitim programları alanında da toplumsal ve kültürel kontrol (Bernstein, 1973), kültürel yeniden üretim (Apple, 1979; Bourdieu ve Passeron, 1977; Giroux, 1982; Sharp ve Green, 1975) toplumsal yeniden üretim (Althusser, 1971; Bowles ve Gintis, 1976) ve postmodernizm/postyapısalcı (Giroux, 1992; Doll, 1983; Slattey, 1995) yaklaşımları temel alınarak toplumsal yapıların eleştirel analizleri yapılmıştır. Diğer bir taraftan toplum içinde yer edinmiş olan hegemonyaları eleştiren toplumsal cinsiyet çalışmaları ve feminist pedagoji (Grumet ve Stone, 2000; Klein, 1986; Lather, 1991), toplumsal cinsiyet çalışmaları ve feminist kimlik (Kendall, 2000; Sears, 1992) ırk çalışmaları (Banks, 1983; Berlak, 1999; Castanell ve Pinar, 1993) gerçekleştirilmiştir.

Eğitim program alanında belirtilen bu yaklaşımların temelinde toplumsal hegemonya, egemen ideoloji, güç ilişkileri, toplumsal uyanış ve özgürleşme (sosyal emansipasyon), sınıfsal çatışmalar, etnik köken baskıları ve cinsiyet kalıp yargıları sorun olarak ele alınmaktadır (Pinar, 2004). Bununla birlikte öğrenenler (öğrenciler ve öğretmenler) gündelik hayata gömülü, görünmeyen/alışılmış olan kurumsal ve bireysel eşitsizliklerin ve güç ilişkilerinin farkına varabilmelidirler. Özetle, eğitim programları eşitsizliklerin ve iktidarın gücünü yeniden üretme aracı olmamalıdır ve baskın kültür ve söylemler ile ezilen grupların yeniden üretilmesine hizmet etmemelidir (Berlak, 1999). Bu nedenle öğretmen adayları yeniden üretim

mekanizmalarının farkında olarak hem bireysel hem de toplumsal bilinçlendirmeyi ve uyanışı gerçekleştirecek yeterlilikler ile yetiştirilmelidir.

Diğer grupta yer alan Eleştirel-açımlayıcı uzmanların planlanan programlara karşı çıkarak deneyimlenmiş programların anlamına değer vermektedir. Bu yaklaşımda öğrenenlerin gündelik hayat deneyimleri ile okul deneyimlerinin buluşturulmasını içermektedir. Eğitim programlarını öznel arası (öğretmen ve öğrenciler) ilişkiler üzerinden yorumlayan eleştirel-açımlayıcı uzmanlara; fenomenolojik çalışma yapanlar (Willis, 1979; Van Manen, 1982, 2000) ve otobiyografik/biyografik çalışma yapanlar (Goodson, 1981; Miller, 1992; Pinar, 1972, 1975; Pinar & Grumet, 1976) örnek verilebilir. Bununla birlikte öznel eylemlerine ve bilincine yerleşmiş görünmeyen sosyal, ekonomik ve psikolojik yapılar görünür hale getirilir (Goodson, 1981). Böylece öznel kendi deneyimleri üzerinden düşünsel özgürleşme mücadelesini başlatabilirler. Bu nedenle öğretmen adayları hem bireysel deneyimleri hem de diğer öğrenenlerin deneyimleri üzerinden gündelik hayata gömülü eşitsizliklerin, ezilmişliklerin ve adaletsizliklerin farkındalığına ulaşabilen ve düşünsel özgürleşme sürecini başlatabilen öznel olarak yetiştirilmelidir.

Öğretmenin sahip olduğu kuramsal yönelim ve sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki önemli görülmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1998; Marshall, Streedain ve Zavagno, 1992; Walshaw ve Savell, 2001). Öğretmenlerin, eğitim programına ve boyutlarına (hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarıyla) ilişkin yönelimleri öğretmen yetiştirme sürecinde şekillenmektedir (Cheung & Wong, 2002; Pajares, 1992; Prawat, 1992). Bu nedenle öğretmen yetiştirme sürecinde lisans öğrencilerinin hangi kuramsal yaklaşıma sahip olduğu ve nasıl yönlendirileceğine ilişkin çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmanın amacı Eğitim Fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramları yönelimlerini farklılaştıran değişkenleri belirlemektir. Araştırmanın temel problemi bağlamında Eğitim Fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramları yönelimlerinin cinsiyet, SED, öğrenim görülen bölüm, akademik başarı grubu, öğretmenlik uygulaması dersini alma durumu ve derse katılım düzeyi değişkenlerine göre ayrışıp ayrışmadığı merak edilmiştir.

Araştırmanın problem cümlesi ise "Cinsiyet, SED, öğrenim görülen bölüm, akademik başarı grubu, öğretmenlik uygulaması dersini alma durumu ve derse katılım düzeyi değişkenleri" lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramları yönelimlerinde fark oluşturmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma kapsamında Eğitim Fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramları yönelimlerini ayrıştıran değişkenleri belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modeli deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın yöntem bölümünde ilk olarak çalışma grubu tanıtılmıştır. Sonra araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyet, SED, derse katılım düzeyi, akademik başarı grubu, öğretmenlik uygulaması dersi alma durumu ve öğrenim görülen bölüm tanıtılmıştır. Daha sonra araştırmanın bağımlı değişkeni olan eğitim programı teorisi yönelim puanlarının elde edileceği envanterin psikometrik özellikler verilmiştir. En son olarak araştırmanın analiz yöntemleri olan MANOVA ve Hotelling T kare testlerine ilişkin gerçekleştirilen varsayım testlerine yer verilmiştir.

1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde yer alan Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 469 lisans öğrencisidir. Çalışma grubu üzerinde DFA çalışması yapılmış çalışma grubu olup, sonuçları raporlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ortak noktası öğrenim gördükleri bölümlerde eğitim programlarına ilişkin dersi tamamlamış olmalarıdır. Eğitim programlarını dersine ilişkin deneyimi olmayan lisans öğrencilerinin, eğitim programları kuramlarına ilişkin yönelimleri belirlenemeyecektir. Çünkü dersi almamış öğrencilerin eğitim programı kavramına, eğitim programlarının boyutlarına, eğitim programı kuramlarına vb. içeriklere yabancı kalacakları düşünülmüştür.

Çalışma grubuna ilişkin diğer betimleyici özellikler aynı zamanda bağımsız değişkenlere ait ilişkin dağılımlardır. Bu nedenle çalışma grubuna ilişkin betimleyici özellikler bağımsız değişkenler aracılığı ile verilmiştir. Araştırmada yer alan bağımsız değişkenler; cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, öğrenim görülen

bölüm, öğretmenlik uygulaması dersini alma durumu, akademik başarı düzeyi (grubu), lisans derslerine katılma düzeyidir. Bu değişkenlerden cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, öğretmenlik uygulaması dersini alma durumu ve derslere katılma düzeyi frekans analizi ile betimlenmiştir.

Sosyo-ekonomik düzeyi ve ders başarı grubu (kümesi) değişkenlerini belirleyebilmek için kümeleme analizi yapılmıştır. Kümeleme analizi sonrasında belirlenen kümelerin (grupların) anlamlı olup olmadıkları test edilerek, betimsel özellikleri raporlanmıştır. Bu analizler bağımsız değişkenlere ilişkin bilgilerin verildiği bölümde raporlanmıştır.

2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak "Demografik Bilgi Formu" ve "Eğitim Programı Kuramları Yönelim Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan "Demografik Bilgi Formu" bağımsız değişkenlere ilişkin veri toplamak için kullanılmıştır. "Eğitim Programı Kuramları Yönelim Envanteri" ise araştırmacının bağımlı değişkenine yönelik veri toplamak için kullanılmıştır. "Demografik Bilgi Formu"ndan elde edilen veriler "Araştırmanın Bağımsız Değişkenleri" başlığı altında raporlanmıştır. "Eğitim Programı Kuramları Yönelim Envanteri" ne ilişkin psikometrik özellikler ise ilgili başlık altında ayrıntılı açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Bağımsız Değişkenleri (Demografik Form)

2.1.1. *Cinsiyet değişkeni:* Araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlerden biri cinsiyettir. Cinsiyet yaşam pratiklerini belirleyen önemli değişkenlerdendir. Eğitim fakültesinde kadın lisans öğrencisi olmanın getirdiği sosyal gerçeklikler vardır. Bu sosyal gerçeklikler bağlamında öğrencilerin fakülte yaşamları, dersleri anlamlandırılmaları, başarı düzeyleri vb. farklılaşabilmektedir. Yapısalcı (Anyon, 1983; Arnot, 2002) ve post yapısalcı (Davies, 1989; Davies ve Banks, 1992; Jones, 1993; Francis, 2010) kuramlarda, okullarda toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden kurulduğu ifade edilmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda da kadın olmanın eğitim fakültesinin tercih edilmesinde bir etken olduğu (Balci, 1991) ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyet ayrımcılığı yaptıkları, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ve geleneksel cinsiyet rollerine sahip oldukları (Baba, 2007; Aslan, 2015) belirlenmiştir. Türe (2017) öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenini kuralcı eğitim programı kuramları yönelimini yordayan değişkenlerden biri olduğunu saptamıştır. Bu araştırmada kadın öğretmenlerin eğitim programlarını bir kılavuz olarak kabul edip uyguladıkları anlaşılmıştır. Bu nedenle araştırmada cinsiyetin lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramları yönelimini farklılaştıran bir değişken olup olmadığı merak edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunda 322 kadın lisans öğrencisi ve 122 erkek lisans öğrencisi yer almıştır.

2.1.2. *Öğrenim görülen bölüm değişkeni:* Bu araştırmada eğitim fakültesinde öğrenim görülen bölümler bağlamında eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimlerin değişip değişmeyeceği merak edilmiştir. Çünkü Temel Eğitim bölümündeki öğrencilerin eğitim programları ile etkileşimi ile Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümündeki öğrencilerin etkileşimi farklılaşabilir. Eğitim programı yönelimleri bağlamında öğretim alanı/öğrenim görülen bölüm bazı çalışmalarda (Cheung ve Wong, 2002; Jenkins, 2009; Bay ve diğ. 2011; Salleh ve diğ., 2015; Tanrıverdi ve Apak, 2014; Yeşilyurt, 2013) bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim programı kuramları yönelimi, mezun olunan bölüm veya öğretimi yapılan bölüm bağlamında farklılık göstermediklerini saptanmıştır (Türe, 2007). Bu nedenle eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin de eğitim programı kuramları yönelimi bağlamında farklılık yaratıp yaratmadığı merak edilmiştir. Bu bağlamda araştırmada Matematik ve Fen Eğitimi bölümünden 74, Temel Eğitim bölümünden 124, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünden 44, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünden 138 ve Yabancı Dil Eğitimi bölümünden 63 lisans öğrencisi yer almıştır.

2.1.3. *Öğretmenlik uygulaması dersini alma durumu değişkeni:* İlgili alanyazın incelendiğinde Öğretmenlik Uygulaması dersini alma durumunun bağımsız değişken kullanılmadığı görülmüştür. Öğretmenlik Uygulaması dersinde lisans öğrencileri eğitim programlarını bağlamında gözlem yapmaktadırlar ve eğitim programlarını uyguladıkları bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması dersini alan lisans öğrencilerinin eğitim programı teorisi yönelimlerinin farklılaşp farklılaşmadığı merak edilmiştir. Bu araştırmada yer alan lisans öğrencilerinin 198'i Öğretmenlik Uygulaması dersini almadıkları, 244 lisans öğrencisinin ise Öğretmenlik Uygulaması dersini tamamlama sürecinde oldukları belirlenmiştir.

2.1.4. Derslere katılma düzeyi değişkeni: İlgili alanyazın incelendiğinde derse katılım düzeyinin bağımsız değişken olarak kullanılmadığı görülmüştür. Derslere katılım, lisans öğrencilerinin ders sürecinde yer alan etkinliklere katılma, sunum yapma veya derste söz alma vb. eylemlerini içermektedir. Derse katılım düzeyi ise lisans öğrencilerinin ders süreçlerine katılma sıklığı, derslerden etkilenme ve derse etkilendirme düzeyi olarak düşünülebilir. Diğer bir ifade ile derse katılım düzeyi lisans öğrencilerinin ders sürecinde aktif olmaları ve dersin öğretim üyesi ile etkileşim düzeyi olarak kabul edilebilir.

Bu nedenle derse katılım düzeyi değişkeninin eğitim programı kuramları yönelimi üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığı merak edilmiştir. Bu araştırmada yer alan lisans öğrencilerinin 71'i derslere az ya da hiç katılmadıklarını, 138'i derslere orta düzeyde katıldıklarını ve 236'sı ise derslere sıklıkla katıldıklarını beyan etmiştir.

Araştırmanın diğer iki bağımsız değişkeni sosyo-ekonomik düzey (SED) ve başarı düzeyi ise kümeleme analizi yöntemleri ile belirlenmiştir.

2.1.5. Sosyo-ekonomik düzey (SED) değişkeni: Bu araştırmada SED kullanılan diğer bağımsız değişkendir. Yapılan çalışmalarda kullanılan SED'yi belirleme çalışmaları önemli bir sorunsal olarak görülmektedir. Deniz, Türe, Uysal ve Kunduroğlu-Akar (2015) yaptıkları çalışmada alanyazında yapılan birçok çalışmada sistematik olmayan SED belirleme yöntemlerini raporlamışlardır. Bu nedenle kümeleme analizi ile birçok değişkenin rol aldığı SED belirleme yöntemi geliştirmişlerdir. Türe (2017) görev yapan öğretmenlerin sosyal, sanatsal, sendikal, kültürel, sportif ve bilimsel yaşantılarına ilişkin verdikleri cevaplara kümeleme analizi uygulamış ve sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemiştir.

Kümeleme analizi, özellikleri açısından birbirine benzer bireyleri ya da nesneleri bir kümede toplayabilmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010; Vichi, 2005). Bu nedenle hazırlanan bilgi formunda SED'yi belirlemek için Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören lisans öğrencilerinin sosyal, kültürel, sanatsal, sportif ve bilimsel birikimlerini belirleyecek sorular sorulmuştur. Bu bağlamda katılımcıların anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ortalama aylık gelir, icra edilen sanatsal faaliyet, evde bilgisayar, internet ve kütüphane bulunma durumu, evde bulunan kitap sayısı, kitap okuma sıklığı, sinemaya, tiyatroya, konserlere ve farklı sosyal etkinliklere katılma sıklığı, müzeleri, sergileri vb. ziyaret etme sıklığı, farklı sanatsal etkinliklere katılım sıklığı, kongre, sempozyum vb. bilimsel etkinliklere katılım sıklığı öğrenilmiştir. Elde edilen veriler bağlamında öğrencilerinin hangi SED'te yer aldığını belirleyebilmek için kümeleme analizi kullanılmıştır. Yapılan kümeleme analizi sonrasında Eğitim Fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencileri ailevi, çevresel, sosyal, kültürel, sanatsal ve bilimsel birikimler bağlamında iki gruba ayrılmıştır.

Tablo 1. Kümeleme analizine göre lisans öğrencilerinin yer aldıkları gruplara ilişkin bazı betimsel özellikler

Grup No	N	Gelir	Ayda Okunan	Anne Eğitim Düzeyi		Baba Eğitim Düzeyi		Yaşanılan Yer		Tiyatro	Bilimsel Kongre Katılım	
			Kitap Sayısı	Hiç	Üniversite	Hiç	Üniversite	Köy	İl		Hiç	Sık
Grup 1 (Alt)	195	8539	2.37	%29	%3	%7	%10	%25	%44	%3	%20	%9
Grup 2(Üst)	230	9435	3.33	%19	%14	%4	%15	%11	%57	%9	%11	%12

Tablo 1 de kümeleme analizi sonucunda Eğitim Fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin ayrıldıkları grupların betimsel özelliklerine ilişkin bazı bilgiler verilmiştir. Grup 1'de yer alan lisans öğrencilerinin ailelerini aylık gelir ortalaması 8539 TL'dir ve bir ayda okudukları ortalama kitap sayısı ise 2.37'dir. Bu grupta yer alan lisans öğrencisinin annesinin %29'u hiç okula gitmemiştir; %3'ünün ise üniversite mezunu olduğunu belirlenmiştir. Baba öğretim düzeylerine bakıldığında öğrencilerin %7'sinin babası hiç okula gitmemiştir; öğrencilerin babalarının %10'unun ise üniversite olduğu görülmektedir. Bu grupta yer alan lisans öğrencisinin %25'inin yaşadığı yer olarak köy, %44'ünün ise il merkezinde yaşadığını belirlenmiştir. Bu grupta yer alan lisans öğrencilerinin tiyatro vb. kültürel etkinliklere sık sık katılma oranı %3 olarak görülmektedir. Lisans öğrencilerinin kongre vb. bilimsel etkinliklere sık sık katılma oranının %9 ve hiç katılmama oranının ise %20 olduğu belirlenmiştir. Grup 1 de yer alan lisans öğrencilerinin alt düzeyde aile gelir ortalaması ve kitap okuma oranına sahip oldukları, anne baba öğrenim düzeylerinin düşük olduğu ve sosyal, kültürel ve bilimsel etkinliklere katılım düzeylerinin sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir.

Grup 2’de yer alan lisans öğrencilerinin ailelerini aylık gelir ortalaması 9435 TL’dir ve bir ayda okudukları ortalama kitap sayısı ise 2.33’tür. Bu grupta yer alan lisans öğrencisinin annesinin %19’u hiç okula gitmediği; %14’ünün ise üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Baba öğretim düzeylerine bakıldığında öğrencilerin %4’ünün babası hiç okula gitmediği; %15’inin ise üniversite olduğu görülmektedir. Bu grupta yer alan lisans öğrencisinin %11’inin yaşadığı yer olarak köy, %57’sinin ise il merkezinde yaşadığını belirlenmiştir. Bu grupta yer alan lisans öğrencilerinin tiyatro vb. kültürel etkinliklere sık sık katılma oranı %9 olarak görülmektedir. Lisans öğrencilerinin kongre vb. bilimsel etkinliklere sık sık katılma oranının %12 ve hiç katılmama oranının ise %11 olduğu belirlenmiştir. Grup 2’ de yer alan lisans öğrencilerinin daha üst düzeyde aile gelir ortalaması ve kitap okuma oranına sahip oldukları, anne baba öğrenim düzeylerinin daha yüksek olduğu ve sosyal, kültürel ve bilimsel etkinliklere katılım düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre 1 nolu grup alt SED ve 2 nolu grup üst SED olarak isimlendirilmiştir. Bu sınıflandırmalar ve isimlendirmeler bu araştırmanın örnekleme bağlamında yapılmıştır

2.1.6. Akademik başarı grubu (ABG) değişkeni: Araştırmanın bir diğer değişkeni akademik başarı düzeyi gruplardır. Akademik başarı grubu düşük ve yüksek olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Bu değişkenin kategorilerini oluşturabilmek için lisans öğrencilerinin akademik not ortalaması bilgisi istenmiştir. Kümeleme analizi ile düşük ve yüksek akademik not ortalamalarına sahip öğrenciler gruplandırılmıştır.

Kullanım amaçlarına göre çeşitli kümeleme analizi teknikleri geliştirilmiştir. MANOVA ve Hotelling T Kare analizlerinde bağımsız değişken olarak akademik başarı ortalamaları yüksek ve düşük olan lisans öğrencilerinin gruplarını belirleyebilmek için hiyerarşik kümeleme yöntemi kullanılmıştır (Özdamar, 2004). Kümeleme analizi ile lisans öğrencilerinin akademik not ortalamaları yüksek ve düşük olmak üzere iki ayrı gruba ayrılmıştır. Lisans öğrencilerinin akademik başarı puanlarını gruplamak için gerçekleştirilen kümeleme analizi sonuçları ve oluşan kümelerin betimsel özellikleri tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. Eğitim fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin akademik not ortalamalarına ait kümeleme analizi sonuçları ve oluşan kümelerle ait betimsel istatistikler

		N	Ort.	SS	Küme Ortalama Kare	df	F	p
Akademik Başarı Puanları	Düşük Akademik Ortalamaya Sahip Küme	196	68.94	.837	24918.375	1	833.949	.000
	Yüksek Akademik Ortalamaya Sahip Küme	232	84.26	.574				

Tabloya göre lisans öğrencileri, düşük ve yüksek Akademik Not Ortalamaya sahip kümeler olarak göre 196 ve 232 kişilik iki ayrı gruba ayrılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre ilk kümede yer alan lisans öğrencilerinin akademik not ortalaması (N= 196; x= 68.96) ile ikinci kümede yer alan lisans öğrencilerinin ortalaması (N= 232; x=84.26) arasında anlamlı fark vardır (p<.05). Bu sonuçlara göre lisans öğrencileri yüksek ve düşük akademik not ortalamalarına göre iki ayrı gruba ayrılmıştır ve bu gruplar arasında anlamlı fark vardır.

2.2. Eğitim Programı Kuramları Yönelimi Envanterinin Psikometrik Özellikleri

Öğretmen adaylarına yönelik “Eğitim Programı Kuramları Yönelimleri Envanteri” Türe (2017) ve (Türe & Bıkmaz, 2023) tarafından geliştirilen öğretmenlere yönelik “Eğitim Programı Teorisi Yönelimleri Envanteri”nin lisans öğrencileri örnekleme üzerinden yeniden geliştirilmiş halidir. Öğretmen adaylarına yönelik “Eğitim Programı Kuramları Yönelimleri Envanteri”nin geliştirilme sürecinde alanyazın tekrar taranmış, maddeler yeniden düzenlenmiş ve yeni maddeler yazılmıştır. Oluşturulan madde havuzu için uzman görüşü alınarak, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilerek lisans öğrencilerine yönelik envanter geliştirilmiştir.

Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencilerine İlişkin Eğitim Programı Kuramları Yönelimleri Envanteri üç ölçekten oluşmaktadır. Bu üç ölçeğin ilki “Kuralcı Eğitim Programı Kuramı Yönelimleri (KEPKY)” ölçeği, ikincisi “Betimleyici Eğitim Programı Kuramı Yönelimleri (BEPKY)” ölçeği ve üçüncü ise “Eleştirel-Açıklayıcı Eğitim Programları Kuramları Yönelimi (E-AEPKY)” ölçeği olarak isimlendirilmiştir. Envanterde yer alan üç ölçek için ayrı ayrı ölçme aracı geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Envanterde yer alan ölçeklerin geliştirildiği çalışma grubu; bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden ve eğitim programlarına ilişkin dersini başarıyla tamamlamış öğrencilerden oluşturmaktadır. Envanterde yer alan ölçeklerin maddeleri beşli likert tipinde geliştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizlerinin (AFA) gerçekleştirildiği çalışma grubu 293 katılımcıdan oluşmaktadır. AFA yapıldıktan üç ay sonra 469 kişilik çalışma grubu ile doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için verilerin normallik, çok değişkenli normallik, doğrusallık, uç değer ve çoklu bağlantılılık gereklerinin sağlandığı görülmüştür. Ölçeklerin psikometrik özellikleri ayrı ayrı özetlenmiştir.

2.2.1. Kuralcı eğitim programı kuramları yönelimi (KEPKY) ölçeğine ilişkin psikometrik özellikler: Envanterin ilk ölçeği olan KEPKY ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları bağlamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin sonuçları ve Cronbach–Alpha iç tutarlılık katsayıları raporlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğe giren maddelerin birincil faktör yük değerlerinin .515 ile .731 arasında; madde–toplam korelasyonlarının .430 ile .623 arasında; anti–image korelasyon değerlerinin .889 ile .959 arasında olduğu belirlenmiştir. Döndürme işlemleri yapıldıktan maddelerin iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu bağlamda birinci faktörün altında maddelerin açıkladığı varyans %44.160'tır; ikinci faktörün açıkladığı varyans % 8.156 olmak üzere ölçeğin toplam açıklanan varyans oranı % 52.315 olarak saptanmıştır. Döndürme sonrası ölçeğin ilk faktörünün faktör yük değerlerinin .544 ile .765 arasında değiştiği, ikinci faktörünün faktör yük değerleri .576 ile .770 arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin birinci faktörünün Cronbach–Alpha iç tutarlılık katsayısı .915; ikinci faktörünün Cronbach–Alpha iç tutarlılık katsayısı .825 olmak üzere ölçeğin genel Cronbach–Alpha iç tutarlılık katsayısı .926 olarak bulunmuştur. AFA sonucunda KEPKY ölçeğinin iki faktörlü yapısında toplam 19 madde yer aldığı görülmüştür. Ölçeğin 13 maddeli ilk faktörünün adı "Eğitim programlarının belirlenimci (determinist) yapısı" ve 6 maddeli ikinci faktörünün adı "Eğitim programlarının toplumsal yeniden üretim işlevi" olmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda KEPKY ölçeği için DFA sonucunda elde edilen Ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin $\chi^2=428.812$, (sd=150, $p<.01$) olduğu ve $\chi^2/sd= 2.86$ olarak raporlanmıştır. KEPTY ölçeği için uyum indeksleri RMSEA= .064; SRMR= .059; TLI= .855; CFI= .872 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, KEPKY ölçeğinin iki boyutlu yapısının uyum istatistiklerine göre kabul edilebilir şekilde doğrulandığı söylenebilir.

2.2.2. Betimleyici eğitim programı kuramı yönelimi (BEPKY) ölçeğine ilişkin psikometrik özellikler: Envanterin ikinci ölçeği olan BEPKY ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları bağlamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin sonuçları ve Cronbach–Alpha iç tutarlılık katsayıları raporlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğe giren maddelerin birincil faktör yük değerlerinin .595 ile .761 arasında; madde–toplam korelasyonlarının .447 ile .779 arasında; anti–image korelasyon değerlerinin .872 ile .947 arasında olduğu belirlenmiştir. Döndürme işlemleri yapıldıktan maddelerin iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu bağlamda birinci faktörün altında maddelerin açıkladığı varyans %30.013; ikinci faktörün açıkladığı varyans %26.639 olmak üzere ölçeğin toplam açıklanan varyans oranı %56.652 olarak saptanmıştır. Döndürme sonrası ölçeğin ilk faktörünün faktör yük değerlerinin .522 ile .742 arasında değiştiği, ikinci faktörünün faktör yük değerlerinin .732 ile .842 arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin birinci faktörünün Cronbach–Alpha iç tutarlılık katsayısı .815; ikinci faktörünün Cronbach–Alpha iç tutarlılık katsayısı .860 olmak üzere ölçeğin genel Cronbach–Alpha iç tutarlılık katsayısı .866 olarak bulunmuştur. AFA sonucunda BEPTY ölçeğinin iki faktörlü yapısında toplam 12 madde yer aldığı görülmüştür. Ölçeğin 8 maddeli ilk faktörünün adı "Betimleyici Eğitim Programlarının Doğası ve Yapısı" ve 4 maddeli ikinci faktörünün adı "Betimleyici Eğitim Programları Bağlamında Öğretmenin Rolü" olmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda BEPKY ölçeği için DFA sonucunda elde edilen Ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin $\chi^2=198.270$, (sd=52, $p<.01$) olduğu ve $\chi^2/sd= 3.81$ olarak raporlanmıştır. BEPKY ölçeği için uyum indeksleri RMSEA= .079; SRMR= .042; TLI= .917; CFI= .935 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, KEPKY ölçeğinin iki boyutlu yapısının uyum istatistiklerine göre kabul edilebilir şekilde doğrulandığı söylenebilir.

2.2.3. Eleştirel-açımlayıcı eğitim programı kuramları yönelimi (e-aepky) ölçeğinin psikometrik özellikleri: Envanterin üçüncü ölçeği olan E-AEPKY ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları

bağlamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin sonuçları ve Cronbach–Alpha iç tutarlılık katsayıları raporlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğe giren maddelerin birincil faktör yük değerlerinin .542 ile .787 arasında; madde–toplam korelasyonlarının .421 ve .727 arasında; anti–image korelasyon değerlerinin 0.738 ile 0.944 arasında olduğu belirlenmiştir. Döndürme işlemleri yapıldıktan maddelerin üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu bağlamda birinci faktörün altında maddelerin açıkladığı varyans %20.026; ikinci faktörün açıkladığı varyans %17.750; üçüncü faktörün açıkladığı varyans %13.673 olmak üzere ölçeğin toplam açıklanan varyans oranı %57.449 olarak saptanmıştır. Döndürme sonrası ölçeğin ilk faktörünün faktör yük değerlerinin .659 ile .791 arasında değiştiği, ikinci faktörünün faktör yük değerleri .498 ile .834 arasında olduğu ve üçüncü faktörünün faktör yük değerleri .449 ile .787 arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin birinci faktörünün Cronbach–Alpha iç tutarlık katsayısı .906; ikinci faktörünün Cronbach–Alpha iç tutarlık katsayısı .836; üçüncü ölçeğin varyansı % .788 olmak üzere ölçeğin genel Cronbach–Alpha iç tutarlık katsayısı .875 olarak bulunmuştur. AFA sonucunda E-AEPKY ölçeğinin üç faktörlü yapısında toplam 19 madde yer aldığı görülmüştür. Ölçeğin 8 maddeli ilk faktörünün adı “Eğitimin sosyo-politik içeriğinin bireydeki karşılıklarını anlamlandırma”; 6 maddeli ikinci faktörünün adı “Örtük ve yerleşik baskı, ayrımcılık ve eşitsizliğe ilişkin farkındalık” ve 5 maddeli üçüncü faktörünün adı “Belirlenimci (determinist) eğitim programlarına yönelik farkındalık” olmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda E-AEPKY ölçeği için DFA sonucunda elde edilen Ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin $\chi^2=389.323$, (sd=149, $p<.01$) olduğu ve $\chi^2/sd=2.61$ olarak raporlanmıştır. E-AEPKY ölçeği için uyum indeksleri RMSEA= .060; SRMR= .086; TLI= .888; CFI= .903 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, E-AEPKY ölçeğinin üç boyutlu yapısının uyum istatistiklerine göre kabul edilebilir şekilde doğrulandığı söylenebilir.

3. Verilerin Analizi

Eğitim Fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinden elde edilen veriler betimsel istatistikler, kümeleme analizi, MANOVA ve Hotelling T kare analizleri yapılmıştır. Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek için betimsel istatistikler (Frekans analizi) ve kümeleme analizleri kullanılmıştır. Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimlerinin belirlenen değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği MANOVA ve Hotelling T kare analizleri ile belirlenmiştir. Belirtilen çok değişkenli testler iki ya da ikiden çok bağımsız gruba ait iki veya ikiden çok verinin farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılmaktadır (Alpar, 2011; Büyüköztürk, 2003; Kalaycı, 2005; Özdamar, 2013).

MANOVA çok değişkenli parametrik yöntemlerden birisidir. Analizin çok değişkenli normal dağılım ve varyans kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı altında uygulanması en sağlıklı sonuçları verir. Alpar’a (2011) göre MANOVA testinde “Pillai Trace”, “Wilks’ Lambda”, “Hotelling’s Trace” ve Roy’s Largest Root’a göre anlamlılık değerleri hesaplanır. Araştırmada varsayımların karşılandığı durumlarda “Wilks’ Lambda” (Alpar, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013; Pallant, 2015) ve varsayımların karşılanmadığı durumlarda ise “Pillai Trace” (Alpar, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013; Pallant, 2015) anlamlılık değerleri dikkate alınmıştır. Bu analizlerin araştırmada elde edilen veriler üzerinde kullanılabilmesi için gerekli varsayımların karşılandığı kanıtlanmalıdır.

Çok değişkenli varyans analizinin (MANOVA) ve Hotelling t kare testinin yapılabilmesi için elde edilen verilerin (bağımlı değişkenler) çok değişkenli normal dağılım göstermesi ve varyans kovaryans matrislerinin eşit olması gerekmektedir.

Tablo 3. Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler

	KEPKY	BEPKY	E-AEPKY
Ortalama	79,88	49,37	77,29
Medyan	79,00	49,00	77,00
Mod	76,00	46,00	76,00
Ss	9,15	4,87	8,00
Skewness	-,361	-,573	,023
Kurtosis	,390	,910	,520

Çarpıklık, basıklık değerleri ve mod, medyan ve aritmetik ortalama verileri ve tablo incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Çok değişkenli normal dağılım testi "Doornik – Hansen Çok Değişkenli Normal Dağılım Testi" sonuçları tabloda özetlenmiştir.

Tablo 4. Doornik–hansen çok değişkenli normal dağılım testi sonuçları

Değişkenler	χ^2	sd	p
KEPK*BEPK*E-AEPK	205.007	6	.105

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin kuralcı, betimleyici ve eleştirel-açımlayıcı eğitim programları teorisi yönelim puanları açısından çok değişkenli normal dağılım gösterdiği ($p>.05$) anlaşılmaktadır. Varyans kovaryans matrislerinin eşitliğini test eden "Box Mueller Testi" sonuçları tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5. Box mueller varyans kovaryans matrisleri eşitliği testi sonuçları

Değişkenler		Box's M	F	sd	p
KEPK*BEPK*E-AEPK	Derse Katılım	19,214	1,581	12	.089
KEPK*BEPK*E-AEPK	Bölüm	24.563	1.005	24	.755
KEPK*BEPK*E-AEPK	Cinsiyet	10.863	1.793	6	.095
KEPK*BEPK*E-AEPK	SED	7.095	1.173	6	.317
KEPK*BEPK*E-AEPK	Akademik Başarı Grubu	6.891	1.140	6	.336
KEPK*BEPK*E-AEPK	Uygulama Dersi Alma Durumu	7.290	1.206	6	.300

Tablo incelendiğinde KEPK, BEPK ve E-AEPK yönelim puanlarının varyans kovaryans matrislerinin derse katılım düzeyi, öğrenim görülen bölüm, Cinsiyet, SED, Akademik başarı grubu, uygulama dersi alma durumları değişkenleri bağlamında eşit olmadığı ($p<.05$) anlaşılmaktadır. Levene testleri her bağımsız değişken bağlamında incelendiğinde lisans öğrencilerinin ölçeklerden aldıkları puanların hata varyansları eşit kabul edilebileceği görülmektedir.

Tablo 6. Bağımsız değişkenlere yönelik levene testi sonuçları

Değişken	Yönelimler	F	Sd1	Sd2	p
Derse Katılım	KEPK	.466	2	442	.628
	BEPT	.407	2	442	.666
	E-AEPK	1.068	2	442	.345
Değişken	Yönelimler	F	Sd1	Sd2	p
Bölüm	KEPK	.668	4	436	.614
	BEPT	.563	4	436	.689
	E-AEPK	.008	4	436	1.000
Değişken	Yönelimler	F	Sd1	Sd2	p
Cinsiyet	KEPK	.211	1	442	.646
	BEPT	.714	1	442	.399
	E-AEPK	.565	1	442	.453
Değişken	Yönelimler	F	Sd1	Sd2	p
SED	KEPK	.925	1	423	.337
	BEPT	.482	1	423	.488
	E-AEPK	.004	1	423	.952
Değişken	Yönelimler	F	Sd1	Sd2	p
ABG	KEPK	.912	1	426	.340
	BEPK	.423	1	426	.516
	E-AEPK	.010	1	426	.920
Değişken	Yönelimler	F	Sd1	Sd2	p
Uygulama Dersi Alma Durumu	KEPK	2.446	1	440	.119
	BEPK	.287	1	440	.592
	E-AEPK	1.566	1	440	.211

Yukarıdaki Levene testleri bağımsız değişkenler bağlamında incelendiğinde lisans öğrencilerinin KEPK, BEPK ve E-AEPK yönelimi ölçeklerinden aldıkları puanların hata varyanslarının eşit kabul edilebileceği görülmektedir. Ayrıca, KEPK ile BEPK arasında .56, BEPK ile E-AEPK arasında .46 ve KEPK ile E-AEPK arasında .053 ile bağımlı değişkenler arasında orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Bu nedenle bağımlı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık olmadığı görülmüştür. Analizler sonucunda araştırma verilerinin MANOVA ve Hotelling T kare testlerini yapılabileceği ortaya çıkmıştır.

BULGULAR

Araştırmada, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin kuralcı, betimleyici ve eleştirel-açımlayıcı eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimlerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, SED, akademik başarı grubu, öğretmenlik uygulaması dersi alıp almamaları, derse katılım düzeyleri açısından farklılık gösterip göstermediği MANOVA Testi ve Hotelling T-Kare analizleri ile test edilmiştir.

Tablo 7’de Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerinin Derslere Katılım Durumlarına ve Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre MANOVA Sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. Eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramları yönelimlerinin derslere katılım durumları ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre MANOVA sonuçları

	Etki	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	Kısmi eta kare
Derslere Katılım	Pillai's Trace	.027	1.981	6.000	882.000	.046	.013
	Wilks' Lambda	.973	1.986	6.000	880.000	.045	.013
Bölüm	Pillai's Trace	.033	1.205	12.000	1308.000	.273	.011
	Wilks' Lambda	.967	1.209	12.000	1148.548	.271	.011

Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme göre birleşik bağımlı değişken olan eğitim programı kuramları yönelim puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin derslere katılım durumlarına göre birleşik bağımlı değişken olan eğitim programı kuramları yönelim puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bağımsız değişkeni derslere katılım durumu olan testin sonucu grupların ortalama vektörlerinin birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaştığı (Pillai's Trace = .027, $F_{(6-882)} = 1.981$, $p < .05$; Wilks' Lambda = .973, $F_{(6-882)} = 1.986$, $p < .05$) belirlenmiştir. Bu bağlamda Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimleri derslere katılım düzeylerine göre anlamlı fark göstermektedir. Tablo 8’de Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramları (KEPK, BEPK ve E-AEPK) Yönelimlerinin derslere katılım düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmamasına yönelik MANOVA Sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin KEPK, BEPK ve E-AEPK Yönelimlerinin derslere katılım düzeylerine göre farklılaşmasına yönelik MANOVA sonuçları

Bağımlı Değişken		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Partial Eta Squared
Derslere Katılım	KEPK	872.323	2	436.162	5.316	.005	.023
	BEPK	172.550	2	86.275	3.683	.026	.016
	E-AEPK	365.898	2	182.949	2.880	.057	.013

Tablo 8 incelendiğinde eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin derslere katılım durumlarına göre kuralcı ve betimleyici eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelim puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bağlamda lisans öğrencilerinin derslere katılım durumlarına göre kuralcı eğitim programı kuramları yönelimi farklılık göstermektedir ($F(2) = 5.316$; $p < .05$). Ayrıca lisans öğrencilerinin derslere katılım durumlarına göre betimleyici eğitim programı teorisi yönelimi farklılık göstermektedir ($F(2) = 3.683$; $p < .05$). Diğer taraftan lisans öğrencilerinin derslere katılım durumlarına göre eleştirel-açımlayıcı eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimleri farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Tablo 9 da Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin KEPK ve BEPK’e ilişkin Yönelimlerinin anlamlı farklılık gösteren bağımsız değişken olan derslere katılım düzeyinin kategorilerine göre farklılaşmasına yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo 9. Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin KEPK ve BEPK Yönelimlerinin derslere katılım düzeyi değişkeninin kategorilerine ilişkin ortalamaları

Bağımlı Değişken	Derslere Katılım	Mean	Std.Error	p
KEPK	Az	77.141	1.075	.005
	Orta	79.348	.771	
	Çok	81.008	.590	
BEPK	Az	48.254	.574	.032
	Orta	49.029	.412	
	Çok	49.907	.315	

Tablo 9 incelendiğinde Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin KEPK yönelimlerinin, derslere katılım düzeyi kategorilerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < .05$). Bu bağlamda derslere çok katıldığını

belirten öğrencilerin KEPK yönelimi panları ($X = 81.008$), derslere az katıldığını belirten öğrencilerden ($X = 77.141$) daha fazla olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile derslere çok katılan eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin KEPK yönelimi daha fazladır.

Eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin BEPK Yönelimi, derslere katılım düzey kategorilerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < .05$). Bu bağlamda derslere çok katıldığını belirten öğrencilerin BEPK yönelim puanlarının ($X = 49.907$), derslere az katıldığını belirten öğrencilerden ($X = 48.254$) daha fazla olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile derslere çok katılan eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin BEPK yönelimi daha fazladır.

Tablo 10 da eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin Eğitim Programı Kuramları Yönelimlerinin iki kategorili Değişkenlerine yönelik Hotelling T-Kare Analizi Sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 10. Eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramları yönelimlerinin cinsiyet, SED, ABG ve uygulama dersi alma durumu değişkenlerine göre Hotelling T-Kare Analizi Sonuçları

	Etki	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	Partial Eta Kare
Cinsiyet	Hotelling's Trace	.043	6.310	3.000	440.000	.000	.041
SED	Hotelling's Trace	.010	1.463	3.000	421.000	.224	.010
Akademik Başarı Grubu	Hotelling's Trace	.011	1.537	3.000	424.000	.204	.011
Uygulama Dersi Alma Durumu	Hotelling's Trace	.006	.929	3.000	438.000	.427	.006

Tablo 10'a göre Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin içinde yer aldıkları SED, akademik başarı grubu ve öğretmenlik uygulaması dersini alma durumu ile birleşik bağımlı değişken olan Eğitim Programı Kuramları yönelim puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin cinsiyetine göre birleşik bağımlı değişken olan eğitim programı teorisi yönelimleri puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Test sonucu grupların ortalama vektörlerinin birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaştığı (Hotelling's Trace = .043, $F_{(3-440)} = 6.310$, $p < .05$) belirlenmiştir. Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin eğitim programı yönelimleri cinsiyete göre anlamlı fark göstermektedir.

Tablo 11. Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin KEPK, BEPK ve E-AEPK Yönelimlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşmalarına yönelik Hotelling T-Kare analizi sonuçları

Bağımlı Değişken	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Cinsiyet	KPTY 126.960	1	126.960	1.517	.219	.003
	BPTY 331.118	1	331.118	14.369	.000	.031
	EAPTY 241.485	1	241.485	3.784	.052	.008
SED	KPTY 89.160	1	89.160	1.105	.294	.003
	BPTY 64.303	1	64.303	2.735	.099	.006
	EAPTY 251.296	1	251.296	3.975	.047	.009
ABG	KPTY 95.147	1	95.147	1.186	.277	.003
	BPTY 70.586	1	70.586	3.018	.083	.007
	EAPTY 256.630	1	256.630	4.080	.054	.009
Uygulama Dersi Alma Durumu	KPTY 42.327	1	42.327	.512	.475	.001
	BPTY 10.075	1	10.075	.430	.512	.001
	EAPTY 164.188	1	164.188	2.584	.109	.006

Tablo 11 incelendiğinde Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin cinsiyetlerine göre betimleyici eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelim puanlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bağlamda lisans öğrencilerinin erkek ya da kadın olmaları betimleyici eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimleri bağlamında farklılık göstermektedir ($F(1) = 1.517$; $p < .05$). Lisans öğrencilerinin cinsiyetlerine göre kuralcı ve eleştirel-açımlayıcı eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelim puanlarında anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Lisans öğrencilerinin içinde yer aldıkları SED'e göre eleştirel-açımlayıcı eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimleri farklılık göstermektedir ($F(1) = 3.975$; $p < .05$). Diğer bir ifade ile lisans öğrencilerinin alt ya da üst SED'te yer almaları eleştirel-açımlayıcı eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimlere sahip olma bağlamında farklılık göstermektedir. Diğer taraftan öğrencilerin içinde yer aldıkları SED, Kuralcı ve Betimleyici eğitim programları yönelimlerine göre farklılık göstermemektedir.

($p > .05$). Lisans öğrencilerinin ayrıldıkları akademik başarı gruplarına göre eleştirel-açımlayıcı eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimleri farklılık göstermemektedir ($F(1) = 4.080$; $p > .05$).

Lisans öğrencilerinin uygulama dersi alıp almamaları programı kuramlarına ilişkin yönelimlerine ilişkin gruplar bağlamında farklılık yaratmamaktadır ($p > .05$). Diğer bir ifade ile lisans öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersini almalarının program yönelimleri bağlamında farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Lisans öğrencilerinin eğitim program teorisi yönelimlerini uygulama derslerinden önce kazanmış oldukları söylenebilir.

Tablo 12’de Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin BEPK ve E-AEPK’e ilişkin Yönelimlerinin anlamlı farklılık gösteren akademik başarı grubu, SED ve cinsiyet kategorilerine göre farklılaşmasına yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo 12. Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin BEPK ve E-AEPK yönelimlerinin akademik başarı grubu, SED ve cinsiyet değişkenlerinin kategorilerine ilişkin ortalamaları

Kategoriler			Mean	Std. Error	Sig.
Cinsiyet	BEPK	Kadın	49.910	.268	.000
		Erkek	47.975	.435	
SED	E-AEPK	Alt	76.430	8.060	.047
		Üst	77.899	7.792	

Tablo incelendiğinde Eğitim Fakültesinde öğrenim gören kadın lisans öğrencilerinin BEPK yönelim puanı ortalamasının ($\bar{X} = 49, 91$) erkek lisans öğrencilerin yönelim ortalamasından ($\bar{X} = 47, 98$) daha yüksek olduğu görülmektedir ($p < .05$). Üst SED grubunda yer alan lisans öğrencilerinin E-AEPK yönelim puanı ortalaması ($\bar{X} = 77,899$), alt SED grubunda yer alan lisans öğrencilerin yönelim ortalamasından ($\bar{X} = 76,430$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < .05$).

Özetle, Hotelling T kare sonuçları bağlamında üst SED ve yüksek akademik başarı grubunda yer alan lisans öğrencileri E-AEPK yönelimleri alt SED ve düşük akademik başarı grubunda yer alan lisans öğrencilerinden ayrılmaktadır. Diğer bir taraftan ise kadın lisans öğrencilerinin BEPK yönelimi bağlamında erkek lisans öğrencilerinden ayrıştığı bulunmuştur. MANOVA sonuçlarına göre derslere sık sık katıldığını belirten lisans öğrencilerinin BEPK ve E-AEPK yönelimleri, derslere az katıldığını beyan eden lisans öğrencilerden ayrıştığı bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Kadın lisans öğrencilerin bir klavuz rehberliğinde tekniker öğretmen olmayı kabul etmemeleri öğretmen yetiştirme paradigmalarından (Yıldırım, 2011) uzman öğretmenlik anlayışına karşılık gelmektedir. Bu anlayış bağlamında betimleyici teorilerde olduğu gibi öğretmen içinde bulunduğu durumu analiz ederek karar veren ve uygulamanın içinde yer alan en güçlü öznedir. Diğer bir ifade ile kadın lisans öğrencilerinin betimleyici teori yönelimine sahip, insancıl ve ekletik program yönelimlerine daha yakın olup ve uzman öğretmen yetiştirme anlayışına uyumlu oldukları söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarından biri de üst SED’te yer alan lisans öğrencilerinin eleştirel açımlayıcı program kuramları yönelimlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu çalışmada SED lisans öğrencilerinin kültürel, sosyal, sanat, spor, eğitim ve bilimsel aralanları bağlamında belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile ekonomik gelirlerini kitap okumak, sergi ve müze gezmek, bilimsel etkinliklere katılmak, spor dallarında yer almak, eğitim etkinliklerine katılmak için harcayan ve anne-baba eğitim seviyesi düzeyi daha yüksek olan lisans öğrencileri daha fazla E-AEPK yönelimine sahip oldukları belirlenmiştir. E-AEPK yönelimlerinin temel noktası hegemonya, sosyal emansipasyon, ideolojik araçlar, güç eşitsizlikleri, sınıf bilinci, etnik köken ve cinsiyet kalıp yargıları sorun olarak ele alınmaktadır (Pinar, 2013). Berlak (1999) eğitim sürecinde ve gündelik hayatta gömülü olarak yer alan; ezilmişlik ve eşitsizlik yaratan kalıpyargılara karşı farkındalık kazandırılmalıdır. Eğitim programları ve süreci ezme ezilme ilişkisinin meşrulaştırılmasında (Fontana, 2002; Ives, 2010) ve kültürel, ekonomik ve politik hegemonyaların yeniden üretilmesinde (Gramsci, 1997; Whitty, 1985) araç olabilmektedir. Bu çalışmanın katılımcıları bağlamında üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan lisans öğrencilerinin günlük hayatın ve kullanılan dilin içine gömülmüş hegemonik yapıların, eşitsizlik yaratan kalıp yargıların farkında oldukları söylenebilir. Bu sonuç Türe’nin

(2017) ulaştığı sonuç ile benzeşmektedir. MEB'te görev yapan öğretmenler örnekleminde E-AEPK yönelimine sahip olmayı yordayan tek değişkenin üst sosyo-ekonomik düzeyde yer almak olduğunu saptamıştır. E-AEPK yönelimine sahip öğretmenlerin günlük hayatın ve kullanılan dilin içine gömülmüş hegemonik yapıların, eşitsizlik yaratan kalıp yargıların farkında olduklarını belirlenmiştir. Bu nedenle E-AEPK yönelimine sahip öğretmen adayları ve öğretmenler yetiştirilmek hedefleniyorsa sadece lisans eğitim programlarında reform yapmak yeterli olmayacaktır ve lisans öğrencilerinin kültürel, sosyal, sanat, spor, eğitim ve bilimsel yaşantılarını güçlendirecek destekler verilmelidir.

Eğitim kakültesinde derslere çok daha fazla katılan lisans öğrencilerinin kuralcı ve betimleyici eğitim programı yönelimlerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu bulgunun arkasında eğitim fakültesinde derslerde aktif katılımcı olduğunu beyan eden lisans öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders yönetimini model almış olabilirler. Öğretmen adaylarının, öğretmen eğitimcilerinin düşünsel ve sorgulama yöntemlerini (Schussler, Stooksberry, & Bercaw, 2010), öğretimsel deneyimlerini (Phelan, 2009) ve öğretmenlik rollerini (Donche & Petegem, 2011) model aldıkları belirtilmektedir. Bu bağlamda öğretmen eğitimcilerinin kuralcı ve betimleyiciyi eğitim programı teorisi yönelimlerine sahip oldukları ve bu çerçevede öğretmen yetiştirdikleri söylenebilir.

Hizmet öncesi alınan öğretmenlik eğitimleri yönelimler, inançlar, öğretime ilişkin görüşler ve öğretim uygulamaları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Jenkins, 2009; Pajares, 1992). Öğretmen yetiştirme sistemi de istendik öğretmenlik nitelikleri ve eğitim programı yönelimleri bağlamında değiştirilmelidir. Kuralcı eğitim programı kuramları yönelimine sahip öğretmen yetiştirilmek hedefleniyorsa eğitim programlarını sorgulamadan uygulayan, tekniker özellikleri taşıyan öğretmenler yetiştirilmelidir. Betimleyici eğitim programı kuramları yönelimine sahip öğretmen yetiştirilmek hedefleniyorsa öğrenciyi, öğretim yapılacak bağlamı, uygulamayı ve öğretim paydaşlarını merkeze alan müzakereci özellikte öğretmenler yetiştirilmelidir. Eleştirel-Açımlayıcı eğitim programı kuramları yönelimine sahip öğretmenler yetiştirilmek hedefleniyorsa; öğrencilerle (diğer öğrenenler) güç ilişkileri olmadan deneyimler kuran, toplum hayatına gömülü eşitliksizlerin/ezilmişliklerin farkına varabilen ve halkın özgürlüğü için eylemde bulunabilen nitelikte öğretmenler yetiştirilmelidir. Diğer bir taraftan hangi yönelime sahip öğretmen modeli yetiştirilmek hedefleniyorsa, öğretmen yetiştirmeden sorumlu öğretim üyelerinin nitelikleri de bu bağlamda sorgulanmalıdır. Bu durum öğretmen yetiştirmeden sorumlu öğretim üyelerinin kendilerinde olmayan eğitim programı yönelimini öğretmen adaylarına yansıtmaları beklenmemelidir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sisteminde reform yapılmak istenirse öğretim üyelerini de kapsamı olumlu olacaktır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Abakay, U., Şebin, K. ve Şahin, M.Y. (2013). Curriculum Orientation of Pre-Service Physical Education Teachers. *Life Sci J*, 10 (3): 2161-2166.
- Alpar, R. (2011). *Çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Althusser, L. (1971). Ideology and the ideological state apparatuses. In L. Althusser, *Lenin and philosophy and other essays*. New York: Monthly Review Press.
- Anyon, J. (1983). Intersections of gender and class: Accommodation and resistance by working-class and affluent females to contradictory sex-role. In S. Walker & L. Barton (Eds.), *Gender, class and education* (pp. 19-38). Lewes: Falmer.
- Apple, M. V. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- Arnot, M. (2002). *Reproducing gender? Essays on educational theory and feminist politics*. London, UK: Routledge.
- Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 363-384.
- Ayers, W. (1992). The shifting ground of curriculum thought and everyday practice. *Theory Into Practice*, 31, 259-263.
- Baba, H.B. (2007). *Teacher candidates as the agents of change for a more gender equal society* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Babin, P. 1978. A curriculum orientation profile. *Education Canada*, 19: 38-43.

- Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin Sosyal Statüsü ve Ödüllendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 121-128.
- Bay, E, Gündoğdu, K, Ozan, C, Dilekçi, D. ve Özdemir, D., (2012). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Program Yaklaşımlarının Analizi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*; 2(3), 15-28.
- Banks, J. A. 1993. The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher* 22 (5): 6-7.
- Berlak, A. (1999). Teaching and testimony: Witnessing and bearing witness to racism in culturally diverse classrooms. *Curriculum Inquiry* 29(1) 99-128.
- Bernstein, B. B. (1973). *Class, codes, and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton
- Bobbitt, J. F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition in language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Bowles, S. and Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Bourdieu, P. and Passeron, J. (1979). *Reproduction in education, society, and culture*. London: Sage.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Carr, D. (1992). Practical Enquiry, Values and the Problem of Educational Theory. *Oxford Review of Education*, 18, 241-251. <https://doi.org/10.1080/0305498920180305>.
- Castenell, L. and Pinar, W., eds. (1993). *Understanding curriculum as racial text: representations of identity and difference in education*. Albany, NY: SUNY Press
- Chant, R. H. (2002). The impact of personal theorizing on beginning teaching: Experiences of three social studies teachers. *Theory and Research in Social Education*, 30 (4), 516-540.
- Charters, W. W. (1923). *Curriculum construction*. New York: Macmillan.
- Clark, M. C. ve Peterson, P. L. (1986). *Teachers' thought processes*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (255-298). New York: Macmillan
- Cheung, D. (2000). Measuring teachers' meta-orientations to curriculum: Application of hierarchical confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 68 (2), 149-165.
- Cheung, D. ve Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum Journal*, 13 (2), 225-248.
- Cheung, D. and Ng, P. H. (2000). Science teachers' beliefs about curriculum design. *Research in Science Education* (30), 357-75.
- Cheung, A. C. K., Keung, C., & Tam, W. (2022). Understanding Hong Kong pre-primary school teachers' curriculum beliefs: A modified version of the curriculum orientation inventory. *Early Childhood Education Journal*, 50(6), 959-968. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01211-3>
- Cheung, C. K., Keung, P. C., Kwan, Y. K., & Cheung, Y. S. (2018). Teachers' perceptions of the effect of selected leadership practices on pre-primary children's learning in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 189(14), 2265-2283. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1448394>
- Connelly, F. M. (1978). How shall we publish case studies of curriculum development? An essay review of Reid and Walker's *Case studies in curriculum change*. *Curriculum Inquiry*, 8, 73-82.
- Cross, R. (2010). Language teaching as sociocultural activity: Rethinking language teacher practice. *Modern Language Journal*, 94 (3), 434-452.
- Crummey, M. (2007). Curriculum orientations of alternative education teachers. University of Kansas. ProQuest Dissertations and Theses, Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/-304860138?accountid=8403>
- Davies, B. (1989). *Frogs and snails and feminist tales*. Sydney: Allen & Unwin.
- Davies, B. and Banks, C. (1992). The gender trap: A feminist post-structuralist analysis of primary school children's talk about gender. *Journal of Curriculum Studies* 24(1), 1-25.
- Deniz, K. Z., Türe, E., Uysal, A., & Kunduroğlu Akar, T. (2015). Sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin kümeleme analizi ile belirlenmesi. *Elementary Education Online*, 14(1), 108-117. <https://doi.org/10.17051/ieo.2015.99837>

- Deng, Z. (2018). Contemporary curriculum theorizing: crisis and resolution. *Journal of Curriculum Studies*, 50, 691 - 710. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537376>.
- Dewey, J. (1900). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Doll, W.E. (1983). *A postmodern perspective on curriculum*. Newyork: Teacher. College Press.
- Donche, V., & Petegem, P. (2011). Teacher educators' conceptions of learning to teach and related teaching strategies. *Research Papers in Education*, 26,207-222. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.561979>.
- Eren, A. & Çetin, G. (2019). Pre-service teachers' beliefs about the teaching profession, curriculum orientations, and personal responsibility. *Curriculum Perspectives*. 39. 19-32. 10.1007/s41297-018-00061-1.
- Francis, B. (2010). Modernist reductionism or post-structuralist relativism: Can we move on? An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research. *Gender and Education*, 11(4), 381-393.
- Fontana, B. (2002). Hegemony and rhetoric: Political education in Gramsci. In: Borg C, Buttigieg JA, Mayo P (eds) *Gramsci and Education*. Boston, MA: Rowman & Littlefield, 25-40.
- García, A., & Ariza, R. (2004). The difficult relationship between theory and practice in an in-service course for science teachers. *International Journal of Science Education*, 26, 1223-1245. <https://doi.org/10.1080/1468181032000158390>.
- Giles, H. H., McCutchen, S.P. and Zechiel, A.N. (1942). *Exploring the Curriculum*. New York: Harper.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Golombek, P. R. and Johnson, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: Examining emotional and cognitive dissonance in second language teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 10 (3), 307-327.
- Hair, J. F., Black, B., Babin, B., ve Anderson, E. R. (2010). *Multivariate data analysis*. 7rd Ed. NJ: PrenticeHall.
- Hasweh, M. Z. (2003). Teacher accommodative change. *Teaching and Teacher Education*, 19, 421-434.
- Henson, K. (1995). *Curriculum development for education reform*. New York: Harper Collins College.
- Hennebry-Leung, M., Gayton, A., Hu, X., & Chen, X. (2019). Transitioning From Master's Studies to the Classroom: From Theory to Practice. *TESOL Quarterly*.
- Hirst, P. H. (1965). Liberal education and the nature of knowledge. In R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical analysis in education*. London: Routledge & Regan Paul.
- Huenecke, D. (1982). What Is Curriculum Theorizing? What Are Its Implications for Practice?. *Educational Leadership*, 39.
- Hyman, R.T. (1973). *Approaches in the curriculum*. Englewood Cliffs: Prentice-Ball, Inc., 1973.
- Gramsci, A. (1997). *Hapishane defterleri* (çev. Adnan Cemgil). İstanbul: Belge Yayınları.
- Grumet, M.R. and Stone, L. (2000). Feminism and curriculum: Getting our act together. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 183-197.
- Goodson, I. (1981). *Life history and the study of schooling*. Interchange, 11(4), 15-29.
- Jax, J. A. (1986). Home economics curriculum framework. *Illinois Teacher*, 32(5), 105-108.
- Jenkins, S. B. (2009). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified curriculum orientations inventory. *Curriculum Journal*, 2 (20), 103-120. <https://www.doi.org/10.1080/09585170902948798>
- Jenset, I., Hammerness, K., & Klette, K. (2019). Talk About Field Placement Within Campus Coursework: Connecting Theory and Practice in Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63, 632-650. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415968>.
- Jones, A. (1993). Becoming a 'girl': Post-structuralist suggestions for educational research. *Gender and Education*, 5, 157-166
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 439- 452.
- Ives, P. (2009). Global English hegemony and education: lessons from Gramsci. *Educational Philosophy & Theory* 41 (6). 661-83.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kendall, (2000). How Does One 'Promote' Homosexuality? A Western Australian Legal Analysis of Possible High School Education Strategies Aimed at Combating Lesbian and Gay Youth Suicide and HIV/AIDS Transmission Rates. *Curriculum Perspectives*, 20(1), 9-18.

- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 1-26.
- Klein, M. F. (1992). A perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory into Practice*, 31(3), 191-197.
- Klein, F. (1992). A Perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory Into Practice*, 31 (3), 191-197.
- Kliebard, H. M. (1977). Curriculum theory: give me a "for instance". *Curriculum Inquiry*, 6 (4), 257-269.
- Kridel, C. (2010). *Encyclopedia of curriculum studies*. California: Sage.
- Lather, P. (1991). Deconstructing/ Deconstructive inquiry: The politics of knowing and being known. *Educational theory*, 41 (2) 153-173.
- Macdonald, J. B. (1971). Curriculum theory. *The Journal of Educational Research*, 64, 196-200.
- McNeil, J. D. (1977). *Curriculum: A comprehensive introduction*. New York, NY: Harper-Collins.
- Mak, B., Keung, C., & Cheung, A. (2018). Analyzing curriculum orientations of kindergarten education. In C. Wyatt-Smith & L. Adie (Eds.), *Innovation and accountability in teacher education. Setting directions for the new cultures in teacher education* (pp. 135–154). Australia: Springer.
- Marsh, J. C. and Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Prentice Hall: New Jersey.
- Marshall, J., Streedain, R. C. and Zavagno, P. W. (1992). Curricular theorizing: Stories from the ground up. *Educational Leadership*, 3 (3), 264-269.
- McCutcheon, G. (1982). What in the world is curriculum theory? *Theory into Practice*, 21(1), 18-22.
- Miller, A. (1981). Conceptual Matching Models and Interactional Research in Education. *Review of Educational Research*, 51, 33- 84. <https://doi.org/10.3102/00346543051001033>.
- Miller, J. L. (1992). Shifting the boundaries: Teachers challenge contemporary curriculum thought. *Theory into Practice*, 31(3), 245-251.
- Miller, D. L. (2011). Curriculum theory and practice: What's your style? *Phi Delta Kapan*, 92, 32-39.
- Moyo, N., & Modiba, M. (2014). Theory and practice in in-service teacher learning: teachers' reconceptualization of curriculum in history lessons. *Research Papers in Education*, 29, 438-456. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.772222>.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundation, principles, and issues*. Pearson Education Inc.: Boston
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (9. Baskı). Nisan Kitabevi: Eskişehir.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy product. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pallant, J. (2015). *SPSS survival manual*. Open University Press, Berkshire
- Peercy, M. M. (2012). Problematizing the theory-practice gap: How ESL teachers make sense of their preservice education. *Journal of Theory and Practice in Education*, 8 (1), 20-40.
- Phelan, A. (2009). The ethical claim of partiality: practical reasoning, the discipline, and teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 41, 114- 93. <https://doi.org/10.1080/00220270701845995>.
- Pinar, W. F. (1972). Working from within. *Educational Leadership*, 29(4), 329-331.
- Pinar, W. F. (Ed.) (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Pinar, W.F. (1992). "Dreamt into existence by others": Curriculum theory and school reform. *Theory Into Practice*, 31, 228-235.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum Theory*. United State: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Pinar, W.F., & Grumet, M.R. (1976). *Toward a poor curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Prawat, R. C. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.
- Rugg, H. O. (Ed.). (1927). *The foundations of curriculum-making*. Twenty-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II. Bloomington, IL: Public School Publishing Company.
- Sahin, U. (2020). Curriculum Design Approaches of Pre-Service Teachers Receiving Pedagogical Formation Training. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 192-203. doi: 10.29329/ijpe.2020.268.12
- Salleh, H., Hamdan, A., Yahya, F. and Jantan, H. (2015). Curriculum orientation of lecturers in teacher training college in Malaysia. *Journal Of Education Practice*, 6 (2). 70-76.
- Schiro, M. (1992). Educators' perceptions of changes in their curriculum belief systems over time. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(3), 250–286.
- Schiro, M. S. (2020). Eğitim programı kuramları: Çatışmalı görüşler ve süregelen sorunlar (F. Mızıkacı, Translator). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1-23.
- Schwab, J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington DC: National Education Association.
- Schwab, J. J. (1971). The practical: Arts of the eclectic. *School Review*, 79, 493-542.
- Schwab, J.J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81, 501-522.
- Schwab, J.J. (1983). The Practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3).
- Schussler, D., Stooksberry, L., & Bercaw, L. (2010). Understanding teacher candidate dispositions: reflecting to build self-awareness. *Journal of Teacher Education*, 61, 350-363. <https://doi.org/10.1177/0022487110371377>.
- Sears, J. (1992). The Second Wave of Curriculum Theorizing: Labyrinths, Orthodoxies, and Other Legacies of the Glass Bead Game. *Theory into Practice*, 16(3), 210-218.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland.
- Sharp, R. and Green, A., (1975). *Education and social control: A study in progressive primary education*. London: Roudledge&Kegan Paul.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace, & World.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston, MA: Allyn & Bacon Publication.
- Tanner, D. & Tanner, L. N. (1995). *Curriculum development: Theory into practice* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Tanrıverdi, B. ve Apak, Ö. (2014). Pre-service teachers' beliefs about curriculum orientations. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116, 842 – 848.
- Toprakçı, E. (2003). Okul deneyimi-II dersinin teori ve pratiği, *Eğitim Araştırmaları Dergisi* 3(10), 146-152. Erişim: <http://ejer.com.tr/en/archives/2003-winter-issue-10>
- Toprakçı, E. (2001). Okul Deneyimi-I Dersinin Teori ve Pratiği. *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniv. Eğitim Fakültesi Yayınları*, 7-9 Haziran 2001.(ss.1964-1372). (Basılı)
- Toprakçı, E. (1995). Eğitim Biliminde Teori ve Pratik Uyumsuzluğu Sorunsalına Farklı Bir Bakış. Ankara: *H.Ü. II. Eğitim Bilimleri Kongresi* (6-8 Eylül 1995) Sözlü Bildiri.
- Türe, E. (2017). Öğretmenlerin eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimleri ve öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. (Unpublished doctorate dissertation). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Türe, E. (2023). Öğretmen adaylarına yönelik eğitim programı teoriler yönelimi envanterinin geliştirilmesi. (Yayınlanma aşamasında).
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vallance, E. (1982). The practical uses of curriculum theory. *Theory Into Practice*, 21, 4-10.
- Van Manen, M. (2000). Moral language and pedagogical experience. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 315-327.
- Vichi, M. (2005). Clustering including dimensionality reduction. In: D. Baier, R. Decker, L. Schmidt-Thieme (eds.): *Data analysis and decision support*. Springer, Heidelberg.
- Yeşilyurt, E. (2013). Program Geliştirme Dersinin Öğretmen Adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6 (3), 316-342.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Wraga, W. (1999). "Extracting Sun-Beams out of Cucumbers": The Retreat From Practice in Reconceptualized Curriculum Studies. *Educational Researcher*, 28, 13- 4. <https://doi.org/10.3102/0013189X028001004>.
- Walker, D. F. (1982). Curriculum theory is many things to many people. *Theory into practice*, 21(1), 62-65.
- Walker, D. (2003). *Fundamentals of curriculum: passion and professionalism* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Walker, D. F., & Soltis, J. F. (2004). *Curriculum and aims*. New York: Teachers College Press
- Walkerdine, V. (1989). *Counting girls out*. London: Virago Press
- Walshaw, M. and Savell, J. (2001). Learning to teach: The construction of teacher identity in the context of schools. In J. Bobis, B. Perry, ve M. Mitchelmore
- Whitty, G. (1985) *Sociology and School Knowledge*. London: Methuen.
- Willis, G. (1979). Phenomenological methodologies in curriculum. *Journal of Curriculum Theorizing*, 2(1), 65-79.

Understanding a Student Writer: A Qualitative Analysis from the Socio-Cultural Perspective

Assist. Prof. Dr. Arzu Atasoy
Gaziantep University-Türkiye
ORCID: 0000-0002-7871-1713
arzuatasoy@gantep.edu.tr

Abstract

The primary objective of this study is to thoroughly examine the writing process of an undergraduate student in a Turkish Language Teaching program from a socio-cultural perspective. The participant, a passionate sophomore, was interviewed and their bookstagram posts and related commentary were critically analyzed. Three main themes, social dynamics, politics, and resources, emerged from the interview data, providing insight into the participant's writing behavior. Descriptive analysis revealed that the participant read an average of 28 books with an average of 280.55 words per post on their bookstagram. They received an average of 249.45 likes and responded to comments from followers with an average of 4.1. Additionally, followers made an average of 3.95 comments on the participant's posts. The commentary on the participant's bookstagram posts was divided into two categories: feedback from followers and the participant's responses. Comments were further categorized based on their subject, including the participant, the book under review, the book's author, or non-relevant topics. The participant's responses were grouped under a single theme of 'response', with expressions of agreement, gratitude, and 'liking' being the most frequent. The study concludes with a discussion of the findings and proposes recommendations for improving writing skills. These include fostering unique writing communities, exploring the relationship between group objectives and members' characteristics with their writing skills, allocating time for writing assignments during coursework, establishing a potent feedback mechanism, and integrating reading and writing activities. By considering the socio-cultural aspects of writing, this study provides valuable insights into understanding and enhancing writing competence.

Keywords: Turkish education, Teaching writing, Socio-cultural theory, Student writer



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 551-575

Research Article

Received: 2023-04-05
Accepted: 2023-10-18

Suggested Citation

Atasoy, A. (2023). Understanding a student writer: a qualitative analysis from the socio-cultural perspective, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 551-575. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1277598>

Extended Abstract

Problem: Writing encompasses a multifaceted skill-set, interlinking understanding of its nature with its evolution. Conversations concerning written discourse and pedagogical practices predominantly revolve around cognitive, psychological, and socio-cultural axis. These three dimensions of writing are intrinsically intertwined, such that advancements in one dimension incite interactions with the others. Writing is an acquired ability, cultivated through the educational process. Here, education embodies a process that nurtures an individual's cognition, psychology, social aptitude, culture, and civil engagement. Thus, when discussing written proficiencies, it is crucial to consider its socio-cultural, historical, and institutional dynamics in concert with cognitive and psychological dimensions.

The sociocultural perspective situates writing within its social and cultural milieu. This theoretical stance elucidates the reasons behind the act of writing and its learning process, emphasizing the pervasive influence of the social context. It posits that individuals engage in writing as a means to participate in societal activities, either explicitly or implicitly referencing prior texts, while continually adapting to shifting conditions (Bazerman, 2016). Notable characteristics include the interaction between the final written product and its audience, the facilitation of societal contributions and transformations, as well as the utilization of writing as a communication and interaction medium, underlining the social facet of writing. Writers' growth occurs in tandem with the fluctuating social necessities, opportunities, resources, and technological advances of their spatial and temporal context. However, the unequal access to these social leverages and technologies results in an inequitable distribution of writing development across diverse societies (Graham, 2006). Still, writing serves as a determinant and modifier of individuals' social existence. Consequently, writing transcends being a mere communicative tool to become a process of discourse generation and identity formation (Bazerman, 2016). Such a transformative process suggests that writing fosters the creation of distinct communities, institutions, and cultures.

Graham's (2018) "Writer(s)-Within-Community" model posits a nested structure of writers within communities, amalgamating both sociocultural and cognitive perspectives. The architectural formalization of the model is a spiral, with the author and his/her personal elements lodged at the core. As the spiral unfurls, it reveals sociocultural factors intricately entwined around the writer. Ordered from the proximal core to the periphery, these elements encompass individual writers, partnered figures, community members, objectives of the writing community, shared historical underpinnings of the community, and extensions into the physical/social milieu. At the spiral's fringe are wider overarching social communities, along with institutional, political, historical, societal, and cultural dynamics, all wielding influence over the enclosed writing community. According to this model, the author's control over the influencing variables diminishes as we traverse from the center to the periphery. Counterintuitively, the elements at the remotest region impart more potent influence on the core elements.

Method: This investigation was carried out utilizing a case study, a prevalent design within qualitative research frameworks. Cases within these studies can be constituted by an individual, group, or organization. In this given research, the case under examination is "a writing student". The recruitment of the student participant was steered by criterion sampling, a type of purposive sampling technique. Consequently, the basis for choosing this specific study participant is the strong association she maintains with writing, as the overarching goal of this research is to comprehend the dynamics of a student engaged in writing.

Research Methodology utilized in this study was criterion sampling, a technique within the scope of purposeful sampling modalities, in the recruitment of a student participant. The fundamental premise of criterion sampling entails the investigation of all instances meeting a pre-established set of selection criteria. These guiding selection criteria can either be novelly designed by the researcher or adapted from pre-existing criteria lists (Yıldırım & Şimşek, 2013). Falling within the scope of this study's participant criteria was a student progressing in her second year of undergraduate studies in Turkish language education. The researcher had observed the writing coursework of this student during her initial academic year. Her thoughtful composition and insightful critique of her peers' writings sparked the researcher's interest. Further investigation revealed her proclivity towards avid reading in a post-course

dialogue. Motivated by this discovery, the researcher aimed to scrutinize this student's relationship with writing. Thus, the motive behind the participant's selection was her pre-existing intimate connection with writing, aligning with the central research objective of understanding the dynamics of a student involved with writing.

Within the paradigm of this investigation, purposed to explore the writerly behaviorisms of a learner writer via a socio-cultural lens, the process of data accumulation was achieved through engagement in semi-structured interviews and analysis of commentary within a bookstagram framework. Pertinent research material (Çıldır & Ergün, 2021; Graham, 2021; Saban & Sarıçelik, 2018) was referenced in the design phase of the interview script. Under the theme of the analytical subject matter presented within the research and the personal experiences of the investigator, a series of inquiries were compiled. An expert in the field carried out a preliminary evaluation of these drafted questions, upon which an agreement was reached on the amendment and removal of certain lines of inquiry. Consequently, the definitive interview script comprised the progressed questions exhibited: "Can you illustrate your narrative journey (the origins of your writing path? Insights into your first writerly experience? Recall periods of writing hiatus or prolificacy? Your rationale for writing? Your process for disseminating your work? Are there individuals or platforms from which you receive feedback? If there are any significant areas which I have not covered, or aspects you wish to add, would you kindly indicate these?". Additionally, throughout the interview process, there was fluidity within the questions' order, and additions or removals were implemented as required, following the ebb and flow of the interview.

The data underwent content and descriptive analytical procedures for evaluation. In carrying out the content analysis, the schema proposed by Braun and Clarke (2021) guided the operational stages. Within the purview of the Bookstagram account, comments underneath the posts were subject to dichotomous categorization: comments originating from the participant's followers and the respective responses provided by the participant to these comments.

Findings and Discussion: In this investigation premised on sociocultural perspective study exploring the determinants impacting a student writer's behavioral pattern, the data derived from interviewing a second-year undergraduate student of Turkish language teaching was content scrutinized. Additionally, a content analysis was performed on the bookstagram account and its underlying comments. Three overarching themes that explicate writing behavior as perceived from the interview included: social dynamics, policies, and resources. Under the umbrella of social dynamics, the elements of the community and social feedback were established, while the policy section encompassed teaching methods and evaluative feedback. The resource categorization was comprised of varying reading categories. Upon examining the Bookstagram account, three discrete themes came to light: the review's author, the book under review, and the writer of the reviewed work. It was observed that the comments in scrutiny touched upon three distinct identities: the Bookstagram account holder's role, the writer, and the individual viewpoint. Post the Bookstagram comments analysis, various themes took shape for the reviewer, book under review, its author and off-topic deliberations. Reviewers communicated approval, wishes, invites, collaborations, appreciation, assistance requests, accolades, endorsements, demands, motivation and interests. Reviews of the book garnered appreciation, aspirations, inspiration, motivation, curiosity, invites, acclaim, partnerships, anxieties, critiques, endorsements, contributions, and demands. The book's author received comments revolving around expressions of approval, partnerships, and criticisms. Lastly, off-topic chats included private messages and ensuing activities.

In the "social dynamics" theme, two subcategories are distinguished: the community and social responses. Drawing from the study's findings, several individuals significantly influence the subject's proclivity to initiate and sustain writing activities, or conversely, to abstain from them; these influencers chiefly include the subject's mother, friends, teachers, and readers. The notion of a writing community is delineated in Graham's (2018) Writer(s)-Within-Community model as a faction of individuals bound by shared objectives, leveraging writing to attain these ends. Aligning with this study's revelations, the subject appears to engage in a writing community, promoting convergent goals. However, it should be noted that writing communities do not inherently embody permanent structures, as their existence may either be ephemeral or long-lasting. Furthermore, they embody a heterogeneous nature, allowing a single individual to affiliate with multiple distinct writing communities. Instances such as a language course where writing skills are honed, a digital platform facilitating writer collaborations and support, or

a parent-child duo who create narratives for their mutual enjoyment can be classified as writing communities (Graham, 2018). The subject of this research, for instance, constructed various communities converging with her parents, peers, instructors, and readers, each community characterized by unique objectives. Hence, the association with a diverse range of communities, each exhibiting distinct purposes and dynamics, emerges as a facilitator of the subject's writing behaviour.

Delving into the theme of social dynamics, two notable facets emerge that impact the participant's writing behaviour: community interaction and social response. Derived from the study's findings, it is perceivable that the nature of reactions - either supportive or obstructive, hold significant influence on the participant's writing conduct. As an exemplar, during her middle-school tenure, the participant's writing technique amplified due to the supportive influence of her mother and educator. However, conversely, during her high-school years, the writing conduct attenuated due to her placement in an unwelcoming environment lacking support from both educators and peers. Furthermore, the prominent classification under the "evaluator" theme within the participant's bookstagram account is constituted by expressions of gratitude and likes. Frequent reception of appreciation and endorsement on her shared evaluation articles suggest that positive social interactions play a cardinal role in the continuation of her writing behaviour. Following Graham's (2018) viewpoints, the interpersonal connections amongst community members, membership tenure and commitment, notions about community associates, along with power and independence perception and exercise might either impede or boost the endeavours manifested by a community.

In the investigated study, an additional theme delineating the participant's writing behavior was established as "policy", characterized by dual categorizations: "teaching" and "feedback." A parallel study executed in Türkiye by Yengin Sarpkaya and Elitok Kesici (2014) cited the primary reasons for lack of inclination towards writing among students to be their rigorous preparation for nationwide examinations. The absence of scrutiny of writing capabilities within these national assessments is elucidated by the expectancy-value theory. This concept (proposed by Eccles, 1983; 2005; Wigfield & Eccles, 2000; 2004) postulates "value" as an individual's conviction regarding the essentiality of task completion. In this particular study, the participant demonstrated substantial intrinsic value. The participant vehemently negated the proposition of national exams negatively impinging on her writing behavior when queried. However, "usefulness value", emphasizing the significance of a writing behavior for forthcoming aspirations, must be distinguished from "cost belief"—the latter connects to the inability to concentrate on writing due to associated drawbacks, ensuing certain consequences. Critical assessment of writing teaching policies in Türkiye implies that both the perceived "usefulness value" and 'cost belief' related to writing are low. To elucidate, despite proficient writing skills not carrying substantial "usefulness value", the potential consequences or "costs" associated with deficient writing skills should be deemed insignificant.

The policy theme's secondary division pertains to feedback, recognized as a crucial factor that nurtures and stimulates writing in pedagogical practices. The study participant highlighted the consequential impact of the feedback she received on her writing behavior, demonstrating a particular reliance on teacher feedback. Feedback instances are divisible into two categories according to who evaluates the text: teacher and peer feedback (Coşkun & Tamer, 2015). Differing fundamentally in characteristics, teacher feedback is theoretically expected to encompass a vast range and identify errors more astutely compared to peer feedback. However, research findings (Tamer, 2013; Ülper, 2012), contradict this perception by illustrating that teacher feedback is predominantly restricted to formal aspects, spelling and punctuation errors.

The participant's Bookstagram account data corroborates the theme of politics. Notably, the comments on the posts function as an enlightening form of feedback for the participant, evolving into a structure that enhances her reading and writing abilities. This platform, exceeding school boundaries, gives rise to an alternative learning context beyond the confines of traditional classrooms that have restrictive writing time. The participant transfers his/her reading and writing behaviours from the academically restrictive school environment to an alternative space. The applause, acclaims, interest, and

aspirations for his/her posts within this space, combined with critique, insights, and contributions concerning the books reviewed, all act as a developmental catalyst.

The final theme delineating a student writer's writing behavior is reading, underscoring the intimate connection between reading and writing practices. Research ([De Smedt et al., 2020](#)) establishes a correlation positing individuals inclined towards reading also harbor writing motivation. The research participant exhibits a high intensity of reading engagement, confessing to reading a minimum of 50 pages daily with a diverse genre range. It was also expressed that her reading habit originated during high school. A document analysis reveals the inclusion of reviews, evaluations, and selected quotations from books read, all of which are present on the participant's blog. Consequently, findings from the document analysis align with and support the reading theme gleaned from interview analysis results.

Yazan Bir Öğrenciyi Anla(t)mak: Sosyokültürel Perspektiften Nitel Bir Çözümleme

Dr. Öğr. Üyesi Arzu Atasoy

Gaziantep Üniversitesi-Türkiye

ORCID: 0000-0002-7871-1713

arzuatasoy@gantep.edu.tr

Özet

Yazma becerisi zaman içinde farklı teorilerle açıklanmıştır. Yapılan son araştırmalarda ise yazmanın sosyokültürel dinamiklerine vurgu yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı, yazan bir öğrenciyi sosyokültürel perspektiften anlamak ve anlatmaktır. Araştırmanın katılımcısı Türkçe öğretmenliği lisans programı 2. sınıf öğrencisidir. Katılımcı, yazmaktan hoşlanan, yazmaya zaman ayıran, daha iyi yazmak için çaba gösteren, yazmaya değer veren, şu an olduğu gibi geçmiş yaşantılarında da yazmakla ilgilenmiş bir öğrencidir. Veriler katılımcı ile yapılan görüşme ve katılımcının hesabında (bookstagram) paylaştığı gönderilere yapılan yorumlardan elde edilmiştir. Toplanan veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir. Yapılan görüşmenin çözümlenmesi sonucunda katılımcının yazma davranışını sosyokültürel perspektiften açıklayan temalar sosyal dinamikler, politika ve kaynak olarak tespit edilmiştir. Betimsel analiz neticesinde katılımcının okuduğu eser sayısı 28, gönderilerindeki ortalama kelime sayısı 280,55, beğeni sayısı 249,45, katılımcının takipçilerinin yorumlarına verdiği yanıt ortalaması 4,1 ve takipçilerin yaptıkları ortalama yorum sayısı 3,95'tir. Katılımcının bookstagram hesabındaki yorumlar takipçilerin yorumları ve katılımcının takipçilerinin yorumlarına verdiği yanıtlar şeklinde iki başlık altında değerlendirilmiştir. Takipçilerin yorumlarının analizi sonucu ortaya çıkan temalar değerlendirilene yönelik, değerlendirilen kitaba yönelik, değerlendirilen kitabın yazarına yönelik ve konu dışı olarak belirlenmiştir. Katılımcının takipçilerinin yorumlarına verdiği yanıtlar kısmında katılımcı yanıtları olmak üzere tek tema ortaya çıkmıştır. En sık tekrar edilen kategoriler beğeni, teşekkür, onay şeklinde olmuştur. Araştırma bulguları tartışılarak bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu önerilerden bazıları öğrencilerin farklı yazma toplulukları oluşturmaları, öğretmenlerin yazma toplulukları oluşturmaya yönelik çalışmaları desteklemeleri, araştırmacıların bu toplulukların amaç, araç, eylem ve üyelerine dair özellikler ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi incelemeleri; ders içi yazma çalışmalarına zaman ayrılması, geri bildirim sürecinin etkin işletilmesi, okuma ve yazmanın eş güdümlü olarak yürütülmesi ve dijital platformların yazma gelişimini destekleyici bir unsur olarak öğretim sürecine entegre edilmesi şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Yazma öğretimi, Sosyokültürel teori, Öğrenci yazar



**E-Uluslararası
Eğitim
Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 551-575

Araştırma Makalesi

556

Gönderim: 2023-04-05
Kabul: 2023-10-18

Önerilen Atıf

Atasoy, A. (2023). Yazan bir öğrenciyi anla(t)mak: sosyokültürel perspektiften nitel bir çözümleme, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 551-575-. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1277598>

GİRİŞ

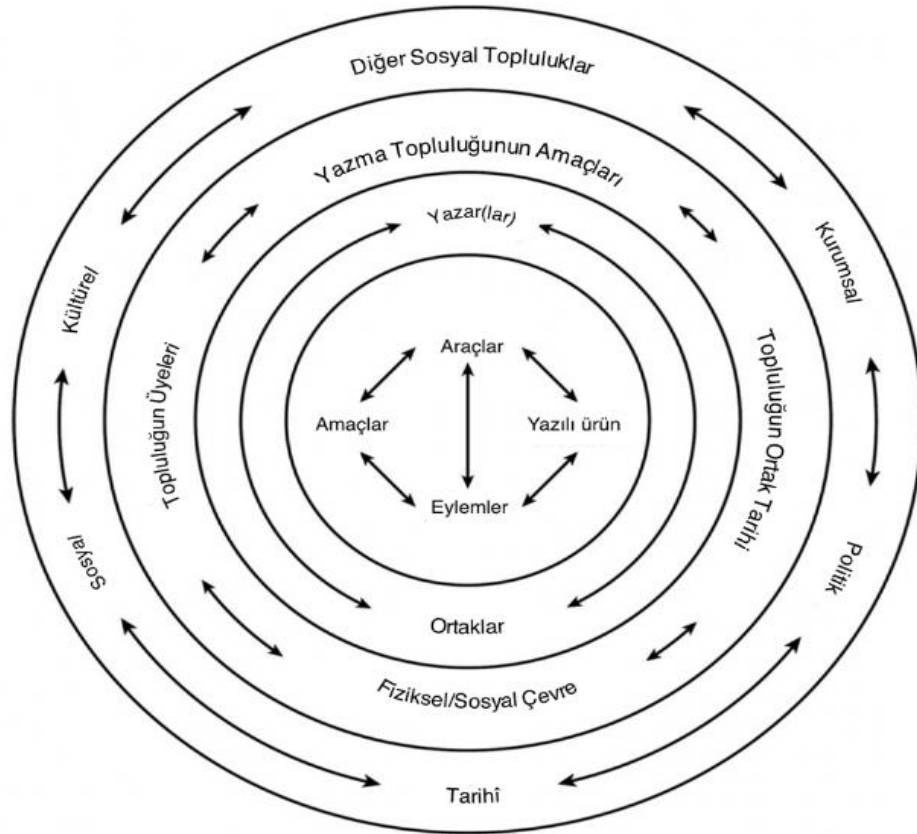
Yazma, karmaşık bir beceridir. Bu karmaşıklık hem yazma becerisinin ne olduğunu hem de nasıl geliştiğini anlamaya ilişkindir. Yazma becerisine ve öğretimine yönelik tartışmalar genel olarak bilişsel (Hayes ve Flower, 1980), psikolojik (Hayes, 1996) ve sosyal (Bazerman, 2011) ekseninde gerçekleştirilmektedir. Yazmanın bahsedilen bu üç boyutu birbiri içine geçmiş/giriftir bir şekildedir. Öyle ki bir boyuttaki gelişim diğer boyutlarla etkileşim içindedir. Yazma, okullaşma süreci ile birlikte öğrenilen bir beceridir. Okullaşma bireyi bilişsel, psikolojik, toplumsal, kültürel ve sosyal yönden destekleyen bir süreci ifade eder. Dolayısıyla yazma becerisi ile ilgili tartışmalar gerçekleştirilirken bilişsel ve psikolojik boyutlarla birlikte onun sosyal, kültürel, tarihî ve kurumsal dinamiklerini de dikkate almak önemli görülmektedir.

Yazma becerisine yönelik yapılan ilk dönem deneysel (Hayes ve Flower, 1980; Bereiter ve Scardamalia, 1987) araştırmalar yazarın zihnine odaklanarak bilişte gerçekleşen işlemleri açıklamaya yönelik olmuştur. Zaman içinde yazma sürecinde psikolojik faktörlerin de etkili olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla sosyo bilişsel teori yazma sürecini, onu zihnin içine hapseden bilişsel teoriden çıkararak davranışsal, çevresel ve duygusal bir ekseninde tartışmıştır (Atasoy, 2022). İlk zamanlarda bilişsel, sonrasında sosyo bilişsel yaklaşımlarla açıklanan yazma becerisinin, günümüzde sosyokültürel bakış açısıyla ele alındığı, bu doğrultuda da yazmanın sınırlarının yazarın zihninin çok ötesine geçtiği ifade edilebilir (Bazerman, 2011; Bazerman, 2016). Zihin sadece bazı mekanik işlemleri yerine getiren bir aygıt değildir. Zihnin işleyişinde kültürel bağlamın, sosyal unsurların, duyguların etkili olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla yazara odaklanan bilişsel modellerde dahi yazarın zihninin ön planda tutulması, aslında yazarın geçmişi, duyguları, etkileşimleri bağlamında değerlendirildiğinde sosyal bir varlık olan insanı/yazarı sosyokültürel bağlama oturtmaktadır. Günümüzde araştırmacılar yazma becerisini artık bilişsel, psikolojik ve sosyal bağlam içinde değerlendirmektedirler. Berninger (2015) de anaokulundan üniversiteye kadar olan dönemde (K-12) yazma gelişimi ile etkileşime giren beş alanı duyuşal-motor (sensorimotor), dil, bilişsel, sosyal-duyuşal ve dikkat-yürütücü (attention/executive) işlevler olarak sınıflandırmıştır. Dolayısıyla yazma becerisinin bilişsel, duyuşal ve sosyal boyutları olan çok yönlü bir beceri olduğu söylenebilir.

Sosyokültürel yaklaşım yazma becerisini sosyal ve kültürel bağlam içinde değerlendirir. Sosyokültürel teori yazmanın neden, nasıl yapıldığı, nasıl öğrenildiği gibi bir dizi soruya sosyal bağlamı vurgulayarak yanıt verir. Bu teoriye göre yazarlar sosyal etkinliklere katılmak için, önceki metinlerle açık ya da örtük bir biçimde ilişki kurup sürekli değişen koşullara uyum sağlayarak yazarlar (Bazerman, 2016). Yazma süreci sonunda elde edilen ürünün okuyucu ile buluşması, yazma amacının topluma katkı sağlamak, toplumsal değişikliklere zemin hazırlamak, yazarak iletişim kurmak, etkileşime girmek olması gibi özellikler yazmanın sosyal yönünü vurgulamaktadır. Yazarlar, yaşadıkları zaman ve mekânın değişen sosyal ihtiyaçları, fırsatları, kaynakları, teknolojileriyle ilişkili olarak gelişirler. Ancak, herkes sosyal fırsatlara, kaynaklara ve teknolojilere aynı şekilde erişemediği için, yazma gelişimi toplumlar arasında adil bir şekilde dağılmamaktadır (Graham, 2006). Bununla birlikte yazmak, kişilerin sosyal varoluşlarını belirleyen ve değiştiren bir unsur olarak karşımızda durur. Öyle ki basit bir iletişim aracı olmanın ötesinde sosyal bir eylem olan yazma (Prior, 2008) söylem ve kimlik inşa etme sürecidir (Bazerman, 2016). Bu süreç yazmanın belirli türde topluluklar, kurumlar ve kültürler oluşturması olarak düşünülebilir.

Graham'ın (2018) sosyokültürel ve bilişsel bakış açılarını birleştirdiği "Topluluklar İçinde Yazarlar" modelinde yazarlar topluluklar içinde konumlandırılmıştır. Şekil 1'de görüldüğü üzere modelin sarmal bir görünümü vardır. Sarmalın merkezinde yazar ve ona ait unsurlar bulunur. Sarmal genişledikçe yazarı çevreleyen sosyokültürel unsurlar görülmektedir. Bu unsurlar içeriden dışarıya doğru yazarlar, ortaklar, topluluğun üyeleri, yazma topluluğunun amaçları, topluluğun ortak tarihî, fiziksel/sosyal çevre şeklindedir. Sarmalın en dışında yer alan halkadaki unsurlar ise yazma topluluğunu etkileyen makro düzeydeki diğer sosyal topluluklar, kurumsal, politik, tarihî, sosyal ve kültürel güçler şeklindedir. Graham'ın yazma topluluğunun temel bileşenlerini ortaya koyduğu bu model, merkezden dışarı doğru

gidildikçe yazarın kendisini etkileyen değişkenler üzerindeki kontrolünün azalacağı, en dıştaki unsurların merkezdeki unsurları daha güçlü bir şekilde etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 1: Yazma topluluğunun temel bileşenleri (Graham, 2018. Çeviri araştırmacıya aittir)

Graham'ın (2018) sosyokültürel ve bilişsel bakış açılarını birleştirdiği "Topluluklar İçinde Yazarlar" modelinde yazarlar topluluklar içinde sarmal bir biçimde konumlandırılmıştır. Sarmalın merkezinde yazar ve ona ait unsurlar bulunur. Sarmal genişledikçe yazarı çevreleyen sosyokültürel unsurlar görülmektedir. Bu unsurlar içeriden dışarıya doğru yazarlar, ortaklar, topluluğun üyeleri, yazma topluluğunun amaçları, topluluğun ortak tarihi, fiziksel/sosyal çevre şeklindedir. Sarmalın en dışında yer alan halkadaki unsurlar ise yazma topluluğunu etkileyen makro düzeydeki diğer sosyal topluluklar, kurumsal, politik, tarihî, sosyal ve kültürel güçler şeklindedir. Graham'ın yazma topluluğunun temel bileşenlerini ortaya koyduğu bu model, merkezden dışarı doğru gidildikçe yazarın kendisini etkileyen değişkenler üzerindeki kontrolünün azalacağı, en dıştaki unsurların merkezdeki unsurları daha güçlü bir şekilde etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Topluluklar içinde yazma modelinin bileşenlerinden biri sosyal bağlamdır. Yazma topluluğu, temel bir dizi hedef ve varsayımı paylaşan ve amaçlarına ulaşmak için yazmayı kullanan bir grup insan olarak tanımlanır. Bu toplulukların sosyal bağamları, üyeleri arasındaki ilişkileri içerir. Sosyal ilişkiler yazmayı geliştirebilir veya engelleyebilir, üyelerin yakınlık ve aidiyet duygularını etkileyebilir, diğer topluluk üyeleri hakkında basmakalıp inançlar üretebilir ve güç ve özerkliğin nasıl algılanacağını ve hayata geçirileceğini etkileyebilir. Sosyal bağlam hoş (pleasant) veya düşmanca (hostile); öz yönetimli (self-governing) veya kontrolcü (controlling); tarafsız (neutral), destekleyici (supportive) veya düşmanca (hostile) olabilir (Bazerman, 2008; Graham, 2023). Dolayısıyla sosyal bağlam ve yazma davranışı arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir.

Yazma davranışı ile ilgili olan bir diğer faktör politikadır. Yazma, genel olarak dil sanatları dersinde öğretilen, diğer derslerde de kullanılan bir beceridir. Ülkenin genel öğretim ve dil öğretimi politikaları yazma becerisinin gelişimi üzerinde etkilidir. Öğretim programlarındaki yazma kazanımları, ders kitaplarında yer alan yazma etkinlikleri, öğretmenlerin yazma becerisine yönelik bakış açıları, yazma becerisinin okullarda nasıl öğretildiği, bu beceriye ne kadar zaman ayrıldığı, okul dışı yazma aktivitelerinin desteklenmesi gibi hususlar yazma gelişiminde rol oynayan politik faktörler olarak değerlendirilebilir.

Skar ve diğerleri (2021) Covid-19 pandemisi öncesi ve sırasında birinci sınıf öğrencilerinin yazma kalitesi (writing quality), el yazısı akıcılığı (handwriting fluency) ve yazmaya karşı tutumlarını (attitude toward writing) değerlendirdikleri araştırmalarında öğrencilerin yazma becerilerinin pandemi sırasında, pandemi öncesine göre daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Norveç'te pandemi sırasında okulların 6 hafta kapandığı ve online eğitime geçildiği dönemde gerçekleştirilen bu araştırma, tarihî gelişmelerin ve uygulanan politikaların yazma becerisi üzerindeki etkilerini açıkça ortaya koymaktadır. Geline nokta yazma becerisinin sosyal, kültürel, tarihî ve politik düzeydeki pek çok makro unsurla ilişki içinde olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla yazma performansını sadece yazarın yetenek ve çabası oranında açıklamak yazma becerisinin yeterince anlaşılamamasına neden olacaktır. Bu nedenle yazma becerisinin sosyokültürel kavramlar etrafında değerlendirilmesi ona dair kapsamlı bir anlayış sunacaktır.

Yazmayı besleyen önemli kaynaklardan biri okumaktır. Öyle ki nihayetinde başkaları okusun diye yazar ve başkalarının yazdıklarını okuruz (**Graham, 2020**). İyi yazarların yüksek içerik ve yazma bilgisine sahip oldukları bilinmektedir. İçerik bilgisi ile metin kalitesi arasında olumlu bir ilişki söz konusudur. Buna göre genç yazarlar yazacakları konu hakkında daha çok bilgiye sahip oldukça daha güçlü argümanlar ve daha iyi bilgilendirici metinler oluşturmaktadırlar (**Olinghouse vd., 2015**). Yapılan pek çok araştırmada da iyi yazan öğrencilerin yazma bilgilerinin yüksek olduğu (**Bereiter ve Scardamalia, 1987; Galbraith, 2009; Saddler ve Graham, 2007**) bulunmuştur. İçerik ve yazma bilgisi okuma yoluyla gelişebilmektedir. Okuma yazmayı destekleyebilir, yazmak için yapılabilir. Dolayısıyla bazen yazmak için okur bazen de okumak için yazarız.

Bu araştırmada yazan bir öğrencinin yazma davranışını belirleyen dinamikler sosyokültürel perspektif ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmanın temel sorusu; "Yazan bir öğrencinin yazma davranışını açıklayan sosyokültürel dinamikler nelerdir?" şeklindedir.

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın deseni, katılımcının seçimi, veri toplama aracı ve verilerin toplanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiştir. Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Bununla birlikte bu araştırmanın etik aykırılık barındırmadığı ve araştırmanın uygunluğu Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Komisyonunun 04.01.2023 tarih ve 275236 sayılı, 01 nolu toplantısının 22 nolu kararında belirtilmiştir.

559

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır. (**Creswell, 2013**). Durum çalışmalarında birey, grup ya da kuruluş durum olarak belirlenebilir. Bu araştırmadaki durum, "yazan bir öğrenci"dir. Durum çalışmaları benzersiz, kendine ait özellikleri olan bir durumu ortaya koymak, açıklamak üzere gerçekleştirilebilir. Durum çalışmasının amacı belli bir konuyu, problemi veya meseleyi ve problemi en iyi şekilde anlamak için seçilmiş durum veya durumları anlamak olabilir. Bu araçsal bir durum olarak adlandırılır (**Stake, 1995**). Bu araştırmanın meselesi ise yazan bir öğrencinin yazma davranışını etkileyen sosyokültürel dinamiklerin anlaşılması ve açıklanmasıdır.

Katılımcının seçimi

Bu araştırmada bir öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencinin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir

(Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada Türkçe öğretmenliği lisans programı 2. sınıfta öğrenim görmekte olan bir öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrenci kent geçmişlidir. Cinsiyeti kadındır. Annesi ev hanımı, babası mühendis olan katılımcı üç kardeşir.

Araştırmacı birinci sınıfta katılımcının yazma derslerine girmiştir. Katılımcı gerek yazdığı metinler gerekse de diğer arkadaşlarının yazdığı metinlerin ders sürecinde değerlendirilmesinde metinlere yönelik yaptığı yorumlar ile araştırmacının dikkatini çekmiştir. Ders sonrasında yapılan kısa bir konuşmada katılımcı araştırmacıya okumayı çok sevdiğinden ve sürekli okuduğundan bahsetmiştir. Edindiği bu bilgi ile araştırmacı, öğrenciyi yazma ile kurduğu ilişki bağlamında anlamak istemiştir. Dolayısıyla bu araştırmada katılımcının seçilme nedeni yazma ile sıkı bir ilişkisinin olmasıdır. Zira bu araştırmanın temel amacı yazan bir öğrenciyi anlamaktır.

Bu araştırmada “yazan bir öğrenci”, yazma ile sıkı bir ilişkisi olan öğrenci olarak tanımlanmıştır. Sıkı bir ilişki ile kast edilen düzenli yazan, yazma deneyimi olan, yazmaya ilgi duyan, yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmiş, sadece okul sürecinde pragmatik amaçlarla değil okul dışında da farklı amaçlarla yazan kişidir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde katılımcı, yazmaktan hoşlanan, yazmaya zaman ayıran, daha iyi yazmak için çaba gösteren, yazmaya değer veren, geçmiş yaşantılarında yazmaya yer ayırmış bir öğrencidir.

Veri toplama araçları ve verilerin toplanması

Yazan bir öğrencinin yazma davranışını sosyokültürel perspektiften çözümlemeyi amaçlayan bu araştırmada veriler katılımcı ile yapılan görüşme ve onun bookstagram hesabı aracılığıyla toplanmıştır. Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur; bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da veri çeşitliliğine ulaşmak amacıyla katılımcının yazmaya ilişkin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir araç olan (Briggs, 1986) görüşme kullanılmış ve okuma-yazma deneyimine yönelik oluşturduğu bookstagram hesabındaki veriler üzerinde doküman incelemesi yapılmıştır. Görüşme için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanmasında bazı araştırmalar (Çıldır ve Ergün, 2021; Graham, 2021; Saban ve Sarıçelik, 2018) incelenmiştir. Bu bağlamda hem araştırmacının alandaki deneyimlerinden hem de literatür incelemelerinden hareketle bazı sorular belirlenmiştir. Belirlenen ilk sorular bir alan uzmanı ile değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda bazı soruların değiştirilmesi ve çıkarılması gerektiği ile ilgili görüş birliğine varılmıştır. Yapılan düzenleme ile nihai olarak karar verilen sorular, “Yazma serüveninden biraz bahseder misin? (Yazmaya nasıl başladığın, ilk yazma deneyiminle ilgili hatırladıkların, Yazmaya ara verdiğin ya da daha çok yazdığın dönemleri hatırlıyor musun?), Yazma sürecinde seni yazmaya iten etkenler neler oldu? Yazdıklarını paylaşıyor musun? Geri bildirim aldığın kişiler ya da platformlar var mı? Benim sormadığım ama senin aklına gelen, sormam gerektiğini düşündüğün, eklemek istediğin şeyler varsa lütfen belirtir misin?” şeklinde olmuştur. Bununla birlikte görüşmenin gidişatına göre eklenen, çıkarılan, sırası değiştirilen sorular olmuştur. Görüşme için hem araştırmacının hem de katılımcının uygun olduğu bir gün ve saat belirlenmiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşme 26 dakika sürmüştür. Katılımcı, görüşme esnasında, okuduğu kitaplara yönelik değerlendirme yazılarının yer aldığı bir hesabının olduğunu paylaşmıştır. Bunun üzerine katılımcının bookstagram hesabı da veri toplamak üzere incelemeye alınmıştır.

Katılımcının bookstagram hesabı doküman incelemesi yoluyla değerlendirilmiştir. Değerlendirme için doküman inceleme formu geliştirilmiştir. Bu form, incelenen bookstagram hesabının sistematik olarak analiz edilmesine katkı sağlamıştır. Doküman incelemesi formunda yer alan maddeler a) betimsel özellikler (tarih, yazar, kitap, tür; beğeni, katılımcı ve takipçi yorum sayısı, b) yorumların özellikleri (metin, emoji, devam, etiket), c) yorumların öznesi (katılımcı, takipçi), d) metin yorumlarının anlamları (teşekkür, temenni, talep vb.) şeklinde olmuştur. Bookstagram hesabı üzerinde yapılan incelemeler, hazırlanan doküman incelemesi formuna işlenmiştir.

Bookstagram hesabında yer alan gönderilerdeki yorumların incelenme nedeni, katılımcının yazma davranışını açıklayan sosyokültürel dinamiklerin izini, dijital platformda oluşturduğu sayfada sürebilmek olmuştur. Yorumlar, sosyokültürel etkileşimin sağlandığı ve görüşme sonucu elde edilen verileri bütünleyici bir alan olarak düşünülmüştür.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamaya yönelik bir dizi çalışma gerçekleştirilmiştir. İç geçerlik için inandırıcılığa, dış geçerlik için aktarılabilirliğe; iç güvenirlik için tutarlılığa, dış güvenirlik için ise teyit edilebilirliğe yönelik ölçütler karıştırılmıştır.

Çizelge 1. Geçerlik ve güvenirliği sağlamaya yönelik yapılan çalışmalar

İç Geçerlik	İnandırıcılık	Uzun süreli etkileşim	Araştırmacının katılımcının yazma dersine girmesi
		Uzman incelemesi	Veri toplama araçlarının (görüşme formu ve doküman inceleme formu) incelenmesi
		Doğrudan alıntı	Araştırmacının tüm bölümlerinin okunması
		Çeşitleme	Katılımcının düşüncelerine yer verilmesi
			Farklı veri toplama (görüşme ve doküman incelemesi) ve veri analiz (betimsel ve içerik analizi) yöntemlerinin kullanılması
Dış Geçerlik	Aktarılabilirlik	Amaçlı çalışma grubu	Yazan bir katılımcının seçilmesi
		Ayrıntılı betimleme	Araştırma sürecinin olabildiğince detaylı anlatılması
İç Güvenirlik	Tutarlılık	Bulguları yorumlamamak	Araştırmacının yansıtıcı düşünmesi
		Kod kılavuzu	Araştırmacının analiz boyunca kod kılavuzundaki anlamları takip etmesi
Dış Güvenirlik	Teyit edilebilirlik	Uzman incelemesi	Araştırma sonuçlarının verilerle karşılaştırılması

Araştırmacı bir dönem boyunca katılımcının yazma dersine girmiş, bu süreçte katılımcı ile ilgili bazı izlenimler edinmiştir. Araştırmacının edindiği bu izlenimler onu bu araştırmaya yönlendirmiştir. Bu durum araştırmacının inandırıcılığını sağlayan yollardan biri olmuştur. İnandırıcılığı sağlayan yollardan diğeri görüşme sorularının, doküman incelemesi formunun ve araştırmacının tüm bölümlerinin bir alan uzmanı tarafından okunarak değerlendirilmesidir. Hazırlanan taslak görüşme soruları ve doküman inceleme formu bir alan uzmanı ile tartışılmıştır. Bu tartışmalar neticesinde görüşme formunda yer alan bazı sorular çıkarılmış bazıları ise değiştirilmiştir. Bununla birlikte doküman incelemesi formunda ilk başta yer almayan “yorumların öznesi (katılımcı, takipçi)” maddesi uzman görüşü neticesinde forma eklenmiştir. Araştırmada belirlenen kodlar, katılımcının görüşmedeki ve bookstagram hesabında paylaştığı metinlerdeki doğrudan ifadelerine yer verilerek alıntılarla desteklenmiştir. Bu sayede araştırmacının inandırıcılığı sağlanmıştır. Son olarak veri toplama ve analiz aşamalarında farklı yöntemlerin kullanılmasıyla veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Bu da inandırıcılığı artıran yollardan biri olmuştur. Araştırmacının aktarılabilirliğini sağlamak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Katılımcının bu araştırmada yer almasının ölçütü, düzenli olarak yazan biri olmasıdır. Bununla birlikte okuyucuların kendi durumları ile araştırılan ortamın birbirleriyle ne derece örtüştüğünü görebilmelerini sağlamak ve böylelikle araştırma bulgularının farklı durumlara nakledebilirlik derecesini görmek amacıyla (Merriam, 2018) detaylı betimlemeler yapılarak araştırmacının aktarılabilirliğine hizmet edilmiştir.

İçerik analizlerinde tutarlılığı sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından bir kod kılavuzu oluşturulmuştur. Tüm analiz süreci boyunca araştırmacı bu kod kılavuzundaki kategorilerin anlamlarına sadık kalmış ve kodlamalarını bu şekilde sürdürmüştür. Bunlarla birlikte tutarlılığı sağlamaya yönelik olarak araştırmacı sonuçları etkileyebilecek nitelikte olan kendi varsayımlarını, ön yargılarını araştırma sürecine yansıtmamıştır. Nitel bir çalışmanın tekrarlanması aynı sonuçları ortaya çıkarmayabilir. Çünkü aynı veriler hakkında sayısız yorum yapılabilir. Nitel araştırmalar için daha önemli olan ulaşılan sonuçların toplanan verilerle ne kadar tutarlı olduğudur (Merriam, 2018). Bu araştırmada da toplanan veriler ile ulaşılan sonuçlar arasındaki uyum, uzman değerlendirmeleri ile sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz, bookstagram hesabına ilişkin genel görünümü yansıtmak; içerik analizi ise görüşme verilerini ve bookstagram hesabındaki yorumları derinlemesine incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öyle ki betimsel analiz, içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve daha çok araştırmacının kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Hem görüşmenin hem de bookstagram hesabındaki yorumların analizinde öncelikle elde edilen veriler için veri dosyaları oluşturulmuştur. Görüşme için 26 dakikalık ses kaydı yazıya dökülmüş, bookstagram hesabındaki tüm içerikler ise bir dosyaya toplanmıştır. *Veri setine alışmak* için öncelikle veri dosyaları çokça kez okunmuştur. Ardından *verilerin kodlanması* aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada araştırmacı elde ettiği verilerden anlamlar çıkarmaya çalışmıştır. Anlam çıkarılan *veri birimi* bazen kelimeler bazen kelime grupları bazen de cümleler olmuştur. Kodlama aşamasında araştırmacı tarafından bir *kod kılavuzu* oluşturulmuştur. Bu bölümdeki kodlamalar verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılmıştır.

Çizelge 2. Okuma temasına ilişkin örnek kodlama

Kişi	Süre	Konuşma	Kodlama
A	[00:02:49]	Kitap okuyorsun anladığım kadarıyla. Yoksa şey mi yani sosyal medyadan da mesela okuduğumuz materyaller olabiliyor ya da işte okuduğumuz gönderiler postlar olabiliyor. O tip bir okuma da olabilir belki ama bunun haricinde bir kitap okuması da var anladığım kadarıyla. Hmmm.	Okuma
K	[00:03:08]	Evet var. Kurgu dışı da var, kurgu eserler de var yani o değişiyor. Aslında <i>çok çeşitli bir skalası var</i> kitap okuma serüvenimin, bunu söyleyebilirim.	Farklı türler

(A: Araştırmacı, K: Katılımcı)

Çizelge 2’de okuma temasına ilişkin örnek bir kodlamaya yer verilmiştir. Kodlanan bölüm italik olarak gösterilmiştir. Örnekte de görüldüğü üzere *çok çeşitli bir skalası var* bölümü farklı türler olarak kodlanmıştır.

Çizelge 3. Politika temasına ilişkin örnek kodlama

Kişi	Süre	Konuşma	Kodlama
A	[00:15:41]	Lise döneminde biraz daha yazmaktan geri durmanın sebeplerini daha çok kişisel sebepler ve öğretmen faktörü olarak değerlendirdin. Peki burada sınav kaygısı, üniversite sınavına hazırlık ve benzeri gibi faktörlerin de etkisi olmuş muydu?	Öğretim
K	[00:16:04]	Hiç olmadı. Sadece hocamla alakalı sorun yaşadım ben destek görmeyince. Bir de benim sınıfım sayısal sınıftı. Bizde eşit ağırlık bile açılmadı. Son dönemde açıldı ve benim açıkçası hiç alakam yoktu sayısalla. Bizim <i>edebiyat derslerimiz bile matematik işleyerek geçiyordu</i> . Hoca kestirip kestirip atıyordu ve matematik öğretmeni geliyordu derse böyle olunca hani ben edebiyat dersini çok seviyorum ama edebiyat dersi bile işlenmiyor.	Yazmaya ayrılan zaman

(A: Araştırmacı, K: Katılımcı)

Çizelge 3’te politika temasına ilişkin örnek bir kodlamaya yer verilmiştir. Kodlanan bölüm italik olarak gösterilmiştir. Örnekte de görüldüğü üzere *edebiyat derslerimiz bile matematik işleyerek geçiyordu* bölümü yazmaya ayrılan zaman olarak kodlanmıştır.

Çizelge 4. Bookstagram hesabındaki yorumlara ilişkin örnek kodlama

Kişi	Yorum	Kodlama
T	<i>Vadideki Zambak kitabını okuduysanız ya da okuyacaksanız onun yorumunu da sizden görüp okumayı çok isterim.</i>	Talep Vadideki Zambak...
K	James Joyce okumanın kolay olmadığını ve dilinin ağır olduğunu söylerler. Ben daha önce eserlerini okumamıştım bu yüzden beklentim yüksekti. Ama <i>şirleri gayet basit</i> geldi bana. Tam istediğimi bulamadım diyebilirim.	Katkı James Joyce...

(K: Katılımcı, T: Takipçi)

Çizelge 4’te katılımcının bookstagram hesabında yer alan yorumlara ilişkin örnek bir kodlamaya yer verilmiştir. Örnekte de görüldüğü üzere *sizden görüp okumayı çok isterim* bölümü “talep”, *kolay olmadığını ve dilinin ağır olduğunu söylerler, şirleri gayet basit* bölümleri ise “katkı” olarak kodlanmıştır.

Tüm kodlar bir araya getirildikten sonra bu kodları belirli başlıklar altında toplayabilen kategorilere ulaşılmıştır. Örneğin *ellerinize sağlık, elinize, dilinize sağlık, emeğinize sağlık, teşekkür ederim, yorumunuza sağlık, emeğine yüreğine sağlık* kodları “teşekkür” kategorisi altında toplanmıştır. Benzer şekilde bu teşekkür ifadelerinin ortak yönlerine dikkat edilerek temalar oluşturulmuştur. Örneğin, bu teşekkür ifadeleri takipçilerin katılımcının bookstagram hesabında paylaştığı değerlendirme yazılarına yönelikse “değerlendirene yönelik”, katılımcının takipçilerine verdiği yanıtlar ise “katılımcının yanıtları” teması altında değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde bulgular iki alt başlık hâlinde sunulmuştur. İlk olarak görüşme analizi, sonrasında ise doküman analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Görüşme analizi sonucu elde edilen bulgular

Bu başlık altında görüşme analizi sonucu elde edilen bulgular başlıklar hâlinde sunulmuştur. Bu başlıklar yazma davranışını etkileyen sosyal dinamikler, yazma davranışını etkileyen politik unsurlar ve yazma davranışını etkileyen kaynaklar şeklindedir.

Çizelge 5. Görüşme verilerinin analizi sonucu elde edilen tema, kategori ve kodlar

Tema	Kategori	Kod
Sosyal Dinamikler	Topluluk	Anne Öğretmen Arkadaş Okur
	Sosyal tepki	Destek Engel
Politika	Öğretim	Sınıf içi yazma etkinlikleri Yazma yarışmaları Yazmaya ayrılan zaman
	Geri bildirim	Öğretmenin değerlendirmeleri Öğretmenin yönlendirmeleri
Kaynak	Okuma	Farklı türlerde yapılan okumalar

Çizelge 5'te görüldüğü üzere yazan bir öğrencinin yazma davranışını etkileyen unsurlar sosyal dinamikler, politika ve kaynak temaları altında değerlendirilmiştir. Sosyal dinamikler temasının altında yer alan kategoriler topluluk ve sosyal tepki şeklindedir. Topluluk kategorisine ait kodlar anne, öğretmen, arkadaş ve okur; sosyal tepki kategorisine ait kodlar ise destek ve engeldir. Politika temasının altında yer alan kategoriler öğretim ve geri bildirimdir. Öğretim kategorisine ait kodlar sınıf içi yazma etkinlikleri, yazma yarışmaları ve yazmaya ayrılan zaman şeklindedir. Geri bildirim kategorisine ait kodlar öğretmenin değerlendirmeleri ve öğretmenin yönlendirmeleridir. Yazan bir öğrencinin yazma davranışını etkileyen son tema ise kaynak olarak belirlenmiştir. Bu temaya ait kategori okuma, kod ise farklı türlerde yapılan okumalar şeklindedir.

563

1.1. Yazma davranışını etkileyen sosyal dinamikler

Yazan bir öğrencinin yazma davranışını etkileyen unsurlardan ilki sosyal dinamikler olarak belirlenmiştir. Sosyal dinamikler, yazan öğrenciyi çevreleyen bağlam ve bu bağlam ile kurulan ilişki biçiminde tanımlanmıştır. Bu temanın altında topluluk ve sosyal tepki olmak üzere iki kategori bulunmaktadır. Topluluk, yazan öğrencinin içinde bulunduğu bağlamı; sosyal tepki ise bu bağlamla kurulan ilişkinin yönünü ifade etmektedir. Yazanın hem içinde bulunduğu bağlam hem de bu bağlamla girdiği etkileşimler dinamiktir. Yazma serüveni boyunca çeşitli topluluklara dahil olup bu topluluklardaki üyeler ile farklı etkileşimlere girilebilir. *Topluluk kategorisine ait kodlar anne, öğretmen, arkadaş ve okur; sosyal tepki kategorisine ait kodlar ise destek ve engel şeklindedir.*

1.1.1. Topluluk: Topluluk, yazma bağlamında ortak amaçları olan ve bu amaçlara yönelik ortak faaliyetlerde bulunan bir grup insanı ifade eder. Topluluk kategorisi altında yer alan kodlar anne, öğretmen, arkadaşlar ve okur olarak belirlenmiş ve aşağıda bu kodları biçimleyen görüşme ifadelerinden birer alıntıya (yanına hangi kodun alıntısı olduğu parantez içinde verilerek) sunulmuştur:

Annem de hep çok güzel yazar. Ve annem de çok kitap okur. Zaten kitap okuma alışkanlığım annemden geliyor. Annemin devasa bir kitaplığı vardı ben küçükken. Şu an benim kitaplığım onunkinden çok daha büyük. Ki zaten bu kitaplığı oluşturmamın en büyük nedeni annem. (Anne)

İkinci sınıfta bir hikâye yazmıştım. 64 sayfa idi o bayağı uzun bir hikâyeydi. Yanlış hatırlamıyorsam iki fare, biri köy faresi, biri şehir faresi ve bir tane de kızın hikayesi. Bu üçünün arasındaki ilişkiydi. Hatta resimle süslemiştim. Çok iyi hatırlıyorum ama şu an bende o yok. O yüzden çok hani ne yazdım açıkçası bir fikrim yok. Beşinci sınıftan itibaren benim Türkçe öğretmenim beni çok destekledi bu konuda. Ben fabl da yazdım, hikâye de yazdım, deneme de yazdım, mektup yarışmalarına da katıldım. Yani neredeyse her türde yazdığımı söyleyebilirim. (Öğretmen)

Çok kitap okuyan bir arkadaşım var ve onun da yazma serüveni varmış belli bir yaşa kadar. Şu an yazmıyor kendisi ama benim yazdıklarımı da değerlendiriyor. Ona güveniyorum bu konuda. Aslında böyle iki tane arkadaşım var. Biri çok güzel şiir yazıyor ama tıp fakültesinde. Yani istemeyerek gitti. Ama edebiyat okumak hep en büyük hayalimdi. Ona çok güveniyorum o konuda. O yüzden yazdıklarımı, onunla çok paylaşıyorum. Öyle bir dostluğumuz var, dostluğumuz var. Şu an da bu sene içerisinde kazandığım bir dostum var. Bu şekilde paylaştığım. Yani iki tane arkadaşım var sadece yazdıklarımı paylaştığım. (Arkadaş)

Bu zamana kadar hiç olumsuz bir yorum almadım. Hep çok destekleyici yorumlar aldım. Tanımadığım hesaplardan, tanımadığım, benim gibi blog hesabı olan arkadaşlarım var. Bir kitap dostluğumuz var. O şekilde birbirimizi hiç tanımıyoruz, isimlerimizi bilmiyoruz ama kendi birbirimizi her şekilde destekliyoruz. Onun dışında mesela ben dün bir kitap paylaştım ve onun yazarının hesabı varmış. Ben bunu bilmiyordum. Yazar gönderiyi beğenip hikayesinde paylaşmış. Bu beni çok mutlu etti. Çünkü bir yazara ulaşabilmişim ve bir yazarın kitabını değerlendirmişim. Yazar da o değerlendirmemi okumuş. Bi öncelikle kendimi kötü hissettim, daha sonra mutlu oldum ya çok tuhaf bir histi. Yazara bir de ulaşabiliyorum ki 200 kişi, 300 kişi beğeniyor o gönderiyi. Birçok kişi okuyor, birçok kişi yorum yazıyor. (Okur)

1.1.2. Sosyal Tepki: Sosyal tepki, yazar öğrencinin yazma davranışına, yazma becerisine ya da yazılı metinlerine ilişkin aldığı sözel, davranışsal, olumsuz ya da olumlu karşılıkları ifade eder. Sosyal tepki kategorisi altında yer alan kodlar destek (çevreden alınan olumlu karşılıklardır) ve engel (çevreden alınan olumsuz karşılıklardır) şeklindedir.

Biz oturup annemle düzenli kitap okuruz, daha sonra okuduğumuz kitaplar hakkında konuşuruz. Annem de dediğim gibi çok güzel yazı yazar, o yüzden anneme okuturum. Derim ki eksikler var mı, işte anlatım bozuklukları var mı sence şuna da değil mi vesaire falan. En büyük destekçim annem bu konuda. (Destek)

Tıp okuyan arkadaşım ile zaten lisede arkadaştık onunla yine paylaşıyordum ama bu kadar sık değildi açıkçası. Çünkü birkaç defa paylaştım ve olumlu bir yanıt almadım. Geri dönüş almadığım için bu benim motivasyonumu çok düşürdü. O yüzden paylaşmamaya karar verdim. Ama fark ettim ki bu birkaç sene içerisinde kendimi daha da geliştirdim ya da arkadaşım daha ılımlı yaklaşılmaya başladı. O yüzden şu an paylaşıyorum. (Engel)

1.2. Yazma davranışını etkileyen politik unsurlar

Yazar bir öğrencinin yazma davranışını etkileyen unsurlardan diğeri politika olarak belirlenmiştir. Politika, ülkedeki paydaşların (veya belli bir kesimin) bir araya gelerek ortaya koydukları temel ilkeler bütünü olarak düşünülebilir. Bir ülkede belirlenen esaslar ve bunların uygulanma biçimleri politika ile doğrudan bağlantılıdır. Ana dili öğretimine yönelik izlenen politikaların izlerini öğretim programlarında, ders kitaplarında, ulusal değerlendirme sınavlarında, okuldaki ders işleyiş sürecinde görmek mümkündür. Politika temasının altında öğretim ve geri bildirim olmak üzere iki kategori bulunmaktadır. Öğretim, okuldaki yazma faaliyetlerini; geri bildirim ise öğrencilerin yazma gelişimlerine ilişkin dönütleri ifade etmektedir. *Öğretim kategorisi, sınıf içi yazma etkinlikleri, yazma yarışmaları ve yazmaya ayrılan zaman kodlarından; geri bildirim kategorisi ise öğretmenin değerlendirmeleri ve yönlendirmeleri kodlarından oluşmaktadır.*

1.2.1. Öğretim: Yazar öğrencinin yazma davranışında etkili olan politik unsurlardan biri öğretimdir. Öğretim kapsamında sınıf içi yazma etkinlikleri, yazma yarışmaları ve yazmaya ayrılan zaman vardır. Bu faaliyetler katılımcının yazmayı devam ettirmesi, sonlandırması ya da azaltması üzerinde etkilidir.

Bizim edebiyat derslerimiz bile matematik işleyerek geçiyordu. Hoca kestirip kestirip atıyordu ve matematik öğretmeni geliyordu derse böyle olunca hani ben edebiyat dersini çok seviyorum ama edebiyat dersi bile işlenmiyor. (Sınıf içi yazma etkinlikleri)

Beşinci sınıftan itibaren benim Türkçe öğretmenin beni çok destekledi bu konuda. Ben fabl da yazdım, hikâye de yazdım, deneme de yazdım, mektup yarışmalarına da katıldım. Yani neredeyse her türde yazımı söyleyebilirim. Ama ondan sonra bıraktım. Liseye geçince sadece günlük yazmaya başladım. Blog hesabımı açmamla beraber de artık kitap yorumları yazmaya başladım. Şu an hala günlük yazıyorum ama hikâye dersiniz roman tarzı bu tarz şeyler yazmıyorum. (Yazma yarışmaları)

Sadece hocamla alakalı sorun yaşadım ben destek görmeyince bir de benim sınıfım sayısal sınıftı. Bizde eşit ağırlık bile açılmadı. Son dönemde açıldı ve benim açıkçası hiç alakam yoktu sayısal. Bizim edebiyat derslerimiz bile matematik işleyerek geçiyordu. Hoca kestirip atıyordu ve matematik öğretmeni

geliyordu derse böyle olunca hani ben edebiyat dersini çok seviyorum ama edebiyat dersi bile işlenmiyor. Hoca zaten hiç benim sorularıma yanıt vermiyor. Hocadan ben hep kitap önerisi isterdim. 3 tane kitap önerirdi. Kürk Mantolu Madonna, Kuyucaklı Yusuf bir de Kardeşimin Hikayesi. Hocam okudum ben onları yeni önerin dediğim zaman yine hep aynıısını önerildi. Yani kitap okumayan bir edebiyat öğretmenim vardı. Bu da beni çok demoralize etti açıkçası. Hocam böyle olunca ben de üzülüm açıkçası. Bu yüzden kendimi hep geri çektim. Yazsam bile sonuçta fark edilmeyecek düşüncesi vardı. (Yazmaya ayrılan zaman)

1.2.2. Geri bildirim: Yazan öğrencinin yazma davranışında etkili olan politik unsurlardan bir diğeri geri bildirimdir. Geri bildirim öğretmenin değerlendirmeleri ve yönlendirmeleri olmak üzere iki koda sahiptir.

Benim ortaokul hocam hala görüşüyorum kendisiyle Türkçe öğretmenim. Hep beni metheder. Öğrencilerine de hep beni örnek gösterir. Benim kardeşimin de öğretmenidir. Ben arada derslerine giriyordum. Yazdıklarımı, çok güzel okuduğumu, kendimi çok güzel ifade ettiğimi söyler, çok özgüvenliydim onun dersine girerken. Ama lisedeyken edebiyat öğretmenimden öyle bir destek almadım açıkçası. Hatta ben kendisini zorladım birkaç defa. Hocam ben yarışmaya katılmak istiyorum, beni hazırlar mısınız gibi. Ama kendisi bana destek olmayınca ben birdenbire pustum. (Öğretmenin değerlendirmeleri)

Ortaokulda en son sekizinci sınıftaydım. Sekizinci sınıfın sonuna doğru uluslararası mektup yarışmasına katıldım. 3-4 sayfalık bir mektup yazmıştım. Mektubun konusu da şuydu. Nasıl bir dünyada yaşamak istersiniz diye. Bunu yazdım. Hocama da okutmuşum hatta hocamın gözleri dolmuştu. Benimle gurur duymuştu ve ben de çok beklenti içerisindeydim açıkçası. En azından bir hani Teşekkür ederiz katılımınız için gibi bir şey bekliyordum ama olmadı. Ama yine de üzülmедim. Çünkü gerçekten çok tatmin olmuşum o yazdığım yazıdan şu an hala saklıyorum onu. Bir tane fabl yazmışım beşinci sınıftayken. O fabl da çok beğenmişti ve okul dergisinde yayınlanmıştı tüm okul beni konuşuyordu. Gerçekten gurur duymuştum. (Öğretmenin yönlendirmeleri)

1.3. Yazma davranışını etkileyen kaynaklar

1.3.1. Okuma: Yazan bir öğrencinin yazma davranışında etkili olan kaynak okumadır.

Her gün illaki okurum, en az 50 sayfa okurum. Kurgu dışı da var, kurgu eserler de var yani o değişiyor. Aslında çok çeşitli bir skalası var kitap okuma serüvenimin, bunu söyleyebilirim.

Ben kendimi hep gelişmeye açık bir okur olarak değerlendiriyorum. Hiç hiçbir zaman gelişmiş bir okur olmayacağım açıkçası bunu da kabul ediyorum. Okudukça geliyorum.

2. Doküman analizi sonucu elde edilen bulgular

Bu başlık altında, katılımcının yazılarına yer verdiği bookstagram hesabı farklı başlıklar altında incelenmiştir. Bookstagram genel olarak instagram isimli sosyal medya uygulamasında kitaplarla ilgili üretilen içeriklerin yer aldığı ortamlar olarak tanımlanabilir. Bookstagramlarda kitaplarla ilgili paylaşımlar yapılmaktadır. Bu paylaşımlar kitap tanıtımı, kitap özeti, kitap incelemesi, kitap alıntıları gibi farklı temalara yönelik olabilmektedir.

Bu aşamada ilk olarak bookstagram hesabına ilişkin betimsel veriler değerlendirilmiştir. Ardından takipçilerin gönderilere yaptığı yorumlar, son olarak da katılımcının takipçilerinin yaptığı yorumlara verdiği yanıtlar içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

2.1. Bookstagram hesabına ilişkin betimsel veriler

Katılımcının bookstagram hesabı 960 takipçisi, 35 gönderisi olan, ilk paylaşımını 16 Eylül 2022 tarihinde yapmış bir hesaptır (04.02.2023 tarihi itibarıyla). Katılımcı kendisiyle yapılan görüşmede hesabını 2022 yılının yaz döneminde açtığını belirtmiştir. Çizelge 6'da bookstagram hesabına ilişkin betimsel veriler yer almaktadır. Bu veriler paylaşımın yapıldığı tarih; değerlendirilen kitabın yazarı, ismi, türü; değerlendirme yazısının kelime, beğeni, yorum sayıları ve ortalamaları şeklindedir.

Katılımcının bookstagram hesabında roman, hikâye, şiir, deneme, tiyatro ve araştırma gibi farklı kitap türlerine yönelik değerlendirmelerin olduğu görülmektedir. Türk ve dünya edebiyatından farklı örneklerin yer aldığı hesapta roman türünde 20; hikâye türünde 3; şiir türünde 2; deneme, tiyatro ve araştırma türlerinde ise 1'er değerlendirme yazısına yer verilmiştir. Çizelge 6'ya göre katılımcının bookstagram hesabında yer alan tüm değerlendirme yazılarının toplam kelime sayısı 7061; ortalama

kelime sayısı 252,17'dir. Toplam beğeni sayısı 7017, ortalama beğeni sayısı 250,60'tır. Toplam katılımcı yorumu sayısı 116, ortalama katılımcı yorum sayısı 4,14'tür. Son olarak toplam takipçi yorum sayısı 122, ortalama takipçi yorum sayısı ise 4,35'tir.

Çizelge 6. Katılımcının bookstagram hesabına ilişkin betimsel veriler

Tarih	Yazar	Kitap	Tür	OES	Kelime	KO	Beğeni	BO	KY	KYO	TY	TYO
19.09.2022	Gabriel Garcia Marquez	Aşk ve Öbür Cinler	Roman		242		262		5		8	
20.09.2022	H. P. Lovecraft	Karanlıkta Fısıldayan	Roman		177		291		1		2	
26.09.2022	Paulo Coelho	Veronika Ölmek İstiyor	Roman		287		275		7		6	
27.09.2022	Albert Camus	Yabancı	Roman		191		256		1		3	
03.10.2022	Pınar Kür	Asılacak Kadın	Roman		407		269		4		4	
05.10.2022	Emile Zola	Germinal	Roman		302		250		3		4	
11.10.2022	Boris Vian	Mezarlarınıza Tüküreceğim	Roman		260		253		4		5	
13.10.2022	Emile Zola	Hayvanlaşan İnsan	Roman		292		282		7		7	
14.10.2022	Leonid Andreyev	Kızıl Kahkaha	Roman		333		288		3		2	
17.10.2022	Fiona Barton	Dul	Roman	20	354	280,55	269	249,45	3	4,1	1	3,95
12.12.2022	Jack London	Martin Eden	Roman		414		318		9		6	
16.12.2022	Georges Perec	Uyuyan Adam	Roman		444		221		6		4	
18.12.2022	Natsume Soseki	Madenci	Roman		342		218		2		0	
20.12.2022	Alexandre Dumas Fils	Kamelyalı Kadın	Roman		199		240		7		7	
03.11.2022	Sibylle Berg	Hayat İçin Teşekkürler	Roman		141		287		2		3	
26.12.2022	Osamu Dazai	İnsanlığımı Yitirirken	Roman		230		222		1		1	
28.12.2022	Yu Hua	Yaşamak	Roman		115		283		7		7	
11.01.2023	Mehmet Rauf	Eylül	Roman		295		181		3		3	
19.01.2023	Giulio Cavalli	Dalga	Roman		310		170		6		6	
23.01.2023	John Fowles	Mantissa	Roman		276		154		1		0	
16.09.2022	Osamu Dazai	Yeşil Bambu ve Diğer Fantastik Öyküler	Hikâye		194		325		10		12	
19.10.2022	Ferit Edgü	İşte Deniz, Maria	Hikâye	3	293	242	302	258,33	5	6,6	6	7,6
04.02.2023	Ferit Edgü	Çığlık	Hikâye		239		148		5		5	
31.10.2022	Cahit Zarıfoğlu	Yedi Güzel Adam	Şiir		76	66	288	241	4	3	3	3,5
21.12.2022	James Joyce	Oda Müziği/Bütün Şiirleri	Şiir		56		194		2		4	
29.09.2022	Montaigne	Denemeler	Deneme	1	266	266	261	261	7	7	10	10
23.09.2022	Federico Garcia Lorca	Kanlı Düşün	Tiyatro	1	183	183	253	253	1	1	2	2
03.12.2022	Roger Garaudy	İnsanlığın Medeniyet Destanı	Araştırma	1	143	143	257	257	0	0	1	1
Toplam				28	7061	252,17	7017	250,60	116	4,14	122	4,35

(OES: Okuduğu Eser Sayısı, KO: Kelime Ortalaması, BO: Beğeni Ortalaması, KY: Katılımcı Yorumu, KYO: Katılımcı Yorumu Ortalaması, TY: Takipçi Yorumu, TYO: Takipçi Yorumu Ortalaması)

2.1.1. En fazla okunan eser türü

Katılımcının bookstagram hesabında en fazla okuduğu ve değerlendirme yazısına yer verdiği eser türü 20 adet ile romandır. Roman türünü 3 adet ile hikâye takip etmektedir. Katılımcının 2 adet şiire yer verdiği hesabında deneme, tiyatro ve araştırma türlerinde ise 1'er değerlendirme yazısı bulunmaktadır. Aşağıda, roman ve hikâye türlerine ilişkin katılımcının bookstagram hesabında yer verdiği değerlendirme yazılarından bazı örnekler sunulmuştur.

Zola bu eserinde, demiryolunda geçen bir suç hikâyesi üzerinden bireyi kendisi ile yüzleştiriyor. Benimsediği natüralizm akımı doğrultusunda, bastırmanın imkansızlığı ve kaçınılmaz son üzerinde duruyor. Bunu yaparken bilim adamı titizliliğini elden bırakmıyor. Sadece bir yazar değil aynı zamanda müthiş bir gözlemci vasfıyla kaleme alıyor eserini. Tıpkı Germinal romanında yaptığı gibi. (Roman: Emile Zola-Hayvanlaşan İnsan)

Her ne kadar varoluşçuluk ve absürdizm akımının temsilcileri arasında görülse de Camus, kendini hiçbir akımın filozofu olarak görmediğinden kendini varoluşçu ve absürdist olarak da tanımlamaz. Bugün bile "Yabancı" birçok eserin esin kaynağı olmakta. İlginizi çektiyse okumanızı tavsiye ederim. (Roman: Yabancı-Alber Camus)

Kesinlikle Ferit Edgü'den okuyacağım son kitap olmayacak. Minimal öykülere bakış açımı değiştiren bir yazar oldu kendisi. Bir sonraki Edgü kitabını merak içinde bekliyorum. Ve sizlerin de okumasını temenni ediyorum. (Hikâye: İşte Deniz, Maria-Ferit Edgü)

2.1.2. Kelime ortalaması en yüksek eser türü

Katılımcının bookstagram hesabında değerlendirme yazısına yer verdiği eserler içinde kelime ortalaması en yüksek eser türü 280,55 ile romandır. Roman türünü 266 kelime ortalaması ile deneme türü izlemektedir. Diğer türlerin ortalama kelime sayıları ise sırasıyla hikâye (242), tiyatro (183), araştırma (143) ve şiir (66) şeklindedir. Aşağıda roman ve deneme türlerine ilişkin katılımcının bookstagram hesabında yer verdiği değerlendirme yazılarından bazı örnekler sunulmuştur.

Bilinç akışı tekniğinin ustaca kullanıldığı bir eser ile karşı karşıyayız. Özellikle ilk iki bölümde bunu çok sık bir şekilde görmekteyiz. Bu nedenle kitabı okurken ufak bir dikkat dağınıklığı yaşamak, eserin bütünlüğü açısından bir tehdit oluşturmakta. Bu da onu okunması zor bir eser hâline getirmekte. Hâliyle

yazarımız için de oldukça uğraştırıcı bir eser olmuş Asılacak Kadın. Buna, kitabın sonunda yer alan "Pınar Kür'ün Savunması" nı okuduktan sonra tam anlamıyla emin oldum. Şayet yazarımız Melek'in hangi yaşta hangi yörede olduğunu bu doğrultuda nasıl bir ağıza sahip olduğunu, davanın ayrıntılarını ve kişilerini irdelemiş; yazım aşamasında kullandığı teknikler üzerine yıllarca kafa yormuş. Ve evet maalesef kitaba konu olan bu olay gerçek... (Roman: Asılacak Kadın-Pınar Kür)

Ölmeyi istemek ama intiharını elle utulur bir nedene bağlayamamak... Veronika tam da bu çıkmazın içinde. Rahat ve keyfi bir yaşama sahip olmasına karşın kendisine bile itiraf edemediği derin bir memnuniyetsizlik içerisinde. Fark edemediği bir anlam arayışından bitkin çıkmış ve hayatının önemsizliğine(?) karşı çaresiz. Çözümü ise buna bir son vermek. (Roman: Veronika Ölmek İstiyor- Paulo Coelho)

Montaigne düşünmeyi sanat hâline getiren bir adam. Çoğu denemede dillendirmekte zorlandığım düşüncelerin sebebinin doğru sözcükleri bir türlü bulamamak olduğunu anladım ve Montaigne'e olan hayranlığım bu şekilde başladı. Kendisi hakkında daha fazla bilgi edinme ihtiyacı hissettim. Fark ettim ki sadece Denemeler'i okumak bile yazarımız ve yaşayışı hakkında türlü ayrıntılara ulaşmak için mükemmel bir kaynak. (Denemeler-Montaigne)

2.1.3. Beğeni ortalaması en yüksek eser türü

Katılımcının bookstagram hesabında değerlendirme yazısına yer verdiği eserler içinde beğeni ortalaması en yüksek eser türü 261 ile denemedir. Deneme türünü 258,33 beğeni ortalaması ile hikâye türü izlemektedir. Diğer türlerin ortalama beğeni sayıları ise sırasıyla araştırma (257), tiyatro (253), roman (249) ve şiir (241) şeklindedir. Aşağıda deneme ve araştırma türlerine ilişkin katılımcının bookstagram hesabında yer verdiği değerlendirme yazılarından bazı örnekler sunulmuştur.

Bundan asırlar önce yazılmış bir eser: Denemeler. Kitabı okumadan önce üç adet önsöz ile karşılaştım. Bu önsözlerden hareketle esere yüksek bir beklenti ile başladım ve beklentilerim fazlasıyla karşılandı. (Deneme: Denemeler-Montaigne)

Bu eser Batı'nın sömürdüğü bilimin/edebiyatın Rönesans sanatçıları tarafından yeniden uyarlandığını ve bunu "yeni" olarak nitelendirdikleri gerçeğini tarihî kronolojik bir anlatım benimseyerek delillendiriyor. (Araştırma: İnsanlığın Medeniyet Destanı- Roger Garaudy)

2.1.4. Katılımcı yorum ortalaması en yüksek eser türü

Katılımcının bookstagram hesabında değerlendirme yazısına yer verdiği eserler içinde katılımcı yorum ortalaması en yüksek eser türü 7 ile denemedir. Deneme türünü 6,6 katılımcı yorum ortalaması ile hikâye türü izlemektedir. Diğer türlerin ortalama katılımcı yorum sayıları ise sırasıyla roman (4,1), şiir (3), tiyatro (1) şeklindedir. Araştırma türü ile ilgili gönderide katılımcı yorumu bulunmamaktadır.

2.1.5. Takipçi yorum ortalaması en yüksek eser türü

Katılımcının bookstagram hesabında değerlendirme yazısına yer verdiği eserler içinde takipçi yorum ortalaması en yüksek eser türü 10 ile denemedir. Deneme türünü 7,6 takipçi yorum ortalaması ile hikâye türü izlemektedir. Diğer türlerin ortalama takipçi yorum sayıları ise sırasıyla roman (3,95), şiir (3,5), tiyatro (2) ve araştırma (1) şeklindedir.

2.2. Bookstagram hesabındaki etkileşimler

Bu başlık altında katılımcının bookstagram hesabındaki etkileşimler incelenmiştir. Bu etkileşimler, hesaptaki gönderilere katılımcının kendisi ve takipçileri tarafından yapılan yorumların içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir.

Çizelge 7. Değerlendirmeye alınmayan yorumlara ilişkin betimsel veriler

	Emoji	Devam	Etiket	Toplam
K	12	13	13	38
T	11	-	-	11
Toplam	23	13	13	49

(K: Katılımcı, T: Takipçi)

Yorum sayıları katılımcının ve takipçilerinin olmak üzere ayrı şekilde gösterilmiştir. Hesaptaki toplam yorum sayısı 238'dir (Çizelge 6). Bu yorumlardan bazıları değerlendirmeye alınmamıştır. Bunlar katılımcının, paylaştığı gönderideki metin alanında yer kalmadığı (devam) ya da paylaşımlarındaki etkileşimi artırmak için etiketlemelerde bulunmak amacıyla (etiket) yorum alanını kullandığı örneklerdir.

Bunlarla birlikte yapılan yorumlarda yer alan resimcelerin (emoji) kullanımında iki farklı durumun olduğu tespit edilmiştir. İlki, bu emojielerin yazılı metin yorumunu desteklemek veya pekiştirmek üzere

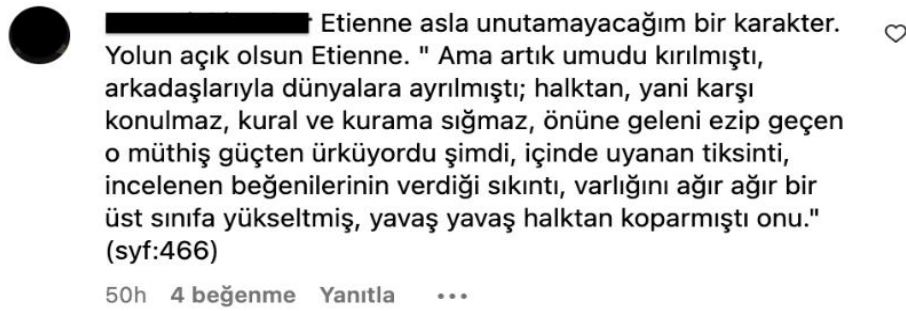
kullanılmış; diğeri ise yorumda yazılı metin olmadan sadece emoji kullanılmış olmasıdır. Birinci durumda, zaten yazılı metin kod oluşturmaya imkân sunduğu için; ikinci durumda ise bu emojiğin hangi kategoriye işaret ettikleri tespit edilemediği için tüm emojiğin analiz kapsamı dışında tutulmuştur.

Değerlendirmeye alınmayan yorum sayısı 49 olarak hesaplanmış ve analiz kapsamı dışında tutulmuştur. Bu yorumların örnekleri aşağıda sunulmuştur.



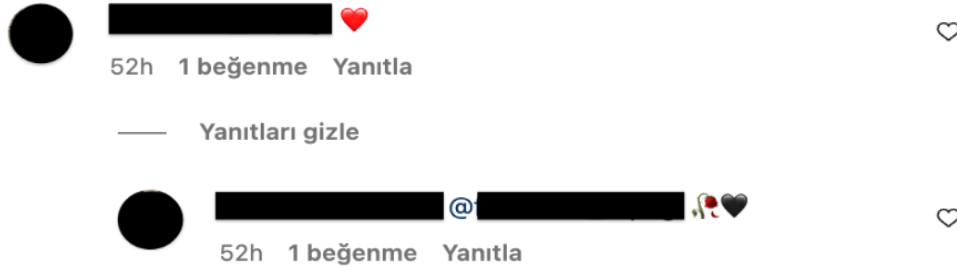
Görsel 1. Değerlendirmeye alınmayan yorum örneği

Görsel 1'deki yorumun değerlendirmeye alınmama nedeni, katılımcının etiketlemeler yaparak paylaşımlarındaki etkileşimi artırmak için yorum alanını kullanmış olmasıdır.



Görsel 2. Değerlendirmeye alınmayan yorum örneği

Görsel 2'deki yorumun değerlendirmeye alınmama nedeni, katılımcının paylaştığı gönderideki 568



Görsel 3. Değerlendirmeye alınmayan yorum örneği

Görsel 3'teki yorumun değerlendirmeye alınmama nedeni, kullanılan emojiğindeki duygu ya da düşünce durumlarının çözümlenememiş olmasıdır.

Değerlendirme dışı tutulan yorumlar göz önünde bulundurulduğunda toplam 189 yorum içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir.

2.2.1. Takipçilerin yorumları

Bookstagram hesabındaki etkileşimleri tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen takipçi yorumlarının analizinde "değerlendirene yönelik", "değerlendirilen kitaba yönelik", "değerlendirilen kitabın yazarına yönelik" ve "konu dışı" olmak üzere 4 farklı tema ortaya çıkmıştır. İlk tema çizelge 8'den de takip edilebileceği üzere "değerlendirene yönelik" şeklindedir. Buradaki "değerlendiren"den kasıt katılımcının bookstagram hesabındaki profilidir.

"Değerlendirene yönelik" teması oluşturulurken değerlendirene yönelik yapılan yorumların "hesap sahibi olarak", "yazar olarak" ve "kişisel olarak" şeklinde 3 farklı kimliğe işaret ederek yazıldığı gözlenmiştir. Bu gerekçe ile "değerlendirene yönelik" teması analizler neticesinde tespit edilen bu 3 farklı kimlik dikkate alınarak düzenlenmiştir.

Çizelge 8. Katılımcının bookstagram gönderilerinde yer alan takipçi yorumlarının “değerlendirene yönelik” temasına ilişkin kategori ve kodları

Tema	Kategori	Kod
Değerlendirene yönelik	Hesap sahibi olarak	Beğeni Görsel (2), sayfanız güzel (1)
	Temenni	Hayırlı olsun (1), hızla gelişsin (1), aydınlık olsun (1)
	Davet	Sayfama beklerim (1)
	Ortaklık	Benim de hesabım kapandı (1)
	Beğeni	İlgi çekici yorum (1), yorumunuz çok güzel (11), çok iyi anlatım (2), çok güzel yazıyorsunuz (3),
	Temenni	Bu adreste sık sık buluşmak dileğiyle (1), keyifli okumalar (1), keyifle okuyalım sağlıkla hep birlikte (1), bol keyifli okumalar dilerim (1)
	Teşekkür	Ellerinize sağlık (6), elinize, dilinize sağlık (1), emeğinize sağlık (3), teşekkür ederim (17), yorumunuza sağlık (3), emeğine yüreğine sağlık (1),
	Yazar olarak	Yardım Japon edebiyatı ile tanıştım (1), fikir verdi (1), bu eseri bilmiyordum (1), yorumunuzdan sonra erteledim (1), farklı kalemleri tanımamıza vesile oldunuz (1)
	Övgü	Çiçek gibi (1), mükemmel (1), harika (1)
	Tavsiye	Casus'u da okumalısın (1)
	Talep	Hangi yayınevini tavsiye edersiniz (1) yorumunuzu bekliyorum (1), Vadideki Zambak kitabının yorumunu sizden okumayı isterim (1), ne düşünüyorsun kitap hakkında (1)
	Teşvik	Meraklandırı (3), yorumunuzla dikkatimi çekti (1)
	İlgi	Merak ve heyecanla beklediğim bir yorumdu (1)
	Kişisel olarak	Temenni Sevgiler (2)

“Değerlendirene yönelik” temasının altında yer alan “hesap sahibi olarak” alt temasında beğeni, temenni, davet ve ortaklık kategorileri; “yazar olarak” alt teması altında beğeni, temenni, teşekkür, yardım, övgü, tavsiye, talep, teşvik ve ilgi kategorileri, “kişisel olarak” alt teması altında ise temenni kategorisi yer almıştır. Bunlarla birlikte bu temada en sık tekrarlanan kategori teşekkür, en az tekrarlanan kategori ise “kişisel olarak” alt temasında yer alan temenni olmuştur.

Çizelge 9. Katılımcının bookstagram gönderilerinde yer alan takipçi yorumlarının “değerlendirilen kitaba yönelik” temasına ilişkin kategori ve kodları

Tema	Kategori	Kod
Değerlendirilen kitaba yönelik	Beğeni	Güzel (6), çok sevdiğim bir kitap (3), naif ve güzel bir eser (1)
	Temenni	Keşke devam etseydi (1), umarım bir gün cesaretimi toplayıp denerim (1)
	Teşvik	Artık ilgim var (1), hemen başlıyorum (1), en kısa zamanda başlayacağım (1), iyice merak ettim (1), ekledim listeme (3), sayende aldım (1), minimal öyküyü merak ettim (1), okuma isteği geldi (1)
	İlgi	Japon yazarlar merceğimde (1), sabırsızlanıyorum (1), merak ettiğim bir kitap (4), şiir kitapları hep ilgimi çekmiştir (1), altı yıldır almak istediğim bir kitap (1)
	Davet	Telegram kanalına katılın (1),
	Övgü	Harika (1), uzun süre etkisinden çıkamadım (1), başucu eserlerinden (1), dört dörtlük bir eser (1), muhteşem ve bir o kadar da akılda kalıcı (1), hayatım boyunca en sevdiğim eserler arasında olacak (1), okuyunca nefessiz kalmıştım (1), o kadar dokunaklı ki (1), okuduğum en en güzel kitap (1), her sayfasında ağlamış olabilirim (1), mükemmel (2)
	Ortaklık	En sevdiğim Coelho eserlerinden, kitaplığında (2), okudum (6), okuma planımda (3), Ferit Edgü okumayı seviyorum (1),
	Endişe	Cesaret edemiyorum (1), korkuyorum (2), erteleyebilirim (1)
	Eleştiri	Sonu olmamış (2), çeviri şiir kitaplarına mesafeliyim (1)
	Onay	Adından da zor bir kitapmış gibi duruyor zaten (1), tabii ki zaten önemli olan bu (1), hakikaten öyle (1), aynen katılıyorum (1) evet okurken çok gerildim (1), ben de yer yer çok rahatsız oldum (1)
	Çıkarım	Merhamet ve sevgi eksikliğinin varlık üzerinde ne kadar da etkili olabileceğini gördüm (1), Kronik depresyon (distimi) gibi (1), önyargının ne kadar kötü bir kavram olduğunu gözler önüne seriyor (1), teslimiyet duygusunu düşünmeye itti (1),
	Katkı	... der Oktay Sinanoğlu Hoca (1), bazı okurlar yazar kendi hayatını yazdığını düşünüyor (1), çok çabuk alışıp bağlanma sonra da hayal kırıklığı yaşama eğilimindeyiz (1), kişiliği oturmamış kızcağıza üzölmüşüm, ablasının anlayışına şaşırtmıştım (1)
	Talep	Sonu nasıl (1)

“Değerlendirilen kitaba yönelik” temasının altında yer alan kategoriler beğeni, temenni, teşvik, ilgi, davet, övgü, ortaklık, endişe, eleştiri, onay, çıkarım, katkı ve talep şeklinde olmuştur. Bunlarla birlikte bu temada en sık tekrarlanan kategori beğeni, en az yer alan kategori ise talep şeklindedir.

Çizelge 10. Katılımcının bookstagram gönderilerinde yer alan takipçi yorumlarının “değerlendirilen kitabın yazarına yönelik” temasına ilişkin kategori ve kodları

Tema	Kategori	Kod
Değerlendirilen kitabın yazarına yönelik	Beğeni	Kalemi farklı (1) tarzı çok başarılı (1),
	Övgü	Etkisinden çıkamadım (1), edebiyatımızın zarif prensi (1),
	Eleştiri	Maalesef bizden bir Emile Zola çıkmadı (1),
	Ortaklık	Yazarın bu eseri listemde (1),

“Değerlendirilen kitabın yazarına yönelik” temasında beğeni, övgü, eleştiri ve ortaklık olmak üzere 4 farklı kategori belirlenmiştir. Bunlardan beğeni ve övgü kategorileri ikiye kez, eleştiri ve ortaklık kategorileri ise birer kez tekrarlanmıştır.

Çizelge 11. Katılımcının bookstagram gönderilerinde yer alan takipçi yorumlarının “konu dışı” temasına ilişkin kategori ve kodları

Tema	Kategori	Kod
Konu dışı	Özel mesaj	Dm (6),
	Geri takip	Gt (1)

“Konu dışı” temasında özel mesaj ve geri takip olmak üzere 2 farklı kategori belirlenmiştir. Bunlardan özel mesaj kategorisi 6, geri takip kategorisi ise 1 defa tekrarlanmıştır.

2.1.2. Katılımcının takipçilerinin yorumlarına yanıtları

Bu başlık altında, katılımcının bookstagram gönderilerinde yer alan takipçi yorumlarına verdiği yanıtlar analiz edilmiştir.

Çizelge 12. Katılımcının bookstagram gönderilerinde yer alan takipçi yorumlarına verdiği yanıtlara ilişkin kod ve kategoriler

Tema	Kategori	Kod
Katılımcının yanıtları	Teşekkür	Teşekkür ederim (34),
	Memnuniyet	Yardımcı olabildiysem ne mutlu (1), bu beni mutlu eder (1), faydalı olabildiysem ne mutlu (2), dikkatinizi çekebildiyse ne mutlu (1), bunu duymak çok güzel (1)
	Onay	Gerçekten... (2), ben de uzun bir süre... (1), güzel bir karar (1), kesinlikle... (1), öyleydi (1), maalesef... (1), evet... (4), şiir okumanın tadı başka hiçbir şeyde yok, öyleydi (1), aynı şekilde... (2), muhteşemdi... (1), kesinlikle (2), asla unutamayacağım bir eser (1), ...bir kitap (1), katılıyorum (1), tüm yazarlar aynı kanaatte (1), sizinle hemfikiriz (1)
	Temenni	İyi okumalar dilerim (11), en yakın zamanda okumanızı isterim (2), çok bekletmeyelim (1), umarım beğenirsiniz (2), okumanızı isterim (1), hazır hissettiğinizde okumanızı isterim (2)
	Teşvik	Listeme dahil edildi (1), siz okuyun (1), şiddetle tavsiye ederim (1), kesinlikle okunmalı (1)
	Destek	Bitirmek için kendinizi zorlamanıza gerek yok (1), oysa hayat başkalarını memnun etmeye çalışmak için çok kısa (1), cesaretini toplamanı bekleriz biz de (1), farklı bir deneyim olur (1)
	Ortaklık	Benim de... (3), bana belirttiğin kitap (1)
	Haberdar etme	Bu hafta yorumunu gireceğim (1), Çok güzeldi (1), müthiş (1)
	Talep	Okumanızı ve yorumlamanızı isterim (1), Sizin yorumunuzu merak ediyorum (1), Bir de sizden okuyalım (1)
	Yönlendirme	Çok da önerebileceğim bir eser değil (1)
	Katkı	James Joyce okumanın... (1), karakterler arasında beni en çok şaşırtan... (1), beklediğim bir sondu ve bu sonu da sevdim (1), Hakkârî’de Bir Mevsim... (1)

“Katılımcının yanıtları” temasında teşekkür, memnuniyet, onay, temenni, teşvik, destek, ortaklık, haberdar etme, talep, yönlendirme ve katkı olmak üzere 11 farklı kategori belirlenmiştir. Bunlardan en sık tekrarlananlar teşekkür ve onay; en az tekrarlanan ise yönlendirmedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yazan bir öğrencinin yazma davranışını açıklayan unsurların sosyokültürel perspektiften incelendiği bu araştırmada Türkçe öğretmenliği lisans programı 2. sınıfta öğrenim görmekte olan bir öğrenci ile görüşülmüş ve görüşmeden elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Bununla birlikte öğrencinin dijital bir platformda oluşturmuş olduğu, bookstagram olarak isimlendirilen hesabı incelenmiş, paylaştığı gönderilerde yer alan yorumlar içerik analiziyle çözümlenmiştir. Yapılan görüşme neticesinde yazma davranışını açıklayan üç tema tespit edilmiştir. Bunlar sosyal dinamikler, politika ve kaynak şeklindedir. Sosyal dinamikler teması topluluk ve sosyal tepki, politika teması öğretim ve geri bildirim,

kaynak teması ise okuma kategorilerinden oluşmaktadır. Bookstagram hesabına ilişkin yapılan analizler neticesinde ise değerlendirene yönelik, değerlendirilen kitaba yönelik ve değerlendirilen kitabın yazarına yönelik olmak üzere 3 farklı tema belirlenmiştir. Değerlendirene yönelik temasına ilişkin incelenen yorumların hesap sahibi olarak, yazar olarak ve kişisel olarak olmak üzere 3 farklı kimliğe yöneldiği gözlenmiştir. Bookstagram yorumlarının analizi neticesinde değerlendirile yönelik temasında ortaya çıkan kategoriler beğeni, temenni, davet, ortaklık, teşekkür, yardım, övgü, tavsiye, talep, teşvik, ilgi; değerlendirilen kitaba yönelik temasında beğeni, temenni, teşvik, ilgi, davet, övgü, ortaklık, endişe, eleştiri, onay, çıkarım, katkı, talep; değerlendirilen kitabın yazarına yönelik temasında beğeni, övgü, ortaklık, eleştiri ve son olarak konu dışı temasında özel mesaj ve geri takip şeklindedir.

Yazan öğrencinin yazma davranışını açıklayan ilk tema sosyal dinamiklerdir. Sosyal dinamikler teması topluluk ve sosyal tepki olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Araştırma bulgularından elde edilen verilere göre katılımcının yazma davranışını başlatma ve sürdürmesinde, bazen de yazmaya ara vermesinde bazı kişilerin etkisi bulunmaktadır. Bunlar katılımcının annesi, arkadaşları, öğretmenleri ve okurlarıdır. [Graham \(2018\)](#) topluluk içinde yazarlar modelinde yazma topluluğunu (writing community) tanımlar. Bu modele göre yazma topluluğu, temel bir dizi amacı paylaşan ve amaçlarına ulaşmak için yazmayı kullanan bir grup insanı ifade eder. Bu araştırmanın bulgularına göre de katılımcının içinde bulunduğu ve ortak amaçları paylaştığı bazı yazma toplulukları vardır. Yazma toplulukları geçici veya kalıcı oluşumlar olabilirler. Bu topluluklar çeşitlidir ve bir kişinin birçok farklı yazı topluluğuna ait olması muhtemeldir. Örneğin öğrencilerin yazmayı öğrendikleri bir dil sınıfı, yazarların birbirlerinin yazma çabalarını paylaştığı ve desteklediği çevrimiçi bir web sitesi veya çocuğunu eğlendirmek için birlikte hikayeler yazan bir ebeveyn ve çocuk yazma topluluğunu oluşturabilir ([Graham, 2018](#)). Bu çalışmada da katılımcının ebeveyni, okul arkadaşları, öğretmenleri ve okurları ile oluşturduğu farklı topluluklar ve bu topluluklardan her birinin farklı bir dizi amacı bulunmaktadır. Bu noktada katılımcının bookstagram hesabı üzerinde birkaç cümle ile özellikle durmak anlamlı olabilir. Zira katılımcının bu hesabı oluşturmasındaki temel itkilere birkaç okuma ve yazma bağlamında kendi benzerleri ile buluşmak istemesi, okul sınırlarının ötesinde yeni bir alan yaratmak istemesidir. Bu durum onun yazma davranışını sürdürmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Sonuç olarak amaçları ve dinamikleri birbirinden farklı olan çeşitli topluluklara ait olmak katılımcının yazma davranışını destekleyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte takipçilerin yorumları ve katılımcının takipçilerin yorumlarına verdikleri yanıtlar ayrı ayrı değerlendirildiğinde beğeni, temenni, onay, teşvik, destek gibi benzer kategorilerin ortaya çıktığı gözlenmiştir. Bu durum, katılımcı ve takipçiler arasındaki iletişimin hiyerarşik değil, denk bir düzlemde ilerlediğini düşündürmektedir.

Katılımcının yazma davranışını etkileyen sosyal dinamiklerden diğeri sosyal tepkidir. Bu çalışmada sosyal tepki yazan öğrencinin yazma davranışına, yazma becerisine ya da yazılı metinlerine ilişkin aldığı olumlu ya da olumsuz karşılıklar olarak tanımlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcının yazma davranışı üzerinde engelleyici ya da destekleyici tepkiler etkili olmaktadır. Örneğin ortaokul döneminde annesinin ve öğretmenin desteğini almak katılımcının yazma davranışı üzerinde olumlu bir etki yaratmıştır. Bununla birlikte lise dönemine tekabül eden sonraki dönemde katılımcı kendisini ait hissetmediği bir ortamda olduğu ve hem öğretmeninden hem de arkadaşlarından destekleyici bir tepki alamadığı için yazma davranışına ara vermiştir. Diğer yandan, katılımcının bookstagram hesabının analizinin neticesinde ortaya çıkan sonuçlardan biri, değerlendirile yönelik temasının altında en sık tekrarlanan iki kategorinin teşekkür ve beğeni olmasıdır. Bunun anlamı, katılımcının hesabında gönderi olarak paylaştığı değerlendirme yazılarına teşekkür ve beğeni ifade eden yorumların sıklıkla gelmesidir. Bu durum, olumlu sosyal tepkilerin katılımcının yazma davranışını sürdürmesinde önemli bir nokta olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öyle ki [Graham'a \(2018\)](#) göre de topluluk üyeleri arasındaki sosyal ilişkiler, üyelerin aidiyet ve bağlılık duygusu, topluluk üyeleri hakkındaki basmakalıp inançlar ve güç ve özerkliğin nasıl algılandığı ve uygulandığı bir topluluğun üstlendiği işi engelleyebilir veya geliştirebilir.

Alan yazında öğrencilerin yazma alışkanlıklarını nitel yöntemlerle inceleyen bazı çalışmalarda da benzer sonuçlarla karşılaşmaktadır. [Tok ve diğerleri \(2014\)](#) yazma alışkanlığı olan öğrencilerin yazma nedenlerinden bazılarını öğretmen, ailenin teşvik etmesi, yazma yarışmalarına katılım olarak belirlemişlerdir. Yine bu çalışmada öğretmenin geri bildirim vermesinin, öğrenciyi sözlü olarak güdülemesinin öğrencilerin yazma alışkanlığı kazanmalarında etkili olduğu tespit edilmiştir. [Ülper ve diğerleri \(2019\)](#) araştırmalarında öğrencileri yazmaya yönlendiren kişiler kişinin kendisi, aile üyeleri,

öğretmen ve arkadaş olarak ifade edilmiştir. [Yengin Sarpkaya ve Kesici Elitok'un \(2014\)](#) araştırmalarında öğrencilerin yazmama nedenlerinden biri yazmaya teşvik edilmemeleri olarak tespit edilmiştir. [Yamaç ve diğerleri \(2016\)](#) ise gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmen adaylarının yazma davranışlarında ailenin, çevrenin, yazmaya teşvik edilmelerinin rolü olduğunu vurgulamışlardır. Dolayısıyla sosyal dinamiklerin yazma becerisini başlatma, sürdürme ve sonlandırma üzerinde kritik rolünün olduğu ifade edilebilir. Yazma bağlamında destekleyici bir sosyal çevrenin yazma davranışını üzerinde olumlu, engelleyici bir sosyal çevrenin ise yazma üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu söylenebilir. Tüm bu hususlar yazmanın sosyal bir eylem olduğu ve sosyal dinamiklerden etkilendiği görüşü ile örtüşmektedir.

Araştırmada katılımcının yazma davranışını açıklayan diğer tema politika olarak belirlenmiştir. Politika öğretim ve geri bildirim olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Katılımcının yazma davranışını açıklayan öğretim kategorisi altında yer alan kodlar sınıf içi yazma etkinlikleri, yazma yarışmaları ve yazmaya ayrılan zaman şeklindedir. Bu araştırmada katılımcı, ilk ve ortaokul dönemlerinde yazma becerisini geliştirebileceği sınıf içi uygulamalarla karşılaşırken lise dönemiyle birlikte okul çevresi bağlamında bazı engellerle karşılaşmıştır. Bu durum onun yazmaya ara vermesine neden olmuştur. Yazma becerisinin kazandırılması ve öğretiminde okulun önemli bir rolü bulunmaktadır. Zira yazma becerisi okullaşma süreci ile birlikte öğrenilen ve geliştirilen bir beceridir. Dolayısıyla ülkenin ana dili eğitime yönelik politikalarının, benimsenen yazma yaklaşımının, sınıf içindeki yazma uygulamalarının, yazmaya ayrılan sürenin, yazma becerisini destekleyici etkinliklerin yazma öğretiminde önemli bir rolü bulunmaktadır.

Yazma becerisi, Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim programlarında (2006; 2015; 2019) kazanım sayısı diğer becerilere kıyasla okuma becerisi ile birlikte nispeten daha fazla olan bir beceri olarak yer almıştır. Türkçe ders kitaplarında yazma becerisini geliştirmeye yönelik pek çok etkinliğe yer verilmektedir. Fakat tüm bunlara rağmen öğrencilerin yazma becerisi açısından istenen düzeyde olmadıkları bilinmektedir. Bu durumun nedenlerinden biri Türkiye'de yazma becerisinin, ulusal sınavlarda ölçülen bir beceri olmamasıdır. Özellikle Türkiye ölçeğinde ölçme değerlendirme sisteminin ders işleyiş sürecini belirlediği göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin yazma becerilerinin ulusal sınavlarda değerlendirilmemesi öğretime pragmatik yaklaşımın bir bağlam oluşturmakta ve bu durum yazma becerisinin öğrenilmesi ve geliştirilmesini işlevsiz kılmaktadır. [Yengin Sarpkaya ve Elitok Kesici'nin \(2014\)](#) Türkiye'de gerçekleştirdikleri araştırmada da öğrencilerin yazmamaların en önemli nedenlerinden biri ulusal sınavlara hazırlanmaları olarak tespit edilmiştir. Ulusal değerlendirme sınavlarında yazma becerisinin değerlendirilmemesi beklenti-değer kuramı ile açıklanabilir. Beklenti değer kuramına göre (Eccles, 1983; 2005; Wigfield ve Eccles, 2000; 2004) değer, bireyin bir görevi neden yerine getirmesi gerektiğine dair sahip olduğu bazı inançlardır. Bunlar başarıma değeri, içsel değer/ilgi, kullanışlılık değeri ve bedel inancı şeklindedir (Schunk, 2014). İçsel değer veya ilgi, kişinin yaptığı eylemle ilgili içinden gelen bireysel hazza işaret eder. İçsel motivasyon olarak da düşünülebilir. Bu araştırmadaki katılımcının içsel değerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Öyle ki ulusal sınavların kendisinin yazma davranışı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olup olmadığı sorulduğunda kesin bir şekilde olmadığı yönünde yanıt vermiştir. Bununla birlikte kullanışlılık değeri, yazma davranışının gelecekteki bir hedef için taşıdığı önemle; bedel inancı ise yazma ile ilgilenmenin getireceği olumsuzluklardan ötürü o iş üzerine çalışmamak ve bu durumun bazı sonuçları olması ile ilgilidir. Türkiye'de yazma öğretimine yönelik politikalar değerlendirildiğinde, yazmaya yönelik kullanışlılık değerinin ve bedel inancının düşük olduğu ifade edilebilir. Daha açık ifade edilecek olursa iyi bir yazma becerisine sahip olmak pek de "işe yarar" bir şey (kullanışlılık değeri) olmamakla birlikte iyi yazma becerisine sahip olmamanın getireceği bedeller (bedel inancı) ihmal edilebilir düzeyde denebilir. Dolayısıyla katılımcının ifade ettiği üzere Edebiyat derslerinde dahi Matematik konularına yer verilmesi Türkiye'deki sosyokültürel dinamiklerden biri olan politika ve bu politikanın inşa ettiği kültür ile açıklanabilir.

Politika temasında yer alan kategorilerden bir diğeri geri bildirimdir. Geri bildirim genel olarak davranış ile ilgili alınan tepki şeklinde ifade edilebilir. Yazma öğretiminde geri bildirim yazmayı geliştiren ve yazmaya teşvik eden bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyle ki katılımcı da aldığı geri bildirimlerin yazma davranışı üzerinde etkili olduğunu, özellikle öğretmenlerinin geri bildirimlerine ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Geri bildirim, metni değerlendiren kişi açısından öğretmen ve akran geri bildirimi olarak ele alınabilir (Coşkun ve Tamer, 2015). Her iki geri bildirim türünün de kendine ait özellikleri olmakla birlikte akran geri bildirimi ile kıyaslandığında öğretmen geri bildiriminin öğrenciye geniş bir yelpazeden seslenmesi, hataları daha doğru tespit etmesi beklenir. Buna rağmen öğretmen geri bildirimlerinin daha

çok şekilsel özelliklere, yazım ve noktalama hatalarına dönük olduğunu tespit eden araştırma sonuçları (Tamer, 2013; Ülper, 2012) mevcuttur. Bu çalışmada geri bildirimin politika teması altında yer alan bir kategori olarak değerlendirilmesinin nedeni, geri bildirimin yazma sürecinin aşamalarından biri olması ve dolayısıyla ders işleme süreci ile ilişkilendirilmesidir. Zira öğretmenin süreç odaklı bir yazma yaklaşımı benimseyerek ders işleyiş sürecinde düzenleme aşaması ile ilgili çalışmalara yer vermesi uygulanan yazma politikasından ayrı değildir.

Katılımcının bookstagram hesabından elde edilen veriler de politika temasını destekler niteliktedir. Öyle ki gönderilere yapılan yorumlar katılımcıya öğretici geri bildirimler sunmakta, onun okuma ve yazma becerilerini geliştiren bir yapıya dönüşmektedir. Okulun sınırlarını aşan bu platform, yazmaya kısıtlı zaman ayrılan geleneksel sınıfların dışında alternatif bir öğrenme bağlamı oluşturmaktadır. Katılımcı, okul çevresinde yeterince besleyemediği okuma ve yazma davranışını başka bir ortama taşımakta ve bu ortamdaki paylaşımlarına yönelik beğeni, övgü, ilgi, temenniler; değerlendirdiği kitaba yönelik eleştiri, çıkarım, katkılar onun gelişimini teşvik eden bir mekanizma olarak hizmet etmektedir.

Yazan bir öğrencinin yazma davranışını açıklayan son tema okumadır. Okuma ile yazma arasında sıkı bir ilişki vardır. Öyle ki başkaları okusun diye yazar ve başkalarının yazdıklarını okuruz (Graham, 2020). Yazmak, iletilmek istenen mesaj, anlatılmak istenen durum olarak değerlendirildiğinde ifade edilecek sözlerin okunan kaynaklarla desteklenmesi bir gereklilik olarak değerlendirilebilir. Yapılan araştırmalarda (De Smedt vd., 2020) okumaya motive olan kişilerin yazmaya da motive oldukları tespit edilmiştir. Araştırmanın katılımcısı, okuma yoğunluğu fazla olan öğrenci olarak tanımlanabilir. Zira katılımcı her gün mutlaka okuduğunu, en az 50 sayfa okuduğunu, okuduklarının geniş bir çeşitliliğe sahip olduğunu, okuma alışkanlığını ise lise döneminde kazandığını ifade etmiştir. Yapılan doküman incelemesinde de katılımcıya ait olan blogda okunan kitaplar üzerine yazılan inceleme, değerlendirme ve o kitaplardan örneklenen alıntılara yer verildiği görülmektedir. Yapılan doküman incelemesi, görüşme analizi sonucu elde edilen okuma temasını destekler niteliktedir.

Yazan bir öğrencinin yazma davranışını sosyokültürel perspektiften açıklamak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle öğrenci, öğretmen ve araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler genel olarak aşağıda ifade edilmiştir.

1. Bu çalışmada ait olunan yazma topluluklarının yazma davranışını destekleyen bir unsur olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin farklı yazma topluluklarının üyeleri olmaları, öğretmenlerin ise bu toplulukları oluşturmaya yönelik çalışmaları desteklemeleri önerilebilir. Bununla birlikte araştırmacılar farklı yazma toplulukları ile ilgili incelemeler gerçekleştirip bu toplulukların amaç, araç, eylem ve üyelerine dair özelliklerin yazma becerisi ile olan ilişkisini inceleyebilirler.
2. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu öğretmen geri bildiriminin yazan öğrencinin yazma davranışı üzerindeki etkisine ilişkindir. Buna göre öğretmenin yapıcı, destekleyici geri bildirimleri öğrencinin yazma davranışını olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerinin yazma görevlerini değerlendirilmeye yönelik çalışmalar yapmaları, onların yazma gelişimlerini bireysel olarak takip etmeleri önerilebilir.
3. Sınıf içinde yazma öğretimine ayrılan zamanın, yapılan sınıf içi uygulamaların yazma davranışı üzerindeki olumlu etkisi de çalışmada ulaşılan bulgulardan biridir. Bu bağlamda öğretmenlerin yazma öğretimine tüm sınıf seviyelerinde yeterli zamanı ayırmaları, sınıf içinde çeşitli yazma uygulamalarına yer vermeleri önerilebilir.
4. Araştırmada dijital oramdaki etkileşimlerin okuma ve yazma becerilerini geliştiren bir yapıda olabileceği gözlenmiştir. Bu bağlamda öğretmen öğrencilerine farklı dijital yazma ortamları sunabilir, dijital araç ve platformlar yazma öğretimini destekleyici bir unsur olarak sürece entegre edilebilir.
5. Araştırmada yazan öğrencinin yazma davranışında okumanın destekleyici rolünün olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma gelişimlerini sağlamaya yönelik çalışmalarda okuma ve yazmanın birbirini destekleyen iki beceri olduğu dikkate alınarak yazma amacına göre okuma ve yazmanın eş güdümlü olarak yürütüldüğü çalışmalara yer verilebilir. Öğrencilerin yazma süreçleri okuma süreci ile yapılandırılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Atasoy, A. (2022). Yazma öğretimi araştırmalarının görünümüne ilişkin bibliyometrik bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(3), 1150-1175.
- Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 11-23). The Guilford Press.
- Bazerman, C. (2011). Writing, cognition, and affect from the perspectives of sociocultural and historical studies of writing. In V. Berninger (Ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 89-105). England: Taylor & Francis.
- Bazerman, C. (2008). *Handbook of research on writing: History, society, school, individual*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). Learning about writing from reading. *Written Communication*, 1(2), 163-188. <https://doi.org/10.1177/0741088384001002001>.
- Berninger, V. W. (2015). *Interdisciplinary frameworks for schools: Best professional practices for serving the needs of all students*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. London: SAGE Publications.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coşkun, E. ve Tamer, M. (2015). Yazma eğitiminde geri bildirim türleri ve kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 337-372.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, (3. Baskıdan Çeviri). Çeviri Editörleri: M. Bütün ve SB Demir. Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çıldır, B. ve Ergün, İ. H. (2021). Okuma kültürü edinememiş bireylere ilişkin bir anlatı araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 603-621. <https://doi.org/10.16916/aded.859734>.
- De Smedt F, Rogiers A, Heirweg S, Merchie E & Van Keer H. (2020). Assessing and mapping reading and writing motivation in third to eight graders: A self-determination theory perspective. *Front Psychol*, 28(11), 1678. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01678>.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.) *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.) *Handbook of competence and motivation*. (pp. 105-121). New York: Guilford Press.
- Galbraith, D. (2009) Cognitive models of writing. *German as a foreign language*, 2(3), 7-22.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457-478). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S. (2018) A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>.
- Graham, S. (2020). Reading and writing connections: A commentary. In R.A. Alves, T. Limpo, & R.M. Joshi (Eds.), *Reading-writing connections: Towards integrative literacy science* (pp. 313-317). Cham, Switzerland: Springer.
- Graham, S. (2021). The relationship between culture and the learning and teaching of English: A north-eastern Thailand perspective under a socio-cultural lens. *PASAA*, 61, 112-146.
- Graham, S. (2023). Writer(s)-within-community model of writing as a lens for studying the teaching of writing. In Horowitz, R. (Ed.), *The Routledge International Handbook of Research on Writing*. Taylor & Francis.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg ve E. R. Steinberg (Ed.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Merriam, S. B., ve Bass, J. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe dersi öğretim programı. (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim.

- Olinghouse, N., Graham, S., & Gillespie, A. (2015). The relationship of discourse and topic knowledge to fifth graders' writing performance. *Journal of Educational Psychology*, 107, 391-406. <https://doi.org/10.1037/a0037549>.
- Prior, P. (2008). A sociocultural theory of writing. In MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.). *Handbook of writing research*. Guilford Press.
- Saban, A. ve Sarıçelik, S. (2018). İçedönük bir çocuğu anlamak: Bir anlatı araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 225-252.
- Saddler, B. & Graham, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 231-247. <https://doi.org/10.1080/10573560701277575>.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla*. (Çev. Ed. M. Şahin,) Ankara: Nobel.
- Skar, G. B. U., Graham, S., & Huebner, A. (2021). Learning loss during the COVID-19 pandemic and the impact of emergency remote instruction on first grade students' writing: A natural experiment. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/edu0000701>.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tamer, M. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki geri bildirimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Tok, M., Rachim, S. ve Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *GEFAD*, 34(2), 267-292. <https://doi.org/10.17152/gefd.36525>.
- Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geri bildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 122-136.
- Ülper, H. ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazma alışkanlığı profillerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 149-170. Doi: 10.21764/maeuefd.428605.
- Yamaç, A., Çeliktürk Sezgin, Z., ve Kocaarslan, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma ve yazma öğretimine ilişkin deneyim ve inançları. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 2355-2370.
- Yengin Sarpkaya, P. ve Elitok Kesici, A. (2014). İlköğretim ve lise öğrencilerinin okuma ve yazma alışkanlıkları: Aydın İli Örneği. *Millî Eğitim*, 201, 17-38.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S., (2000). Expectancy-value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. Doi:10.1006/ceps.1999.1015.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Eccles, J. S., (2004). Expectancy value theory in cross-cultural perspective. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 165-198). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Metacognitive Reading Strategies Used by Students with Learning Disabilities and Typically Developing

Res. Asst. Dr. Seyhan Soğancı

Ondokuz Mayıs University - Türkiye

ORCID: 0000-0002-7133-6033

seyhan.soganci@omu.edu.tr

Abstract

This study aimed to compare and examine the metacognitive reading strategies used by students with learning disabilities and typically developing students at the same reading comprehension level and in the 5th grade during the reading process. For this purpose, the students' reading comprehension skills in both groups and the metacognitive strategies they used before, during, and after reading were evaluated. When determining the participants, it was considered that all students could independently read a text at 5th grade level and answer comprehension questions with 90% accuracy. Seven students with learning disabilities and seven students with typical development participated in the research. The research was planned using the qualitative research method, and the participants were determined through purposeful sampling. Data regarding reading comprehension skills were obtained using the "Reading Skills Assessment Tool" (OBDA). The metacognitive interview technique was used to determine the types of strategies used by students. The data obtained from the interview were analyzed and categorized by two separate experts. Inter-coder reliability was calculated by comparing categories. According to the comparison results, the inter-coder reliability coefficient was 90%, in line with the number of consensus and disagreement determined. As a result of the research findings, the strategies used by the students in both groups during the entire reading process were broadly similar. However, unlike their typically developing peers, students with learning disabilities used various strategies to obtain information about the text before reading and prepared themselves for reading. Students with learning disabilities used more strategies during reading than those without and turned to strategies to control their attention. After reading, it was observed that students with learning disabilities tend to use strategies that serve to remember the text more frequently, unlike those without learning disabilities.

Keywords: Learning disability, Reading, Reading comprehension, Metacognitive strategy



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 576-591

Research Article

Received: 2023-09-20

Accepted: 2023-10-18

Suggested Citation

Soğancı, S. (2023). Metacognitive reading strategies used by students with learning disabilities and typically developing, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 576-591. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1363548>

Extended Abstract

Problem: In education, it is important for a student's performance to be able to fulfill the requirements of the learning task. Unfortunately, the job of being a student does not have a school and is learned in parallel with the years spent learning. In fact, the student becomes a student as he learns to learn (Toprakçı, 2017), and one of the important learnings of this process is learning to read. Reading comprehension is a multidimensional skill affected by various linguistic and cognitive processes. During the reading process, readers need to interpret the text using conceptual knowledge, such as vocabulary and grammar, and procedural knowledge, such as reading strategies (Anmarkrud & Braten, 2009). Pressley (2002) stated that reading comprehension occurs when readers interact with the text while reading. For this, the reader must exhibit behaviors such as making predictions about the subject and content of the text, associating the information with prior knowledge, asking questions while reading, and summarizing the text. Pressley focuses here on reading comprehension strategies. Reading comprehension strategies are goal-oriented mental processes that control readers' analysis of the text and their construction of the meaning of the text (Anastasiou & Griva, 2009; Weinstein & Mayer, 1986). Using metacognitive comprehension strategies during the reading process enables readers to approach the text critically (Alexander & Jetton, 2000; Mokhtari & Reichard, 2002) and to determine the critical points of the messages intended to be given in the texts (Forrest-Pressley & Waller, 2013). Good readers use several strategies, such as determining the purpose of reading, taking notes, summarizing the text, making inferences, and finding the main idea before, during, and after reading to comprehend better what they read (Pintrich et al., 1994). It is stated that poor readers do not have sufficient strategy knowledge, cannot use reading comprehension strategies effectively and sufficiently during the reading process, cannot interact with the text, and perform passive reading (Lau, 2006; Nash, 2010).

Researchers examining the ability of students with learning disabilities, who are described as poor readers, to use metacognitive reading strategies state that these students experience limitations in using strategies (Anastasiou & Griva, 2009; Sanford, 2015; Wigent, 2013). It is stated that students with learning disabilities cannot create a sufficient strategy repertoire due to their limitations in metacognitive skills, cannot use the strategies they have appropriately in texts, cannot generalize to different situations, and are behind their peers in this skill (Berkeley & Larsen, 2018; Malone & Mastropieri, 1991). However, it is thought that these characteristics cannot be described as a feature that covers all students with learning disabilities. It is stated in the literature that students who do not have any reading difficulties do not have strategy knowledge or use an insufficient number of strategies (Cavkaytar, 2010; Güngör, 2005; Oakhill & Cain, 2000), students with learning disabilities tend to use a significant portion of the strategies their typically developing peers use in the reading process (Soğancı, 2023), and systematic strategy teaching increases the strategy use and reading comprehension skills of students with learning disabilities (Edmonds et al., 2009; Kim et al., 2012; Mastropieri et al., 2003; Özbek, 2019; Vaughn et al., 2000). On the other hand, the curriculum also includes achievements regarding reading strategies. In this regard, although students with learning disabilities experience limitations in using metacognitive reading strategies, as frequently stated in the literature, it seems possible for these students to acquire strategy knowledge in learning environments. In this context, it is thought that describing the reading strategies used by students with learning disabilities and comparing them with the types of strategies used by their typically developing peers is essential in revealing the reading characteristics of students with learning disabilities in detail. When comparing the reading strategies used by students with learning disabilities with those used by their typically developing peers, the fact that the groups are similar in terms of grade and reading comprehension level will make an explanatory comparison possible. Based on this idea, the study aimed to compare and examine the metacognitive reading strategies used by 5th-grade students with learning disabilities and typically developing students in the reading process in terms of a text at their grade level. All students in the two groups have the same reading comprehension levels regarding the text used in the study. For this purpose, answers were sought to the following questions; What strategies are used by students with learning disabilities and typically developing students before reading? What strategies are used by students with learning disabilities and typically developing students during reading? What strategies are used by students with learning disabilities and typically developing students after reading?

Method: This study is a screening study within the scope of qualitative research (Yıldırım & Şimşek, 2011). A purposeful sampling method was used to determine the participants of the study. Several criteria were taken into account in determining the participants per the purpose of the research. These criteria for students with learning disabilities are attending the 5th grade, having a diagnosis of learning disability (medical diagnosis and educational diagnosis), and answering comprehension questions regarding a text at their grade level with at least 90% accuracy. The criteria for typically developing students are to attend the 5th grade and answer comprehension questions regarding a text at their grade level with at least 90% accuracy. This research was carried out with the participation of 14 students, 7 students with learning disabilities, and 7 students with typical development. Data regarding the participants' reading comprehension skills were obtained by using an informative text at the 5th grade level in the "Reading Skills Assessment Tool" (OBDA) (Alatlı et al., 2022) and the comprehension questions related to the text. A metacognitive interview was conducted to determine the types of strategies students used. In the first stage of the evaluation, the purpose of the research and what was expected from students were explained. Then, the student was given the reading text, questions were asked to determine the strategies used before reading, the text was talked about, and information was obtained from the student about what he did before reading the text. When this process was completed, the student was asked to read the text given to him out loud. The student was asked to pause between paragraphs while reading. At this stage, questions were asked about the sections read and to determine what they did to understand better while reading. After the entire text was read this way, the student was asked questions to determine what he did at the end of the reading to understand better and remember what he read. The researcher noted all of the students' answers and behaviors related to the answers (e.g., underlining the text and taking notes) on the interview form for later analysis. After the interview was completed, the student was asked to read the text once more and answer the comprehension questions.

Data regarding students' reading comprehension performance are not included in any analysis because they are used to determine whether the study participation criteria are met. For this purpose, only the students' total correct answers were scored. Content analysis was used to analyze data regarding strategy use. Accordingly, strategy types were categorized, and students' expressions were analyzed and placed in the appropriate category regarding strategy types. Inter-coder reliability was calculated to ensure the reliability of the research. According to the formula of Miles and Huberman (1994), the inter-coder reliability coefficient was found to be 90%.

Findings: As a result of the research, it is seen that students with learning disabilities tend to use strategies more intensively compared to those with typical development. All students with learning disabilities used various strategies to gain information about the text before reading. These students tried to skim through the text to understand its subject and genre, understand whether it was a complex text, and create a reading plan accordingly. In addition, most students with learning disabilities have organized the study area and reading material. In this way, students prepared themselves for reading. When looking at the types of strategies used during reading, it is seen that both groups use many strategies. However, students with learning disabilities tend to use more types of strategies than those without learning disabilities. It was observed that the most significant difference between the two groups in terms of the types of strategies used during reading was the behaviors that students with learning disabilities frequently exhibited to control their attention while reading. In addition, students with learning disabilities, compared to those without learning disabilities, preferred to re-read the crucial points they identified while reading. In addition, assessing text comprehension, explaining the text to someone else, and making drawings related to the text are other strategies that students with learning disabilities prefer, unlike typically developing students. When the research findings are examined as a whole, it can be seen that although there are differences in the types of strategies used by both groups, the types of strategies frequently used by the students are generally similar. This situation is related to the gains in reading skills in the Ministry of National Education Turkish course curriculum. These gains are significantly similar to the types of strategies that students in both groups prefer to use. Based on this situation, formal education is vital in acquiring reading strategies. However, the study's findings show that contrary to the generally accepted view in the literature, students with learning disabilities also have strategy knowledge and are strategic readers among these students.

Suggestions: Regarding further research and applications within the framework of research findings, In addition to the metacognitive interview technique, the data can be supported by using different data collection techniques such as the "Reading Strategies Metacognitive Awareness Inventory" (Öztürk, 2012) or the think-aloud technique. The generalizability of the findings can be increased by studying skills related to strategy use with a larger participant group and with students at different grade levels. Training programs can be organized to develop strategy-oriented reading activities during lessons, include more space in these activities, and provide teachers/pre-service teachers with the knowledge and skills regarding the importance and teaching of reading comprehension strategies.

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişen Öğrencilerin Kullandıkları Üstbilişsel Okuma Stratejileri

Arş. Gör. Dr. Seyhan Soğancı

Ondokuz Mayıs Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0002-7133-6033

seyhan.soganci@omu.edu.tr

Özet

Yapılan bu araştırmada 5. sınıfa devam eden ve kendi sınıf düzeyindeki bir metin açısından benzer okuduğunu anlama performansına sahip öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma sürecinde kullandıkları üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda her iki gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanmış oldukları üstbilişsel okuma stratejileri değerlendirilmiştir. Katılımcılar belirlenirken tüm öğrencilerin kendi sınıf düzeyindeki bir metni bağımsız olarak okuyabilmesi ve anlama sorularını %90 doğrulukla yanıtlayabilmesi göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmaya öğrenme güçlüğü olan 7 öğrenci ve tipik gelişim gösteren 7 öğrenci olmak üzere toplam 14 öğrenci katılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak planlanmış ve katılımcılar amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisine ilişkin veriler "Okuma Becerileri Değerlendirme Aracı" (OBDA)'nda yer alan bilgilendirici bir metin ve aynı metne ilişkin anlama soruları kullanılarak elde edilmiştir. Öğrencilerin kullandıkları strateji türlerini belirlemek amacıyla da üstbilişsel görüşme tekniği kullanılmıştır. Üstbilişsel görüşmeden elde edilen veriler iki ayrı uzman tarafından çözümlenerek kategorilendirilmiştir. Kategoriler karşılaştırılarak kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre belirlenen görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları doğrultusunda kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı %90 olarak bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda her iki gruptaki öğrencilerin tüm okuma sürecinde kullanmış oldukları strateji türlerinin büyük ölçüde benzer olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrenme güçlüğü olan öğrenciler tipik gelişim gösteren akranlarından farklı olarak okuma öncesinde metne ilişkin bilgi edinmek amacıyla çeşitli stratejiler kullanmışlar ve kendilerini okumaya hazırlamışlardır. Okuma sırasında öğrenme güçlüğü olan öğrenciler olmayanlara göre daha fazla türde strateji kullanmışlar ve dikkatlerini kontrol etmeye yönelik stratejilere yönelmişlerdir. Okuma sonrasında ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin olmayanlardan farklı olarak metni hatırlamaya hizmet eden strateji türlerini daha sık kullanma eğilimi gösterdikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme güçlüğü, Okuma, Okuduğunu anlama, Üstbilişsel strateji



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 576-591

Araştırma Makalesi

580

Gönderim: 2023-09-20

Kabul: 2023-10-18

Önerilen Atıf

Soğancı, S. (2023). Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişen öğrencilerin kullandıkları üstbilişsel okuma stratejileri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 576-591. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1363548>

GİRİŞ

Eğitimde bir öğrencinin öğrenme işinin (görevinin) gereklerini yerine getirebilmesi performansı için önemlidir. Öğrencilik işinin de maalesef bir okulu yoktur ve öğrenmeyle geçen yıllara paralel öğrenilir. Yani aslında öğrenci öğrenmeyi öğrendikçe öğrencileşir (Toprakçı, 2017) ve bu sürecin önemli öğrenmelerinden biri de okumayı öğrenmektir. Okuduğunu anlama, çeşitli dilsel ve bilişsel süreçlerden etkilenen çok boyutlu bir beceridir. Okuma sürecinde okuyucuların hem sözcük bilgisi, gramer gibi kavramsal bilgiyi hem de okuma stratejileri gibi işlemsel bilgiyi kullanarak metni yorumlaması gerekmektedir (Anmarkrud & Braten, 2009; Snow, 2002). Pressley (2002) okuyucular metnin konusu ve içeriği hakkında tahminde bulunabildiğinde, metinde yer alan bilgileri ön bilgileri ile ilişkilendirebildiğinde, okuma sırasında kendine sorular sorabildiğinde, metnin anlaşılma durumunu izleyebildiğinde, metinde neler olduğunu ve verilmek istenen mesajı özetleyebildiğinde okunan metnin anlaşılma olacağını ifade etmektedir. Pressley burada okuduğunu anlama stratejileri üzerinde durmaktadır. Okuduğunu anlama stratejileri üstbilişsel okuma stratejileri olarak da isimlendirilen, okuyucuların metni çözümlemelerini ve metnin anlamını yapılandırmalarını kontrol eden, amaca yönelik zihinsel süreçlerdir (Anastasiou & Griva, 2009; Weinstein & Mayer, 1986). Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlamaya etkisini çeşitli okuyucu gruplarında inceleyen araştırmalarda iki beceri arasında önemli düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmiştir (Altunkaya & Sülükçü, 2018; Kıl 2020; Köse, 2016; Soğancı, 2023; Wigent, 2013). Okuma sürecinde üstbilişsel okuma stratejilerin kullanılması okuyucuların metne eleştirel yaklaşmasını (Alexander & Jetton, 2000; Mokhtari & Reichard, 2002), okumaya karşı öz yeterliklerinin artmasını (Bektaş Bedir & Dursun, 2020) ve metinlerde verilmek istenen mesajların önemli noktalarını belirleyebilmesini (Forrest-Pressley & Waller, 2013) sağlamaktadır. Aynı zamanda üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımı ile okuyucular kendi anlama süreçlerine ilişkin bilgi edinirler, dikkatlerini metnin önemli noktalarına odaklayabilirler, metni anlama konusunda yaşamış oldukları sorunların farkına varabilirler ve bu sorunların düzeltilmesine yönelik girişimde bulunabilirler (Forrest-Pressley & Waller, 2013; Israel & Duffy, 2009). Bu amaçlı davranış dizisi sonucunda okuduğunu anlama performansının olumlu yönde gelişeceği ve metinden öğrenmenin gerçekleşeceği açıktır.

İyi okuyucuların birtakım ortak özellikleri bulunmaktadır. Bu gruptaki okuyucular okuduğunu anlama sürecini en verimli şekilde kullanmak amacıyla okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında birtakım stratejiler kullanmaktadırlar (Pintrich vd., 1994). Bu stratejiler okuyucu ve metin özelliklerine göre çeşitlilik gösterse de; okuma öncesinde okuma amacını belirleme, metne ilişkin tahminlerde bulunma, ön bilgileri harekete geçirme şeklinde, okuma sırasında metni zihinde canlandırma, not alma, bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulma şeklinde, okuma sonrasında ise metne ilişkin soru cevaplama, özetleme, çıkarımda bulunma, ana fikri bulma şeklinde sıralanmaktadır (Aktaş & Bayram, 2018; Baydık, 2011; İnce, 2012; Pressley, 2002). İyi okuyucular okuma sırasında aktiftirler, okuma performanslarını ve anlamalarını izleyerek etkin bir okuma gerçekleştirmeye çalışırlar. Bu durum onların metni anlamadıklarında ne yapacaklarını planlamalarını ve bu planı uygulamalarını kolaylaştırmaktadır (Anastasiou & Griva, 2009; Başaran, 2013; Lau, 2006; Nash, 2010; Pintrich vd., 1994; Wixson & Lipson, 1991). Zayıf okuyucuların ise birçoğu bu becerilerde sınırlılık göstermektedirler. Bu gruptaki okuyucuların strateji bilgisinin yeterli olmadığı, okuma sürecinde okuduğunu anlama stratejilerini etkin şekilde ve yeterli düzeyde kullanamadıkları, metinle etkileşim kuramadıkları ve pasif okuma gerçekleştirdikleri belirtilmektedir (Lau, 2006; Nash, 2010).

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma sürecinde yaşamış oldukları sorunlar nedeniyle çoğunlukla zayıf okuyucu grubu olarak nitelendirilmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma becerilerini inceleyen araştırmacılar, bu öğrencilerin strateji kullanmada sınırlılıklar yaşadıklarını belirtmektedirler (Anastasiou & Griva, 2009; Antoniou & Souvignier, 2007; Berkeley vd., 2010; Botsas & Padelidu, 2003; Cain vd., 2004; Lau & Chan, 2003; Sanford, 2015; Wigent, 2013). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel becerilerdeki sınırlılıkları nedeniyle yeterli düzeyde strateji dağırcığı oluşturamadıkları, sahip oldukları stratejileri metinlerde uygun şekilde kullanamadıkları, farklı durumlara genelleymedikleri ve bu beceride akranlarının gerisinde oldukları ifade edilmektedir (Berkeley & Larsen, 2018; Malone & Mastropieri, 1991). Ancak bu özelliklerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tümünü kapsayan bir özellik olarak nitelendirilemeyeceği açıktır. Nitekim alanyazında herhangi bir okuma güçlüğü yaşamayan öğrencilerin de strateji bilgisinin olmadığı ya da yetersiz sayıda strateji kullandıkları (Cavkaytar, 2010; Güngör, 2005; Oakhill & Cain, 2000), öğrenme

güçlüğü olan öğrencilerin okuma sürecinde tipik gelişim gösteren akranlarının kullandığı stratejilerin önemli bölümünü kullanma eğiliminde oldukları (Soğancı, 2023), sistematik bir strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde strateji kullanma ve okuduğunu anlama becerilerini artırdığı (Edmonds vd., 2009; Kim vd., 2012; Mastropieri vd., 2003; Özbek, 2019; Vaughn vd., 2000) yönünde bulgular sunan araştırmalar da yer almaktadır. Diğer yandan müfredatta da okuma stratejilerinin kullanımına ilişkin kazanımlar yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkçe dersi öğretim programında okuma alanında strateji kullanımı ile ilişkili olarak 3. sınıf düzeyinde belirlenen kazanımlar okuma sırasında noktalama işaretlerine dikkat etme, metinle ilgili tahminde bulunma, metni anlatma, metnin konusunu belirleme, metnin ana fikrini belirleme, metin türlerini ayırt etme, metindeki durumlar ile kendi yaşantıları arasında ilişki kurmadır. 4. sınıf düzeyinde belirlenen kazanımlar, 3. sınıf düzeyindeki kazanımlara ek olarak bağlamdan yararlanarak bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme, görsellerden/başlıktan yararlanarak metnin konusunu tahmin etme, metinde renkli, altı çizili vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını kavrama, okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunma ve neden sonuç ilişkisi kurma şeklindedir. 5. sınıf düzeyinde belirlenen kazanımlar ise 3. ve 4. sınıf düzeyindeki kazanımlara ek olarak, okuma stratejilerini kullanma, okunan metni özetleme, okuduklarını yorumlama, metindeki önemli noktaları vurgulama, metne uygun başlık belirlemedir (MEB, 2019). Bu doğrultuda öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, alanyazında sıklıkla belirtildiği gibi üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmada sınırlılıklar yaşasalar da bu öğrencilerin öğrenme ortamlarında strateji bilgisi edinebilmeleri mümkün görünmektedir. Bu bağlamda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerinin betimlenmesi ve tipik gelişim gösteren akranlarının kullandığı strateji türleri ile karşılaştırılmasının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma özelliklerinin detaylı şekilde ortaya konulması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kullanmış oldukları okuma stratejileri ile tipik gelişim gösteren akranlarının kullandığı stratejilerin karşılaştırılmasında grupların hem sınıf hem de okuduğunu anlama düzeyi açısından benzer olması açıklayıcı bir karşılaştırmayı mümkün kılacaktır. Bu düşünceden yola çıkarak mevcut çalışmada 5. sınıfa devam eden ve kendi sınıf seviyesindeki bir metin açısından aynı okuduğunu anlama düzeyindeki öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma sürecinde kullandıkları üstbilişsel okuma stratejilerinin karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma öncesinde kullandıkları stratejiler nelerdir?
2. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma sırasında kullandıkları stratejiler nelerdir?
3. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma sonrasında kullandıkları stratejiler nelerdir?

YÖNTEM

1. Araştırma Modeli

Okuduğunu anlama ve sınıf seviyesi olarak benzer düzeydeki öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma sürecinde kullandıkları üstbilişsel okuma stratejilerinin karşılaştırılmasını amaçlayan bu çalışma nitel araştırma kapsamında bir tarama çalışmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

2. Katılımcıların Belirlenmesi

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma çalışmalarının çoğunluğunun küçük bir örneklem grubuyla gerçekleştirilmesi nedeniyle örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi sıklıkla kullanılmaktadır (Patton, 2014). Bu yöntemde çalışmaya dâhil edilecek kişi veya kişiler belirlenen ölçütler çerçevesinde, araştırmacının amaçlarına en uygun cevabı verebilecek kişiler arasından belirlenir (Kümbetoğlu, 2017). Araştırmanın amacına uygun olarak katılımcıların belirlenmesinde birtakım ölçütler dikkate alınmıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için bu ölçütler 5. sınıfa devam etmesi, öğrenme güçlüğü tanısının bulunması (tıbbi tanı ve eğitsel tanı), kendi sınıf düzeyindeki bir metne ilişkin anlama sorularını en az % 90 doğrulukla yanıtlaması şeklindedir. Bağımsız düzeyde okuyucuların okuduğunu anlama doğruluğu en az %90 olarak ifade

edildiği için (Joseph, 2008) anlama sorularının %90'ını doğru yanıtlanmasına ilişkin ölçüt dikkate alınmıştır. Tipik gelişim gösteren öğrenciler için ise ölçütler 5. sınıfa devam etmesi, kendi sınıf düzeyindeki bir metne ilişkin anlama sorularını en az % 90 doğrulukla yanıtlaması şeklindedir. Ölçütlere uygun öğrencilerin belirlenmesi amacıyla ilk olarak resmi kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesi için özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki yetkili kişi ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Bu aşamada 8 farklı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan toplam 18 öğretmen ile görüşülmüştür. Öğretmenlere araştırmanın kapsamı ve amacı açıklanmış ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için belirlenmiş olan ölçütler hakkında bilgi verilmiştir. Öğrenme güçlüğü tanısı olan 5. sınıf öğrencileri ile çalışan 10 öğretmen tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşüne dayalı olarak çalışmaya katılımının uygun olduğu belirtilen 11 öğrenme güçlüğü olan öğrenci belirlenmiş ve ebeveynlerinden aile onamı alınmıştır. Uygulama sürecinde bu öğrencilerin 4'ünün okuduğunu anlama değerlendirmesinde "kendi sınıf düzeyindeki bir metne ilişkin anlama sorularını en az % 90 doğrulukla yanıtlayabilme" ölçütünü yerine getiremediği görülmüştür. Bu nedenle söz konusu öğrenciler araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Araştırmaya 7 öğrenme güçlüğü olan öğrenciden elde edilen veriler dâhil edilmiştir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin belirlenmesi için ise Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki ortaokulun idarecileri ve öğretmenler ile görüşülerek araştırmanın kapsamı ve öğrencilere ilişkin belirlenen ölçütler açıklanmıştır. Söz konusu ölçütlere uygun öğrenciler öğretmen görüşüne dayalı olarak belirlenmiş ve araştırmaya katılım konusunda ebeveynlerinin izni alınmıştır. Bu araştırma 7 öğrenme güçlüğü olan öğrenci ve 7 tipik gelişim gösteren öğrenci olmak üzere toplam 14 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler Ö1, Ö2, ...Ö7 şeklinde, tipik gelişim gösteren öğrenciler ise T1, T2,...T7 şeklinde kodlanmıştır.

3. Verilerin Toplanması

Katılımcıların okuduğunu anlama becerilerine ilişkin veriler "Okuma Becerileri Değerlendirme Aracı"nda (OBDA) (Alatlı vd., 2022) yer alan 5. sınıf düzeyindeki "Şempanzeler" isimli bilgilendirici türde metin ile bu metne ait anlama soruları kullanılarak elde edilmiştir. OBDA okuma becerilerini 2.-8. sınıf düzeylerinde hece okuma, sözcük okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama boyutlarında değerlendirmektedir. Akıcı okuma boyutunda her sınıf düzeyinde birbirinden farklı iki öyküleyici ve iki bilgilendirici metin yer almaktadır. Okuduğunu anlama boyutunda ise akıcı okumada kullanılan metinlere ek olarak bu metinlere ilişkin çoktan seçmeli sorular yer almaktadır. 2.- 4. sınıf metinlerinde her bir metin için 6 anlama sorusu yer alırken 6.-8. sınıf metinlerinde anlama sorularının sayısı 7'dir. Bu çalışmada kullanılan "Şempanzeler" isimli metin 292 sözcük ve 31 cümleden oluşan, okunabilirlik değeri 59 (orta güçlükte) olan, tanımlayıcı türde bilgilendirici bir metindir. Okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi için aynı metne ilişkin geliştirilmiş olan 6 adet çoktan seçmeli okuduğunu anlama soruları bulunmaktadır. Metne ilişkin okuduğunu anlama sorularına ait madde güçlük indeksleri sırasıyla ilk soru için .80, ikinci soru için .57, üçüncü soru için .61, dördüncü soru için .40, beşinci soru için .79, ve son soru için .73 şeklindedir. Metni anlama sorularına ait madde ayırt edicilik indeksleri ise ilk soru için .35, ikinci soru için .74, üçüncü soru için .74, dördüncü soru için .62, beşinci soru için .40, ve son soru için .54 şeklindedir. Öğrencilerin kullandıkları strateji türlerini belirlemek amacıyla üstbilişsel görüşme yapılmıştır. Üstbilişsel görüşme tekniğinde öğrencilere doğrudan okuduklarını anlamak için neler yaptıkları sorularak bir değerlendirme yapılır (Schellings & Van Hout-Wolters, 2011). Üstbilişsel görüşme kapsamında hazırlanan sorular okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında öğrencilerin hangi stratejiyi kullandıklarını belirlemeye yönelik yönlendirici sorulardır (örn; okumaya başlamadan önce metni daha iyi anlamak için neler yapıyorsun, okuduklarını anlayamadığında ne yaptın, anlamını bilmediği sözcüklerle karşılaştığında ne yaptın, metni hatırlamak için neler yaptın). Bu sorular oluşturulurken alanyazında yer alan ve benzer şekilde öğrencilerin strateji kullanımını inceleyen araştırmalardaki (Özbek, 2019; Fırat, 2017) görüşme sorularından faydalanılmıştır.

Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Her bir öğrenci ile bireysel olarak çalışılmıştır ve uygulama tek oturumda (40 dk.) gerçekleştirilmiştir. Üstbilişsel görüşme sürecinde ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde "Okuma Becerileri Değerlendirme Aracı"nda (OBDA) yer alan "Şempanzeler" isimli metin ve metne ilişkin anlama soruları kullanılmıştır. Metin ve metne ilişkin anlama sorulara ayrı sayfalarda yazılı olarak öğrencilere sunulmuştur. Tipik gelişim gösteren öğrencilerle devam ettikleri okulda, çalışma için ayrılan bir sınıfta değerlendirme yapılmıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ise devam ettikleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde

çalışma için ayrılan sınıfta değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme sürecinde ilk olarak öğrenciye araştırmanın amacı ve kendisinden beklenenler açıklanmıştır. Daha sonra öğrenciye okuma metni verilerek, okuma öncesinde kullanılan stratejileri belirlemeye yönelik sorular sorulmuş, metin hakkında konuşulmuş ve öğrenciden metni okumadan önce neler yaptığına ilişkin bilgi alınmıştır. Bu işlem bittiğinde öğrenciden sesli olarak kendisine verilen metni okuması istenmiştir. Öğrenci okurken paragraf aralarında durması istenmiştir. Bu aşamada okunan bölümlere ilişkin ve okuma sırasında daha iyi anlayabilmek için neler yaptığını belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Tüm metin bu şekilde okunduktan sonra öğrenciye okuduğunu daha iyi anlamak ve hatırlamak için okuma sonunda neler yaptığını belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Öğrencinin tüm yanıtları ve yanıtlarına ilişkin davranışları (örn; metnin altını çizme, not alma) daha sonra analiz edilmek üzere araştırmacı tarafından görüşme formuna eş zamanlı olarak not edilmiştir. Görüşme bittikten sonra öğrenciden metni bir kez de içinden okuması ve diğer sayfada bulunan metne ilişkin anlama sorularını yanıtlaması istenmiştir. Değerlendirme süreci önce öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için uygulanmıştır. Değerlendirme sonucunda öğrenme güçlüğü olan 11 öğrencinin 4'ünün okuduğunu anlamaya ilişkin belirlenen ölçütlerin altında kaldığı görülmüştür. Bu nedenle bu öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmemesine ve tipik gelişim gösteren 7 öğrenci ile değerlendirmeye devam edilmesine karar verilmiştir. Değerlendirme uygulaması tipik gelişim gösteren öğrencilerle de aynı şekilde gerçekleştirilmiştir.

4. Verilerin Analizi

Öğrencilerden elde edilen okuduğunu anlama performansına ilişkin veriler, çalışmaya katılım ölçütlerinin karşılanıp karşılanmadığını belirlemek amacıyla kullanıldığı için herhangi bir analizde yer almamıştır. Bu amaçla yalnızca öğrencilerin toplam doğru yanıtları hesaplanmıştır. Her iki grupta da öğrenciler metne ilişkin anlama sorularının tümünü doğru yanıtlamışlardır. Strateji kullanımına ilişkin verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Bu doğrultuda strateji türleri kategorilendirilmiş, öğrencilerin ifadeleri çözümlenerek kullandıkları okuma stratejilerinin türlerine ilişkin uygun olan kategoriye yerleştirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Bu amaçla araştırma verileri okuma güçlükleri konusunda uzman bir akademisyen tarafından yeniden analiz edilmiştir. Farklı kodlayıcıların yapmış olduğu analiz sonuçlarındaki uyum karşılaştırılarak güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik [Miles ve Huberman \(1994\)](#) [Görüş birliği/(görüş birliği + anlaşmazlık) * 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre belirlenen görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları doğrultusunda kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı %90 olarak bulunmuştur. Aynı zamanda geçerliği sağlamak amacıyla öğrenci görüşlerinden direkt alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

1. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma öncesinde kullandıkları stratejiler nelerdir?

Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma öncesinde kullandıkları stratejilere ilişkin bulgular Çizelge 1'de yer almaktadır.

Çizelge 1. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma öncesinde kullandıkları stratejiler

Strateji Türü	Öğrenme Güçlüğü (n=7)	Tipik Gelişim (n=7)
	f	f
Ön bilgileri etkinleştirme	5	7
Metin türü belirleme	7	-
Başlıktan metnin konusunu tahmin etme	7	7
Metne göz gezdirerek genel bilgi edinme	7	7
Metnin güçlük düzeyini belirleme	7	1
Okuma amacı belirleme	2	7
Çevreyi düzenleme	6	-
Okuma planı oluşturma	7	2
Metni hayal etme	-	1

Çizelge 1'e göre okuma öncesinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en fazla kullandığı stratejiler metin türü belirleme (f=7), başlıktan metnin konusunu tahmin etme (f=7), metne göz

gezdirerek genel bilgi edinme (f=7), metnin güçlük düzeyini belirleme (f=7) ve okuma planı oluşturmaktır (f=7). Tipik gelişim gösteren öğrencilerin en fazla kullandığı stratejiler ise ön bilgileri etkinleştirme (f=7), başlıktan metnin konusunu tahmin etme (f=7), okuma amacı belirleme (f=7) ve metne göz gezdirerek genel bilgi edinmedir (f=7). Metin türü belirleme (f=7) ve çevreyi düzenleme (f=6) stratejileri sadece öğrenme güçlüğü olan öğrenciler tarafından kullanılırken metni hayal etme stratejisini sadece tipik gelişim gösteren gruptaki bir öğrenci kullanmıştır. Öğrencilerin okuma öncesinde kullandığı stratejilere ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir;

"İlk önce başlığa bakıyorum ve yazılanlara göz atıyorum. Neyle ilgili bir yazı okuyacağımı anlıyorum böylece." Ö2

"Hemen başlığa bakıyorum ve metnin konusunu anlıyorum. Bu metinde şempanzeleri anlatacak." T5

2. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma sırasında kullandıkları stratejiler nelerdir?

Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma sırasında kullandıkları stratejilere ilişkin bulgular Çizelge 2'de yer almaktadır.

Çizelge 2. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma sırasında kullandıkları stratejiler

Strateji Türü	Öğrenme Güçlüğü (n=7)	Tipik Gelişim (n=7)
	f	f
Not alma	1	4
Önemli yerleri belirleme	7	7
Okuma hızını ayarlama	5	3
Tekrar okuma	7	7
Metni bölümlere ayırma	6	-
Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma	1	7
Neden sonuç ilişkisi kurma	6	7
Anlamayı izleme	1	-
Analoji	2	2
Deneyimleri ile ilişkilendirme	5	6
Çıkarımda bulunma	3	6
Dikkati dağıldığında müdahale etme	7	2
Zor yerlerde okuma hızını azaltma	6	7
Okurken duraksayarak zihinden tekrarlamaya	7	1
Sözcüklerin anlamını bağlamdan tahmin etme	-	5
Önceki bilgileri ile karşılaştırma	6	7
Bilmediği sözcüğün anlamını sorma	4	-

Çizelge 2'ye göre okuma sırasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en fazla kullandığı stratejiler önemli yerleri belirleme (f=7), tekrar okuma (f=7), dikkati dağıldığında müdahale etme (f=7) ve okurken duraksayarak zihinden tekrarlamadır (f=7). Tipik gelişim gösteren öğrencilerin en fazla kullandığı stratejiler ise önemli yerleri belirleme (f=7), tekrar okuma (f=7), noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma (f=7), neden sonuç ilişkisi kurma (f=7), zor yerlerde okuma hızını azaltma (f=7) ve önceki bilgileri ile karşılaştırmadır (f=7). Metni bölümlere ayırma (f=6), anlamayı izleme (f=1) ve bilmediği sözcüğün anlamını sorma (f=4) stratejileri sadece öğrenme güçlüğü olan öğrenciler tarafından kullanılırken sözcüklerin anlamını bağlamdan tahmin etme (f=5) stratejisini sadece tipik gelişim gösteren gruptaki öğrenciler kullanmıştır. Öğrencilerin okuma sırasında kullandığı stratejilere ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir;

"....ben hayvanat bahçesine gittiğimde görmüştüm. Kafesleri çok kirliydi. Biz hayvanat bahçelerine gittiğimiz için onları hapsediyorlar." Ö7

"Termit sözcüğünün altını çizerek "Karınca yediklerini bilmiyordum." T1

3. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma sonrasında kullandıkları stratejiler nelerdir?

Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma sonrasında kullandıkları stratejilere ilişkin bulgular Çizelge 3'te yer almaktadır.

Çizelge 3. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma sonrasında kullandıkları stratejiler

Strateji Türü	Öğrenme Güçlüğü (n=7)	Tipik Gelişim (n=7)
	f	f
Metne baştan göz gezdirmeye	7	7
Ana fikri belirleme	7	7
Metni kendine özetleme	7	7
Yazılı metni gözünde canlandırma	7	7
Anlamayı değerlendirme	3	1
Metne yeni başlık bulma	1	6
Önemli yerleri tekrar okuma	7	4
Çıkarım yapma	4	6
Metni zihninde canlandırma	7	3
Okuma performansını değerlendirme	5	5
Metne ilişkin çizimler yapma	3	-
Metni başkasına anlatma	5	-

Çizelge 3'e göre okuma sonrasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en fazla kullandığı stratejiler metne baştan göz gezdirmeye (f=7), ana fikri belirleme (f=7), metni kendine özetleme (f=7), yazılı metni gözünde canlandırma (f=7), önemli yerleri tekrar okuma (f=7), ve metni zihninde canlandırmadır (f=7). Tipik gelişim gösteren öğrencilerin en fazla kullandığı stratejiler ise metne baştan göz gezdirmeye (f=7), ana fikri belirleme (f=7), metni kendine özetleme (f=7), yazılı metni gözünde canlandırmadır (f=7). Metne ilişkin çizimler yapma (f=3) ve metni başkasına anlatma (f=5) stratejileri sadece öğrenme güçlüğü olan öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma sonrasında kullandığı stratejilere ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir;

Ö6: "...gözlerimi kapattığımda yazılanlar gözümün önüne geliyor."

T3: "...altını çizdiğim yerler vardı. Oraları tekrar okudum."

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada kendi sınıf düzeyindeki bir metin açısından iyi okuyucu performansı gösteren öğrenme güçlüğü tanıdı ve tipik gelişim gösteren 5. sınıf öğrencilerinin kullanmış oldukları üstbilişsel okuma stratejilerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Çalışmanın ilk araştırma sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösterenlere kıyasla daha yoğun şekilde strateji kullanma eğiliminde olduğu görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tümü okumaya başlamadan önce metne ilişkin bilgi edinmek amacıyla çeşitli stratejiler kullanmışlardır. Bu öğrenciler metne göz gezdirerek konusu ve türü hakkında fikir edinmeye, zor bir metin olup olmadığını anlamaya ve bu doğrultuda bir okuma planı oluşturmaya çalışmışlardır. Bunun yanında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin birçoğu ön bilgilerini etkinleştirmeyi amaçlayan davranışlar sergilemişlerdir. Özellikle ön bilgileri etkinleştirmenin anlama becerilerinin gelişiminde önemli olduğu belirtilmektedir (Ulu & Ulusoy, 2018). Okuma öncesinde ön bilgilerin aktifleştirilmesi metnin daha kolay ve hızlı şekilde okunabilmesini sağlayarak anlaşılabilirliği artırmaktadır (Sözen, 2022). Smith ve diğ. (2021) ön bilginin okuma üzerindeki etkisinin okuyucu yaşına ve metin türüne göre değiştiğini, bilgilendirici türdeki metinlerde anlamın yapılandırılabilirliği için okuyucunun ön bilgilerine daha fazla gereksinim duyulacağını belirtmektedirler. Ek olarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çoğu çalışılan alanı ve okuma materyalini düzenlemişlerdir. Öğrenciler bu şekilde kendilerini okumaya hazırlamışlardır. Bu uygulamalar aracılığı ile öğrencilerin metinle etkileşim oluşturmaya başladığı ve bu durumun da okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Alanyazında yer alan araştırmalar okuma öncesinde gerçekleştirilen zihinsel hazırlığın okuyucuların metne ilişkin bilişsel bir taslak oluşturmalarını, okuma amacı belirlemesini, ön bilgilerini harekete geçirmesini, metinde yoğunlaşacağı noktaları belirlemesini, metne ilişkin merakını ve okuma motivasyonunu artıracaklarını belirtmektedir (Epçaçan, 2009; Pressley, 2002). Bu durumun okuduğunu anlama performansını olumlu yönde etkileyeceği açıktır. Nitekim bir metnin anlaşılması okuyucunun metinle ilgilenmediği durumlarda gerçekleşmemektedir (Benzer & Bozkurt, 2020). Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma öncesinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle benzer şekilde birçok stratejiyi kullandıkları görülmektedir. Ancak metin türü belirleme ve çevreyi düzenleme stratejileri sadece öğrenme güçlüğü olan öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Bunun nedeninin bu öğrencilerin okuma performansını etkileyen olumsuz durumlara ilişkin farkındalıkları olabileceği düşünülmektedir. Bu

gruptaki çocuklar dikkatlerinin dağılmasını önleyebilmek ve okumaya odaklanabilmek amacıyla çevrelerini düzenleme gereği duymuşlardır. Diğer yandan metin yapısı bilgisi yoluyla metinlerde yer alan bilgiler arasındaki bağlantının daha kolay kurulabileceği ve metnin daha organize şekilde hatırlanabileceği belirtilmektedir (Baker vd., 2002; Cain vd., 2004). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma performanslarını artırmak için metin yapısını bir ipucu olarak kullandıkları bu nedenle okumaya hazırlanırken metin yapısını dikkate aldıkları düşünülmektedir. Nitekim Moojen ve diğ. (2020) disleksili okuyucular ile yürüttükleri araştırma sonucunda disleksili bireylerin okuma sürecinde yaşadıkları güçlükleri telafi edici mekanizmalar arasında okuma stratejilerinin kullanımının yer aldığını, metin yapısı bilgisini kullanmanın da bu stratejilerden birisi olduğunu belirtmektedirler.

Okuma sırasında kullanılan strateji türlerine bakıldığında her iki grubun da birçok stratejiyi kullandığı ancak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin olmayanlara kıyasla daha fazla türde strateji kullanma eğiliminde olduğu görülmektedir. Okuma sırasında kullanılan strateji türleri açısından iki grup arasındaki en belirgin fark öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma sırasında sıklıkla dikkatini kontrol etmeye yönelik sergilediği davranışlardır. Okuma sırasında öğrenciler dikkatlerinin dağılmasına karşın bu durumu düzeltmeye/önlemeye yönelik çeşitli stratejiler kullanmışlardır (Örn; Ö1: Bu yazı bence uzun ben sıkılıyorum. Kalemle şuralara bölssem olur mu? Öyle okumak istiyorum. Ö4: ... dışarıdakilere takılıyor gözüm anlamıyorum. Masanın diğer tarafına oturarak okumaya devam eder. Ö7:...renkli kalemle çizerken daha iyi okuyorum ve çizdiğim yerleri daha kolay hatırlıyorum). Diğer yandan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin olmayanların aksine metni bölümlere ayırma ve okuma sırasında duraksayarak zihinden tekrarlama stratejilerini sıklıkla kullandığı görülmektedir. Bu gruptaki öğrencilerin okuma ve hatırlama sürecini kendileri için daha kolay bir hale getirmek amacıyla metni bölümlere ayırarak okudukları ve her bölüm sonunda okudukları bölümleri zihinsel olarak tekrarladıkları düşünülmektedir. Nitekim başarılı okuyucuların anlama sürecinde yaşadıkları sorunları ve sınırlılıkları fark edebildiği, bu sorunlara çözüm üretebildiği ve anlamalarına yardımcı olabilecek çeşitli stratejiler kullanabildiği belirtilmektedir (Wu & Anderson, 2007). Dikkat çeken bir diğer bulgu ise, tipik gelişim gösteren öğrenciler bilmedikleri sözcüklerin anlamını bağlamı kullanarak tahmin ederken öğrenme güçlüğü olan öğrenciler sözcüklerin anlamını doğrudan sormayı tercih etmişlerdir. Bu durum araştırmacıların sıklıkla vurguladığı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metinlerdeki bağlam ipuçlarını kullanma becerilerinin sınırlılığına (Nation & Snowling, 2000; Oakhill vd., 2003) yönelik bulguları desteklemektedir.

Çalışmanın son araştırma sorusundan elde edilen bulgular incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kullandığı strateji türlerinin tipik gelişim gösteren akranlarının kullandığı stratejilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler olmayanlara kıyasla okuma sırasında belirledikleri önemli yerleri okuma sonrasında tekrar okuma yoluna gitmişlerdir. Bunun yanında metni anlamayı değerlendirme, metni başkasına anlatma ve metne ilişkin çizimler yapma, tipik gelişim gösteren öğrencilerden farklı olarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kullanmayı tercih ettiği diğer stratejilerdir. Üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımını ve etkililiğini belirleyen değişkenler arasında öğrencilerin okuma motivasyonu, okuma düzeyleri ve okunan metnin özellikleri yer almaktadır (Başaran, 2013). Bu araştırmada kullanılan metin, hem okunabilirlik hem de konu gibi özellikler bağlamında öğrencilerin yaşı ve gelişim özelliklerine uygun olarak oluşturulan, geçerliği ve güvenilirliği yapılmış bir metindir. Bu açıdan kullanılan metnin öğrencilerle çalışmak için uygun olduğu, öğrencilerin ilgisini çektiği, metin düzeyinin öğrencilerin bilişsel becerilerini sergileyebilmelerini kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Nitekim öğrenciler okuma öncesinde metni inceleyerek okumaya hazırlanmış ve motive olmuşlardır. Bu durum onların devam eden okuma sürecine aktif katılımını ve metinle etkileşim kurabilmelerini kolaylaştırmıştır.

Araştırma bulguları bir bütün olarak incelendiğinde her iki grubun kullanmış olduğu okuma stratejilerinin türlerinde farklılıklar olmakla birlikte, öğrencilerin sıklıkla kullandığı strateji türlerinin genel olarak benzer olduğu görülmektedir. Hem öğrenme güçlüğü olan öğrenciler hem de tipik gelişim gösteren öğrenciler okuma sürecinde başlıktan metnin konusunu tahmin etme, metne göz gezdirerek genel bilgi edinme, önemli yerleri belirleme, neden sonuç ilişkisi kurma, zor yerlerde okuma hızını azaltma, metindeki bilgileri önceki bilgileri ile karşılaştırma, ana fikri belirleme, metni kendine özetleme, yazılı metni gözünde canlandırma stratejilerini kullanmışlardır. Benzer şekilde Öztürk ve Güneş Özden (2019) ortaokul öğrencilerinin okuma sürecinde kullanmış oldukları okuma stratejilerini inceledikleri çalışmada, kullanılan stratejiler arasında başlıktan konu tahmini, metni ve içeriği inceleme, materyal ve ortam hazırlığı, zihinde canlandırma, ana fikir ve konuyu bulma, önemli yerlerin altını çizme, not alma,

özetleme stratejilerinin yer aldığını belirtmektedirler. Bu durumun Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkçe dersi öğretim programında okuma becerisine ilişkin kazanımlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Programdaki kazanımlar okuma öncesi, sırası ve sonrası strateji kullanımına ilişkin kazanımlarla ilişkilendirilebilir niteliktedir (Benzer & Bozkurt, 2020). Bu kazanımlar her iki gruptaki öğrencilerin kullanmayı tercih ettiği strateji türleri ile önemli ölçüde benzerlik göstermektedir. Diğer yandan öğretmenlerin strateji kullanımına ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmalarda (Aktaş & Bayram, 2018; Baydık, 2011; Durkan & Özen, 2018; İnce, 2012) öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda sıklıkla kullandığı stratejilerin okuma öncesinde amaç belirleme, metnin görselini yorumlama, ön bilgileri harekete geçirme; okuma sırasında akıcı okuma, metni zihinde canlandırma, not alma, bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulma; okuma sonrasında ise metne ilişkin soru cevaplama, anafikri bulma olduğunu görülmüştür. Bu durumdan yola çıkarak okuma stratejilerinin kazanımında örgün eğitimin önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Araştırma bulguları alanyazında genel kabul gören görüşün aksine, çalışmaya katılan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin strateji bilgisinin bulunduğu ve stratejik okuyucular oldukları yönünde veriler sunmaktadır. Araştırmacılar öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranları ile kıyaslandığında okuma sürecinde anlamayı izleme (Baydık, 2011; Botsas & Padeliau, 2003; Dermitzaki vd., 2008; Oakhill vd., 2005), metni özetleme (Baydık, 2011; Dermitzaki vd., 2008), metne ilişkin tahminlerde bulunma (Antonioni & Souvignier, 2007; Dermitzaki vd., 2008; Sanır, 2017), metinden soru üretme ve cevaplama (Baydık, 2011) gibi okuma stratejilerini kullanmada başarısız olduklarını ifade etmektedir. Ancak bu araştırmada yer alan öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, katılımcıların belirlenmesi amacıyla yapılan görüşmelerde öğretmenleri tarafından kendi sınıf düzeyindeki metinlerle bağımsız olarak çalışabilen öğrenciler olarak nitelendirilmişlerdir. Aynı zamanda araştırma kapsamında kullanılan metni okuma ve metne ilişkin anlama sorularını cevaplama başarılı performans sergilemişlerdir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü olan gruptaki öğrenciler her ne kadar öğrenme güçlüğü tanısı almış olsalar da zayıf okuyucu değillerdir. Söz konusu öğrenciler hem destek eğitim almakta hem de bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmektedirler. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin almış olduğu yoğun ve sistematik eğitimin strateji kullanma becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir. Nitekim alanyazında hem öğrenme güçlüğü olan öğrencilere (Berkeley & Riccomini, 2011; Firat & Ergül, 2020; Mason vd., 2006; Tülü vd., 2021) hem de çeşitli sınıf düzeylerindeki farklı özellikteki öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin yapıldığı araştırmalarda (Benzer & Bozkurt, 2020; Çapoğlu, 2021; Sanders vd., 2019; Tokgöz & Işık, 2020; Yalçın & Kocaöz, 2022) strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmanın bulguları öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin de stratejik okuyucular olabileceklerini, uygun ve sistematik bir eğitimle strateji farkındalığı edinebildiklerini ve bu bilgiyi okuma sürecinde kullanabildiklerini, var olan strateji bilgilerini kullanarak okuduğunu anlama etkinliklerinde kendi sınıf düzeyinde bir performans sergileyebildiklerini göstermektedir. Bu öğrencilerin okuma stratejilerinin öğretimiyle karşılaşmaması veya strateji kullanımına ilişkin rehberlik ve fırsatlara sahip olmaması onların okuma stratejilerini kullanma becerilerini geliştirmelerini olumsuz etkileyebilmektedir (Tülü vd., 2021). Bu yüzden öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için okuma stratejilerinin öğretimi oldukça önemlidir.

Araştırma bulgularının yanı sıra bu çalışmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın birinci sınırlılığı öğrencilerin strateji kullanımının sadece üstbilişsel görüşme tekniği ile değerlendirilmiş olmasıdır. Bu teknik her ne kadar öğrencilerin kullandıkları stratejilerin ortaya konulmasında etkili bir yöntem olsa da ileri araştırmalarda diğer veri toplama tekniklerinden de faydalanılabilir. Araştırmanın ikinci sınırlılığı ise çalışmanın 5. sınıf düzeyindeki küçük bir katılımcı grupta gerçekleşmesidir.

Araştırma bulguları çerçevesinde ileri araştırmalar ve uygulamalara ilişkin olarak; üstbilişsel görüşme tekniğine ek olarak "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" (Öztürk, 2012) veya sesli düşünme tekniği gibi farklı veri toplama teknikleri de kullanılarak verilerin desteklenmesi sağlanabilir. Strateji kullanımına ilişkin beceriler daha büyük katılımcı grupla ve farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerle çalışarak elde edilen bulguların genellenebilirliği artırılabilir. Türkçe derslerinde strateji odaklı okuma etkinliklerinin geliştirilmesi ve bu etkinliklere daha fazla yer verilmesi, okuduğunu anlama stratejilerin önemi ve öğretimine yönelik bilgi ve becerilerin öğretmenlere/ öğretmen adaylarına kazandırılması amacıyla eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Aktaş, E., & Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401-1414.
- Alatlı, R., Güldenoğlu, İ., & Kargin, T. (2022). Examination of the reading comprehension skills of good and poor readers in the dimension of reading components developed by a reading skills assessment tool. *Eğitim Ve Bilim-Education And Science*, 47(211). <http://doi.org/10.15390/eb.2022.11080>
- Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). *Learning from text: A multidimensional and developmental perspective* (pp. 285-310). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Altunkaya, H. & Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Anastasiou, D., & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *İlköğretim Online*, 8(2), 283-297.
- Anmarkrud, Ø., & Braten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19, 252-256. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.002>
- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57.
- Baker, S., Gersten, R., & Grossen, B. (2002). Interventions for students with reading comprehension problems. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology-IV* (pp. 731-754). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(8), 225-240.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma süreçlerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36, 162.
- Bektaş Bedir, S. & Dursun, F. (2020). Students' views on metacognitive reading strategies instruction. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 304-316. <https://doi.org/10.17679/inuefd.533500>
- Benzer, A., & Bozkurt, B. (2020). Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-29.
- Berkeley, S., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995-2006: A meta analysis. *Remedial and Special Education*, 31(6), 423-436. <https://doi.org/10.1177/0741932509355988>
- Berkeley, S., & Larsen, A. (2018). Fostering self-regulation of students with learning disabilities: Insights from 30 years of reading comprehension intervention research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(2), 75-86. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12165>
- Berkeley, S., & Riccomini, P. R., (2011). Qrac-the-code: a comprehension monitoring strategy for middle school social studies textbooks. *Journal of Learning Disabilities*, 46(2), 154-165.
- Botsas, G., & Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477-495. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.010>
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Cavkaytar, S. (2010). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim beşinci sınıfta bir eylem araştırması*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Çapoğlu, E. (2021). *Okuduğunu anlama stratejilerinin farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Dermitzaki, I., Andreou, G., & Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology*, 29(6), 471-492.
- Durkan, E., & Özen, F. (2018). İlkokul dördüncü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerinde üstbilişsel okuma stratejileri kullanmalarını sağlayan uygulamalarının değerlendirilmesi: Giresun ili örneği. *Turkish Studies*, 13(4), 519-550. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K., K. & Schnakenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262-300. <https://doi.org/10.3102/0034654308325998>
- Epçaçan, C. (2009) Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6),

207-223.

- Fırat, T. (2017). *Okuma öncesinde sırasında ve sonrasında düşün (3D) stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Fırat, T., & Ergül, C. (2020). 3D strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kazanmalarına etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1390-1406. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4025>
- Forrest-Pressley, D. L., & Waller, T. G. (2013). *Cognition, metacognition, and reading* (Vol. 18). Springer Science & Business Media.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Israel, S. E., & Duffy, G. G. (2009). *Handbook of research on reading comprehension*. Routledge.
- İnce, Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.
- Joseph, L. M. (2008). *Understanding, assessing, and intervening on reading problems: A guide for school psychologist and other educational consultants*. The National Association of School Psychologist. Bethesda, MD.
- Kıl, D. (2020). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kim, W., Linan-Thompson, S., & Misquitta, R. (2012). Critical factors in reading comprehension instruction for students with learning disabilities: A research synthesis. *Learning Disabilities Research and Practice*, 27(2), 66-78. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2012.00352.x>
- Köse, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye.
- Kümbetoğlu, B. (2017). *Qualitative methods and research methods in sociology and anthropology* (4th ed.). Bağlam Publishing.
- Lau, K. L. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: A think-aloud study. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 383-399. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00302.x>
- Lau, K. L., & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26(2), 177-190. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00195>
- Malone, L. D., & Mastropieri, M. A. (1991). Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58(3), 270-279. <https://doi.org/10.1177/001440299105800309>
- Mason, L. H., Meadan, H., Hedin, L., & Corso, L. (2006). Self-regulated strategy development instruction for expository text comprehension. *Teaching Exceptional Children*, 38, 47-52.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Graetz, J. E. (2003). Reading comprehension instruction for secondary students: Challenges for struggling students and their teachers. *Learning Disability Quarterly*, 26, 103-116. <https://doi.org/10.2307/1593593>
- MEB. (2019). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8. sınıflar). Retrived from: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 2, ss. 249-259. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Moojen, S. M. P., Gonçalves, H. A., Bassôa, A., Navas, A. L., de Jou, G., & Miguel, E. S. (2020). Adults with dyslexia: How can they achieve academic success despite impairments in basic reading and writing abilities? The role of text structure sensitivity as a compensatory skill. *Annals of Dyslexia*, 70, 115-140. <https://doi.org/10.1007/s11881-020-00195-w>
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21, 229-241.
- Nash, D. S. (2010). Metacognitive reading strategies can improve self-regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 45-63. <https://doi.org/10.1080/10790195.2010.10850330>
- Oakhill, J., & Cain, K. (2000). Children's difficulties in text comprehension: Assessing causal issues. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 51-59. <https://doi.org/10.1093/deafed/5.1.51>
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468. <https://doi.org/10.1080/01690960344000008>
- Oakhill, J., Hartt, J., & Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and

- poor comprehenders. *Reading and Writing*, 18, 657-686.
- Özbek, A. B. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde strateji öğretimi yazılımının okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Öztürk, E. (2012). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness of reading strategies inventory. *Ilkogretim Online*, 11(2).
- Öztürk, S. & Güneş Özden, M. (2019). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejileri. *Istanbul Sabahattin Zaim University Journal of Education*, 1(1), 99-132.
- Pintrich, P. R., Anderman, E. M., & Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(6), 360-370. <https://doi.org/10.1177/002221949402700603>
- Patton, M. (2014). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. What research has to say about reading instruction, 3, 291-309. Retrived from: https://web.archive.org/web/20200321082042id_/http://www.literacylearning.net/uploads/3/7/8/8/37880553/pressley_metacognition_and_self_regulated_comprehension.pdf
- Sanders, S., Losinski, M., Parks Ennis, R., White, W., Teagarden, J., & Lane, J. (2019). A meta-analysis of self-regulated strategy development reading interventions to improve the reading comprehension of students with disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 35(4), 339-353.
- Sanford, K. L. (2015). *Factors that affect the reading comprehension of secondary students with disabilities*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of San Francisco, San Francisco, USA.
- Sanır, H. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin karşılaştırılması: Aracı model testi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Schellings, G., & Van Hout-Wolters, B. (2011). Measuring strategy use with self-report instruments: Theoretical and empirical considerations. *Metacognition and Learning*, 6(2), 83-90.
- Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. *Reading Psychology*, 42(3), 214-240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Soğanç, S. (2023). *Öğrenme güçlüğünde okuduğunu anlamaya etki eden strateji kullanımı ve dil becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Sözen, N. (2022). Okuma akıcılığı ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuma stratejileri ve yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9(4), 141-160.
- Ulu, H., & Ulusoy, M. (2018). Ekran okumada bir yol: Ağ araştırması'na dayalı öğretim yoluyla dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 591-635. <https://doi.org/10.16916/aded.413690>
- Tokgöz, S., & Işık, A. D. (2020). KWL (ne biliyorum? ne öğrenmek istiyorum? ne öğrendim?) stratejisinin ilkököl 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 57-84.
- Toprakçı, E. (2017). Sınıf yönetimi Ankara: Pegem Yayıncılık (3.Baskı)
- Tülü, B. K., Özbek, A. B., & Ergül, C. (2021). 3D stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 97-118.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). NewYork, NY: Macmillan.
- Wigent, C. (2013). High school readers: A profile of above average readers and readers with learning disabilities reading expository text. *Learning and Individual Differences*, 25, 134-140. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.03.011>
- Wixson, K. K., & Lipson, M. Y. (1991). Perspectives on reading disability research. Handbook of reading research. Retrived from: http://www.literacylearning.net/uploads/3/7/8/8/37880553/wixson_lipson_article.pdf
- Wu, X., & Anderson, R. C. (2007). Reading strategies revealed in Chinese children's oral reading. *Literacy Teaching and Learning*, 12(1), 47-72.
- Vaughn, S., Gersten, R., & Chard, D. (2000). The underlying message in LD intervention research: Findings from research syntheses. *Exceptional Children*, 67, 99-114. <https://doi.org/10.1177/001440290006700107>
- Yalçın, G., & Kocaöz, O. E.. (2022). Özet yazma stratejisinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi: Braille okuyan bir öğrenci ile vaka çalışması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 91-110.
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara

Moderating Role of Gender in the Effect of Perceived Parental Acceptance-Rejection on Social Appearance Anxiety¹

Yasin Pınar (M.A. Stud.)

Ondokuz Mayıs University - Türkiye

ORCID: 0000-0003-4889-4245

ysnpnr1102@gmail.com

Assist.Prof.Dr. Hatice Epli

Ondokuz Mayıs University - Türkiye

ORCID: 0000- 0001-9122-1922

hatice.epi@omu.edu.tr

Abstract

Social appearance anxiety is a condition that negatively affects a person's relationships in social life. It is assumed that particularly negative early socialization experiences within the family increase the risk of experiencing social appearance anxiety. It is known that there are societal pressures towards male and female appearances due to societal roles and gender expectations. Therefore, it is important to understand and compare the female and male perspectives to comprehend the development of social appearance anxiety. For these reasons, The main problem of this research is the moderator role of gender in the effect of perceived parental acceptance-rejection on social appearance anxiety. The study group of the research consists of 310 participants, 112 (36%) men and 198 (64%) women. The relevant literature was searched, and two theoretical models were formed, which included the variables that were the subject of the research, and the research was built on these variables. Within the scope of this construct, the predictive relationships between the related variables were tested. Structural equation modeling (SEM) was used to test the theoretical models created. It was determined that the theoretical models tested with Confirmatory factor analysis (CFA) had acceptable fit indices. During the analysis, the findings were evaluated by using SPSS and AMOS package programs. In the findings; It was seen that perceived mother and father acceptance-rejection level had a positive effect on social appearance anxiety. In addition, it was determined that as men's perceived maternal and paternal rejection increased, they felt more social appearance anxiety compared to women. However, it was determined that while gender had a moderator role in the effect of perceived maternal acceptance-rejection on social appearance anxiety, gender did not have a moderator role in the effect of perceived father acceptance-rejection on social appearance anxiety. As far as we have examined, this is the first study on these variables. This makes the current study valuable. Furthermore, considering that most studies on social appearance anxiety focus on individuals in adolescence, it is thought that this study will contribute to the literature as it is conducted with adult.

Keywords: Parental acceptance, Social appearance anxiety, Gender, Moderator role,



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 592-606

Research Article

Received: 2023-05-28

Accepted: 2023-10-19

Suggested Citation

Pınar, Y. & Epli, H. (2023). Moderating role of gender in the effect of perceived parental acceptance-rejection on social appearance anxiety, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 592-606. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1305036>

¹ This article is orally presented as a proceeding/poster at the 19 Mayıs Congress, held in Samsun between May 17-19, 2023.

INTRODUCTION

Almost all humans want to look attractive to create a positive impact on their social environment. Individuals who are satisfied with their bodies, who are confident in creating a positive impression, and who are at peace with themselves are likely to perceive their bodies positively. On the other hand, individuals who have negative thoughts and beliefs about their physical appearance and who need approval constantly begin to become anxious when they believe that they are deprived of making an effective impression on others ([Çınar and Keskin, 2015](#)). In other words, the individual's perceived impression may cause him/her to experience anxiety about his/her appearance in his/her social environment. In this regard, it is thought to be important to investigate the effect of how adults perceive the relationship pattern with their parents in their childhood as acceptance or rejection on the way a person perceives himself.

Social appearance anxiety is one of the sub-types of social anxiety, which is defined as the anxiety and worry experienced by individuals regarding the evaluation of their physical appearance by others and by themselves within the context of interpersonal relationships ([Hart et al., 1989 cited from. Ökten, 2019](#)). When individuals think that they cannot create an impressive and attractive appearance on other people with their physical appearance, they feel intense anxiety about the image they have, and as a result, social appearance anxiety occurs ([Ballı et al., 2014](#)). Social appearance anxiety results from explicit and implicit feedback from the social environment. In the first stage, children learn about physical characteristics and begin to attach value to these characteristics; later on, the physical characteristics of people become more important during adolescence. The aforementioned physical characteristics include weight, height, muscle strength, posture, skin, etc. The lack or defect of one or more of these features causes beliefs that these will create undesirable situations such as being despised, humiliation or rejection by friends, relatives, teachers and family in the individual's social environment ([Vander Velde, 1985 cited from. Ökten, 2019](#)).

The part of self that is projected outside is the person's body. Feelings, perceptions and evaluations of the self similarly affect perceptions of social appearance that develop in line with human relations ([Gümüş, 2000](#)). According to [Gander and Gardiner \(2010\)](#), individuals need to acquire a positive body image in order to create a positive self-perception. It can be said that body image is the result of many factors that interact with each other ([Amil and Bozgeyikli, 2015](#)). These factors include environmental elements as well as early life experiences. It has been found in literature that social appearance anxiety is based on variables such as attachment and attachment styles, which are related to past experiences ([Temel, 2018](#); [Cash, Theriault and Annis, 2004](#); [Pekin, 2017](#); [Kozan and Hamarta, 2017](#)) and parental attitudes ([Aynur, 2020](#)). It was also found to be associated with parental rejection perception and body satisfaction ([Kelleci, 2022](#)).

There are a large number of systematic efforts trying to predict the reflections of early experiences on personality development and to describe the outcomes of these reflections. One of these is the Parental Acceptance-Rejection Theory (PARTheory) which was developed by Rohner and which is conceptualized as a socialization theory that examines how individuals perceive the acceptance and rejection behaviours offered by caregivers during childhood and adulthood, and the possible effects of these on their lives ([Khaleque and Rohner, 2002](#)).

The concept of warmth is at the centre of the PARTheory. The concept of warmth can be thought of as a dimensional scale with positive and negative ends, which can be located at a point between these two opposite ends of the attitudes of parents perceived by their children ([Abacı, 2018](#)). On the positive side of the concept of warmth, there are feelings that reflect acceptance, such as being cared for, supported, loved, appreciated, feelings of compassion and sincerity that people perceive from their caregivers and individuals they are attached to ([Rohner, 2015](#)). The negative side of the concept of warmth is expressed in the fact that parents are unwilling, inconsistent, neglectful or deliberately harmful in displaying feelings and behaviours that make the individual feel good, and such behaviours are included in the parental rejection cluster ([Khaleque and Rohner, 2002](#)).

According to the PARTheory, children's first mental representations of themselves and their perceptions of value are formed by the attitudes of acceptance and rejection they receive from individuals significant to them (Rohner et al., 2005). Individuals who have experienced intense rejection experiences attach meaning to their selves through the value their parents give them and make them feel (Rohner et al., 2003). The reason for this is related to the fact that individuals tend to perceive their selves in the early stages of their lives as those who raised them see them. If parents don't like their children, children think they are inadequate, unimportant, and they will never be loved (Rohner, 1986). In the light of these explanations, it will be useful to look at the PARTheory in an effort to understand social appearance anxiety.

It is thought that it would be appropriate to benefit from PAR theory in the effort to understand social appearance anxiety due to its theoretical explanations regarding parental influence in the formation of self-perception. In addition, the effect of the way people perceive their relationships with their parents in their childhood on the way a person perceives himself is a subject worth researching. Therefore, the starting point and target of this research is the moderator role of gender in the effect of perceived parental acceptance-rejection on social appearance anxiety. In line with this goal, the hypotheses given in the subtitle were tested. In addition, considering that most of the studies on social appearance anxiety in the literature are carried out with adolescents, it is thought that the fact that this research is conducted with adults will contribute to the literature.

Forming the Research Model and Hypotheses

Social appearance anxiety, which can also be seen together with different disorders, is a type of social anxiety disorder that negatively affects the relationships of individuals in their daily lives (Doğan, 2009). According to Spokas and Heimberg (2009), the relationship pattern between parent and child contributes to the formation and maintenance of social anxiety. In this context, it can be said that social anxiety disorder is one of the pathologies associated with the hostility, neglect and rejection behaviours of parents and the level these are perceived by children (Wittchen and Jacobi, 2005). Studies on the relationship with the past and predicting the future, which have been conducted to examine this discourse, prove the relationship between social anxiety disorder, which appears in childhood, adolescence and young adulthood, and parent's attitudes reflecting rejection (Bögels et al., 2001; Bruch and Heimberg, 1994). For example, Tezcan (2015) found that the neglect dimension of parental acceptance-rejection predicts social anxiety through a negative perspective on self, future and the world. Similarly, when the analysis results of another study were examined, a significant relationship was found between perceived parental rejection and social anxiety symptoms (Akkese, 2019). In a thesis by Akün (2014), it was found that the patient group diagnosed with social anxiety disorder perceived more severe maternal and paternal rejection than the group without such a diagnosis.

According to the results of a meta-analysis by Amianto et al. (2017) which examined the studies conducted between 2000 and 2017 on body image and family functionality; it was seen in many studies that the relationship patterns within the family play a decisive role in resisting the pressures from the environment and increasing the satisfaction with body image. Although the results of the study showed that mothers and fathers have different effects on the psychological structure of the individuals, it was found that attitudes of parents cause the person's perceived image to be negatively evaluated based on the rejection or acceptance received from the outside.

Hypotheses were formed and models related to these hypotheses were constructed by using the explanations above, empirical research and theoretical bases. Rohner (1998) underlined the necessity of examining the mother and father effect separately from each other. Thus, two different models were designed to test the acceptance-rejection of the mother and father. The constructed models are presented in Figure 1 and Figure 2 In the study, perceived parental acceptance-rejection was determined as the independent variable, and social appearance anxiety was determined as the dependent variable.

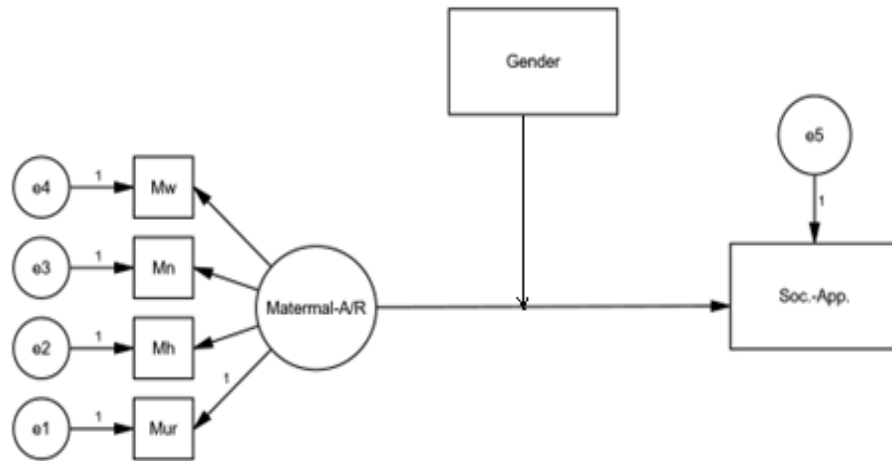


Figure 1: Theoretical Model-A AMOS Diagram on the Relationship Between Perceived Maternal Acceptance-Rejection and Social Appearance Anxiety

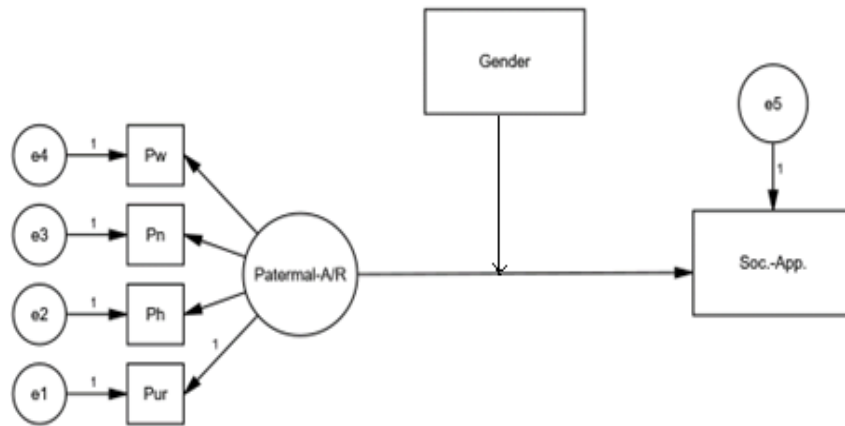


Figure 2: Theoretical Model-B AMOS Diagram on the Relationship Between Perceived Paternal Acceptance-Rejection and Social Appearance Anxiety

The hypotheses of the study are as follows.

H1: Perceived maternal acceptance-rejection has a significant and positive effect on social appearance anxiety.

H2: Perceived paternal acceptance-rejection has a significant and positive effect on social appearance anxiety.

Gender is the formation of social perceptions, social expectations and social characterizations of the concept of man and woman, rather than the biological structural differences of individuals regarding gender. Gender includes general assumptions and roles for men and women (Ayhan, 2016). For example, although there are differences between geographies and cultures, considering the dominant values in the society, women are willing to be weak as a provider of beauty, while men care about muscular body structure as an indicator of strength (Cusumano and Thompson, 1997).

In addition to society, mass media also contribute to the imposition of general assumptions about gender on individuals. The increase in the use of mass media and social media leads to the view that it can trigger social appearance anxiety because the media has important effects in conveying the society's evaluations of male and female appearances. The implicit messages that come with the mass media instill beauty perception patterns to individuals. These different beauty patterns also shape individuals' self-evaluation (Aslan, 2004). This affects the individuals' perception of themselves, their feelings and thoughts (Kılıç, 2015).

In this respect, hypotheses focusing on the moderating effect of gender in the effect of perceived parental acceptance-rejection on social appearance anxiety were developed.

H3: Gender has a moderating role in the effect of perceived maternal acceptance-rejection on social appearance anxiety.

H4: Gender has a moderating role in the effect of perceived paternal acceptance- rejection on social appearance anxiety.

METHOD

1. Research Model

In this study, correlational survey model was used to examine the moderating role of gender in the effect of perceived parental acceptance-rejection on social appearance anxiety. Structural equation modeling was used in the analysis of hypothetical models related to the hypotheses developed based on the literature. This is because it is a method which models the complex relationships between many dependent and independent variables, performs many analyses required by such an analysis at once, takes into account the measurement errors related to the variables in the analyses, and allows to test complex models successfully (Dursun and Kocagöz, 2010).

During the analysis of the data obtained from the study, the findings were evaluated by using SPSS and AMOS package programs. In the first stage, the collected data were transferred to the SPSS program, classified and prepared for analysis. In the study, there were 14 missing data (4.5%) in the mother form of the parental acceptance-rejection scale, 14 missing data (4.5%) in the father form of the parental acceptance-rejection scale, and 5 (1.6%) missing data in the social appearance anxiety scale. Since a decrease in the sample size was not desired, the missing data were assigned a value by stochastic regression method. The reason for choosing stochastic regression method was because it is not as ordinary as the classical mean assignment with a limited value; on the contrary, it processes many variables. In addition, adding the error term to the created regression equation increases the variance in the data set and reduces the bias (Enders, 2010). Causality relationships between parental acceptance-rejection and social appearance anxiety were then tested with the structural equation model in the AMOS program. The independent variable (parental acceptance-rejection), the dependent variable (social appearance anxiety) and the moderator variable (gender) were included in the model. Before starting the structural equation analysis, confirmatory factor analyses of the models were conducted and the goodness of fit values were examined. The analyses were started when the goodness of fit values were at an acceptable level.

2. Study Group

The scales were administered both face-to-face and online, with individuals in different cities of Turkey. The study group consisted of 310 participants, 112 (36%) men and 198 (64%) women. 112 of the participants are in the 18-21 age range, 91 are in the 22-25 age range, 58 are in the 26-29 age range, and 49 are in the 29+ age range. A sufficient sample size should be reached for structural equation modeling (Tabachnick and Fidell, 2015). Ding et al. (1995) suggested that the minimum sample size for the use of maximum likelihood estimation in structural equation modeling should include 100–150 participants. In line with these explanations, it can be seen that the sample of 310 individuals reached in the study is sufficient.

3. Measurement Instruments

1. Personal Information Form

A "Personal Information Form" was created by the researcher to examine the moderating role of gender in the effect of parental acceptance-rejection perceived by emerging adults who participated in the study on social appearance anxiety. Participants' gender and age was asked in the personal information form. In addition, the participants were informed in the Personal Information Form that participation was voluntary, they had the right not to participate in the study or to leave it unfinished;

and in case they participated in the study, personal information and answers would be kept confidential and carefully stored in case of participation in the research.

2. Parental Acceptance-Rejection Questionnaire- Adult Short Form (PARQ/S)

Parental Acceptance-Rejection Questionnaire- PARQ was developed by Rohner, Saavedra and Granum in 1978 in order to determine the level of acceptance and rejection that adults perceive about their childhood experiences from their parents. In 2005, Rohner reduced the long form of the scale to 24 items while preserving the essence of the scale and developed the parental acceptance-rejection scale as a short form. This scale: It has four sub-dimensions: "warmth", "hostility-aggression", "indifference-neglect", "undifferentiated-rejection". The 4-point Likert type scale items are answered as "almost always correct" (4 points), sometimes correct (3 points), "rarely correct" (2 points), never correct (1 point)". As a result, the score that can be obtained from the PARQ/S is between 24 and 96. The total score of the scale is obtained by adding the scores of the answers given to the subscales. A high total score indicates high rejection perceived by the individuals.

The adaptation of the PARQ short form to the language of our country was conducted by Dedeler et al. (2017). In the reliability analyzes conducted within the scope of the adaptation, the Cronbach Alpha internal consistency coefficients of the Turkish form of the scale ranged between .75 and .92 for the Adult PARQ/C Mother Form and between .85 and .96 for the Father Form. Test-retest reliability coefficients vary between .40 and .83 for the Mother Form and between .86 and .96 for the Father Form. Additionally, the split-half reliability of the Mother Form was calculated as .88 and the split-half reliability of the Father Form was calculated as .94. The adaptation study reveals that PARQ is a valid and reliable scale that can be used in clinical and scientific studies carried out in our country (Dedeler et al., 2017). In this study, the internal consistency coefficient was found to be .93 for the mother form and .94 for the father form.

3. Social Appearance Anxiety

Social Appearance Anxiety, which was developed by Hart et al. (2008), was developed to measure the cognitive, emotional and behavioural concerns experienced by individuals regarding their physical appearance. The self-report scale has only one dimension, it has no sub-dimensions. There are 16 items in this scale answered as "(1) Not at all appropriate, (2) Not appropriate, (3) Somewhat appropriate, (4) Appropriate, (5) Completely appropriate" in a five-point Likert scale. A high total score (range of 16 to 60 points) indicates a high level of social appearance anxiety.

Turkish adaptation of the scale was carried out by Doğan et al. in 2010 (Doğan, 2010). As a result of the reliability analyzes carried out within the scope of the adaptation, it was determined that the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the Turkish form of the scale was .93, the test-retest reliability coefficient was .85, and the reliability coefficient calculated by the split-half method was .88. In this study, the internal consistency coefficient of scale was found to be .95.

FINDINGS

Skewness and Kurtosis values were examined in order to find out whether the data showed a normal distribution. These values are given in Table 1. Since the Kurtosis and Skewness values were determined to be between -1.5 and +1.5, it was concluded that the data showed a normal distribution (Tabachnick and Fidell, 2015).

Table 1 Skewness and kurtosis values of the variables of the study

Variables	Standard deviation	Mean	Skewness	Kurtosis
Maternal Acceptance-Rejection	15.09777	41.4001	.913	.428
Paternal Acceptance-Rejection	15.65375	44.5029	.631	-.234
Social Appearance Anxiety	14.71847	35.0218	.761	-.143

Correlation values regarding the relationship between the variables subject to the research are given in the table 2.

Table 2 The relationship between maternal acceptance-rejection, paternal acceptance-rejection and social appearance anxiety total scores

	1	2	3
1. Maternal acceptance-rejection	-	.545*	.301*
2. Paternal acceptance-rejection	.545*	-	.269*
3. Social appearance anxiety	.301*	.269*	-

0.01>p *

A confirmatory measurement model was established for Model A and Model B and model fit indices were examined in order to obtain the most appropriate model to be tested during the analysis process. It was seen that the fit indexes of the findings obtained from the confirmatory factor analysis of the models were at an acceptable level (Table 3-(Schumacher and Lomax, 1996; Schermelleh, Engel and Moosbrugger, 2003). Thus, it can be said that the theoretical model created correlates with the obtained data.

Table 3 Standard fit indices and fit indices for models based on CFA analysis

Fit index	Perfect fit	Acceptable fit	Model-A	Model-B
Chi square/Sd	0-3	3-5	.854	2.363
CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI < .95	1.00	.992
GFI	.90 ≤ GFI ≤ 1.00	.85 ≤ GFI < .90	.994	.988
AGFI	.90 ≤ AGFI ≤ 1.00	.85 ≤ AGFI < .90	.983	.955
TLI	.90 ≤ TLI ≤ 1.00	.85 ≤ TLI < .90	1.00	.980
NFI	.95 ≤ NFI ≤ 1.00	.90 ≤ NFI < .95	.994	.986
RMSEA	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 < RMSEA ≤ .10	.00	.066

1- Findings for Hypotheses 1 and 2

The results of the analysis of hypothesis-1 can be interpreted as the perceived maternal acceptance-rejection level having a positive effect on social appearance anxiety ($\beta=.311$, $p<.001$), and that a one-unit increase in the perceived maternal acceptance-rejection level will increase social appearance anxiety by .311 units. According to these results, hypothesis H1 was accepted. According to the available findings, the perceived maternal acceptance-rejection variable explains 10% ($R^2=.10$) of the variance in the social appearance variable.

Table 4: Standardized path coefficients calculated for hypothesis 1 and 2

Relationship between hypotheses	Standard β	Sh	t	p
H1=Maternal acceptance-rejection→ Social appearance anxiety	.311	.307	5.464	***
H2= Paternal acceptance-rejection→ Social appearance anxiety	.226	.283	3.925	***

The results of the analysis of hypothesis-2 can be interpreted as the perceived paternal acceptance-rejection level having a positive effect on social appearance anxiety ($\beta=.226$, $p<.001$), and that a one-unit increase in the perceived paternal acceptance-rejection level will increase social appearance anxiety by .226 units. According to these results, hypothesis H2 was accepted. According to the available findings, the perceived paternal acceptance-rejection variable explains 5% ($R^2=.05$) of the variance in the social appearance variable.

After determining the significant effect of the independent variables on the dependent variable, separate analyses for men and women were conducted for the presence of the moderator effect.

2- Findings for Hypotheses 3 and 4

Table 5: Standardized Path Coefficients Calculated for Hypothesis 3 and Hypothesis 4 When the analysis results of the models established in Table 5 are examined, differences can be seen in terms of women and men in the effect of perceived maternal acceptance-rejection on social appearance anxiety

($\beta=.451$ for men, $\beta=.273$, $p<.001$ for women) and perceived paternal acceptance-rejection on social appearance anxiety ($\beta=.232$ for men, $p<.05$; $\beta=.224$ for women, $p<.01$).

Table 5 Standardized path coefficients calculated for hypothesis 3 and hypothesis 4

	Relationship between hypotheses	Standard β	Sh	t	p
Men	H3e= Maternal acceptance-rejection→Social appearance anxiety	.451	.715	4.834	***
	H4e= Paternal acceptance rejection→Social appearance anxiety	.232	.552	2.445	0.014
Women	H3k= Maternal acceptance-rejection→Social appearance anxiety	.273	.345	3.809	***
	H4k= Paternal acceptance-rejection→ Social appearance anxiety	.224	.331	3.101	.002

Accordingly, it was determined that as the perceived parental rejection of men increased, they felt more social appearance anxiety compared to women. The critical z value of whether the determined difference is significant or not is given in Table 6.

Table 6 Critical z value calculated for hypothesis 3 and 4

Relationship between hypotheses	Mediating effect	z (critical value)	Acceptance/Rejection
H3=Maternal Acceptance-Rejection→ Social Appearance Anxiety	Gender	-2.726	Acceptance
H4= Paternal Acceptance-Rejection→ Social Appearance Anxiety	Gender	-.503	Rejection

It can be seen that the critical z value for the difference between the path coefficients of the female and male groups is -2.726 for H3 and -.503 for H4. Since the critical z value is greater than 1.96 in the analysis of the H3 hypothesis, it can be said that the difference between the groups (female-male) is significant, while it is not possible to say the same for the H4 hypothesis by looking at the critical z value. In other words, gender has a moderating role in the effect of perceived maternal acceptance-rejection on social appearance anxiety. However, it was found that gender did not have a moderating role in the effect of perceived paternal acceptance-rejection on social appearance anxiety.

DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

When the results of the study are considered, it can be seen that the rejected behaviours perceived from the parents have an effect on the formation of negative image regarding the individual's self, physical appearance perception and presence in social life. The level of social appearance anxiety increases as a result of this effect. In addition, when the results are examined, it can be concluded that both parents have independent effects on the child's social and emotional development.

Social appearance anxiety is considered as a result of individuals' negative body image of their physique and appearance (Doğan, 2010). Family and home environment are important factors in shaping body image (Neumark-Sztainer et al., 2010). It can be seen that the effects of the family on the formation and change of body image start from childhood (Golan and Crow, 2004) and this flow continues until old age (Abakay, Alıncak and Ay, 2017). Studies conducted report that the relationship between parents and children is a predictor of body satisfaction even years later (Crespo et al., 2010), the tendency of the family to focus on physical appearance and attractiveness affect children's irregular eating attitudes and weight anxiety (Davis et al., 2004; Field et al., 2001), sarcastic remarks and mocking of parents about weight and appearance are associated with body dysmorphic disorder like symptoms (Densham et al., 2017). In the light of above mentioned information, it is an expected result for parental acceptance-rejection to predict social appearance anxiety.

According to another result of the study, it was found that men felt more social appearance anxiety compared to women as their perceived maternal and paternal rejection increased. Parental

attitudes can be shown as the possible reason for this situation. In a study by [Alabay \(2017\)](#), the sample of which was chosen from our country, it was found that parents with sons are more authoritarian than those with daughters. Another reason is the expectations of the society. The society offers separate social competences for men and women. According to [Doğan \(2009\)](#), men are quite open to experiencing social anxiety as a result of the message that more assertiveness is expected from them in society and that an avoidant attitude does not suit the male identity. In women, shyness and being in the background, which can be associated with social anxiety symptoms, are welcomed by the society.

As a result of the feedback they receive from the society, men are motivated to reach the stereotypical images presented to them. Individuals can take part in social life by means of such an effort. Caregivers, and especially mothers who are the primary caregivers in Turkish culture, have a great importance in instilling this shaping expectation of the society. As a matter of fact, the data obtained from [Rodgers and Chabrol's \(2009\)](#) meta-analysis on the effects of parents' parenting styles on negative body image and negative eating behaviour and the contribution of social pressures support this idea. The results indicate that parents are powerful transmitters of social pressures. In addition, the results show that parental influences have an impact on children's physical appearance concerns and eating attitudes through verbal messages and active encouragement.

It is thought that various psychological and sociocultural factors may be the reason why gender does not play a moderating role in the relationship between paternal acceptance-rejection and social appearance anxiety. Such a result may have arisen because of the fact that mother is the role model since she is the one who spends the most time with children in the early-middle-late childhood and adolescence periods in Turkish society, and because of being exposed to behaviours such as sarcastic remarks about appearance.

- Research can be conducted to determine the variables that will create risks other than parental acceptance-rejection, which is effective in the development of social appearance anxiety.
- The participants' gender distribution is not equal. This is a limitation in terms of the generalizability of the study. Attention can be paid to ensuring gender equality in future research involving group comparisons.
- The majority of studies focusing on the parent factor examine the mother and father effect under the concept of parenting or focus only on the mother effect. Focusing on the paternal effect separately in future studies will be useful in understanding the father's role in various pathologies.
- By using research findings, awareness-oriented activities can be carried out on the effects of parental acceptance-rejection behaviors on children's future lives
- According to the results of the research, the moderating effect of gender can be seen in the effect of maternal acceptance-rejection perception on social appearance anxiety, while the same situation was not seen in the effect of father's acceptance-rejection perception on social appearance anxiety. Qualitative methods can be used in future studies to investigate this situation.

Algılanan Ebeveyn Kabul-Reddinin Sosyal Görünüş Kaygısına Etkisinde Cinsiyetin Düzenleyici Rolü²

Yasin Pınar (Y.L Öğr.)

Ondokuz Mayıs Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 000-0003-4889-4245

ysnpnr1102@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Epli

Ondokuz Mayıs Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0001-9122-1922

hatice.epli@omu.edu.tr

Özet

Sosyal görünüş kaygısı, kişinin sosyal hayattaki ilişkilerini olumsuz etkileyen bir durumdur. Özellikle aile içindeki olumsuz erken sosyalleşme deneyimlerinin, sosyal görünüş kaygısı yaşama riskini artırdığı varsayılmaktadır. Toplumsal roller ve toplumsal cinsiyet beklentileri nedeniyle kadın ve erkek görünümüne yönelik toplumsal baskılar olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, sosyal görünüş kaygısının gelişimini anlamak için kadın ve erkek bakış açılarını anlamak ve karşılaştırmak önemlidir. Bu nedenlerle, algılanan ebeveyn kabul-reddinin sosyal görünüş kaygısı üzerindeki etkisinde cinsiyetin düzenleyici rolü bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu 112 (%36) erkek ve 198 (%64) kadın olmak üzere 310 katılımcıdan oluşmaktadır. İlgili literatür taranarak araştırmaya konu olan değişkenleri içeren iki kuramsal model oluşturulmuş ve araştırma bu değişkenler üzerine inşa edilmiştir. Bu yapı kapsamında ilgili değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkiler test edilmiştir. Oluşturulan teorik modelleri test etmek için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Doğrulamalı faktör analizi (DFA) ile test edilen teorik modellerin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu belirlenmiştir. Analizler sırasında bulgular SPSS ve AMOS paket programları kullanılarak değerlendirilmiştir. Bulgulara; algılanan anne ve baba kabul-red düzeyinin sosyal görünüş kaygısını pozitif yönde yordadığı görülmüştür. Ayrıca erkeklerin algıladıkları anne ve baba reddi arttıkça kadınlara kıyasla daha çok sosyal görünüş kaygısı hissettiği belirlenmiştir. Ancak algılanan anne kabul-reddin sosyal görünüş kaygısı üzerindeki etkisinde cinsiyetin düzenleyici rolü olduğu görülmüşken, algılanan baba kabul-reddin sosyal görünüş kaygısı üzerindeki etkisinde cinsiyetin düzenleyici rolü olmadığı tespit edilmiştir. İncelediğimiz kadarıyla bu değişkenler üzerine yapılan ilk çalışmadır. Bu durum mevcut araştırmayı değerli kılacaktır. Ayrıca sosyal görünüş kaygısı ile ilgili araştırmaların çoğu ergenlik dönemindeki kişilerle icra edildiği dikkate alındığında bu araştırmanın yetişkinlerle yapılıyor olmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn Kabulü, Sosyal görünüş kaygısı, Cinsiyet, Düzenleyici rol



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 592-606

Araştırma Makalesi

601

Gönderim: 2023-05-28

Kabul: 2023-10-19

Önerilen Atıf

Pınar, Y. ve Epli, H. (2023). Algılanan ebeveyn kabul-reddinin sosyal görünüş kaygısına etkisinde cinsiyetin düzenleyici rolü, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 592-606. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1305036>

² Bu çalışma, 17-19 Mayıs 2023 tarihleri arasında Samsun'da gerçekleştirilen 19 Mayıs Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

Genişletilmiş Özet

Problem: Sosyal görünüş kaygısı, kişilerin fiziksel görünüşlerinin diğer insanlar tarafından nasıl değerlendirileceği konusunda endişe duymalarına sebep olan ve kişilerarası ilişkiler bağlamında ortaya çıkan bir tür sosyal kaygıdır (Hart vd., 1989 akt. Ökten, 2019). Kişi, başkaları tarafından olumsuz değerlendirildiğini veya silik bir izlenim bıraktığını düşündüğünde çevresine yansıttığı imaja yönelik yoğun kaygı duymakta ve bunun neticesinde de sosyal görünüş kaygısı ortaya çıkmaktadır (Ballı vd., 2014).

Çocukluk dönemi deneyimlerinin kişilik yapısına yansımalarını tespit etmeye ve açıklamaya çabalayan pek çok bilimsel kuram vardır. Bu kuramlardan birisi olan çocuk ve ebeveyn arasındaki ilişkiye odaklanan Ebeveyn Kabul ve Red Kuramı (EKAR); çocuğun kişisel-sosyal gelişimi ve psikolojik uyumu ile ebeveynlerin algılanan kabul ve red tutumlarının etkileşimlerini ön görmeye ve tasvir etmeye çalışan ve ilkeleri Rohner tarafından geliştirilmiş gelişim odaklı bir kuramdır (Khaleque ve Rohner, 2002).

EKAR Kuramına göre çocukların, kendilerine dair ilk zihinsel temsilleri ve değer algıları kendisi için önemli kişilerden aldığı kabul ve red tutumları ile oluşmaktadır (Rohner ve ark., 2005). Yoğun red yaşıntıları deneyimlemiş bireyler, ebeveynlerinin onlara verdiği ve hissettirdiği değer aracılığıyla kendi benliklerine anlam yüklerler (Rohner ve ark., 2003). Bunun sebebi, bireylerin yaşamının erken dönemlerinde, onu yetiştirenlerin kendilerine baktığı gibi benliklerini algılama eğiliminde olmasıyla ilintilidir. Ebeveynler çocuklarından hoşlanmıyorsa, çocuklar kendilerini yetersiz, önemli olmayan ve asla sevilmeyecek insanlar olduğunu düşünürler (Rohner, 1986).

Bu açıklamalar doğrultusunda sosyal görünüş kaygısını anlama çabasında EKAR kuramı penceresinden bakmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın hareket noktası ve hedefi, algılanan ebeveyn kabul-reddinin sosyal görünüş kaygısı üzerindeki etkisinde cinsiyetin düzenleyici rolüdür. Bu hedef doğrultusunda, alt başlıkta verilen hipotezler sınanmıştır. Ayrıca literatürde sosyal görünüş kaygısı ile ilgili araştırmaların çoğu ergenlik dönemindeki kişilerle icra edildiği dikkate alındığında bu araştırmanın yetişkinlerle yapılıyor olmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Rohner (1998), anne ve baba etkisinin birbirinden ayrı irdelenmesi gerekliliğinin altını çizer. Çünkü baba sıcaklığı, çocuk gelişiminde annenin etki düzeyi kadar ve hatta bazı durumlarda annenin etkisinden farklı, oldukça emsalsiz sonuçları meydana getirebilir. Bu doğrultuda anne ve baba kabul-reddini sınanan iki ayrı Model-A ve Model-B kurgulanmıştır. Modelde bağımsız değişken (ebeveyn kabul-red), bağımlı değişken (sosyal görünüş kaygısı) ve düzenleyici değişken (cinsiyet) olarak alınmıştır. Kurgulanan modeller Şekil 2.1 ve Şekil 2.2 'de sunulmuştur.

Araştırmanın hipotezleri şu şekildedir;

H1: Algılanan anne kabul-reddin sosyal görünüş kaygısı üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi vardır.

H2: Algılanan baba kabul-reddin sosyal görünüş kaygısı üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi vardır.

Toplumsal cinsiyet, kişilerin cinsiyete ilişkin biyolojik yapı farklılıklarından ziyade, kadın ve erkek kavramını toplumsal algıların, toplumsal beklentilerin ve toplumsal nitelendirmelerin oluşturmasıdır. Toplumsal cinsiyet bünyesinde erkek ve kadın için genel kabulleri ve rolleri barındırır (Ayhan, 2016). Cinsiyetlere yönelik genel kabullerin kişilere empoze edilmesinde ailenin yanı sıra kitle iletişim araçlarının da katkısı vardır. Bu sebeple kitle iletişim araçları ve sosyal medya kullanımının artması, sosyal görünüş kaygısını tetikleyebileceği kanısını doğrulamaktadır. Çünkü medyanın, toplumun kadın ve erkek görünüşlerine dair değerlendirmelerini iletmede önemli etkileri olmaktadır. Kitle iletişim araçlarının beraberinde gelen üstü kapalı mesajlar kişilere güzellik algısı kalıpları aşılacaktır.

Bu doğrultuda algılanan ebeveyn kabul-reddin sosyal görünüş kaygısı üzerindeki etkisinde cinsiyetin düzenleyici etkisine odaklanan hipotezler oluşturulmuştur.

H3: Algılanan anne kabul-reddin sosyal görünüş kaygısına etkisinde cinsiyetin düzenleyici rolü vardır.

H4: Algılanan baba kabul-reddin sosyal görünüş kaygısına etkisinde cinsiyetin düzenleyici rolü vardır.

Yöntem: Ölçekler hem yüz yüze hem de çevrimiçi bir şekilde uygulanıp, Türkiye'nin farklı şehirlerindeki insanlarla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini, 112'si (%36) erkek ve 198'si (%64) kadın olmak üzere 310 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcılardan 112'si 18-21 yaş aralığı, 91'i 22-25 yaş aralığı, 58'i 26-29 yaş aralığı, 49'u ise 29+ yaş aralığındadır.

Bu araştırmada, algılanan ebeveyn kabul-reddin sosyal görünüş kaygısına etkisinde cinsiyetin düzenleyici rolünü incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Literatüre dayalı olarak oluşturulmuş hipotezlere ilişkin varsayımsal modellerin analizinde yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Bu kapsamda Model A ile Model B'ye ilişkin doğrulayıcı ölçme modeli kurulmuş ve Modellerine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonucundan elde edilen bulguların uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde oldukları görülmüştür (Tablo 2).

Bulgular: Tablo 3 incelediğinde algılanan anne kabul-red düzeyinin sosyal görünüş kaygısı üzerinde pozitif yönde etkili olduğu ($\beta=.311$, $p<.01$) görülmüştür. Ayrıca algılanan baba kabul-red düzeyinin de sosyal görünüş kaygısı üzerinde pozitif yönde etkili olduğu ($\beta=.226$, $p<.01$) bilgisine ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre kurulan H₁ ve H₂ hipotezi kabul edilmiştir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkisinin tespitinden sonra düzenleyici etkinin varlığına yönelik kadın ve erkeklere yönelik ayrı ayrı analizlere geçilmiştir.

Tablo 4'de kurulan modellere ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde algılanan anne kabul-reddin sosyal görünüş kaygısı üzerindeki etkisinde (erkekler için $\beta=.451$, kadınlar için $\beta=.273$, $p<.001$) ve algılanan baba kabul-reddin sosyal görünüş kaygısı üzerindeki etkisinde (erkekler için $\beta=.232$, kadınlar için $\beta=.224$, $p<.05$) kadın ve erkekler açısından farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Buna göre erkeklerin algıladıkları anne-baba reddi arttıkça kadınlara kıyasla daha çok sosyal görünüş kaygısı hissettiği belirlenmiştir. Belirlenen farklılığın anlamlılığına ilişkin kritik z değeri Tablo 5'de verilmiştir

Kadın ve erkek grubuna ait yol katsayıları arasındaki farklılığa ilişkin kritik z değerinin H3 için -2,726 ve H4 için -,503 olduğu görülmektedir. H3 hipotezi analizinde kritik z değeri 1,96'dan büyük olduğundan gruplar arası (kadın-erkek) farklılığın anlamlı olduğu söylenebilirken H4 hipotezi için kritik z değerine bakılarak aynısını söylemek mümkün değildir. Yani algılanan anne kabul-reddin sosyal görünüş kaygısı üzerindeki etkisinde cinsiyetin düzenleyici rolü vardır. Ancak algılanan baba kabul-reddin sosyal görünüş kaygısı üzerindeki etkisinde cinsiyetin düzenleyici rolünün olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuçlar: Çalışmanın bulguları dikkate alındığında ebeveynlerden algılanan reddedici davranışların kişinin benliğine, fiziksel görünüş algısına ve sosyal yaşamdaki varlığına dair olumsuz imaj oluşumunda etkide bulunduğu görülebilir. Bu etki neticesinde sosyal görünüş kaygısı düzeyi yükselmektedir. Ayrıca sonuçlar incelendiğinde, her iki ebeveynin çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde birbirlerinden bağımsız etkileri olduğu fikrine varılabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre erkeklerin algıladıkları anne ve baba reddi arttıkça kadınlara kıyasladaha çok sosyal görünüş kaygısı hissettiği belirlenmiştir. Bu durumun muhtemel sebebi olarak ebeveyn tutumları gösterilebilir. Alabay'ın (2017), örneklemini ülkemizden seçtiği araştırmasında erkek çocuğa sahip olan ebeveynlerin kız çocuğu olanlara kıyasla daha otoriter olduğunu bulmuştur. Bir diğer sebep olarak toplum beklentileri sayılabilir. Toplum kadın ve erkekler için ayrı ayrı sosyal yeterlilikler sunmaktadır. Doğan (2009)'a göre toplumda erkeklerden daha fazla girişkenliğin beklendiği ve kaçınma davranışlarının erkek kimliğine uygun düşmediği mesajının verilmesi sonucu erkekler daha fazla sosyal kaygı yaşamaktadır. Kadınlarda ise sosyal kaygının sonucu olarak ortaya çıkan utangaçlık ve geri planda kalma davranışı toplumca makbul olarak görülmektedir.

Erkekler toplumdan aldıkları geri bildirimler neticesinde kendilerine sunulan kalıp imajlara ulaşmaya motive edilmektedir. Böylesi bir çaba sayesinde kişiler toplumsal yaşamda yer alabilmektedir. Toplumun bu şekillendirici beklentisini kişilere aşılama bakım verenlerin özellikle de Türk kültürü içerisinde birincil bakım veren olarak annenin önemi büyüktür. Nitekim Rodgers ve Chabrol'ın (2009) anne babaların çocuk yetiştirme stillerinin olumsuz beden imajı ve olumsuz yeme davranışı üzerindeki

etkilerinin ve toplumsal baskıların katkısına ilişkin meta-analiz çalışmasından ulaşılan veriler bu fikri desteklemektedir. Bulgular ebeveynlerin toplumsal baskıların güçlü iletileri olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca sonuçlar sözlü iletiler ve aktif özendirme yoluyla ebeveyn etkilerinin, çocukların fiziksel görünüm kaygıları ve yeme tutumları üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir.

Öneriler;

- Sosyal görünüş kaygısının gelişiminde etkili olan ebeveyn reddinden başka risk oluşturacak değişkenlerin neler olduğunu belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Katılımcıların cinsiyet dağılımı eşit değildir. Bu durum araştırmanın genellenebilirliği açısından bir sınırlılık teşkil etmektedir. Grup karşılaştırmalarını içeren gelecek araştırmalarda cinsiyetler arası katılımcı eşitliğinin sağlanmasına dikkat edilebilir.
- Ebeveyn faktörüne odaklanan araştırmaların çoğu, anne ve baba etkisini ebeveynlik kavramı altında incelemekte ya da sadece anne etkisine odaklanmaktadır. Gelecekteki çalışmalarda baba etkisine ayrı odaklanmak, çeşitli patolojilerde babanın rolünü anlamak açısından faydalı olacaktır.
- Araştırma bulgularından faydalanarak ebeveyn kabul-red davranışlarının çocukların gelecekteki yaşamlarına olan etkilerine yönelik farkındalık odaklı faaliyetler yürütülebilir.
- Araştırmanın sonucuna göre cinsiyetin düzenleyici etkisi anne kabul-red algısının sosyal görünüş kaygısı üzerindeki etkisinde görülebilenken aynı durum baba kabul-red algısının sosyal görünüş kaygısı üzerindeki etkisinde görülmemiştir. Bu durumun araştırılması için gelecek çalışmalarda nitel yöntemlerden faydalanılabilir.

REFERENCES/KAYNAKÇA

- Abacı, D. F. (2018). *The role of emotion regulation and interpersonal problems in the relationship between parental acceptance-rejection and psychological symptoms*. Unpublished Master Thesis, Hacettepe University, Ankara.
- Abakay, U. , Alıncak, F. & Ay, S. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Beden Algısı ve Atılganlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* ,2017 (9), 12-18. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34356/379543>
- Akkese, M. N. (2019). *Mediator role of positive and negative emotion regulation strategies between parental acceptance-rejection and social anxiety symptoms*. Unpublished Master Thesis, Hacettepe University Institute of Social Sciences, Ankara.
- Akün, E. (2014). *Algılanan ebeveyn kabul-reddinin çeşitli psikopatolojilerle ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Alabay, E. (2017). Examination of parenting attitudes of parents with preschool children. *Journal of Early Childhood Studies*, 1(2), 156-174. Doi:10.24130/eccd-jecs.196720171234
- Amianto, F., Martini, M., Spalatro, A., Abbate, D. G., & Fassino, S. (2017). Body image development within the family: Attachment dynamics and parental 76 attitudes in cross-sectional and longitudinal studies. *Acta Psychopathologica*, 3(4), 1-6.
- Amil, O., Bozgeyikli, H. (2015). Investigating the relationship between social appearance anxiety and loneliness of turkish university youth. *Journal of Studies in Social Sciences* ISSN 2201-4624 Volume 11, Number 1, 68-96.
- Aslan, D. (2004). Nutritional problems that can be caused by problems with body image. *STED (Standard Medical Education Journal)*, 13(9), 326-329.
- Ayhan, E. (2016). *A qualitative study on the evaluation of the effect of gender perception on breastfeeding among women working in the office and cleaning business of Eskişehir Osmangazi University*. Unpublished Master Thesis, Eskişehir Osmangazi University Faculty of Medicine, Eskişehir.
- Aynur, M. S. (2020). *Social appearance anxiety in emerging adulthood: perceived parental attitude and predictive power of perfectionism*. Unpublished Master Thesis, Maltepe University, Istanbul.
- Bögels, S. M., Van Oosten, A., Muris, P. & Smulders, D. (2001). Familial correlates of social anxiety in children and adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 39(3), 273-287. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(00\)00005-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(00)00005-X)

- Bruch, M. A., & Heimberg, R. G. (1994). Differences in perceptions of parental and personal characteristics between generalized and nongeneralized social phobics. *Journal of Anxiety Disorders*, 8(2), 155–168. [https://doi.org/10.1016/0887-6185\(94\)90013-2](https://doi.org/10.1016/0887-6185(94)90013-2)
- Cash, T. F., Theriault, J., & Annis, N. M. (2004). Body image in an interpersonal context: adult attachment, fear of intimacy and social anxiety. *Journal of social and clinical psychology*, 23(1), 89-103. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.1.89.26987>
- Crespo, C., Kielpikowski, M., Jose, P. E., & Pryor, J. (2010). Relationships between family connectedness and body satisfaction: A longitudinal study of adolescent girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(12), 1392-1401.
- Cusumano, D.L., & Thompson, J.K. (1997). Body Image and body shape ideals in magazines: exposure, awareness, and internalization. *SexRoles*, 37: 701–721.
- Çınar, H., & Keskin, N., (2015). The effect of students' social appearance anxiety on their learning place preferences. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 14, 458-469.
- Davis, C., Strachan, S., & Berkson, M., (2004). Sensitivity to reward: Implications for overeating and overweight. *Appetite*, 42(2), 131-138.
- Dedeler, M., Akün, E. & Batıgün, A. D. (2017). Yetişkin ebeveyn kabul-red ölçeği-kısa form'un uyarılama çalışması. *Dusunen Adam*, 30(3), 181-193. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2017300302>
- Densham, K., Webb, H. J., Gembeck, M. J., Nesdale, D., & Downey, G. (2017). Early adolescents' body dysmorphic symptoms as compensatory responses to parental appearance messages and appearance-based rejection sensitivity. *Body Image*, 23, 162-170. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2017.09.005>
- Ding, L., Velicer, W. F., & Harlow, L. L. (1995). Effects of estimation methods, number of indicators per factor, and improper solutions on structural equation modeling fit indices. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 2(2), 119-143. <https://doi.org/10.1080/10705519509540000>
- Doğan T, (2009), *Examination of cognitive and self-evaluation processes in terms of social anxiety*. Unpublished PhD Thesis, Sakarya University.
- Dogan, T. (2010). Turkish version of the Social Appearance Anxiety Scale: validity and reliability study. *Hacettepe University Journal of Education*, 39: 151-1.
- Dursun, Y., & Kocagöz, E., 2010, Structural Equation Model and Regression: A Comparative Analysis, *Journal of Erciyes University Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 35, p.2.
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. Guilford press.
- Field, A. E., Camargo, C. A., Taylor, C. B., Berkey, C. S., Roberts, S. B. & Colditz, G. A. (2001). *Peer, parent and media influences on the development of weight concerns and frequent dieting among preadolescent and adolescent girls and boys*. *Pediatrics*, 107(1), 54–60. <https://doi.org/10.1542/peds.107.1.54>
- Gander, M., & Gardiner, H. (2010). *Child and adolescent development* (7th edition) (Trans. Ali Dönmez, Bekir Onur and Nermin Çelen). Ankara: Imge Bookstore.
- Golan, M., & Crow, S. (2004). Parents are key players in the prevention and treatment of weight-related problems. *Nutrition reviews*, 62(1), 39-50. <https://doi.org/10.1111/j.1753-4887.2004.tb00005.x>
- Gümüş, A.E. (2000). Investigation of the relationship between university students' loneliness and body image satisfaction and social anxiety levels. *Journal of Ankara University Faculty of Educational Sciences* 33 (1): 99-108.
- Hart, T. A., Flora, D. B., Palyo, S. A., Fresco, D. M., Holle, C. & Heimberg, R. G. (2008). Development and examination of the social appearance anxiety scale. *Assessment*, 15(1), 48-59. <https://doi.org/10.1177/1073191107306>
- Kelleci, Z. (2022). *Investigation of the effects of parental acceptance-rejection perception, shame and eating attitudes on body satisfaction of individuals with obesity*. Unpublished Master Thesis, Marmara University, Istanbul.
- Khaleque, A., & Rohner, R.P. (2002), Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: a meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Marriage and Family*, 64: 54-64. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00054.x>
- Kılıç, M. (2015). *Examining the relationship between university students' social appearance anxiety, self-esteem and loneliness levels*. Unpublished Master Thesis, Selçuk University Institute of Health Sciences, Konya.
- Mülazımoğlu Ballı, Ö., Erturan Ülker, G., & Arslan, Y. (2014). Achievement goals in turkish high school PE setting: The predicting role of social physique anxiety. *International Journal of Educational Research*, 67, 30-39. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.004>
- Neumark-Sztainer, D., Bauer, K. W., Friend, S., Hannan, P. J., Story, M., & Berge, J. M. (2010). Family weight talk and dieting: How much do they matter for body dissatisfaction and disordered eating behaviors in adolescent girls? *Journal of Adolescent Health*, 47(3), 270–276. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.02.001>
- Ökten, Ü. G. (2019). *The mediating role of self-esteem in the relationship between social appearance anxiety and shyness in high school students*. Unpublished Master Thesis, Üsküdar University Institute of Social Sciences, Istanbul.

- Özteke Kozan, H. İ. & Hamarta, E. (2017). Beliren yetişkinlikte beden imgesi: bağlanma ve sosyal görünüş kaygısının rolü . *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal* , 7 (48) , 63-81 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/41239/498104>.
- Pekin, Z. (2017). *Examining the predictive roles of university students' attachment styles, subjective well-being and locus of control levels on their social appearance anxiety levels*. Unpublished Master Thesis, Yeditepe University, İstanbul.
- Rodgers, R., & Chabrol, H. (2009). Parental attitudes, body image disturbance and disordered eating amongst adolescents and young adults: A review. *European Eating Disorders Review*, 17(2), 137-151. <https://doi.org/10.1002/erv.907>
- Rohner, R.P. (1986). *The Warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Rohner, R. P. (1998). Father love and child development: History and current evidence. *Current directions in psychological science*, 7(5), 157-161. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep108368>
- Rohner R. P. (2005) Parental acceptance-rejection questionnaire (PARQ): Test manual. In Rohner RP, Khaleque A (editors). *Handbook for The Study of Parental Acceptance and Rejection*. Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R.P. (2015). Glossary of significant concepts in interpersonal acceptance rejection theory (IPARTheory). Retrieved from <https://csiar.uconn.edu/glossary/>
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2003). Cross-national perspectives on Parental Acceptance-Rejection Theory, *Marriage & Family Review*, 35 (3-4), 85-105.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2005). Parental acceptance-rejection: Theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. *Ethos*, 33(3), 299-334. <http://doi.org/10.1525/eth.2005.33.3.299>.
- Sandoval, E.L. (2008). *Secure attachment, self-esteem, and optimism as predictors of positive body image in women*. PhD Thesis, Texas: Texas A&M Counseling Psychology.
- Schumacher, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schermelleh, E. K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods Of Psychological Research Online*, 8 (2): 23-74. Retrieved from: https://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/mpr_Schermelleh.pdf
- Spokas, M., Luterek, J. A., & Heimberg, R. G. (2009). Social anxiety and emotional suppression: The mediating role of beliefs. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 40(2), 283-291. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2008.12.004>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Use of multivariate statistics*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. St
- Tezcan, G. (2015). *Perception of parental acceptance-rejection in the development of social anxiety in childhood: The mediator role of automatic thoughts*. Unpublished Master Thesis, Ankara University Institute of Social Sciences, Ankara.
- Temel, M.E. (2018). *The role of attachment styles in the relationship between social media use and social appearance anxiety: Üsküdar University example*. Unpublished Master Thesis, Üsküdar University, İstanbul.
- Wittchen, H. U., & Jacobi, F. (2005). Size and burden of mental disorders in Europe—a critical review and appraisal of 27 studies. *European neuropsychopharmacology*, 15(4), 357-376. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2005.04.012>

Music Notation Software for Smartphones: A Mobile Application Developed for Educational Purposes

Assist. Prof. Dr. Yusuf Özgül

Sivas Cumhuriyet University - Türkiye

ORCID: 0000-0003-1320-4777

yozgul@cumhuriyet.edu.tr

Abstract

Considering the advantages of mobile learning, in this study a free music notation software (MNS) named Musical Ear Training - Theory is developed using the Unity game engine. The MNS enables users to create, save, edit, listen, and share melodies through virtual classrooms. The study group comprised 21 students and 2 teachers from a Fine Arts High School located in the Central Anatolian Region of Turkey. As a part of the Western Music Theory and Practice course, under the guidance of teachers, the students used MNS on their personal smartphones during and outside classes for a period of 4 weeks. After the implementation, a semi-structured interview was conducted with the participating students and teachers using a form to obtain their opinions on the MNS, and a content analysis was also performed using these data. The analysis revealed that participant' opinions on the MNS were predominantly positive. The students were able to conduct several exercises in areas, such as solfeggio, dictation and composition, using MNS. Owing to the virtual classroom feature of the software, the teachers were able to share their solfeggio and dictation melodies with students via the internet, and the students were able to perform assignments outside the classroom. Implications for practice or policy: Instructors should be aware of current music education applications in mobile stores. Music education researchers should work collaboratively with technology experts to carry out joint projects on the development of music education applications. Institutional administrators should create the necessary infrastructure by encouraging the use of Musical Ear Training - Theory and other similar applications by students and teachers.

Keywords: Music notation software, Mobile application, Mobile learning, Music education, Case study.



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 607-627

Research Article

Received: 2023-08-24

Accepted: 2023-09-26

Suggested Citation

Özgül, Y. (2023). Music notation software for smartphones: A mobile application developed for educational purposes, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 607-627, DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1348703>

INTRODUCTION

Education is the process of realizing formations and changes in the individual's cognitive, psychomotor and emotional aspects that take into account himself, society and the universal. The content of this process includes knowledge of society/human and nature. One dimension of knowledge about society or people is the knowledge of art in general and music in particular (Toprakçı, 2016). Music education, which starts from pre-school period, is one of the education processes, sometimes compulsory and sometimes optional, that continues until higher education. According to Uçan (1997), music education is the process of providing the individual with certain musical behaviors through his/her own life. In order to achieve the educational purpose of music in children, teachers use various places, methods, techniques, tools and equipment (Kaptan, 2009; (Kurtuldu ve Kubaliç, 2023; Terzioğlu, 2023).

Music Notation Softwares (MNS) provide users with visual and auditory outputs of musical passages. These features have resulted in a wide range application for MNS, from the simplest (for educational purposes) to the most professional (for performance purposes). One of the leading software programs in this field is Finale music notation software (2023), which works on desktop and laptop computers. A study by Gorgoretti (2019) showed that Finale is preferred more frequently by students compared to other notation software programs such as Garageband, Cubase, and Cakewalk. Villani (2014) states that many high school educators use music notation software (MNS) in their classes. The opportunities presented by MNS render it an effective tool for music education both inside and outside the classroom.

Without a skilled musician to perform it, a notation written on paper remains a set of shapes. MNS software brings notes and other shapes to life, providing significant benefits for beginners to understand notation. As it is difficult for beginners to understand whether the melodies they perform are correct or incorrect, it is difficult for them to learn without the guidance of a teacher (Ng et al., 2015). Students can utilize music notation software to verify the accuracy of their melodies by inputting the relevant notes. Prasso (1997) examined the effect of melody notation via notation software on students' sight-singing skills and concluded that using computer-assisted notation software had a positive effect on student achievement. Similarly, Tejada (2009) found that successful students preferred MNS tools for sight-singing. MNS is also effective for instrument training. Ayderova et al. (2021) state that with MNS, students can better understand rhythmic structures and musical expressions in instrument exercises. With all these aspects, it can be said that MNS is an effective tool for students and teachers in solfège, instrument, and similar studies.

In addition to solfeggio and instrument training, composing activities are another important subcategory of music education. Students may encounter some difficulties when working on composition tasks given by educators, especially if they are working on paper. As mentioned above, understanding how a musical notation sounds is a challenging task for beginners. Music notation software (MNS) can enable students to hear how their written melodies and compositions sound, providing aural feedback and improving their critical thinking skills. Furthermore, MNS also helps students understand the notation and measure system. According to Kiraly (2003), students who write notes on a computer for a set amount of time produce more accurate and legible handwritten notes than other students who write notes in a notebook. Studies also show that using MNS to write notes increases students' motivation (Chen, 2020; Teen et al., 2014) and that students who engage in computer-assisted work tend to continue this way in their future studies (Chen, 1992).

The use of MNS and similar software in a computer environment for educational purposes also poses some problems for both students and teachers. Computer-based work confines students to rooms with computers and hinders their ability to work in a mobile fashion. With the effect of developing technology, mobile devices now offer educators a wide range of solutions, as they have gained high processing and display features. Although computers and laptops were previously dominant, MNS can now be used on smartphones due to current technology. The use of mobile technologies in education is known as mobile learning (m-learning). Although mobile learning can be performed with all mobile devices, O'Connell and Smith (2007) suggest that devices used for mobile learning should have a small screen, no external keyboard, and should be portable enough to fit into a pocket. Therefore, even though they are portable, laptops and tablets cannot be classified as mobile devices according to O'Connell and Smith (2007).

Mobile technologies have paved the way for a new type of learning, enabling students to access information and engage in activities related to their own fields without having to deal with the constraints of time and space (Martin & Ertzberger, 2013). Considering these aspects, it can be concluded in some cases, that mobile learning is more advantageous than computer-assisted learning. While mobile learning can take place anywhere, such as in classrooms, dining rooms and buses (Mehdipour & Zerehkafi, 2013), computer-assisted learning can only take place in certain indoor areas using many necessary equipment, such as an external keyboard, mouse, monitor and electrical supply. Moreover, mobile learning has certain disadvantages compared to computer-assisted learning. Mobile devices that can fit in a pocket usually come with a small screen and data entry is mostly done by tapping on the said screen. Compared to mobile devices, computers offer more convenience in terms of data entry owing to the use of keyboard and mouse. Considering that mobile devices at present are equal to or better than previous generation computers in terms of processing power (Corbeil & Valdes-Corbeil, 2007), it can be concluded that the future of mobile learning is quite promising.

In the last two decades, technology devices have become mobile, portable, and networked to the extent that they have become ubiquitous in everyday life (Baran, 2014). Mobile smartphones, with their internet connectivity feature, have brought many opportunities for music educators to use in the education process. Through education videos available on social media, students can develop their musical skills (King & Prior, 2019), and in the context of the Covid-19 pandemic, virtual classroom-oriented online video conferences can be used to conduct music lessons remotely. One another way to make music teaching enjoyable is to use games developed for mobile devices in the classroom. Games are a relatively new tool in music education (Pierce et al., 2020) and have become important and effective in helping young students gain musical knowledge and develop their musical skills (Ji, 2016; Paule-Ruiz et al., 2017). The touchscreen and other similar functions of smartphones provide an excellent environment for educational games.

As educators realize the potential mobile learning offers, their role in integrating mobile devices into the education process by considering the needs of their students from many different disciplines has become more significant (Baran, 2014). Today, mobile learning is utilized in many areas of education, including language learning, mathematics, and music education, which offers unique abilities to improve skills. Foti and Mendez (2014) suggested that exploring new strategies for integrating the use of mobile devices into higher education is necessary. Therefore, music educators have a significant responsibility in integrating mobile learning into education. To fulfil this responsibility, a free MNS was developed to be used on smartphones, and it was introduced as a sub-feature of the application named Musical Ear Training - Theory (2022-a; 2022-b) that the researcher uploaded to Google Play and AppStore. This software enables one to notate, listen to, save and share melodies with other users online through virtual classrooms over a network.

The features possessed by this software demonstrate its compatibility with the "Community of Inquiry" model. The Community of Inquiry concept is an educational model that aims to create effective learning experiences, particularly in online learning environments, by providing an environment in which students can express their thoughts, interact with each other, and manage their own learning processes (Garrison et al., 1999). This model is essentially examined under three main headings: "Social Presence," "Cognitive Presence," and "Teaching Presence" (McKerlich et al., 2011). The features of the MNS have been associated with these subheadings in the following section.

- Social Presence: It creates effective learning environments by enabling students to interact with each other (Richardson, 2001). The fact that the MNS can be run on individual smartphones allows students to interact with each other both in and outside of the classroom, enabling them to work together.

- Cognitive Presence: It expresses a series of methods that the teacher can use to shape students' thoughts and advance discussions in order to help students achieve learning goals by using critical thinking skills (Garrison et al., 2001). The MNS provides feedback to students on how composed melodies or pieces played on instruments sound. With this feedback, students have the opportunity to think critically about their compositions or musical performances.

- Teaching Presence: It includes the design, management, and guidance activities carried out by the teacher in order to create an effective learning environment (Garrison et al., 1999). The virtual classroom feature of the MNS is directed towards these activities. For example, teachers can direct

students to work on the correct content by sharing a challenging musical passage (solfege, instrument, etc.) with students through the virtual classroom. In this way, students can feel the guidance and presence of the teacher even in their personal work.

This study aims to reveal the opinions of teachers and students on the developed software, considering all of the above. Accordingly, the research question of the study is: "What are the opinions of teachers and students on the developed MNS?"

1. Music Notation Software (MNS)

MNS was developed by the author using the Unity (2022a) game engine in a span of five years. Unity is a cross-platform game engine (Unity, 2022b) developed by Unity Technologies and is widely used in game development for IOS and Android operating systems. With Unity, applications and games for many platforms, such as Windows, Xbox and WebGL, can be developed (Unity, 2022a). The programming language of the Unity game engine, and therefore, the developed software, is C#. This game engine was used in the development of MNS as it is superior to others in developing mobile applications. Furthermore, Unity was preferred as it uses C# as its programming language. C# is intended to be a simple, modern, all-purpose and object-oriented programming language ("C Sharp", 2022).

2. Current Usage of MNS

MNS has been published by the author as a free sub-feature of the Musical Ear Training - Theory application on Google Play Store and AppStore (Musical Ear Training - Theory, 2022a; Musical Ear Training - Theory, 2022b). Moreover, all features of the application can be used for free (Although some applications and games can be downloaded for free, certain features in these applications and games may require users to pay money). In this published application, apart from MNS, there are various study modules that can utilize some features of MNS, such as pitch identification and chord construction. Although necessary actions are being undertaken by the researcher to add new study modules to the application, the study modules except MNS are outside the scope of this study.

3. Limitations of MNS

In this section, the limitations of MNS are explained. The fact that the software and source codes belong to the researcher implies that these limitations can be eliminated by the researcher in time, as needed.

1. Note lengths: The shortest identifiable notation on MNS is a 16th note, whereas the largest is a whole note. A note longer than a whole note can be formed using ties (Figure 1).

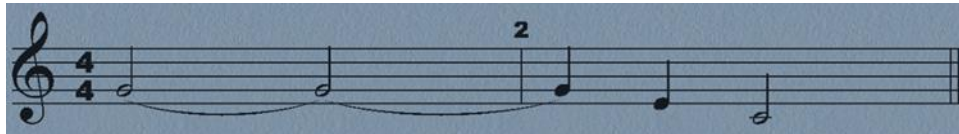


Figure 1. Example of five-beat note on MNS

Figure 1 shows that a five-beat G is produced by combining 2 half notes and 1 quarter note with a tie. Notes of the desired length can be created using ties.

2. Accidentals: Accidentals on MNS are limited to flat, double flat, natural, sharp and double sharp.
3. Clefs: On MNS, the clefs are limited to the G and F.
4. Key signatures: MNS covers all Western music key signatures.
5. Pitch range: Pitch ranges on MNS vary by keys (Figure 2).



Figure 2. Pitch ranges on MNS

Figure 2 shows that the pitch range of a melody to be composed with the bass clef is G1(bb)-A4(x), and the pitch range of a melody to be composed with the treble clef is F6(bb)-E3(x).

6. Time signatures: The time signatures that can be identified on MNS are limited to 2/4, 3/4, 4/4, 3/8, 6/8 and 9/8.
7. Tuplets: On MNS, a triplet can only be achieved by dividing the quarter note into three. On the software, a triplet can be identified in 2/4, 3/4 and 4/4 melodies and at the beginning of the beats.
8. Language: The mobile application MNS uses supports Turkish and English. With the support of foreign academicians who are experts in the field of music, new language options can be easily added.
9. Polyphony: MNS is designed to compose monophonic melodies. Polyphonic melodies are not yet supported.
10. Measure count: MNS supports up to 16 measure melodies.
11. Platform: MNS is designed for smartphones with IOS and Android operating systems. With minor changes to the software, MNS can also be used on different platforms, such as Windows and Linux.

4. MNS on Smartboards

As a part of the FATİH project conducted by the Ministry of National Education (MoNE) in 2010 (Çoruk & Tutkun, 2018), interactive LCD panels (smartboards) with internet connection were installed in 570,000 classrooms in different schools around Turkey to offer students a technology-supported learning experience (Koçak & Gülcü, 2013). FATİH (Movement of Enhancing Opportunities and Improving Technology) is one of its most extensive projects (Çoruk & Tutkun, 2018). Although teachers' opinions on smartboards are positive (Koçak & Gülcü, 2013; Çoruk & Tutkun, 2018), they also emphasize software deficiencies (Kırbaç, 2018; Çoruk & Tutkun, 2018; Koçak & Gülcü, 2013). These deficiencies manifest themselves in the field of music education no less than in other fields.

Smartboards installed in classrooms as a part of the FATİH project are basically computers with an LCD touchscreen. Therefore, the Windows operating system is installed on them (Ekici & Yılmaz, 2013; Bayrak et al., 2014). Although the software developed by the researcher is designed for smartphones, the Unity (2022a) game engine, with which the software is developed, allows the software to function on numerous platforms. Accordingly, the researcher produced a version of MNS that can function on smartboards that have the Windows operating system installed on them. The smartboard version of the software has mouse and keyboard support. Moreover, the touchpad features of smartboards are similar to the touchpad features of smartphones, which have provided great convenience for the researcher. The researcher manually installed MNS on the smart boards. MNS has not yet been published on the Microsoft Store (2022). below.

METHOD

1. Research Model

In this study, the case study model, which is one of the qualitative research methods, was used. The case study model is an important method used in evaluation research (Aytaçlı, 2012). Creswell (2007) defines the case study model as a qualitative approach that involves an in-depth examination of one or more cases, utilizing multiple data collection tools to uncover themes and sub-themes relevant to these cases, while Subaşı and Okumuş (2017) characterize it as a systematic method for collecting data and investigating real-world phenomena. In this study, the case is the developed software (MNS), while the themes are the students' and teachers' opinions about this software.

There are several reasons why the case study model was used in this research. Firstly, it is not possible to evaluate MNS as a tool for developing musical skills alone. To determine how educators and students use MNS in their musical studies, the case study model was employed with open-ended questions. In case studies, the researcher has little control over the events (Yin, 1984). In this study, the researcher provided the developed MNS to students and teachers for their use, without intervening in the implementation process. The main functions of MNS in real working environments were planned to be revealed based on the obtained sub-themes.

2. Study Group

The study group was determined using the homogeneous sampling method, which is one of the purposive sampling methods. In this method, a homogeneous sub-group related to the research problem is selected from the population (Baltacı, 2018). In line with the research question, the study

group comprises 2 music teachers working in a Fine Arts High School located in the Central Anatolian Region of Turkey and 9th and 10th-grade students from the same school who enrolled for the Western music theory and practice course taught by participant teachers in the spring term of the 2021–2022 academic year. The content of the 9th- and 10th-grade Western music theory and practice course includes units, such as basic music terms, note-rest durations, musical reading and musical notation (MEB, 2018). The total number of 9th- and 10th-grade students who enrolled for the said course was 35. As the research data were collected in the last week of the semester, some of the students were absent due to final exams; therefore, data were collected from a total of 21 students. Before the implementation, necessary permissions were obtained from the Ministry of National Education, and following that, teachers and students were asked to complete the participant consent form. Additionally, written consent was obtained from the participating students' parents with the parental consent form.

3. Data Collection Tools

Two semi-structured interview forms were developed to collect the opinions of students and teachers regarding the MNS software (App. 1). These forms aimed to obtain the following data:

1. Areas of utilization of MNS inside and outside the classroom.
2. Potential benefits of MNS for students to comprehend the topic covered.
3. The practicality of MNS.
4. Problems encountered while using MNS.
5. Parent opinions on MNS.
6. Opportunities the virtual classroom feature offers.

4. Pre-Implementation, Implementation Phases and Data Collection

Before the implementation, the researcher performed a preliminary interview with two teachers in the study group. As a result of the interview, it was observed that the teachers were willing to use MNS on smartboards and they wanted to share melodies with students online through virtual classes. Therefore, the researcher produced a version of MNS that is compatible with smartboards and manually installed the software on smartboards in the Fine Arts High School where the implementation was conducted. The researcher added the virtual classroom feature in the customized software in accordance with the teachers' demand, allowing users to share melodies through virtual classrooms. Following installations on personal smartphones and smartboards used by teachers, the researcher organized a meeting with the teachers and provided information regarding the general use of MNS and its virtual classroom feature. Before the implementation, the students in the study group downloaded MNS on their personal smartphones from Google Play Store and AppStore under the supervision of the researcher, and following the installation, membership steps were undertaken to enable access to virtual classrooms managed by teachers.

During the implementation process, no direction was given by the researcher to the teachers who conducted the course. The implementation was performed for a total of four weeks as a part of the Western music theory and practice course (MEB, 2018) that was taught for two periods a week. Throughout the implementation, the teachers who instructed the course ensured that students used MNS actively during classes and outside the classroom and acquired various skills related to learning outcomes specified in the curriculum (Figures 3 and 4).

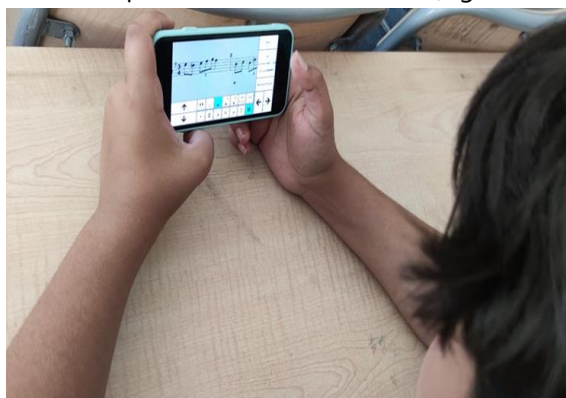


Figure 3. A student using MNS on their smartphone



Figure 4. A student using MNS on the smartboard

After the implementation, semi-structured interviews were conducted with the teachers and students using the form developed by the researcher to collect opinions of the study group about MNS.

5. Data Analysis

In qualitative research, data obtained through observation, interview or documents are examined and analysed through descriptive or content analysis (Öğülmüş, 1991). The content analysis aims to identify the basic concepts that can explain the qualitative data obtained by collecting opinions and to reveal the relationships between these concepts (Aykaç, 2011). In line with this purpose, content analysis is performed to code the data, the themes and codes are determined and organized, and finally, data are presented and interpreted in the findings section (Yıldırım & Şimşek, 2011). Thus, the researcher draws inferences to interpret various meanings and messages from the texts using data obtained from participants (Büyüköztürk et al., 2011). In this study, content analysis was performed on the data obtained from semi-structured interviews conducted by the researcher following four weeks of practice using the developed forms. In accordance with the responses given to each question on the interview forms, codes were established, and for each question, a sample participant opinion was presented in the study's findings section. Sample participant opinions were presented by anonymizing the names of the participants and considering ethical principles; no personal data were asked from participants. The researcher occasionally corrected spelling issues in the example participant opinions reported in the findings section while maintaining the semantic integrity of the phrases.

6. Validity and Reliability

In quantitative research, findings can be analysed by minimizing the researcher's influence through various numerical analyses, whereas in qualitative studies, it is suggested that the concepts of confirmability be preferred over the concept of objectivity, as the influence of the researcher cannot be eliminated (Yıldırım & Şimşek, 2011). User confirmation, variation, long-term observation, expert review and researcher's biases are assumed to be some of the main factors that improve the credibility of qualitative research (Merriam, 1998). For there to be external validity, the findings need to be explained comprehensively in addition to being transferable (Schofield, 1993). The extent to which the evaluations made by the researcher and other field experts coincide (reliability) is of significant importance to maintain consistency in analysis (Gibson & Brown, 2009).

6.1. Validity

Participant confirmation: For the purpose of objective evaluation, the researcher, a teacher and a student were allowed to comment on the findings, and the three exchanged ideas about the obtained results. Variation: For obtaining in-depth information, the researcher conducted semi-structured interviews with students and teachers using the developed forms. The inclusion of teachers in the data collection process helped reveal the impact of the developed software on the classes. Long-term observation: Prior to data collection, the researcher conducted preliminary interviews with the teachers in the study group and obtained information about the course. As a result of these interviews and consistent with the demands of the participating teachers, a version of MNS that is compatible with smartboards was developed and virtual classroom features were added to the software. Expert review: During the development of semi-structured interview forms, opinions of expert academicians in the field of music education and teachers in the study group were obtained, and data collection tools were arranged accordingly. Researcher's bias: During data analysis, the researcher conveyed the findings as they were, without prejudice. Detailed description: Extensive information regarding the determination of the study group, data collection tools and utilization of MNS inside and outside the classroom were presented in detail in the study.

6.2. Reliability

Collecting the opinions of different experts: Qualitative data obtained from semi-structured interviews were interpreted by the researcher after transcription. Following that, five interview forms randomly selected by the researcher were examined by another field expert, and it was investigated whether the comments obtained from the field expert were compatible with those of the researcher. A compatibility rate of 80% or higher implied that the coding conducted by the researcher was reliable (Huck, 1996). The compatibility rate obtained in this study was 86%. Therefore, it can be concluded that the researcher's interpretation of participants' opinions is reliable. Presenting evidence: One of the most significant outcomes of this research is that the application developed by the researcher can be used on smartphones. This application has been published by the researcher on Google Play Store and AppStore and made available worldwide. Moreover, visual instructions for the use of this application on students' individual smartphones and smartboards during class are presented in the study. below.

FINDINGS

1. Findings Obtained from Semi-Structured Interviews with Students

Table 1. *Opinions of students on the benefits of notation application*

Code	Student opinion	f
It was helpful	"As it covers many topics of Western music course that I am taking, it is a useful software." (S1)	21
Detecting pitches	"With this software, I can better detect the pitches I hear." (S2)	8
Notation skills	"Thanks to this software, my musical notation skills improved." (S6)	7
Note positions	"This software helped me learn the positions of notes." (S11)	6
Dictation skills	"I started to dictate better." (S9)	5
Solfeggio skills	"I can read Solfeggio passages more easily now." (S18)	5
Measure skills	"I can now place the notes in the measure correctly." (S16)	3
Ability to detect rhythm	"The software helped me learn about beats and rhythms." (S1)	2
Instrument playing skills	"Improving our hearing skills, this software will positively affect our instrument playing skills in the future." (S4)	1
Melody writing skills	"The software enabled me to compose a regular melody on my own." (S16)	1
Signs and symbols	"Before using this software, I could never understand the works I observed. Afterward, I learned about the signs and symbols in the notation. Since then, everything is better." (S19)	1
Realized my mistakes	"Thanks to this software, I had the chance to see my mistakes and act on them." (S20)	1

Table 1 shows that all participant students regard the notation software to be beneficial for themselves. Students also stated that owing to the software, their pitch perception ($n = 8$), notation ($n = 7$), note positioning ($n = 6$), dictation ($n = 5$), solfeggio reading ($n = 5$), measure ($n = 3$), rhythm perceiving ($n = 2$), instrument playing ($n = 1$), melody writing ($n = 1$) and signs-symbols knowledge ($n = 1$) improved. One student stated that after using the software, they could easily identify their mistakes.

Table 2. *Students' opinions on the purposes of using the notation application*

Code	Student opinion	f
Developing musical skills	"I used the application to improve my musical skills." (S2)	13
Writing a melody the notes of which are known	"I tried to write J. S. Bach's Menuet No.3." (S8)	8
Dictation practice	"I used the application to improve my dictation skills." (S11)	7
Solfeggio practice	"I prepared for solfeggio exams by practising with the application." (S6)	5
Doing homework	"I did the homework given by the instructor using the application." (S17)	5
Identify intervals	"I used the application to identify intervals." (S7)	3
Composition	"I composed works inspired by my guitar compositions." (S15)	3
Notating folk songs	"I notated some folk songs using my own patterns." (S12)	1
Dictation of a known melody	"I used the application to attempt and dictate the music I listened to. Meanwhile, I listened and checked the notes I wrote." (S10)	1
Listening to the melody	"I used the application to focus on the melody." (S21)	1
Entertainment	"I used this application for entertainment." (S3)	1

Table 2 reveals that many students ($n = 13$) use the application to improve their musical skills. The students also stated that they used the application to notate a known melody ($n = 8$), practise dictation ($n = 7$), practise solfeggio ($n = 5$), do homework ($n = 5$), identify intervals ($n = 3$), compose ($n = 3$), notate folk songs ($n = 1$) and dictate a known melody ($n = 1$).

Table 3. *Opinions of students about their willingness to continue using the application during classes in the future*

Code	Student opinion	f
Yes I would	"Yes, I would. It is a very nice and informative application." (S8)	21
It is a useful application	"Yes, I would. This application is very useful in the classroom environment." (S1)	5
Develops the musical ear	"I would like to. Because this application improves my musical ear." (S11)	2
Encourage exercise class participation	"Yes, I would. Exercise class participation increases thanks to the application." (S2)	1
Accessibility by personal smartphones	"Yes. Because our smartphones are always with us, the application is easy to access." (S16)	1
More fun to notate in a notebook	"I would like to. Because it is much easier and more fun than notating in a notebook." (S17)	1
More efficient to use at home	"Actually, it would be more efficient to use this application at home. The application can be used during the class as well." (S4)	1
The application needs to be improved	"Of course I would. If the application is improved a little more, it will be more fun and we will be more eager to use it." (S20)	1

Table 3 shows that all participating students would like to continue using the application in the future. It was observed that the application is useful ($n = 5$), develops the musical ear ($n = 2$), encourages

class exercise participation ($n = 1$), is easily accessible ($n = 1$) and offers more fun than writing notes in the notebook ($n = 1$), which contributed to students' preference to use the application in the future. Moreover, a student stated that the application would be more useful to use at home, whereas another stated that it would be more fun if the application was improved.

Table 4. Student opinions on the reactions of their parents while using the application at home

Code	Student opinion	f
Did not use the application while with parents	"Since I did not use the application while I was with my parents, they did not have any reaction." (S13)	7
Liked it	"Their reaction was good. I showed the app to them, too. They found it a bit confusing, but they liked it." (S20)	3
No unusual reaction	"Since I have practised this before, they did not have an unusual reaction." (S5)	2
Even if they saw it, they would not react.	"I don't think my parents would react to it because the application contributes to my school life and is a part of the course. They do not interfere with what I do on the phone." (S2)	2
Pleased	"They were happy to see that I was studying." (S18)	2
Improved attitude towards music	"Their reaction was positive. My parents' attitude towards music has improved." (S14)	1
Found it useful	"My parents always ask me to practice on the notation application when I am free. In other words, they found it very useful." (S19)	1
Wrote a song with the parents	"We wrote a Fenerbahçe anthem with my parents. Then, we tried to notate a song that we deeply enjoy and they liked it very much." (S4)	1
No student comments	-	2

Table 4 reveals that some of the participant students ($n = 9$) do not use the application while with their parents, and the parents of other students who use it generally have positive opinions about it. Finally, two students did not answer this question.

Table 5. Student opinions on the problems experienced while using the application

Code	Student opinion	f
No problems	"Frankly, I did not encounter any problems because the application works very well." (S6)	16
Complicated	"When I first ran the app, it looked very confusing. I learned how to use it later on. It would be very nice if the confusing parts of the application were eliminated." (S20)	2
Difficulty in melody saving	"I had difficulty saving the melodies I composed." (S14)	1
Page layout	"Page layout and staff in the application were not user-friendly." (S10)	1
Application not running	"There were times when I could not open the application." (S18)	1

Table 5 shows that most of the participant students did not encounter any problems while using the application, whereas two students found the application confusing and one student faced difficulty saving a melody. Moreover, the data show that one student had problems with the page layout and another student had problems with running the application.

Table 6. Students' suggestions on the notation application

Code	Student opinion	f
No suggestions	"The application offers all essentials and is very useful for music students." (S1)	14
C clef should be added	"I would like to use the C clef while notating." (S7)	2
Turkish music	"It will be more useful if the application offers Turkish music notation capability." (S12)	2
Export	"It would be nice if the melodies could be easily exported." (S10)	1
Horizontal screen	"A new page layout where staffs are placed in a row in a way to enable changes to be made easier." (S10)	1
Graphics	"The graphics of the application can be improved." (S12)	1
Pitch identification	"If a pitch identification feature is added to the application, we can understand whether we read the solfeggio pieces correctly." (S16)	1
Topic notes	"Topic notes can be added to the application. Thus, we can learn more easily and reinforce the subjects." (S18)	1
Large-scale events	"More large-scale events can be added to the application." (S4)	1

Table 6 shows that of the total participants, 14 students did not offer any suggestion regarding the application, two suggested adding the C clef to the application, two wanted Turkish music elements to be added to the application, and one suggested exporting melodies. The students also recommended that the notes should be displayed in a different page layout, graphics should be improved, a pitch identification system should be utilized for controlled solfeggio exercises, topic notes should be added, and large-scale activities should be introduced.

2. Findings Obtained from Semi-Structured Interviews with the Teachers

Table 7. Teachers' views on the benefits of MNS to the course and students

Code	Teacher opinion	f
Turkish	"The most important aspect of the application is that it is in Turkish. I see it as a pro for students to have an application in their own language so that they can access the information they want." (T1)	2
Measure skills	"It allowed students to see whether the note patterns they use while separating the measures into equal beats during notation are excessive or missing." (T2)	1
Solfeggio, dictation	"It made it easier for students to do exercises on aspects, such as hearing, solfeggio and dictation, both at school and at home. The students now have the opportunity to listen and repeat the passages they had difficulty in reading during the choir classes by notating them on the application." (T2)	1
Piano	"The application offers great convenience for students who do not have a piano at home." (T2)	1
Rhythmic and aural	"Owing to the application, students can see the duration and the rhythm properties of the notes, and they can also benefit from the app in the aural sense by performing pitch exercises." (T1)	1
Can be used anywhere	"Students are able to practice in any environment, even by using their smartphones, without needing complicated material." (T2)	1

Table 7 shows that teachers find the use of MNS beneficial as it supports the Turkish language, helps students understand the measure system better, and reinforces solfeggio and dictation exercises.

Table 8. Teachers' opinions on the use purposes of notation application in the classroom

Code	Teacher opinion	f
Aural and theoretical exercises	"The application was used in teaching pitch identification, melody dictation and rhythmic patterns." (T1)	2
Saving time	"Sometimes, when we wrote the notes on a whiteboard by drawing a staff, it lost at least a 10-minute part of the class. Using this software on smartboards not only enriched the course content but also reduced the amount of time spent unnecessarily and facilitated more direct instruction." (T2)	1
Mobility	"The fact that the software can be used on smartphones has made it easier for students to practice anywhere and has provided us the opportunity to follow up on the assignments." (T2)	1

Table 8 shows that teachers use the application for aural and theoretical exercises. The table further shows that notation on the smartboard instead of the whiteboard saves time and enables the course to be taught more effectively.

Table 9. Teachers' perspectives on the motivations for encouraging pupils to utilize the notation application outside of the classroom

Code	Teacher opinion	f
Recognizing pitches	"The application helps students recognize pitches, be constantly intertwined with sounds and build a sound schema in their memory." (T1)	1
Skills	"In music lessons, students were allowed to use the application to help them develop their basic knowledge and skills." (T1)	1
Composition	"When we ask students to compose short melodies containing the topics covered, they can easily do this on their phones and send us their assignment." (T2)	1
Solfeggio	"Even if they do not have a piano or any other instrument, the students are able to read their solfeggio exercises by utilizing the necessary pitches on the application." (T2)	1
Dictation	"While preparing for the musical hearing, notation and reading exams, students do exercises on topics, such as rhythm dictation, using the melodies available on the application." (T2)	1

Table 9 shows that teachers encourage students to use MNS outside the classroom environment as well as it helps students acquire basic skills, such as solfeggio and dictation, and compose melodies.

Table 10. Teachers' opinions on the contributions of the virtual classroom feature to their class

Code	Teacher opinion	f
Commitment to the course	"Owing to the virtual classroom feature of the application, students' commitment to the course is ensured outside the classroom environment as well. Thus, while information is readily available to students, it is also made sure that the students retain the information they learn." (T1)	1
Assignment	"We had the opportunity to assign homework to students in the virtual classroom environment and to follow up on their homework." (T2)	1

Table 10 shows that owing to the virtual classroom feature of the application, teachers can assign students homework, thereby contributing to students' commitment to the course outside the classroom environment as well.

Table 11. Teachers' views on changes in the students' attitudes towards the course after using the notation application

Code	Teacher opinion	f
Enjoyable	"The music notation application is a fun way of learning for students and a fun way of instructing for teachers." (T1)	1
Playing with notes	"Students tend to produce their own melody or melodies by playing with notes using the application." (T1)	1
Overcoming fear	"Students' attitudes towards courses to which they fearfully approached have changed; in fact, they have realized that they can do certain things more easily when they have the opportunity to practise on them whenever they want." (T2)	1
The importance of repetition	"They understood that repetition is of significant importance in understanding the course contents and comprehending the subject. The fact that this is a user-friendly application that can be easily accessed with all smartphones made it even more appealing." (T2)	1

Table 11 shows that an entertaining environment is created in the classroom owing to MNS. Presently, students tend to produce their own melodies by playing with pitches, their attitude towards the subjects they had initially avoided has changed and they have realized the value of repetition.

Table 12. Teachers' opinions on the problems experienced while using the application

Code	Teacher opinion	f
No problems	"I encountered no specific problem, neither while installing nor while using the application." (T1)	2

Table 12 indicates that teachers did not encounter any problems while using MNS.

Table 13. Teachers' recommendations for notation application

Code	Teacher opinion	f
Polyphony	"The application can be improved to enable composing and listening to 2-part dictations and choral parts." (T1)	1
Feedback	"A feedback mechanism can be integrated into the virtual classroom feature to determine whether the assigned homework has been completed. Thus, the teacher will be able to observe the overall condition of the class." (T2)	1

Table 13 shows that one participant teacher suggested improvements in the application by introducing a polyphonic melody feature, whereas another teacher recommended integrating a feedback mechanism into the virtual classroom feature.

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Musical notation, with its unique shapes and symbols, is one of the most prominent elements that differentiate music education applications from other educational applications. It is impossible to instruct numerous aspects of music education, such as sight-singing and dictation, with applications that do not have an extensive interactive notation feature. When the notation feature is interactive, it also allows users to produce music (Ji, 2016). Considering the importance of interactive music notation for music education, this study aims to develop a musical notation application that can be used on smartphones. The above-mentioned advantages of mobile learning are among the prominent factors that encouraged the researcher to conduct this study. The notation software, developed with Unity game engine, is available on Google Play Store and AppStore as Musical Ear Training - Theory. This application, in addition to its notation feature, includes many sub-study modules, such as pitch identification and melodic dictation, and the researcher is actively working to add new educational modules to this application.

The notation application basically performs the functions of creating, saving, editing and listening to melodies. Users can also share the melodies they have created with each other through virtual classrooms. The study group comprises 21 students from a Fine Arts High School in a province located in the Central Anatolian Region of Turkey and 2 teachers from the same school. It has been observed in pre-interviews held prior to the implementation that the teachers in the study group wanted to use this application on smartboards as well. Accordingly, the researcher developed a version of the application that can be used on smartboards and installed the software on these boards manually. Before the implementation, the application was also installed on individual smartphones of participant students

and teachers and they were briefly informed about the application. The researcher did not guide the participant teachers on the application's intended learning outcomes. The implementation lasted for a total of four weeks and following that a semi-structured interview was conducted with the members of the study group using the form developed by the researcher to collect their opinions regarding the software.

As technology becomes more prominent in education, the findings obtained in similar studies have shown that technology positively contributes to learning and teaching (Güçlü et al., 2021). Data obtained from this study also show that teachers and students exhibit positive attitudes towards the use of the developed application in class and extra-curricular activities. It is thought that doing activities that are different from traditional ones contributes to this result. Goncharova and Gorbunova (2020) emphasized that devices, such as tablets, are always attractive to children and that using them to create music theory lessons can help engage pupils. In this study, one of the participant teachers stated that the application fostered a fun learning environment for students, and students in the study group stated that they desired to continue performing mobile learning-supported in-class activities in the near future. This study's finding that participant students are eager to continue performing such activities in the future is consistent with the findings of Chen (1992).

Educators should understand the benefits and challenges of conducting mobile learning activities in accordance with the current curriculum to effectively use mobile technologies in educational environments (Lai et al., 2016). The study group comprising students were enrolled in the Western music theory and practise course, and in accordance with the course's learning objectives, the teachers of this course guided the students inside and outside of the classroom on how to utilize the notation application. Data obtained show that the teachers usually provided guidance to students in performing solfeggio and dictation exercises on the application. Owing to the online melody sharing feature of the application, teachers were able to create solfeggio and dictation melodies on their smartphones and were able to share these melodies with students through virtual classrooms. Students stated that they used this feature in preparing for solfeggio and dictation exams. Students usually performed solfeggio practices on the application by listening to the solfeggio while observing the notes on the notation screen and repeating them in real-time. It is stated that students listening to melodies on the application will possess the ability to adjust the tempo, use a real-time green line, observe the unit beats and identify pitches, thereby contributing to their solfeggio skills. In another study conducted on the subject (Prasso, 1997), it was observed that notating and listening to choral melodies in a computer environment contributed significantly to the success of students in sight-singing.

A participant student recommended that pitch identification feature can be added to the application to provide feedback on whether the solfeggio parts are read accurately. Although the application developed by the researcher features numerous study modules (dictation, pitch definition, etc.) apart from the notation feature, the study module mentioned by the student has not yet been developed and work is in progress on the development of this module. Dictation practices, which have been developed like solfeggio practices, can also be conducted on the notation screen. If the melodies are unknown to students, they cannot practice dictation without the help of a second person or device (Özgül, 2016). By downloading the melodies uploaded by their teachers using virtual classrooms, students can perform dictation exercises without the help of a second person. Considering that musical development is closely related to the environment at home (Chung & Wu, 2017), one of the important elements that distinguish this study is that students can be assigned homework solfeggio and dictation melodies through virtual classrooms.

Homework is a crucial tool for tracking learning inside and outside of the classroom (Yel & Ural, 2020). Moreover, Uzun and Keleş (2012) stated that students expect the teacher to check whether the assigned homework is done. Alternatively, the application developed in this study allows teachers to send melodies through virtual classrooms and does not provide any feedback about students' homework performance. A teacher in the study group stated that they wanted to observe the homework performances of students so that the level of comprehension of subjects can be better understood. For example, observing how many students do a dictation homework assigned via the virtual classroom, how much time they spend on dictation, their homework performance and the class average will improve the quality of the delivered education. A teacher feedback system is planned to be integrated into the virtual classroom feature. This new feature is expected to enable teachers to monitor student

performance, encourage more practice outside the classroom (Bülbül et al., 2006), and boost motivation. However, it should be noted that the remote measurement is convenient for students to cheat (Corbeil & Valdes-Corbeil, 2007).

The study findings show that only one of the participant students associated notation with instrument training owing to the use of musical notation in the Western music and theory course. When the target achievements of this course are examined (MEB, 2018), it is observed that there is no content on instrument teaching. Similar to solfeggio exercises, students can perform musical notation during instrument exercises. Notation exercises can provide students with an insight into how a melody should sound rhythmically and fretfully in individual instrument practices (Ng et al., 2015). As it is a mobile application, it allows students to practice instruments without the requirement of insulated study rooms at schools or desktop computers and paid software.

The obtained data show that students use the application for recreational activities besides completing their assigned homework. Among these activities are composing, notating melodies (the notes of which are known) or attempting to score a piece of music by dictating a known melody. For instance, a student stated that they attempted to notate a Fenerbahçe anthem with their parents and that they had immense fun while doing it. Furthermore, the findings show that students' parents have a positive attitude towards the notation application. A participant student stated that their parents wanted them to use the application constantly in their spare time. Studies in this area show that parents are cautious about their child's use of smartphones (Radesky et al., 2016; Al-Jarrah et al., 2019); however, when these technologies are used for educational purposes, parents exhibit a positive attitude (Özdamlı & Yıldız, 2014).

In this study, a participant teacher stated that as the developed application has Turkish language support, it allows students to access the information they want in their own language. When the comments made on the most-downloaded music education applications (Perfect Ear, 2022; My Ear Training, 2022) on the Google Play Store are examined, most Turkish users requested the developers to add Turkish language support to these applications (to see the Turkish comments, the system language of the computer or phone used must be Turkish). The obtained data also show that two participant students recommended that Turkish music notation system elements should be added to the application. Although there are numerous Turkish MNS for desktop computers (Yarman, 2010), no mobile application was found with this feature. The fact that the source codes of the developed software are owned by the researcher contributes to the possibility of developments in the near future. In the future, with the support of expert academicians in the field, a musical notation application featuring microtonal sounds and elements specific to Turkish music is planned to be developed and published, contributing to Turkish music education.

Data obtained in the study shows that three participant students started to place the notes more easily in the measure after using MNS. One of the most common mistakes made by students who have just started music education is to unwittingly place extra or missing notes or rests in the measure. While notating using a software, the student is, in a way, under the supervision of a teacher. When a note is placed in the measure in the missing beat, the software will automatically fill that area with a rest, or when a note is placed in the extra beat, it will warn the user. During software-supported notation, students are unconsciously informed on how to notate basic notes (clef drawing, sharp-flat order, distance of notes from each other, drawing figures, etc.).

Although numerous music students seek online information already available in their classes, most of this information is filled with inadequacies and unacceptable principles (Okeke, 2020). Therefore, music education applications developed by an educator, such as MNS, are of immense importance in the music education field. Moreover, as MNS is easily accessible, free, does not require a computer and is mobile imply that it can be made available to several primary school students via tablets. Furthermore, integrating this application into theory and composition classes in undergraduate music departments and other relevant lifelong learning programs is both conceivable and recommended. In the future, a free version of MNS developed for smartboards will be published on Microsoft Store (2022), thereby making smartboards a device that can be used to make music classes interactive and presenting an alternative to using PDF files or videos. Notating melody, composing and sight-singing exercises on notation applications will undoubtedly contribute to improving students' skills. Music education applications that do not have melody notation and display features lack many important aspects, such

as melodic dictation and melodic error detection. Numerous mobile music education applications, such as MNS, allow students to develop their musical skills at their own pace and in their comfort zone, without worrying about failure.

1. Limitations of the Study

This study is subject to some significant limitations. The fact that the study group within the scope of the research consisted of only 23 individuals (21 students and 2 teachers) and that the analyses were conducted using a qualitative approach may lead to the findings of the study being unsuitable for generalization. Although the students stated that MNS enhanced some musical skills, making definitive conclusions without carrying out a quantitative data analysis process may be risky. Therefore, it is believed that in future studies, the use of quantitative research models to more clearly reveal the potential benefits of MNS would be beneficial. The data obtained from this study consist of the views of students and teachers. Apart from that, the researcher did not engage in any observation or document collection activity. It is recommended that future case studies on MNS be designed in a triangulated manner and that a thick, rich, and contextual description be achieved by collecting data of various types as much as possible.

2. Crucial Permissions: Ministry of National Education and Ethical Review Board

In the scope of the study, prior to implementation, necessary applications were made to the 'Scientific Research and Publication Ethics Committee of Sivas Cumhuriyet University Rectorate (Reference Number: E-60263016-050.99-203152)' and the 'Provincial Directorate of National Education in Sivas Governorship (Reference Number: E-92255297-605.01-48375872)' to obtain research permission and ethical committee approval.

Akıllı Telefonlar için Müzik Notasyon Yazılımı: Eğitsel Amaçlar Doğrultusunda Geliştirilmiş Bir Mobil Uygulama

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Özgül

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0003-1320-4777

yozgul@cumhuriyet.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, mobil öğrenmenin avantajları göz önüne alınarak, Unity oyun motoru üzerinde ücretsiz bir müzik notasyon yazılımı (Müziksel Kulak Eğitimi – Teori) geliştirilmiştir. MNY, kullanıcılara sanal sınıflar aracılığıyla ezgiler oluşturma, kaydetme, düzenleme, dinleme ve paylaşma olanağı sunar. Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir güzel sanatlar lisesinde görev yapan 2 öğretmen ve 21 öğrenciden oluşmaktadır. Batı müziği teorisi ve uygulaması dersinin bir parçası olarak öğrenciler, 4 haftalık bir süre boyunca öğretmenlerin rehberliğinde kişisel akıllı telefonlarında MNY'yi ders sırasında ve ders dışında kullanmışlardır. Uygulamanın ardından, öğrenciler ve öğretmenlere, MNY hakkındaki görüşlerini elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmış ve elde edilen veriler kullanılarak içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonrasında katılımcıların MNY ile ilgili görüşlerinin genellikle olumlu olduğu ortaya konulmuştur. Öğrenciler, MNY'yi kullanarak solfej, dikte ve besteleme gibi birçok alanda egzersizler yapabilmişlerdir. Yazılımın sanal sınıf özelliği sayesinde öğretmenler, solfej ve dikte melodilerini internet aracılığıyla öğrencilerle paylaşabilmiş ve öğrenciler sınıf dışında ödevlerini yapabilmek imkanı bulmuşlardır. Elde edilen veriler ve alanyazın incelemesi doğrultusunda aşağıda bazı öneriler sunulmuştur: Eğitimci, mobil uygulama mağazalarındaki güncel müzik eğitimi uygulamalarının farkında olmalıdır. Müzik eğitimi araştırmacıları, müzik eğitimi uygulamalarının geliştirilmesi üzerine ortak projeler gerçekleştirmek için teknoloji uzmanlarıyla işbirliği yapmalıdır. Kurumsal yöneticiler, öğrenci ve öğretmenlerin 'Müziksel Kulak Eğitimi – Teori' gibi benzer uygulamaları kullanmalarını teşvik ederek gerekli altyapının oluşturulmasında öncü olmalıdır.

Anahtar kelimeler: Müzik notasyon yazılımı, Mobil uygulama, Mobil öğrenme, Müzik eğitimi, Durum çalışması



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 607-627

Araştırma Makalesi

621

Gönderim: 2023-08-24

Kabul: 2023-09-26

Önerilen Atıf

Özgül, Y. (2023). Akıllı telefonlar için müzik notasyon yazılımı: Eğitsel amaçlar doğrultusunda geliştirilmiş bir mobil uygulama, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 607-627. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1348703>

Genişletilmiş Özet

Problem: Eğitim, bireyde; yetenek ve yeterliğini esasa alarak, kendisi, toplumu ve evrenseli dikkate alan bilişsel, devinşsel ve duygusal oluşum ve değişimleri gerçekleştirmek sürecidir. Bu sürecin içeriği toplum/insan ve doğanın bilgisini kapsar. Toplum veya insana dair olan bilginin bir boyutu da genel olarak sanatın özel olarak da müziğin bilgisidir (Toprakçı, 2016). Okul öncesi dönemden itibaren başlayan müzik eğitimi, yükseköğretime kadar devam eden bazen zorunlu bazen seçmeli eğitim süreçlerinden biridir. Uçan'a göre (1997) müzik eğitimi, bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma sürecidir. Çocukta müziğin eğitsel amacını gerçekleştirmek için öğretmenler çeşitli yer, yöntem, teknik, araç ve gereçler kullanırlar (Kaptan, 2009; Kurtuldu ve Kubaliç, 2023; Terzioğlu, 2023).

Müzik Notasyon Yazılımları (MNY), kullanıcılara müziksel pasajların görsel ve işitsel çıktıları sunar. Bu özellikler, MNY için en basit (eğitim amaçlı) kullanımdan, en profesyonel olanına (performans amaçlı) kadar geniş bir uygulama yelpazesi sunmuştur. Bu alanda önde gelen yazılım programlarından biri, masaüstü ve dizüstü bilgisayarlarda çalışan Finale (2023) müzik notasyon yazılımıdır. Gorgoretti (2019) tarafından yapılan bir çalışma, öğrencilerin Garageband, Cubase ve Cakewalk gibi diğer notasyon yazılım programlarına göre Finale'yi daha sık tercih ettiklerini göstermiştir. Villani (2014), birçok müzik eğitimcisinin, müzik notasyon yazılımlarını (MNY) sınıflarında kullandıklarını belirtmektedir. Sunmuş olduğu fırsatlar, MNY'yi sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda müzik eğitimi için etkili bir araç haline getirmektedir. Son yirmi yılda teknoloji; günlük yaşamın bir parçası olacak kadar mobil, taşınabilir ve internete bağlı hale gelmiştir (Baran, 2014). Mobil akıllı telefonlar, internet bağlantılarıyla birlikte, müzik eğitimcileri için eğitim sürecinde birçok fırsat sunmaktadır. Sosyal medyada bulunan eğitim videoları aracılığıyla öğrenciler, müzik becerilerini geliştirebilirler (King & Prior, 2019) ve Covid-19 pandemisi bağlamında sanal sınıf odaklı çevrimiçi video konferanslar, müzik derslerini uzaktan yapmak için kullanılabilir. Müzik öğretiminin eğlenceli hale getirmenin başka bir yolu ise sınıfta mobil cihazlar için geliştirilen oyunları kullanmaktır. Oyunlar, müzik eğitiminde görece yeni bir araçtır (Pierce et al., 2020) ve genç öğrencilerin müziksel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için önemlidir (Ji, 2016; Paule-Ruiz et al., 2017). Akıllı telefonların dokunmatik ekranı ve benzeri işlevleri, eğitim amaçlı oyunlar için mükemmel bir ortam sağlar. Mobil öğrenmenin sunabileceği potansiyel dikkate alındığında, öğrencilerin çok farklı disiplinlerden gelen ihtiyaçları düşünülerek, eğitimcilerin mobil cihazları eğitim sürecine entegre etmedeki rolleri daha da önemli bir hale gelmiştir (Baran, 2014). Günümüzde mobil öğrenme; dil öğrenme, matematik ve müzik eğitimi dahil olmak üzere birçok eğitim alanında kullanılmakta olup, becerilerin geliştirilmesine yönelik özel fırsatlar sunmaktadır. Foti ve Mendez (2014), mobil cihazların yüksek öğretimde kullanımını entegre etmek için yeni stratejileri keşfetmenin gerekli olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, müzik eğitimcileri, mobil öğrenmeyi eğitime entegre etme konusunda önemli bir sorumluluğa sahiptir. Bu sorumluluk doğrultusunda bu çalışmada akıllı telefonlarda çalışmak üzere bir müzik notasyon yazılımı geliştirilmiş ve bu yazılım, araştırmacı tarafından Google Play ve AppStore mağazalarında yayınlanan "Müziksel kulak eğitimi - teori" isimli uygulamanın bir alt özelliği olarak tüm dünyanın kullanımına ücretsiz olarak sunulmuştur. Bu yazılım ile ezgi yazma, dinleme, kaydetme ve kaydedilen ezgileri sanal sınıflar aracılığı ile internet üzerinden diğer kullanıcılar ile paylaşma işlemleri yapılabilmektedir. Yapılan bu çalışma, geliştirilen yazılım hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. Bunlara bağlı olarak araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibidir;

"Geliştirilen müzik notasyon yazılımı hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri nasıldır?"

Yöntem: Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması modeli, değerlendirme araştırmalarında kullanılan önemli bir yöntemdir (Aytaçlı, 2012). Creswell (2007), durum çalışması modelini, bir veya daha fazla olayın derinlemesine incelendiği, bu olaylarla ilgili temaları ve alt temaları ortaya çıkarmak için çeşitli veri toplama araçlarını kullanan nitel bir yaklaşım olarak tanımlarken, Subaşı ve Okumuş (2017) ise durum çalışmasını veri toplamak ve gerçek dünya olaylarını incelemek için sistematik bir yöntem olarak karakterize etmektedir. Bu çalışmada, durum, geliştirilen yazılım (MNY) iken temalar ise bu yazılım hakkındaki öğrenci ve öğretmen görüşleridir. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan homojen örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntemde, araştırma sorunu ile ilgili homojen bir alt grup seçilir (Baltacı, 2018). Araştırma sorusuna uygun olarak, çalışma grubu, Türkiye'nin Orta Anadolu

Bölgesi'nde bulunan bir Güzel Sanatlar Lisesi'nde çalışan 2 müzik öğretmeni ve aynı okuldan 2021-2022 akademik yılının bahar döneminde katılımcı öğretmenler tarafından verilen batı müziği ve teorisi dersini alan 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden (n=21) oluşmaktadır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin MNY yazılımı hakkındaki görüşlerini toplamak amacıyla iki yarı yapılandırılmış mülakat formu geliştirilmiştir (Ek 1). Bu formlar aşağıdaki verileri elde etmeyi amaçlamaktadır:

- MNY'nin sınıf içi ve sınıf dışı kullanım alanları.
- MNY'nin öğrenciler ve işlenen ders için potansiyel faydaları.
- MNY'nin uygulanabilirliği.
- MNY kullanımı sırasında karşılaşılan sorunlar.
- MNY hakkındaki veli görüşleri.
- Sanal sınıf özelliğinin sunduğu fırsatlar.

Uygulama sürecinde, öğretmenler tarafından verilen dersin yürütülmesi sırasında araştırmacı tarafından öğretmenlere herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Uygulama, haftada iki saat olarak verilen batı müziği teorisi ve uygulaması dersinin bir parçası olarak toplamda dört hafta boyunca gerçekleştirilmiştir (MEB, 2018). Uygulama süresince ders yürütücüsü öğretmenler, öğrencilerin sınıf içinde ve dışında MNY'yi aktif olarak kullanmalarını sağlamışlar ve müfredatta belirtilen öğrenme çıktıları ile ilgili çeşitli beceriler kazanmalarına yardımcı olmaya çalışmışlardır. Uygulama sonrasında, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış formlar öğretmenlere ve öğrencilere uygulanarak MNY hakkındaki görüşleri elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Mülakat formlarındaki her soruya verilen yanıtlara göre kodlar oluşturulmuş ve her soru için çalışmanın bulgular bölümünde bir örnek katılımcı görüşü sunulmuştur. Örnek katılımcı görüşleri, katılımcıların adları anonimleştirilerek ve etik prensipler göz önünde bulundurularak sergilenmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler: Bu çalışmada yer alan çalışma grubu, batı müziği ve teorisi dersini almakta olan güzel sanatlar lisesi öğrencilerden ve bu dersin yürütücüsü olan iki öğretmeninden oluşmaktadır. Öğrenciler MNY'yi 4 hafta boyunca ders içi ve ders dışı ortamlarda kullanmış ve bu sürenin sonunda çalışma grubuna yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Geliştirilen bu görüşme formu, çalışma grubunun MNY hakkındaki görüşlerini elde etmeyi amaçlamaktadır. Elde edilen veriler, öğretmenlerin genellikle öğrencilere notasyon ekranındaki solfej ve dikte egzersizlerini yaparken rehberlik sağladıklarını göstermektedir. Uygulamanın çevrimiçi ezgi paylaşma özelliği sayesinde öğretmenler, akıllı telefonları üzerinden solfej ve dikte ezgileri oluşturup bu ezgileri sanal sınıflar aracılığıyla öğrencilerle paylaşabilmişlerdir. Öğrenciler, bu özelliği kullanarak solfej ve dikte sınavlarına hazırlık yapmışlardır. Öğrenciler, genellikle solfej egzersizlerini uygulama üzerinde solfeji dinlerken notasyon ekranındaki notaları gözlemleyerek ve bunları anında tekrar ederek yapmışlardır. Elde edilen görüşler, uygulama üzerinde ezgileri dinleyen öğrencilerin; tempoyu ayarlama, gerçek zamanlı bir yeşil çizgi kullanma, birim vuruşları gözlemleme ve perdeleri tanımlama yeteneğine sahip olduklarını ifade etmektedir. Bu konuda yapılan başka bir çalışmada da (Prasso, 1997), bilgisayar ortamında koro ezgilerini yazma ve dinleme işleminin öğrencilerin deşifre şarkı söyleme başarısına önemli katkılar sağladığı gözlemlenmiştir. Elde edilen veriler, öğrencilerin ödevlerini tamamlamanın yanı sıra, eğlence amaçlı da uygulamayı kullandıklarını göstermektedir. Besteleme, önceden notaları bilinen bir ezgiyi yazma veya bilinen bir melodiyi dikte etme, bu aktivitelerden bazılarıdır. Örneğin bir öğrenci, Fenerbahçe marşını notaya almaya çalıştığını ve bunu yaparken çok eğlendiğini belirtmiştir. Ayrıca veriler, öğrencilerin ebeveynlerinin de notasyon uygulamasına olumlu bir tavır sergilediğini göstermektedir. Bir katılımcı öğrenci, ebeveynlerinin sürekli olarak uygulamayı boş zamanlarında kullanmalarını istediğini ifade etmiştir. Bu alandaki çalışmalar, ebeveynlerin çocuklarının akıllı telefon kullanımına yönelik temkinli olduklarını (Radesky vd., 2016; Al-Jarrah vd., 2019) ancak bu teknolojiler eğitsel amaçlarla kullanıldığında olumlu bir tavır içerisinde olduklarını göstermektedir (Özdamlı & Yıldız, 2014). Çalışmadan elde edilen veriler, üç katılımcı öğrencinin MNY kullanmaya başladıktan sonra notaları ölçü içinde daha kolay yerleştirmeye başladığını göstermektedir. Müzik eğitimine yeni başlayan öğrenciler tarafından en sık yapılan hatalardan biri, bilinçsizce bir ölçü içerisinde fazla veya eksik uzunlukta notalar yazmaktır. Bir yazılım aracılığıyla notaya alma işlemi, öğretmen ile notaya alma işleminden pek de farklı sayılmaz. Ölçü içerisinde eksik uzunlukta nota yazıldığında veya ölçü içerisine sığamayacak kadar uzun notalar konulduğunda yazılım otomatik olarak uyarı verecektir. Ayrıca yazılım destekli notaya alma sırasında öğrenciler, farkında olmadan temel notasyon kuralları hakkında da bilgi sahibi olurlar (anahtar çizimi,

diyez-bemol sırası, notaların birbirine olan mesafesi, şekilleri çizme vb.). Pek çok müzik öğrencisi sınıflarında zaten mevcut olan çevrimiçi bilgilere ihtiyaç duysa da bu bilgilerin çoğu yetersizlikler ve kabul edilemez ilkelerle doludur (Okeke, 2020). Bu nedenle, MNY gibi bir eğitimci tarafından geliştirilen müzik eğitimi uygulamaları, müzik eğitimi için büyük öneme sahiptir. Ayrıca, kolayca erişilebilmesi, ücretsiz olması, bir bilgisayara ihtiyaç duymaması ve taşınabilir olması, birçok öğrencinin MNY'ye rahatlıkla ulaşabilmesine imkan verir. Bunların yanı sıra uygulamanın lisans müzik bölümlerindeki teori ve kompozisyon derslerine ve diğer ilgili sürekli öğrenme programlarına entegre edilmesi tavsiye edilmektedir. Gelecekte MNY'nin akıllı tahtalar için geliştirilen ücretsiz bir sürümünün [Microsoft Store \(2022\)](#) üzerinde yayınlanması ile akıllı tahtalar, müzik derslerinde PDF ve video görüntülemenin yanı sıra interaktif bir nota yazma ve seslendirme aracına dönüşebilir. MNY üzerinde nota yazma, besteleme ve deşifre çalışmaları, şüphesiz ki öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Ezgi yazma veya gösterim özelliği bulunmayan müzik eğitimi uygulamaları, ezgisel dikte ve hata tespiti gibi birçok önemli egzersizden yoksun kalacaktır. MNY gibi çok sayıda mobil müzik eğitimi uygulaması, öğrencilerin müzik becerilerini kendi hızlarında ve kendi konfor alanlarında, başarısızlık endişesi duymadan geliştirmelerine olanak tanır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Al-Jarrah, J. M., Talafhah, R. H., & Al-Jarrah, T. M. (2019). ESL teacher, student, and parent perceptions about barriers and criteria for using educational mobile applications to develop the language skills of ESL elementary school students. *International Journal of English Research*, 5(1), 20–32.
- Ayderova, V., Yi, W. H., Wong, C., & Augustine, C. (2021). Music notation software as a visual-aural model in self-regulated practice. *Social Sciences*, 11(12), 344–360. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v11-i12/11268>
- Aykaç, M. (2011). *The effect of creative drama activities on children's narration skills set up with child literature texts in Turkish teaching* [Unpublished doctoral dissertation]. Ankara University.
- Aytaçlı, B. (2012). A detailed analysis on case study. *Adnan Menderes University Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 3(1), 1–9.
- Baltacı, A. (2018). A conceptual review of sampling methods and sample size problems in qualitative research. *Journal of Bitlis Eren University Institute of Social Sciences*, 7(1), 231–274.
- Baran, E. (2014). A review of research on mobile learning in teacher education. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 17–32.
- Bayrak, M., Karaman, A., & Kurşun, E. (2014). Determining the usability problems of interactive LCD panel whiteboards used in the FATİH project. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 10(2), 28–50.
- Bülbül, H. İ., Batmaz, İ., Şahin, Y. G., Küçükali, M., Balta, Ö. C., & Balta, C. K. (2006). Web-based instruction trainer design. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(2), 84–88.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. and Demirel, F. (2011). *Scientific research methods* (9th ed.). Pegem Academy Publishing.
- C Sharp. (2022, September 9). In Wikipedia. [https://en.wikipedia.org/wiki/C_Sharp_\(programming_language\)](https://en.wikipedia.org/wiki/C_Sharp_(programming_language))
- Chen, J. C. W. (2020). Mobile composing: Professional practices and impact on students' motivation in popular music. *International Journal of Music Education*, 38(1), 147–158. <https://doi.org/10.1177/0255761419855820>
- Chen, S. H. (1992). *A computer-based music notation instruction program for Chinese students* [Doctoral dissertation, University of Illinois]. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/docview/304004315?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Chung, S. M., & Wu, C. T. (2017). Designing music games and mobile apps for early music learning. In *Serious Games and Edutainment Applications* (pp. 57–75). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51645-5_3
- Corbeil, J. R., & Valdes-Corbeil, M. E. (2007). Are you ready for mobile learning? *Educause Quarterly*, 30(2), 51–58. <https://doi.org/10.1504/IJMLO.2008.018717>
- Çoruk, A., & Tutkun, T. (2018). Teacher concerns towards the FATİH project in education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(4), 42–53.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2nd ed.). Sage Publications.
- Ekici, S., & Yılmaz, B. (2013). An evaluation on FATİH project. *The Journal of Turkish Librarianship*, 27(2), 317–339.
- Finale (2023, March 13). Music Notation Software. <https://www.finalemusic.com/>
- Foti, M. K., & Mendez, J. (2014). Mobile learning: How students use mobile devices to support learning. *Journal of Literacy and Technology*, 15(3), 58–78.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer

- conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
[https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Gibson, W., & Brown, A. (2009). *Working with qualitative data* (1st ed.). Sage Publication.
<https://doi.org/10.4135/9780857029041>
- Goncharova, M. S., & Gorbunova, I. B. (2020). Mobile technologies in the process of teaching music theory. *Propositos y Representaciones*, 8(3), 705-722. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.705>
- Gorgoretti, B. (2019). The use of technology in music education in North Cyprus according to student music teachers. *South African Journal of Education*, 39(1), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v39n1a1436>
- Güçlü, H., Koçer, S., & DüNDAR, O. (2021). Application of augmented reality in music education. *The Eurasia Proceedings of Science Technology Engineering and Mathematics*, 14, 45-56.
<https://doi.org/10.55549/epstem.1050174>
- Huck, S. W. (1996). *Reading statistics and research* (4th ed.). Pearson
- Ji, Y. (2016). An experimental study on the teenagers' music cognition and acquisition process based on app music game. In *2nd International Conference on Arts, Design and Contemporary Education 23-25 May 2016* (pp. 259-262). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icadce-16.2016.58>
- Kaptan, Z. (2009) Derslik Değiştirmenin müzik öğretmenliği öğrencileri üzerine etkileri. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(2), 205-211.
- King, A., Prior, H., & Waddington-Jones, C. (2019). Connect resound: Using online technology to deliver music education to remote communities. *Journal of Music, Technology & Education*, 12(2), 201-217.
- Kiraly, Z. (2003). Solfeggio 1: A vertical ear training instruction assisted by the computer. *International Journal of Music Education*, 1, 41-58. <https://doi.org/10.1177/025576140304000105>
- Kırbaş, A. (2018). Student views on using smart boards in Turkish education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 1040-1049. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060525>
- Koçak, O., & Gülcü, A. (2013). Teachers' remarks on interactive whiteboard with LCD panel technology. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(4), 294-300.
- Kurtuldu, M. K. & Kubaliç, C. D. (2023). Impact of walking game activity on teaching of asymmetrical rhythms in piano education, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 180-194. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1283606>
- Lai, C. L., Hwang, G. J., Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2016) Differences between mobile learning environmental preferences of high school teachers and students in Taiwan: A structural equation model analysis, *Educational Technology Research and Development*, 64, 533-554. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9432-y>
- Martin, F., & Ertzberger, J. (2013). Here and now mobile learning: An experimental study on the use of mobile technology. *Computers & Education*, 68, 76-85. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.04.021>
- McKerlich, R., Riis, M., Anderson, T., & Eastman, B. (2011). Student perceptions of teaching presence, social presence, and cognitive presence in a virtual world. *Journal of Online Learning and Teaching*, 7(3), 324-336.
- MEB. (2018, September 9). Fine arts high school Western music theory and practice course 9th, 10th, 11th, and 12th grades curriculum. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Mehdipour, Y., & Zerehkaifi, H. (2013). Mobile learning for education: Benefits and challenges. *International Journal of Computational Engineering Research*, 3(6), 93-101.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.). Jossey-Bass
- Microsoft Store (2022, September 9). PC application store. <https://www.microsoft.com/tr-tr/store/most-popular/apps/pc>
- Musical Ear Training-Theory. (2022a, September 9). Musical ear training-theory published on Google Play Store. Google Play. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.OzgCreativeStudios.LearnMusic&gl=TR>
- Musical Ear Training-Theory. (2022b, September 9). Musical ear training-theory published on the AppStore store. AppStore. <https://apps.apple.com/tr/app/m%C3%BCziksel-kulak-e%C4%9Fitimi-teori/id1601087932?l=tr>
- My Ear Training. (2022, September 9). My ear training app published on Google Play Store. Play Store. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.myapps.eartraining>
- Ng, S. C., Lui, A. K., & Kwok, A. C. (2015). Easy-to-learn piano: A mobile application for learning basic music theory and piano skill. *International Conference on Technology in Education 2-4 July 2015* (pp. 103-112). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48978-9_10
- O'Connel, M., & Smith, J. (2007). A guide to working with m-learning standards. *Australian Flexible Learning Framework*, 1-38.
- Öğülmüş, S. (1991). Content analysis. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 1(24), 213-228.
- Okeke, I. N. (2020). Has mobile learning (m-learning) taken over music pedagogy? *PREORC Journal of Arts*

- and Humanities, 5(1), 149–171.
- Özdamlı, F., & Yıldız, E. P. (2014). Parents' views towards improve parent-school collaboration with mobile technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131, 361–366.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.130>
- Özgül, Y. (2016). *The effects of computer assisted melodic dictation instruction on student achievement* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- Paule-Ruiz, M., Álvarez-García, V., Pérez-Pérez, JR, Álvarez-Sierra, M., & Trespalacios-Menéndez, F. (2017). Music learning in preschool with mobile devices. *Behavior & Information Technology*, 36(1), 95–111.
<https://doi.org/10.1080/0144929X.2016.1198421>
- Perfect Ear. (2022, September 9). An application published on the Google Play Store. Play Store.
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.evilduck.musiciankit>
- Pierce, C., Woodward, C. J., & Bartel, A. (2020). Learning management models in serious mobile music games. In *Proceedings of the Australasian Computer Science Week Multiconference in February 4-6*. (pp. 1–7). <https://doi.org/10.1145/3373017.3373069>
- Prasso, N. M. (1997). *An examination of the effect of writing melodies, using a computer based song-writing program, on high school students' individual learning of sight-singing skills* [Doctoral dissertation, Columbia University]. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.
<https://www.proquest.com/docview/304365035?fromopenview=true&pq-origsite=gscholar>
- Radesky, J. S., Eisenberg, S., Kistin, C. J., Gross, J., Block, G., Zuckerman, B., & Silverstein, M. (2016). Overstimulated consumers or next-generation learners? Parent tensions about child mobile technology use. *The Annals of Family Medicine*, 14(6), 503–508. <https://doi.org/10.1370/afm.1976>
- Richardson, J. C. (2001). *Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction*. [Doctoral dissertation, State University of New York at Albany]. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/docview/230915908?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Schofield, J. W. (1993). Increasing the generalizability of qualitative research. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research: Current issues* (pp. 91–113). Paul Chapman Publishing.
- Subaşı, M., Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2): 419–426.
- Teen, L. B., Ramli, A. B. H., & Ying, L. F. (2014). Raising interest with software integration in music notation learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 379–383.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.498>
- Terzioğlu, A. M. (2023). Ortaokul ve liselerde görev yapan müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde kullandıkları çalgıların tespiti, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (4), 386–401. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1323816>
- Tejada, J. (2009). Hearing music notation through music score software: Effects on students' music reading and writing. *International Journal of Learning*, 16 (6), 17–32. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v16i06/46351>
- Toprakçı, E. (2016). *Eğitimbilim pedandragoji*. İçinde Eğitimbilim Pedandragoji, 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Unity. (2022a, September 9). Unity game engine. <https://unity.com/>
- Unity. (2022b, September 9). In Wikipedia. [https://en.wikipedia.org/wiki/Unity_\(game_engine\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Unity_(game_engine))
- Uzun, N., & Keleş, Ö. (2012). Determining factors effecting on primary school students' motivation towards science learning. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 9(20), 313–327.
- Villani Jr, A. D. (2014). *An appraisal of the use of computer music notation software among selected high school music teachers* [Doctoral dissertation, Boston University]. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/docview/1676167849?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Yarman, O. (2010). Main domestic software for representing Turkish makam music on computer. In *Music Representation Musical Representation Symposium II 19-22 October 2010* (pp. 324–331). I.T.U. Turkish Music State Conservatory Musicology Department.
- Yel, M., & Ural, A. (2020). The opinions of teachers about homework in education. *Journal of Research in Education and Society*, 7(2), 420–445.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Qualitative research methods in social sciences* (5th ed). Seçkin Publishing.
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. (3th ed.). Sage.

Appendix – 1

Interview Form Questions for Students

- 1- What are the benefits of notation application for you? Please explain.
- 2- For what purposes did you use the notation application? Please explain.
- 3- Would you like to continue using the musical notation application during the classes in the future? Please explain.
- 4- How did your parents react when you used the notation application at home? Please explain.
- 5- What are the problems you experienced while using the notation application?
- 6- What are your suggestions to improve the notation application?

Interview Form Questions for Teachers

- 1- What are the benefits of notation application for the students and how does it contribute to your class? Please explain.
- 2- For what purposes did you use the notation application in the classroom (smartboard and students' individual phones)?
- 3- For what purposes did you allow students to use the notation application outside the classroom?
- 4- What benefits did the virtual classroom feature of the application offers in your class?
- 5- Did the notation application trigger a change in students' attitudes towards the course? If so, please explain.
- 6- What are the problems you experienced while using the notation application?
- 7- What are your suggestions to improve the notation application?

Adaptation of the Toxic Leadership Scale into Turkish for Educational Organizations: A Validity and Reliability Study

Asist. Prof. Dr. Metin Kırbaç
İnönü University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-0873-6544
metin.kirbac@inonu.edu.tr

Prof. Dr. Necdet Konan
İnönü University - Türkiye
ORCID: 0000-0001-6444-9745
necdet.konan@inonu.edu.tr

Abstract

The main purpose of this study is to adapt the Likert-type scale developed by Schmidt (2008) and originally named "Toxic Leadership Scale" into Turkish for educational organizations and to conduct validity and reliability analysis. The Toxic Leadership Scale (TLS) developed by Schmidt (2008) and originally named "Toxic Leadership Scale" is a Likert-type scale and consists of 30 items. The scale consists of "abusive", "authoritarian", "narcissism", "self-aggrandizement" and "unpredictability" sub-dimensions. The original English text of the Toxic Leadership Scale was first translated into Turkish by five instructors who have or are currently studying for a PhD in Educational Administration and Supervision and who are also working in the English Language Teaching Department of the Faculty of Education or the Vocational School of Foreign Languages Data were collected from the teachers for the reliability and validity study of the TLS, which was translated into Turkish and finalized. The data of the study were obtained from two different study groups. The first study group consisted of 258 teachers working in schools at different levels of education in Malatya province. Exploratory Factor Analysis was conducted with the data obtained from this study group. The second study group consisted of 236 teachers working in schools at different levels of education in Malatya province. Confirmatory factor analysis was conducted on the data collected from the second study group. In the current study, in addition to the analyses for language equivalence, item analysis for construct validity, factor analysis, and analyses to determine the reliability coefficient for reliability and internal consistency were conducted. As a result of the exploratory factor analysis, the dimensions named "narcissism" and "self-aggrandizement" in the original scale were merged and items 2, 3 and 11 were removed. As a result, a 27-item, 4-dimensional scale was obtained. It is predicted that the scale can be used to determine the toxic leadership behaviors of school administrators at all levels of education.

Keywords: Toxic leadership, Educational organizations, Scale adaptation, Validity, Reliability



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: x,15, No: 5, pp. 628-645

Research article

Received: 2023-09-22

Accepted: 2023-10-21

Suggested Citation

Kırbaç, M. & Konan, N. (2023). Adaptation of The Toxic leadership scale into turkish for educational organizations: A validity and reliability study, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 628-645. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1369652>

Extended Abstract

Problem: The concept of "toxic leader", which is used in this research, was first used in 1996 (Wicker, 1996). Nevertheless, there is not yet a standard definition of toxic leadership that is accepted by everyone. In fact, there are different concepts referring to the same phenomenon in the literature. Indeed, Kellerman (2004) uses the term "bad leadership", while others (Padilla, Hogan, & Kaiser, 2007) use the term "destructive leadership". However, "toxic leadership" is increasingly becoming the preferred characterization for leadership that harms an organization (be it a business, a political state, or a church). Lipman Blumen (2005a; 2005b) defined toxic leadership as "a process in which leaders, through their destructive behaviors and/or dysfunctional personal characteristics, create a serious and lasting toxic effect on the individuals, families, organizations, communities, and even entire societies they lead."

Although toxic leadership has been studied theoretically, there are very few applied studies in the field. The purpose of this study is to adapt the Likert-type scale developed by Schmidt (2008) and originally named "Toxic Leadership Scale" into Turkish for educational organizations and to conduct validity and reliability analysis.

Method: In order to adapt the Likert-type scale developed by Andrew A. Schmidt (2008) and originally named "Toxic Leadership Scale" into Turkish for use in educational organizations, firstly, the necessary written permission was obtained from the author; contributions were received from field experts and linguists for language validity; then, the draft scale, which was made ready for application, was applied in educational organizations and data were collected; necessary statistical analyses were performed on the data obtained using SPSS 26.0 package program and AMOS software. The data of the study were obtained from two different study groups. The first study group consisted of 258 teachers working in schools at different levels of education in Malatya province. Exploratory Factor Analysis was conducted with the data obtained from this study group. The second study group consisted of 236 teachers working in schools at different levels of education in Malatya province. Confirmatory factor analysis was conducted on the data collected from the second study group.

The original English text of the Toxic Leadership Scale was first translated into Turkish by five faculty members who have or are currently working on their doctoral studies in the field of Educational Administration and Supervision and who also work in the English Language Teaching Department of the Faculty of Education or in the Vocational School of Foreign Languages. After the first translation, the necessary corrections were made by taking the opinions of two faculty members working in the Department of Educational Administration and Supervision in terms of meaning, scope and comprehensibility. Within the scope of this evaluation, the cultural compatibility of the scale and the comprehensibility of the questions were reviewed. This version of the scale was discussed with the experts in terms of grammar and necessary corrections were made. At this stage, a doctoral faculty member working in the Turkish Language Teaching program of the Faculty of Education was asked to contribute in the form of Turkish language editing. Finally, after the opinions of three faculty members, one Professor, one Associate Professor and one Dr. Faculty Member, who are experts in the field, were taken, the draft scale was finalized in order to obtain the opinions of the participants. Data were collected from teachers for the reliability and validity study of the TLS, which was finalized after its Turkish translation. In the current study, in addition to the analyses for language equivalence, item analysis for construct validity, factor analysis, and analyses to determine the reliability coefficient for reliability and internal consistency were conducted. In order to select the best items for the adaptation of the TLS, "Correlation Based Item Analysis" and "Item Analysis Based on Lower-Upper Group Mean Difference" were conducted. At this point, in correlation-based item analysis, the relationship between each item and the total score of the scale is examined. If the correlation coefficient explained in this way is zero or low, it is concluded that the item does not adequately measure the feature to be measured with other items and it is recommended that the item be removed from the scale. With the item analysis based on the upper-lower group mean difference, the significant difference between the scores in the upper group of 27% with the highest score of each item and the scores in the lower group of 27% is examined. People in the upper group have positive attitudes towards the attitude to be measured, while those in the lower group have negative attitudes (Tezbaşaran, 2004).

Findings: The Toxic Leadership Scale, originally developed by Andrew Alexander Schmidt (2008), was tried to be adapted to Turkish and educational organizations within the scope of this study. In this context, data were collected from 258 teachers and the maximum score that can be obtained from the adapted version of the scale is 135 and the minimum score is 27. After ensuring the language validity of the TLS, descriptive analyses were conducted primarily within the scope of reliability and other validity studies. As a result of these analyses, it was seen that the values were between the accepted ranges and showed normal distribution. For the TLS, item-scale total analysis and item analysis based on upper and lower group averages were conducted. As a result of these analyses, it was seen that there was no problem. Then, internal consistency coefficient was calculated for reliability and cronbach alpha values were found to be 0.95 for the total scale. Exploratory factor analysis and then confirmatory factor analysis were conducted for the construct validity of the TLS. The five dimensions in the original scale were reduced to four dimensions as a result of the exploratory factor analysis conducted in the context of adaptation studies, and items 2, 3, and 11 were removed from the scale in line with the opinions of field experts because they loaded on multiple factors. It is thought that this situation is due to the unique values of Turkish culture and educational organizations. Based on the analyses and the opinions of the experts, it was concluded that the scale can be used in this form.

As a result of the exploratory factor analysis conducted with the data obtained from 258 teachers within the scope of this study, it was seen that the dimensions named "narcissism" and "self-aggrandizement" in the original scale merged. This situation and its possible reasons were evaluated in a multidimensional way by taking the opinions of field experts. As a result of the interviews and evaluations, it was concluded that the two dimensions in question had conceptually and theoretically close meanings to each other and the results of the statistical analyses in this direction were acceptable in terms of the unique aspects of both Turkish culture and educational organizations. Considering the cronbach alpha analysis, lower-upper group difference analysis, item-scale total correlation analysis, and the eigenvalues that emerged within the scope of exploratory factor analysis, it was concluded that the four-factor and 27-item structure was reliable and valid. In addition, it was seen that the scale explained 60.63% of the total variance. As a result of the adaptation study of the Toxic Leadership Scale developed by Schmidt (2008) into Turkish for use in educational organizations; a four-factor structure consisting of (1) abusive supervision, (2) authoritarian leadership, (3) narcissism/self-aggrandizement and (4) unpredictability sub-dimensions was obtained.

Suggestions: The phenomenon of toxic leadership has been tried to be explained with many different definitions and many different qualifications in the literature. In general, these statements overlap with the items of the scale developed by Schmidt (2008), but this study reveals that they may vary in different cultures and practices for different organizational employees. Based on this result, comparing the intensity of toxic leadership in different organizations, its possible causes and consequences can be the subject of research. It is thought that conducting qualitative research on toxic leadership will contribute to the field by investigating the related concept in more depth.

Toksik Liderlik Ölçeğinin Eğitim Örgütleri İçin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

Dr. Öğrt. Üyesi Metin Kırbaç
İnönü Üniversitesi-Türkiye
ORCID: 0000-0002-0873-6544
metin.kirbac@inonu.edu.tr

Prof. Dr. Necdet Konan
İnönü Üniversitesi-Türkiye
ORCID: 0000-0001-6444-9745
necdet.konan@inonu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, Schmidt (2008) tarafından geliştirilen ve orijinal adı "Toxic Leadership Scale" olan likert tipi ölçeği eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlamak, geçerlik ve güvenirlik analizini yapmaktır. Schmidt (2008) tarafından geliştirilen ve orijinal adı "Toxic Leadership Scale" olan Toksik Liderlik Ölçeği (TLÖ), likert tipi bir ölçek olup, 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, "istismar edici", "otoriter", "narsisizm", "kendini yüceltme" ve "öngörülemeslik" alt boyutlarından oluşmaktadır. Dil çevirisi, Toksik Liderlik Ölçeği'nin İngilizce orijinal metni, ilk önce Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında doktora öğrenim görmüş veya görmekte olan, aynı zamanda Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde veya Yabancı Diller Meslek Yüksekokulu'nda görev yapan beş öğretim elemanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçe çevirisi yapılarak son hali verilen TLÖ'nün güvenirlik ve geçerlilik çalışması için öğretmenlerden veri toplanmıştır. Araştırmanın verileri iki farklı çalışma grubundan elde edilmiştir. Bunlardan ilk çalışma grubu, Malatya ilinin farklı öğretim kademelerindeki okullarda görev yapan 258 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler ile Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. İkinci çalışma grubu ise yine Malatya ilinin farklı öğretim kademelerindeki okullarda görev yapan 236 öğretmenden oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi ikinci çalışma grubundan toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Mevcut çalışmada dil eşdeğerliğine yönelik analizlerin yanı sıra, yapı geçerliğine yönelik madde analizi, faktör analizi ve güvenirlik ve iç tutarlılığın belirlenmesine yönelik güvenirlik katsayısının belirlenmesi için analizler yapılmıştır. Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin orijinalinde bulunan "narsisizm" ve "kendini yüceltme" adlı boyutlar birleşmiş olup ve 2., 3. ve 11. maddeler çıkarılmıştır. Sonuçta, 27 Maddeli, 4 Boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin tüm öğretim kademesindeki okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarını belirlemek için kullanılabileceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Toksik liderlik, Eğitim örgütleri, Ölçek uyarlama, Geçerlik, Güvenirlik



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 628-645

Araştırma Makalesi

631

Gönderim: 2023-09-22

Kabul: 2023-10-21

Önerilen Atıf

Kırbaç, M. ve Konan, N. (2023). toksik liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 628-645. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1369652>

GİRİŞ

Liderlik, tarihin ilk gününden bu yana hem bireyler hem de toplumlar için önemli olgulardan biridir. Nitekim tarih, etrafındakilerin istek ve vizyonlarını yükselten, onlara ilham veren ve başka türlü ulaşılamayacak ortak hedeflere ulaşmak için kolektif iradelerini kullanan liderlerin örnekleriyle süslenmiştir. Bu yüzden tarihin ilk gününden bu yana, devletler ve bireyler, her zaman kendisini en iyi şekilde temsil edebilecek lider insan tipini yetiştirmeye çalışır (Kaya, 2017). Ancak tarih uluslarına, kurumlarına, etrafındakilere ya da okullarına tarifsiz zararlar veren liderlerin örnekleriyle de doludur.

Günümüzde örgütleri yönlendiren liderlerin varlığı, tarzı ve işlevi daha karmaşık hale gelmiştir (Akyol Ekinci ve Toprakçı, 2023). Bu noktadan hareketle Gardner ve Laskin (2011), çok farklı alanlarda faaliyet gösteren ve çok farklı etkileme araçları kullanan kişilerin örnek liderlik profillerinden bahsetmiştir. Diğer taraftan liderlikle ilgili yapılan çalışmaların çoğu, başarılı liderlik kavramıyla ilgili liderlik tarzları ve o liderlik tarzına uygun özel davranışları araştırmayı öngörürken, bunlardan çok azı işlevi olmayan, zarar verici liderliğin sonuçlarını ve doğasını anlamayı öngörmüşlerdir. Bu anlamda 2008'deki küresel mali çöküş hem siyasi hem de iş dünyasında başarısız liderlikle ilgili sürükleyici vaka çalışmaları için bir kaynaktır (George, 2008). İçinde bulunduğumuz çağdaki değişim hızı, tüm alanları etkilediği gibi liderliği de etkilemiştir (Kırbaç, Kaya ve Özkul, 2023). Ayrıca Kiliselerdeki korkunç çocuk istismarı skandalları (Bruni, 2013) ve okul bölgeleri tarafından standart testlerde sistematik kopya çekilmesi (Wineri, 2013), farklı örgüt türlerinde de olsa, dikkatleri çekmeye başlamıştır.

Günümüzde, eğitim sisteminden ve eğitim yöneticilerinden beklenen davranışların da tam olarak karşılanmadığı görülmektedir (Han ve Demirebilek, 2022). Bunun nedenleri arasında okul yöneticilerinin sergiledikleri veya sergilemeleri beklenen liderlik davranışları da yer almaktadır. Yönetici ve liderin birbirinden farklı olmasına karşın; en iyi yöneticinin, lider olmayı başarabilen olduğu genel kabul gören düşüncesi (Toprakçı, 2001) benimsenip; özellikle okul müdürlerinin üst düzeyde liderlik yeterliğine sahip olması beklenmektedir (Toprakçı, 2000). Bu liderlik yeterliklerine ilişkin alanyazında çok farklı adlandırmalar bulunmaktadır. Eğitim Yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları olarak dikkat çeken ve ilk akla gelip araştırma konusu yapılanlar arasında öğrenen, öğretimsel, öğretmen, paylaşılan, etik, teknoloji, değer temelli, kuantum ve ruhsal liderlik (Konan, 2015a) yaklaşımları sayılabilir. Bu liderlik yaklaşımlarında lider daha çok olumlu yönleriyle ele alınıp açıklanmaya çalışılmıştır. Oysa bu durum liderin tüm yüzünü görmeyi olanaklı kılmamaktadır. Liderin karanlık yüzünün de farkedilmesi gereği duyulmaktadır.

Eğitim kurumlarının, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda elindeki kaynakları en etkin şekilde kullanarak değişmeyi gerçekleştirebilmelerinin, yönetimin ilgilenmesi gereken sorunlardan biri olduğu düşünüldüğünde, işlevsiz liderlik türlerinin çoğalmasıyla bu amaçtan da sapmalar yaşanması (Güzelgörür, Demirtaş ve Balı, 2021) olasılığı artmaktadır. Çünkü bu tür liderler örgütsel iklimi de zehirleyebilen tutum ve davranışlar sergilemekten kaçınmazlar. Bunun sonucunda örgütlerde toksik bir hava da yaratılmış olur.

Örgütsel toksisite, her örgüt için istenmeyen ve yıkıcı bir durumdur. Ancak ortaya çıkan bu toksisite yalnızca örgütler için değil aynı zamanda bir bütün olarak toplumsal yapının varlığının korunması ve devamlılığının sağlanması açısından da önemlidir. Özellikle eğitim örgütlerinde hiç de hafife alınamayacak kadar büyük bir dikkate alınması gereği duyulmalıdır. Çünkü eğitim ve öğretim kurumlarında ve temel işleyişinde meydana gelen aksamalar ve toksisitenin artması, bireyler (özellikle öğrenciler başta olmak üzere, öğretmen, personel ve yöneticiler) açısından geri döndürülemez kötü sonuçlara yol açabilir. Nitekim eğitim ve öğretimin önemi düşünüldüğünde, eğitim örgütlerinin yönetiminde ortaya çıkabilecek aksaklıkların da bireyler ve sonuç olarak toplumsal yapının bütünü için ne denli önemli olduğu görülecektir (Kırbaç ve Konan, 2023: 166).

Eğitim liderliği, örgütsel psikolojiden doğan bir çalışma alanıdır ve akademik akademisyenlerin çoğu liderlik gelişimine ve ilk, orta ve yükseköğretim liderlerinin eğitim ortamını nasıl optimize ettiklerine odaklanmaktadır (Başkan, 2020). Eğitim liderliği alanında, pozitif liderlikten yıkıcı liderliğe kadar uzanan liderlik tarzları yelpazesi ve bu tarzların özellikleri son zamanlarda akademisyenler tarafından tartışılmaya başlanmıştır (Padilla, Hogan ve Kaiser, 2007; Pelletier, 2010).

Tüm bu yaşanan olumsuzluklar ve güncel bilim dünyasındaki liderlikle ilgili son çalışmalar, işlevsiz liderliğin daha detaylı ve daha spesifik bir biçimini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmalarda, olumsuz birçok

özellikli taşıyan liderler "toksik lider" olarak adlandırılmaya (O'Neill, 2017; Schmidt, 2008) ve farklı yönleriyle araştırma konusu yapılmaya başlanmıştır.

Toksik liderler insanlığın refahı için temelden zararlıdır (Krasikova, Green ve LeBreton, 2013). Hayatımızın hemen her alanında toksik liderler "yıkıcı davranışları ve işlevsiz kişisel nitelikleri nedeniyle liderlik ettikleri bireyler, aileler, örgütler, topluluklar ve hatta tüm toplumlar üzerinde ciddi ve kalıcı zararlı etkiler yaratırlar" (Lipman-Blumen 2005a). Dahası, toksik liderlerin bu zararlı etkisi, takipçilerinin sürekli desteği sayesinde hem iş hem de sosyal ortamlarda yüksek kalmaktadır (Lipman-Blumen 2005a,b; Padilla, Hogan ve Kaiser, 2007). Takipçiler olmadan ne lider ne de liderlik olgusu olabileceğinden (Bastardo ve Van Vugt 2018), toksik liderliğin olumsuz sonuçlarıyla mücadele edebilmek için toksik liderlerin takipçilerini daha iyi anlamamız gerekmektedir (Thoroughgood et al., Sawyer, Padilla ve Lunsford, 2018).

"Toksik lider" kavramı ilk kez 1996 yılında kullanılmaya başlanmıştır (Wicker, 1996). Bazı çalışmalarda özellikle toksik liderlik olarak adlandırılan, yıkıcı liderlik tipine odaklanılmış olmasına rağmen henüz toksik liderliğin herkes tarafından kabul gören standart bir tanımı oluşmamıştır (Çetinkaya ve Ordu, 2018; Flynn 1999; Goldman 2006; Kırbacı, 2013; Lipman-Blumen 2005a; Macklem 2005; Reed 2004; Reyhanoğlu ve Akın, 2016; Unur ve Pekerşen, 2017; Wilson-Starks, 2003). Aslında, alanyazında aynı olguya atıfta bulunan farklı kavramlar bulunmaktadır. Nitekim Kellerman (2004) "kötü liderlik" terimini kullanırken, diğerleri (Padilla, Hogan ve Kaiser, 2007) "yıkıcı liderlik" terimini kullanmaktadır. Ancak "toksik liderlik", bir örgüte (ister bir işletme ister siyasi bir devlet ya da bir kilise olsun) zarar veren liderlik için giderek daha fazla tercih edilen bir nitelendirme haline gelmektedir. Lipman Blumen (2005a; 2005b) toksik liderliği "liderlerin yıkıcı davranışları ve/veya işlevsiz kişisel özellikleri nedeniyle liderlik ettikleri bireyler, aileler, kuruluşlar, topluluklar ve hatta tüm toplumlar üzerinde ciddi ve kalıcı bir zehir etkisi yarattıkları bir süreç" olarak tanımlamıştır. Williams (2005) bu tanımı genişleterek toksik liderliğin, küçük zararlar veren bilgisizlerden, ciddi zararlar veren açıkça kötü olanlara kadar, dereceli olarak ortaya çıktığını belirtmiştir.

Araştırmaların birçoğu başarılı liderlikle ilgili belirli özellikleri, davranışları ve stilleri keşfetmeye çalışırken bazıları ise işlevsel olmayan liderliğin doğasını ve sonuçlarını anlamaya çalışmıştır. Bazı çalışmalarda özellikle toksik liderlik olarak adlandırılan belirgin şekilde yıkıcı liderlik tipine odaklanılmıştır (Çetinkaya ve Ordu, 2018; Reyhanoğlu ve Akın, 2016; Unur ve Pekerşen, 2017). Goldman (2006) ve Macklem'e (2005) göre toksik liderlik, popüler basında sıkça yer alsa da sistemli olarak çalışılmamıştır. Daha önceki çalışmalar, medyada yer alan söylemler, toksik liderliğin yapısını anlatmak için ilk adımları atmasına rağmen, bilimsel bir yapıya tam olarak kavuşturulmamış ve her yayın kendine ait toksik liderlik tanımı yapmıştır. Yapıyı anlamadaki ilk adım, toksik liderliğin ne olduğuna dair kapsamlı bir tanımlama yapmak olacaktır. Bu tanımlama oldukça güçtür. Çünkü "toksik" kavramı birçok işlevsiz liderlik çeşidi yerine kullanılmıştır. Bu bağlamda Lipman-Blumen (2005a), kontrol mekanizmasını kullanarak ve insanlara korku salarak ülkeyi ve insanları yöneten bir politikacıyı, şirketini iflasa sürükleyecek kararları alan bir CEO'yu ve rahipler sınıfından küçük çocukları taciz eden rahipleri de toksik liderler sınıfında değerlendirmiştir. Whicker'ın (1996) toksik liderlik taksonomisi de böyle karmaşıklıklar içermektedir. Whicker, toksik liderlik ile transaksyonel (geçiş, geçici) lider arasındaki farkı ortaya koymasına rağmen, toksik liderin toksisite derecesi konusunda oldukça fazla değişkenlik gösterebileceğini söylemiştir. Goldman (2006), toksik liderlik terimini "klinik olarak teşhis edilebilen zihinsel bir rahatsızlığı olan liderlik biçimi" olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla, gerçekten tamamen toksik olan yıkıcı liderler ile toksik olmayan kötü liderler arasında çok az bir fark ortaya konulabilmiştir (Schmidt, 2008).

Tutum ve davranışlarıyla, izleyenleri ve örgütleri üzerinde ciddi ve dayanılmaz hasarlara ve zararlara neden olabilen toksik liderler, izleyenleri, örgütleri ve hatta kendileri için istenmeyen sonuçlar yaratabilen liderleri vurgulayan bir liderlik yaklaşımıdır. Bu liderler genelde duyarlılık ve empati yoksunu, şişkin egoya sahip, aşırı kıskanç kibirli, bencil, açgözlü, ahlaksız, etik değerlerden yoksun, kontrol hastası, güç ve hakimiyet düşkünü, saplantılı, art niyetli, zorba, tehditkâr, bağırıp çağıran, yetersiz, tutarsız, uyumsuz, hoşnutsuz, saygısız, sadist, öfkeli ve saldırgan davranışlar sergilemektedirler. Bu özellikleriyle bulundukları örgütte toksik bir iklim de yaratırlar. Neden oldukları bu toksik iklimden, çalışanların ve bir bütün olarak örgütün kaçınması, etkilenmemesi olanaklı görülmemektedir. Çünkü işgörenler ve örgüt, içinde bulunmak zorunda kaldıkları bu iklimin yarattığı toksisiteyi solumak zorunda bırakılmışlardır. Aynı zamanda, toksik tutum ve davranışlar bulaşıcı olduğu için, bundan kaçınabilme olanakları da oldukça

güçtür. Bu ortamı yaratan toksik liderler, tutum ve davranışlarıyla, oluşturdukları toksisite yüklü iklimle, hem işgören doyumunun, moralinin, özgüveninin, özsaygısının, özerklik eğiliminin, yaratıcılığının, örgütsel güveninin, örgütsel bağlılığının, işbirliğinin, veriminin düşmesine; hem de yıldırma, kaygı, tükenmişlik, umutsuzluk, kızgınlık, çatışma, saldırganlık gibi duygu ve davranışlar ile işgücü devrinin artmasına neden olmaktadır (Konan, 2015b).

Toksik liderlik, liderlerin tutum ve davranışlarına göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu kapsamda Kusy ve Holloway (2009) toksik liderlik davranışını üç türe ayırmıştır: (a). Ayıplama; (b). Pasif düşmanlık ve (c). Takım sabotajı. Daha sonra bu türlerin her birinin toksik liderliği yerinde tutmak için birbiriyle nasıl uyum içinde çalıştığını açıklamıştır. Fakat bu üç tür toksik liderliğin uygulamada nasıl görüldüğüne ilişkin net bir anlayış sağlamak için gerekli bilgiler oldukça sınırlıdır. Öte yandan bu konuda çalışmalar yapan bazı araştırmacılar, toksik liderlerin davranışsal özelliklerine ilişkin daha ayrıntılı listeler sunmuşlardır. Örneğin, ABD Ordusu'nda toksik liderlik üzerine yapılan bir çalışmada, Williams (2005) 18 ayrı toksik lider tipi ile birlikte 18 ayrı kişisel özellik belirlemiştir. Bu toksik liderlik tipleri ve kişisel özellikleri tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Toksik liderlerin kişisel özellikleri ve toksik liderlik türleri

Kişisel Özellikler	Toksik Liderlik Türleri
Acziyet	Devamsız lider
İşlevsiz	İşlevsiz lider
Uyumsuz	Yetersiz lider
Yetersizlik Hissiyatı	Pasif-agresif lider
Hoşnutsuz	İşgüzar lider
Sorumsuz	Paranoyak lider
Ahlaksız	Sert lider
Korkaklık	Kontrolcü lider
Doyumsuz hırslılık	Zorlayıcı lider
Egoizm	Taşkın lider
Kibir	İnfazcı lider
Bencil değerler	Narsist lider
Hırs ve açgözlülük	Duygusuz lider
Dürüst olmama	Kavgacı lider
Aldatma	Yozlaşmış lider
Art niyetli	Vizyonsuz lider
Hain	Zorba lider
Suiistimal etme	Şeytani lider

Tablo 1 incelendiğinde, toksik liderliğin çok boyutlu bir yapısının olduğu ifade edilebilir. Bu temel gerekçe ışığında, toksik liderlik tutum ve davranışlarının saptanabilmesine dayanak olabilecek bir ölçme aracının hem bilgi birikimine katkı sağlayabileceği hem de var olan durumu tanılama konusunda uygulamacılara katkı sunacağı öngörülmüştür. Bu bilgilerden hareketle araştırmamızın ana konusu olan toksik liderlik üzerine alanyazında yer alan ölçek geliştirme çalışmaları incelenmiştir. Bu bağlamda yapılan alan yazın taramasında Schmidt (2008) tarafından geliştirilen ve beş boyuttan (kendini yüceltme, istismar edici denetim, otoriter liderlik, narsizm, öngörülemezlik) oluşan ölçeğinin öne çıktığı belirlenmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı, Schmidt (2008) tarafından geliştirilen ve orijinal adı "Toxic Leadership Scale" olan likert tipi ölçeği eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlamak, geçerlik ve güvenirlik analizini yapmaktır.

YÖNTEM

Andrew A. Schmidt (2008) tarafından geliştirilen ve orijinal adı "Toxic Leadership Scale" adı verilen likert tipi ölçeğin eğitim örgütlerinde kullanılabilecek biçimde Türkçeye uyarlamasının yapılabilmesi için öncelikle yazarından gerekli yazılı izin alınmış; alan uzmanı ve dil bilimcilerden dil geçerliği için katkı alınmış; daha sonra ise uygulamaya hazır hale getirilen ölçek taslağı eğitim örgütlerinde uygulanarak veriler toplanmış; elde edilen veriler üzerinden SPSS 26.0 paket programı ve AMOS yazılımları kullanılarak gerekli istatistiksel analizler yapılmış ve tüm bu aşamalar ayrıntılı biçimde aşağıda sunulmuştur.

1. Veri Toplama Aracı

Schmidt (2008) tarafından geliştirilen ve orijinal adı "Toxic Leadership Scale" olan Toksik Liderlik Ölçeği (TLÖ), likert tipi bir ölçek olup, 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, "istismar edici", "otoriter", "narsisizm", "kendini yüceltme" ve "öngörülemezlik" alt boyutlarından oluşmaktadır. Schmidt (2008) örneklem olarak hasta bakıcı, banka yöneticisi, market sahibi, satış temsilcisi, vb. farklı mesleklerden oluşan 218 kişiyi belirlemiştir. Ölçeğin orijinalindeki boyutlardan; istismar edicilik boyutu 1-7 arasındaki maddelerden, otoriter boyutu 8-13 arasındaki maddelerden, narsisizm boyutu 14-18 arasındaki maddelerden, kendini yüceltme boyutu 19-23 arasındaki maddelerden ve öngörülemezlik boyutu 24-30 arasındaki maddelerden oluşmaktadır.

2. Çeviri Çalışması

Toksik Liderlik Ölçeği'nin İngilizce orijinal metni, ilk önce Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında doktora öğrenim görmüş veya görmekte olan, aynı zamanda Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde veya Yabancı Diller Meslek Yüksekokulu'nda görev yapan beş öğretim elemanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. İlk çeviri yapıldıktan sonra Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında görev yapmakta olan iki öğretim üyesinin anlam, kapsam ve anlaşılabilirlik açısından görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu değerlendirme kapsamında ölçeğin kültürel uyumu ve soruların anlaşılabilirliği gözden geçirilmiştir. Ölçeğin bu hali üzerinde uzmanlarla dilbilgisi açısından tartışmalar yapıp gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği programında görev yapmakta olan bir doktor öğretim üyesinden Türkçe dil düzenlemesi biçiminde katkı alınmıştır. Son olarak tekrar alan uzmanları olan bir Profesör, bir Doçent, bir de Dr. Öğretim Üyesi unvanına sahip üç öğretim üyesinin görüşleri alındıktan sonra, katılımcıların görüşünü almak amacıyla, uygulanmak üzere oluşturulan ölçek taslağına son hali verilmiştir.

3. Katılımcılar

Araştırmanın verileri iki farklı çalışma grubundan elde edilmiştir. Bunlardan ilk çalışma grubu, Malatya ilinin farklı öğretim kademelerindeki okullarda görev yapan 258 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler ile Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır.

İkinci çalışma grubu ise yine Malatya ilinin farklı öğretim kademelerindeki okullarda görev yapan 236 öğretmenden oluşmaktadır. Doğrulamalı faktör analizi ikinci çalışma grubundan toplanan veriler üzerinden yapılmıştır.

4. İşlem

Türkçe çevrisi yapılarak son hali verilen TLÖ'nün güvenilirlik ve geçerlilik çalışması için öğretmenlerden veri toplanmıştır. Mevcut çalışmada dil eşdeğerliğine yönelik analizlerin yanı sıra, yapı geçerliğine yönelik madde analizi, faktör analizi ve güvenilirlik ve iç tutarlılığın belirlenmesine yönelik güvenilirlik katsayısının belirlenmesi için analizler yapılmış ve çalışmanın bulgular kısmında bu sonuçlara yer verilmiştir.

TLÖ'nün uyarlanması iyi maddelerin seçilmesi amacıyla "Korelasyona Dayalı Madde Analizi" ve "Alt-Üst Grup Ortalama Farkına Dayalı Madde Analizi" gerçekleştirilmiştir. Bu noktada Korelasyona dayalı madde analizinde her bir madde ile ölçek toplam puanı arasındaki ilişki incelenir. Bu şekilde açıklanan korelasyon katsayısı sıfır veya düşük ise bu durumda maddenin diğer maddelerle ölçülmek istenen özelliği yeteri kadar ölçmediği sonucuna varılır ve maddenin ölçekten çıkarılması önerilir. Alt-üst grup ortalama farkına dayalı madde analizi ile her bir maddenin en yüksek puanlı %27'lik üst gruptaki puanlar ile %27'lik alt gruptaki puanlar arasındaki anlamlı fark incelenir. Üst grubu oluşturan kişiler ölçülmek istenen tutuma karşı pozitif yönde, alt grubu oluşturanlar ise negatif yönde tutuma sahiptir (Tezbaşaran, 2004).

Ölçme aracını meydana getiren maddelerin yapısını ortaya koymak için kullanılan istatistiksel yöntem faktör analizidir (Baykul, 2015). TLÖ'nün faktör yapılarını belirlemeye yönelik yapı geçerliğini sağlamak için açıklayıcı faktör analizi ve doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır.

Güvenirlik, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınlık derecesi olarak tanımlanmıştır (Turgut ve Baykul, 2012). Bu çalışmada, TLÖ'nün madde yapısı beşli likert tipi ölçek olduğu için güvenilirlik katsayısı cronbach alfa ile hesaplanmıştır.

5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

TLÖ'nün Türkçeye uyarlama işleminde, elde edilen verilerin analizi SPSS 26.0 paket programı ve AMOS yazılımları kullanılarak yapılmıştır. Betimsel analiz olarak; frekans tabloları, aritmetik ortalama, ortanca değerleri ve verilerin dağılımları incelenmiştir. Araştırmacılar, toplanan verilerin betimlenmesinde frekans tablolarından veya grafiklerinden yararlanır. Bir dağılımdaki ortalama ve ortancanın farklı yerlerde olması çarpıklık, dağılımın genişliği ise basıklık olarak tanımlanır. Çarpıklık katsayısı -1 ile +1 arasında değer alır; sıfırdan küçük ise sola, büyük ise sağa doğru; sıfıra eşitse simetrik olduğu söylenir (Büyükoztürk, vd. 2023). TLÖ ile toplanan veriler için korelasyon katsayısı, bağımsız gruplar t testi, açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

1. Betimsel Analiz

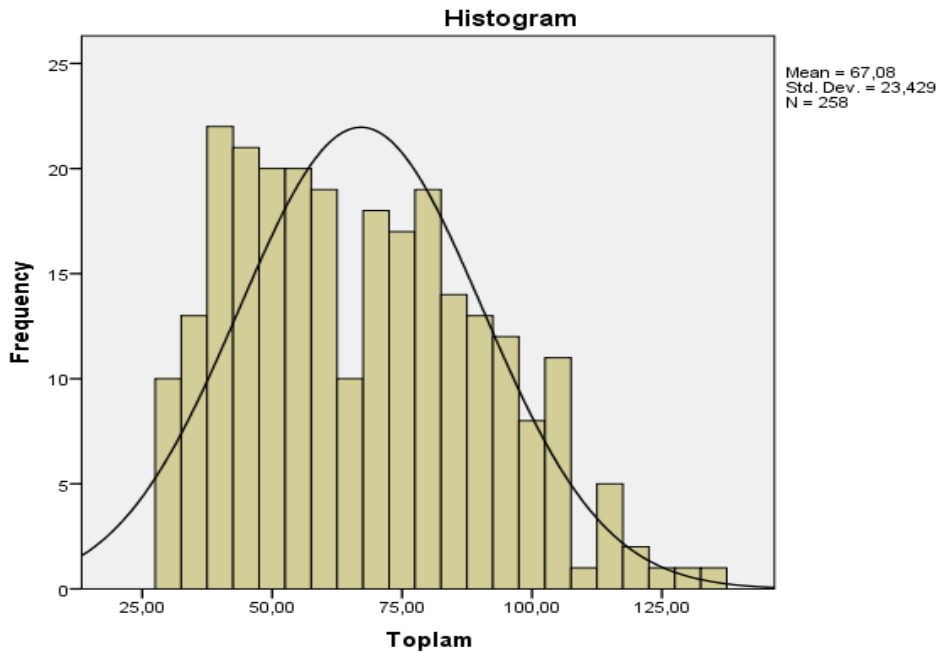
TLÖ ile elde edilen veriler için betimsel analize ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir. TLÖ'de 30 madde ve beşli likert tipi olduğu için alınması gereken maksimum puan 135, minimum puan ise 30'dur. TLÖ ile 258 öğretmenden elde edilen veriler için ölçeğin ortalama puanı 67.08, standart sapması 23.42, çarpıklık 0.415 ve basıklık -0.627 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2. TLÖ Betimsel Analiz Bulgular

Betimsel istatistikler	Değer
Ortalama	67.08
Medyan	64.00
Mod	42.00
Standart Sapma	23.42
Minimum	30.00
Maximum	135.00
Ranj	105.00
Çarpıklık	.415
Basıklık	-.627

636

Çarpıklık ve basıklık katsayısının +1, -1 arasında olması; medyan ve ortalama değerlerinin birbirine yakın olması verinin normale yakın dağılım gösterdiği bilgisini verir. TLÖ için dağılım değerleri incelendiğinde aşırı bir sapma olmadığı görülmektedir. TLÖ'nün veri dağılımına ait histogram grafiği Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Histogram Grafiği

2. TLÖ Madde-Toplam Analizi Bulguları

TLÖ'nün Türkçeye uyarlanması, ölçekte bulunacak en uygun maddelerin seçiminde, 258 öğretmenden toplanan veriler için her bir maddeye verilen cevaplar ile toplam puan arasındaki korelasyona "madde-toplam analizi" ile yapılarak bakılmıştır. Analiz sonucu elde edilen madde-toplam korelasyon değerleri Tablo 3'de verilmiştir. TLÖ'de yer alan maddelerin madde-toplam korelasyon değerleri 0.433 ile 0.768 arasında değiştiği görülmüştür. Çıkan bu sonuç, maddeler arasında 0.01 düzeyinde anlamlı korelasyon olduğunu göstermektedir. Bu da maddelerin diğer maddelerle ve ölçeğin tamamı ile uyumlu olduğunu gösterir.

Tablo 3. TLÖ'nün maddelerine ait madde-toplam korelasyonları

Maddeler	Madde-Ölçek Korelasyonları
M1	.542
M2	.546
M3	.575
M4	.620
M5	.650
M6	.646
M7	.606
M8	.540
M9	.494
M10	.433
M11	.652
M12	.537
M13	.691
M14	.756
M15	.590
M16	.736
M17	.735
M18	.640
M19	.643
M20	.589
M21	.768
M22	.682
M23	.754
M24	.744
M25	.644
M26	.728
M27	.684
M28	.723
M29	.640
M30	.616

3. Alt- Üst Grup Ortalamaları Farkına Dayalı Madde Analizi

TLÖ için uygun maddelerin belirlenmesinde uygulanan bu adımda, ölçek puanlarının dağılımında en yüksek puan alan öğretmenlerden üstten %27'lik kısım (70) ile, en düşük puan alan öğretmenlerden alttan %27'lik kısım (70) puanları gruplanarak belirlendi. Tablo 4'te elde edilen ortalama puan farkları gösterilmiştir. Bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde ölçekteki 30 maddenin tümü için ortalamalar arasında fark anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4. Alt-üst grup ortalamalar farkı t-testi sonuçları

	Alt-Üst Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
M1	Üst Grup	70	2,2571	1,13699	9,578	.000
	Alt Grup	70	1,0714	1,53873		
M2	Üst Grup	70	2,9857	1,04317	11,607	.000
	Alt Grup	70	1,3429	,36287		
M3	Üst Grup	70	3,2429	,92761	11,828	.000
	Alt Grup	70	1,3429	,75989		
M4	Üst Grup	70	2,5286	1,07301	10,722	.000
	Alt Grup	70	1,1000	,66703		
M5	Üst Grup	70	2,6571	1,04841	11,376	.000
	Alt Grup	70	1,0571	,66016		
M6	Üst Grup	70	2,8000	,99907	12,889	.000
	Alt Grup	70	1,1571	,71497		
M7	Üst Grup	70	3,0714	1,13380	11,546	.000
	Alt Grup	70	1,4286	,36287		
M8	Üst Grup	70	3,2000	1,25612	-,250	.000
	Alt Grup	70	3,2571	,71090		
M9	Üst Grup	70	2,1143	1,13152	7,575	.000
	Alt Grup	70	1,1143	,66703		
M10	Üst Grup	70	2,5429	1,13854	8,871	.000
	Alt Grup	70	1,2714	,54621		
M11	Üst Grup	70	3,4714	1,11688	14,379	.000
	Alt Grup	70	1,3000	,65132		
M12	Üst Grup	70	3,2714	1,23241	12,927	.000
	Alt Grup	70	1,3571	,48668		
M13	Üst Grup	70	3,7571	1,04446	15,761	.000
	Alt Grup	70	1,4429	,85623		
M14	Üst Grup	70	3,7000	1,07301	18,173	.000
	Alt Grup	70	1,1143	,32938		
M15	Üst Grup	70	3,2429	1,06720	11,593	.000
	Alt Grup	70	1,2429	,51499		
M16	Üst Grup	70	3,7714	1,09061	15,742	.000
	Alt Grup	70	1,3000	,16780		
M17	Üst Grup	70	3,5286	1,18313	15,523	.000
	Alt Grup	70	1,1857	,37960		
M18	Üst Grup	70	3,3571	1,15685	12,388	.000
	Alt Grup	70	1,4429	,68176		
M19	Üst Grup	70	3,6000	1,21490	14,974	.000
	Alt Grup	70	1,2286	,25940		
M20	Üst Grup	70	3,1571	,97048	10,974	.000
	Alt Grup	70	1,3857	,78758		
M21	Üst Grup	70	3,5286	,95054	18,209	.000
	Alt Grup	70	1,0857	,49196		
M22	Üst Grup	70	3,1857	1,00320	14,726	.000
	Alt Grup	70	1,1000	,71598		
M23	Üst Grup	70	3,3571	1,05354	17,656	.000
	Alt Grup	70	1,0286	,80578		
M24	Üst Grup	70	3,6143	1,13699	16,449	.000
	Alt Grup	70	1,1714	1,53873		
M25	Üst Grup	70	3,6286	1,04317	14,153	.000
	Alt Grup	70	1,3571	,36287		
M26	Üst Grup	70	3,2714	,92761	14,817	.000
	Alt Grup	70	1,0714	,75989		
M27	Üst Grup	70	4,0143	1,07301	16,161	.000
	Alt Grup	70	1,6000	,66703		
M28	Üst Grup	70	3,3714	1,04841	16,192	.000
	Alt Grup	70	1,3000	,66016		
M29	Üst Grup	70	3,6714	,99907	15,031	.000
	Alt Grup	70	1,4571	,71497		
M30	Üst Grup	70	3,8143	1,13380	13,968	.000
	Alt Grup	70	1,6000	,36287		

4. TLÖ Faktör Analizi Bulguları

4.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

AFA yapılabilmesi için gerekli koşullar sağlandıktan sonra, verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testiyle sınanmıştır. Gerçekleştirilen analizlerde, verilerin faktör analizi için uygun olduğu belirlendikten sonra (KMO = .954, Bartlett Test of Sphericity = 4127.28, $p=.000$), yapı geçerliliğinin belirlenmesi için elde edilen veriler üzerinden, temel bileşenler analizi yöntemine göre AFA yapılmıştır.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçekte yer alan bazı maddelerin düşük faktör yüküne sahip oldukları, bazı maddelerin ise başka faktörde yüklendikleri görülmektedir. Yapılan faktör analizi ve diğer analizler sonucunda, ölçeğin orijinalinde bulunan 2., 3., ve 11. maddeler birden fazla faktörde yüklendiğinden çıkarılmasına karar verilirken, orijinalinde "Narsizm" ve "Kendini Yüceltme" olarak ifade iki boyut, faktör analizi sonucunda birleşik olarak ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu durum, alan uzmanları ile görüşüldükten sonra ölçeğin eğitim örgütlerinde ve Türk kültüründe uygulanmasının böyle bir sonuca yol açabileceği önerisinden yola çıkarak faktör analizi sonuçlarının bu şekliyle kabul edilebileceğine karar verilmiştir. Bu maddelerin çıkarılmasından sonra tekrarlanan faktör analizi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Toksik Liderlik Ölçeği'ne İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	1	2	3	4
M18	,725			
M23	,720			
M19	,689			
M22	,674			
M17	,664			
M16	,644			
M21	,643			
M20	,607			
M14	,601			
M15	,533			
M5		,784		
M6		,733		
M1		,717		
M7		,649		
M4		,649		
M30			,786	
M25			,753	
M29			,710	
M27			,695	
M28			,545	
M26			,483	
M24			,475	
M8				,812
M10				,777
M12				,593
M13				,513
M9				,454
Özdeğer	6.318	4.766	3.965	1.321
Açıklanan Toplam Varyans (%60.63)	23.401	17.652	14.686	4.893
Cronbach Alfa (Ölçek .95)	.92	.90	.85	.74

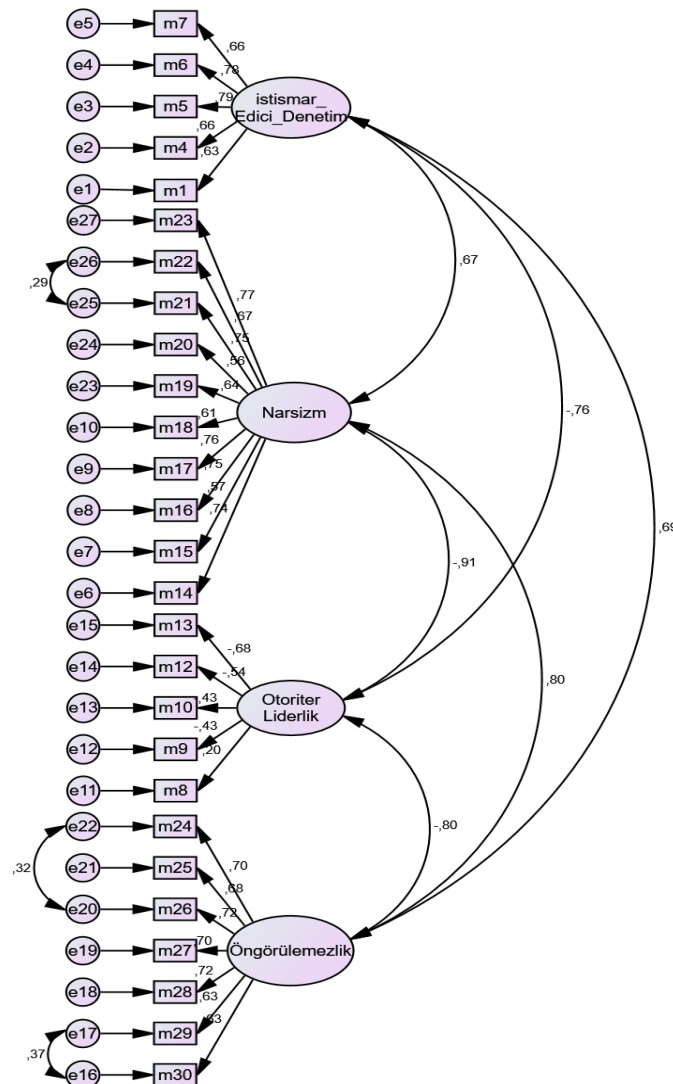
4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi, TLÖ'nün faktör yapısının doğruluğunun test edilmesi için kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için 236 öğretmenden veri toplanmıştır. Türkçeye uyarlanan TLÖ'deki her bir maddenin hangi faktörde yer alması gerektiğine ilişkin olarak üç eğitim bilimcinin (1 Prof. Dr., 1 Doç. Dr., 1 Dr. Öğr. Üyesi) görüşleri alınmıştır. Bu uzman görüşünde bazı maddelerin orijinal ölçekle farklı yapıda faktörde yer alabileceği değerlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi bulguları sonucunda TLÖ'nün dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu analiz için uyum iyiliği istatistiklerine ait bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Doğrulamalı faktör analizi uyum indeksleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi Uyum için Kriterler	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	1.730	Mükemmel Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0.056	İyi Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0.92	İyi Uyum
NFI	$.90 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0.90	İyi Uyum
TLI	$.97 \leq TLI \leq 1.00$	$.95 \leq TLI \leq .97$	0.97	Mükemmel Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0.92	İyi Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	0.90	İyi Uyum
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI < .95$	0.91	İyi Uyum

Tablo 6’da da görüldüğü gibi, Amos programının kullanıldığı doğrulamalı faktör analizinde, TLÖ’nün faktör yapıları ve maddeler arasındaki uyumluluğunu ortaya koymak için öncelikle Ki-kare’nin serbestlik derecesine oranı hesaplanmıştır. Diğer uyum için istatistik değerleri hesaplanmıştır. χ^2/df oranı örneklem için 3’ten küçük olması mükemmel uyum; RMSEA ve SRMR değerleri 0.05’in altında olması mükemmel uyum; NFI 0.90’nın üstünde çıkması iyi uyum ve CFI ise 0.95’nin üstünde olması mükemmel uyum olduğunu gösterir (Kline, 2010; Şimşek, 2007; Çokluk, vd. 2010). TLÖ’nün Ki-kare serbestlik derecesi 1.730 olarak hesaplanmıştır bu da mükemmel uyum olduğunu ifade eder. RMSEA=0.056 ve SRMR=0.053 olarak hesaplanmış yine aynı şekilde mükemmel uyumu gösterir. NFI=0.90 iyi uyum ve CFI değeri 0.92’in üstünde hesaplanmış bu da mükemmel uyumu ifade eder. Şekil 2 ile standartlaştırılmış yüklerin gözlenen değişkenlerle arasındaki ilişki gösterilmiştir. DFA Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri ilişki Şekil 2 ile gösterilmiştir.



Şekil 2. DFA Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri

5. TLÖ'nün Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Likert tipi bir ölçek olan TLÖ'nün güvenilirliğini iç tutarlılık olarak ortaya koymak için bu çalışmada toplanan verilerle Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır. TLÖ'nün faktörlerine ilişkin güvenirlilik değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
İstismar Edici Denetim	5	0.90
Otoriter Liderlik	5	0.74
Narsizm	10	0.92
Öngörülemezlik	7	0.85
Toksik Liderlik Genel	27	0.95

TLÖ'nün bütün maddeler ve boyutlar için yapılan Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı değerlerinin hepsi 0.70 üzeri olarak hesaplanmıştır. Bu değer 0.70'nin üstünde olması yeterli görülmektedir (Baykul, 2015).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Alanyazın incelendiğinde, Eğitim yönetiminde okul yöneticilerinin liderlik yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan çok sayıda ölçek bulunmaktadır. Bunlar arasında özellikle liderin olumlu ve yaygın gözlenen özelliklerine ilişkin yeterliklerini sergileme düzeylerini belirlemeyi amaçlayan Öğrenen Liderlik Ölçeği (Karadaş ve Konan, 2021), Kuantum Liderlik Ölçeği (Konan ve Mermer, 2021), Özgeci Liderlik Ölçeği (Konan ve Gedik, 2019), Güçlendirici Liderlik Ölçeği (Konan ve Çelik, 2018), Hizmetkar Liderlik Ölçeği (Konan, Demir ve Karakuş, 2015), Kendi Kendine (Öz) Liderlik Ölçeği (Konan ve Atik, 2015) adlı ölçekleri de saymak mümkündür. Bu ve benzeri ölçeklerde liderin daha çok olumlu yanının ne düzeyde gözlemlendiğine ilişkin verilere ulaşılması mümkün olmuştur. Oysa eğitim örgütlerinde liderlerin karanlık yüzünün de ölçülmesi gereği ortadadır. Bunlardan biri de kuşkusuz toksik liderliktir.

640

Toksik liderler, örgütler için tespit edilmesi zor, zehirli ve yüksek maliyetli bir olgudur (Reed, 2004). Toksik bir lider, örgütün yapısını ve işlevini etkileyebilir, örgütün görevini, misyonunu ve amacını yerine getirmesini engelleyebilir ve hatta uzun süreli ve yoğun maruz kalma durumunda örgütü yok edebilir (Bayrakçı, 2017). İnsan kaynaklarının etkin yönetim, rekabet ve başarının anahtarı olarak kabul edildiği konaklama sektöründe, çalışanların moral, motivasyon ve performansını şekillendiren ve örgütsel sağlığı bozan bir virüs olarak ifade edilen toksik lider davranışlarının tespit edilmesi ve önlenmesi önem arz etmektedir (Reed, 2004). Toksik lider davranışları erken tespit edilip önlem alınabilirse, bireyler ve örgütler üzerindeki yıkıcı etkisi büyük ölçüde azaltılabilir ya da önlenabilir (Çeliker ve Güzeller, 2023).

Schmidt (2008) toksik liderlik davranışının farklı toplum ve sektörlerdeki bireyler tarafından farklı algılanabileceğini belirtmiştir. Konaklama sektörü, hizmet sunumu ve tüketimin eş zamanlı olarak gerçekleştiği, yüksek düzeyde kişilerarası etkileşim gerektiren benzersiz bir kültüre sahiptir. Bu nedenle, toksik lider özellikleri ya da astların toksik lider algıları açısından diğer sektörlerle göre farklılıklar olması mümkündür. Yavaş (2016) toksik lider davranışlarının sektörel anlamda farklı algılanabileceğini teyit etmiştir. Öte yandan kolektivizm, güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma gibi sosyo-kültürel yapı da liderin toksik olmasını etkileyebilmektedir. Bu çalışmada temel amaç, risk almaya tedirgin yaklaşan, yüksek güç mesafesi olan, bireysellikten uzak, ne hoşgörülü ne de kısıtlayıcı olan ve belirsizlikten kaçınma özelliklerine sahip Türk kültürünü; aynı zamanda bir açık sistem olan, iletişimin yoğun olduğu eğitim örgütlerindeki iklimi yansıtan bir örneklem kullanarak eğitim yöneticilerini değerlendirebilmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir toksik liderlik ölçeği geliştirmektir.

Schmidt, 2008-2014 yılları arasında çalışmada, toksik liderliğin bir dizi yıkıcı davranış biçimini içeren çok boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koyan bir Toksik Liderlik Ölçeği geliştirmiştir. Schmidt, ilgili faktörleri ortaya çıkarmak için nitel ve nicel araştırmaları birleştirerek karma bir yöntem çalışması kullanmıştır. Faktör analizi, ölçülen şu beş boyutu desteklemiştir: 1) istismarcı denetim; 2) otoriter liderlik; 3) narsisizm; 4) kendini yüceltme; ve 5) öngörülemezlik.

Orijinali [Andrew Alexander Schmidt \(2008\)](#) tarafından geliştirilen Toksik Liderlik Ölçeği, bu çalışma kapsamında Türkçeye ve eğitim örgütlerine uyarlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda 258 öğretmenden veri toplanmış olup ölçeğin uyarlanmış halinden alınabilecek maksimum puan 135 minimum puan 27 puan alınabilmektedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasında dil geçerliğinin, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde görev yapan iki öğretim görevlisi tarafından bağımsız olarak İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Sonrasında Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde görev yapmakta olan bir Doktor Öğretim Üyesi tarafından Türkçe dil düzenlemesi yapılmıştır.

TLÖ'nün dil geçerliğinin sağlanmasından sonra güvenilirlik ve diğer geçerlik çalışmaları kapsamında öncelikli olarak betimsel analizler yapılmıştır. Bu analizler sonucunda çıkan değerlerin kabul edilen aralıklar arasında olduğu, normal dağılım gösterdiği görülmüştür. TLÖ için madde-ölçek toplam analizi ve alt-üst grup ortalamalarına dayalı madde analizleri yapılmıştır. Bu analizler sonucunda da bir sorun olmadığı görülmüştür. Sonrasında güvenilirlik için iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış olup cronbach alpha değerleri ölçeğin toplamı için 0.95 olarak bulunmuştur.

TLÖ'nün yapı geçerliği kapsamında açımlayıcı faktör analizi ve sonrasında da doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin orijinalinde bulunan beş boyut, uyarlama çalışmaları bağlamında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda dört boyuta indirgenmiş olup, 2., 3., ve 11. maddeler birçok faktörde yüklendiği için alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ölçekten çıkarılmıştır. Bu durumun Türk kültürünün ve eğitim örgütlerinin kendine özgü değerlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yapılan analizler ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ölçeğin bu hali ile kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Alan yazına bakıldığında [Schmidt \(2008\)](#) ve [Çelebi, Güner ve Yıldız \(2015\)](#) ölçekleri göze çarpmaktadır. [Schmidt \(2008\)](#)'in istismar edici denetim, otoriter liderlik, narsizm, kendini yüceltme ve öngörülemezlik olmak üzere beş boyuttan oluşan ölçeğinde, cronbach alpha değerleri sırasıyla 0.93, 0.89, 0.88, 0.91 ve 0.92'dir. [Çelebi, Güner ve Yıldız \(2015\)](#)'in geliştirdikleri ölçekte ise çıkarıcılık, değer bilmezlik, olumsuz ruhsal durum ve bencillik olmak üzere dört boyutlu bir yapının ortaya çıktığı görülmüş olup, cronbach alpha değerlerine bakıldığında ise bu değerlerin sırasıyla 0.94, 0.92, 0.89, ve 0.93 olarak bulunmuştur.

Bu çalışma kapsamında 258 öğretmenden elde edilen veriler ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin orijinalinde bulunan "narsizm" ve "kendini yüceltme" adlı boyutların birleştiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu durum ve olası nedenleri alan uzmanlarının da görüşleri alınarak çok yönlü olarak değerlendirilmiştir. Yapılan görüşmeler ve değerlendirmeler sonucunda hem Türk kültürü hem eğitim örgütlerinin kendine özgü yönleri açısından bakıldığında, söz konusu olan iki boyutun kavramsal ve kuramsal olarak birbirlerine yakın anlamlar taşıması ve istatistiksel analizlerinin de bu yöndeki sonuçlarının kabul edilebilir olduğuna kanaat getirilmiştir. Yapılan cronbach alpha analizi, alt-üst grup fark analizi, madde-ölçek toplam korelasyon analizi, açımlayıcı faktör analizi kapsamında ortaya çıkan öz değerlere bakıldığında dört faktörlü ve 27 maddeden oluşan yapısının güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca ölçeğin toplam varyansı açıklama oranının % 60.63 olduğu görülmüştür. [Schmidt \(2008\)](#) tarafından geliştirilen Toksik Liderlik Ölçeğinin, eğitim örgütlerinde kullanılmak üzere Türkçeye uyarlama çalışması sonucunda; (1) *istismar edici denetim*, (2) *otoriter liderlik*, (3) *narsizm / kendini yüceltme* ve (4) *öngörülemezlik* alt boyutlarından oluşan dört faktörlü ve 27 maddeden oluşan, tüm öğretim kademelerindeki okul yöneticilerine uygulanabilir bir yapı elde edilmiştir.

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda, uyarlanan bu ölçeğin Türkçe formunun, eğitim örgütlerinde müdür olarak görev yapan okul yöneticilerinin toksik lider davranışlarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna ilişkin önemli kanıtlara ulaşılmıştır. Toksik Liderlik Ölçeği (TLÖ) olarak adlandırılabilir ölçek bu haliyle, farklı öğrenim basamaklarında ve okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin, kendi okul müdürlerinin sergiledikleri toksik liderliğe ilişkin tutum ve davranışlarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla kullanılabilir. Bu ölçeğin eğitim örgütlerindeki yöneticilerin toksik liderlik tutum ve davranışlarını gösterme düzeyine ilişkin var olan durumu saptamak amacıyla kullanılması yoluyla, hem var olan bilgi birikimine katkıda bulunulması, uygulamacıların bu konudaki farkındalıklarının artırması beklenmekte, hem de sağlıklı ve sonuç alıcı çözümler üretmeye katkıda bulunması umulmaktadır.

Eğitim yönetiminde liderlerin karanlık yüzünü Borderline, Narsist, Nemrudi, Paranoyak, Pasif Agresif, Popülist, Sosyopat, Toksik, Tutarsız ve Yıkıcı Liderlik biçiminde ele alıp, karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin öneriler de geliştiren sınırlı sayıda eser (Konan, 2023)de bulunmaktadır. Özellikle bu durumla başa çıkmak isteyenlerin ve uygulamacıların bu ve benzeri eserleri okumasında yarar görülmektedir.

Toksik liderlik olgusu, alan yazında birçok farklı tanımlama ve birçok farklı nitelemelerle açıklanmaya çalışılmıştır. Bu ifadeler genel olarak bakıldığında, Schmidt (2008)'in geliştirdiği ölçeğin maddeleri ile örtüştüğünü ancak farklı kültürlerde ve farklı örgüt çalışanlarına yönelik uygulamalarda değişiklik gösterebileceği bu çalışma tarafından ortaya konulmuştur. Bu sonuçtan yola çıkılarak, toksik liderliğin farklı örgütlerde görülme yoğunluğunun karşılaştırılması, bunun olası nedenleri ve sonuçları araştırma konusu yapılabilir. Toksik liderlik konusunda nitel araştırmaların da yapılması, ilgili kavramının daha derinlemesine araştırılarak alana katkı vereceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akyol Ekinci, Ş. & Toprakçı, E. (2023). İlçe milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul yöneticilerinin iş doyumu arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 65-86. DOI: 10.56677/mkuefder.1321285
- Bastardo, N. & Van Vugt, M. (2018). The nature of followership: Evolutionary analysis and review. *The Leadership Quarterly*, 30, 81-95.
- Başkan, B. (2020). Toxic Leadership in education: A systematic review. *International Journal of Educational Administration, Management, and Leadership*, 1(2), 97-104.
- Bayrakçı, E. (2017). A qualitative research on possibility of whistleblowing at eliminating of intoxication and toxic leadership, organizational toxicity. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(6), 34-56.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitim ve psikolojide ölçme: Klasik test teori ve uygulaması*. (3. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bruni, F. (2013, Ocak 26). *Catholicism's curse. New york times sunday review*. <http://www.nytimes.com>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2023). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Çelebi, N., Güner, H. & Yıldız, V. (2015). Toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 249-268.
- Çeliker, N. & Güzeller, C. O. (2023). Toxic leadership scale development in hospitality sector and scale, tem bias analysis. *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*.
- Çetinkaya, H. & Ordu, A. (2018). Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 15-27.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, S. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamalar*. Ankara: Pegem A.
- Flynn, G. (1999). Stop Toxic managers before they stop you! *Workforce*, 78(8), 4-40.
- Gardner, H.E., & Laskin, E. (2011). *Leading minds: An anatomy of leadership*. New York: Basic Books.
- George, B. (2017, Kasım 18). *Failed leadership caused the financial crisis*. U.S. News and World Report. <http://www.usnews.com>
- Goldman, A. (2006). Personality disorders in leaders: implications of the dsm iv-tr in assessing dysfunctional organizations. *Journal of Managerial Psychology* 21(5), 392-414.
- Güzelgörür, F., Demirtaş, H., & Balı, O. (2021). The relationship of school principals' management style and school climate. *E-International Journal of Educational Research*, 12(4). 129-150 DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.867845>
- Han, F. & Demirel, N. (2022). Okul yöneticileri milli eğitim müdürlüğü kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 508-520. Doi: 10.33437/ksusbd.928724
- Karadaş, H. & Konan, N. (2021). Öğrenen liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(1), 93-106. Erişim bağlantısı: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksued/issue/63430/944237>
- Kaya, F. (2017). Kutadgu bilig'e göre liderde bulunması gereken temel vasıflar. *Electronic Turkish Studies*, 12(33). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.

- Kellerman, B. (2004). *Bad leadership: What it is, how it happens, why it matters*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Kırbaç, M. (2013). *Eğitim örgütlerinde toksik liderlik*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kırbaç, M., Kaya, F. & Özkul, R. (2023). Investigation of general self-efficacy levels of faculty of education students in distance education process, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (1), 391-407. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1203150>
- Kırbaç, M. ve Konan, N. (2023). *Toksik liderlik*. N. Konan (Ed.) Eğitim Yönetiminde Liderlerin Karanlık Yüzü. (151-181), Ankara: Pegem Akademi.
- Kline, R.B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press, New York.
- Konan, N. (Ed.). (2015a). *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları* (Cilt: 1). Ankara: Pegem Akademi.
- Konan, N. (2015b). Liderliği betimleme çabalarının evrimi. M. Bilgin Aksu ve H. Şimşek (Ed.), *Prof. Dr. Mustafa Aydın'a Armağan: Eğitim ve Toplum Yazıları* (ss. 269-298), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Konan, N. (Ed.). (2023). *Eğitim yönetiminde liderlerin karanlık yüzü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Konan, N. ve Atik, S. (2015). Kendi kendine öz liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması geçerlik ve güvenirlik çalışması, *e-International Journal of Educational Research*, 6(3), 101-115.
- Konan, N. ve Çelik O.T. (2018). Güçlendirici liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1043-1054. doi:10.24106/kefdergi.434140.
- Konan, N., Demir, H. ve Karakuş, M. (2015). Yönetici hizmetkâr liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması, *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science*, 1(1), 135-156.
- Konan, N. ve Gedik, A. (2019). Özgeci liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 76-92, DOI: 10.19160/ijer.661177
- Konan, N. ve Mermer, S. (2021). Kuantum liderlik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Uluslararası Pedagogji Dergisi*, 1(1), 74-86. <https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/konan-mermer>
- Krasikova, D.V., Green, S.G. & LeBreton, J.M. (2013). Destructive leadership: A theoretical review, integration, and future research agenda. *Journal of Management*, 39, 1308-1338.
- Kusy, M. & Holloway, E. (2009). *Toxic workplace: Managing toxic personalities and their systems of power*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lipman-Blumen, J. (2005a). The allure of toxic leaders: why followers rarely escape their clutches, *Ivey Business Journal*, 12(2), 10-19.
- Lipman-Blumen, J. (2005b). *The allure of toxic leaders: Why we follow destructive bosses and corrupt politicians – and how we can survive them*. New York: Oxford University Press.
- Macklem, K. (2005). *The toxic workplace*. http://www.macleans.ca/article.jsp?content=20050131_99562_99562 adresinden 8 Eylül 2012 tarihinde alınmıştır.
- O'Neill, J. (2017). The toxic university: zombie leadership, academic rock stars, and neoliberal ideology. *Journal of Education Policy*, 33(3), 440-44. DOI: 10.1080/02680939.2017.1418729.
- Padilla, A., Hogan, R. & Kaiser, R. (2007). The toxic triangle: Destructive leaders, susceptible followers, and conducive environments. *The Leadership Quarterly*, 18, 176-194.
- Pelletier, K. L. (2010). Leader toxicity: An empirical investigation of toxic behavior and rhetoric. *Leadership*, 6(4), 373-389.
- Reed, G. (2004). Toxic leadership, *Military Review*, July-August, 67-71.
- Reyhanoğlu, M. & Akın, Ö. (2016). Toksik liderlik örgütsel sağlığı olumsuz yönde tetikler mi? *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 442-459.
- Schmidt, A. A. (2008). *Development and validation of the toxic leadership scale*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Maryland, College Park.
- Schmidt, A. A. (2014). *An examination of toxic leadership, job outcomes, and the impact of military deployment*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of North West, USA.
- Şimşek, O. F. (2007) *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ekinoks, Ankara.
- Tezbaşaran, A. (2004). Likert Tipi Ölçeklere Madde Seçmede Geleneksel Madde Analizi Tekniklerinin Karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*. TPD Yayınları, 19(54), 77-87.
- Thoroughgood, C. N., Sawyer, K. B., Padilla, A., & Lunsford, L. (2018). Destructive leadership: A critique of leader-centric perspectives and toward a more holistic definition. *Journal of Business Ethics*, 151(3), 627-649.

- Toprakçı, E. (2000). Geleceğin müdürleri açısından okul müdürlerinin liderlik yeterliği, Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 24, 117-128. (Basılı dergi) Elektronik Erişim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/geleceğin-müdürleri2.pdf>
- Toprakçı, E. (2001). Okul yönetimi süreci ve liderlik, *Eğitim Araştırmaları Dergisi* 1(3-4), 139-149. Erisim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/okul-yönetimi-süreci-ve-liderlik.pdf>
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2012). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Unur, K. ve Pekerşen, Y. (2017). İş stresi ile toksik davranışlar arasındaki ilişki: Aşçılar üzerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14(1), 108-129.
- Wicker, M. (1996). *Toxic leaders: When organizations go bad*. Westport, CT: Praeger.
- Williams, D. F. (2005). *Toxic Leadership in the U.S. Army*. <http://www.Strategicstudiesinstitute.army.mil/pdffiles/ksil3.pdf>
- Wilson-Starks, K. Y. (2003). *Toxic leadership*. [http://www.transleadership.com/Toxic Leadership.pdf](http://www.transleadership.com/Toxic%20Leadership.pdf) adresinden 12 Ağustos 2023 tarihinde alınmıştır.
- Wineri, M. (2013, Mart 29). *Ex-schools chief in Atlanta is indicted in testing scandal*. New York Times. <http://www.nytimes.com>.
- Yavaş, A. (2016). Sectoral differences in the perception of toxic leadership. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 229, 267-276.

Ek 1. Eğitim Örgütlerinde Toksik Liderlik Ölçeği

Okul Müdürüm		SIKLIK DERECESİ				
		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman
1	Astlarıyla dalga geçer.	①	②	③	④	⑤
2	Astlarını işyerindeki diğer insanlarla çekiştirir.	①	②	③	④	⑤
3	Astlarını herkesin önünde küçük düşürür.	①	②	③	④	⑤
4	Astlarının geçmiş hatalarını ve başarısızlıklarını yüzüne vurur.	①	②	③	④	⑤
5	Astlarına yetersiz olduklarını söyler.	①	②	③	④	⑤
6	Astlarının görevlerini nasıl tamamladıklarını kontrol eder.	①	②	③	④	⑤
7	Astlarının özeline müdahale eder.	①	②	③	④	⑤
8	Astların hedeflere yeni çözüm yollarıyla ulaşmasına izin vermez.	①	②	③	④	⑤
9	Okul politikaları söz konusu olduğunda, özel durumlarda bile esnek değildir.	①	②	③	④	⑤
10	Önemli olsun veya olmasın okuldaki bütün kararları kendisi belirler.	①	②	③	④	⑤
11	Makamdan kaynaklı kişisel ayrıcalığa sahip olduğunu düşünür.	①	②	③	④	⑤
12	Okul müdürü olmayı, kendi kaderi olduğuna inanır.	①	②	③	④	⑤
13	Kendini herkesten daha yeterli görür.	①	②	③	④	⑤
14	Olağanüstü biri olduğuna inanır.	①	②	③	④	⑤
15	Her zaman iltifat ve övgü bekler.	①	②	③	④	⑤
16	Amirlerinin olduğu ortamda, tavrını, onların beklentilerine göre değiştirir.	①	②	③	④	⑤
17	Okulda ortaya çıkan olumsuzlukların sorumluluğunu üstlenmez.	①	②	③	④	⑤
18	Sadece kendi işini kolaylaştıracak kişilere yardımcı olur.	①	②	③	④	⑤
19	Kendisine ait olmayan başarıyı sahiplenir.	①	②	③	④	⑤
20	Sadece kendisine katkısı olacak konularda harekete geçer.	①	②	③	④	⑤
21	KontROLSÜZ tepkilerde bulunur.	①	②	③	④	⑤
22	Ruh hali, okulun havasını belirler.	①	②	③	④	⑤
23	Astlarına sebepsiz yere kızar.	①	②	③	④	⑤
24	Ruh halini, sesinin tonu ve şiddetine yansıtır.	①	②	③	④	⑤
25	Ulaşılabilir olma derecesi değişkenlik gösterir.	①	②	③	④	⑤
26	Kendi ruh halini, astlarının algılamasını bekler.	①	②	③	④	⑤
27	Ruh halinin değişmesi astlarının duygularını etkiler.	①	②	③	④	⑤